

## Системно-компетентнісний підхід до формування практичного досвіду студентів факультетів мистецтв

У системно-компетентнісному підході фахове навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів розглядається в якості процесу, за допомогою якого майбутні вчителі музичного мистецтва акумулюють сукупний досвід вокального виконавства. Виокремлено складові вокально-виконавського досвіду: досвід як продукт когнітивної діяльності про зміст і характерні особливості вокального виконавства, зафіксованого у відповідних знаннях; досвід, накопичений безпосередньо у процесі прилюдного співу на сцені, в класі на уроці мистецтва, у вокальному або хоровому колективі перед учнями тощо, трансформованого у вокально-виконавські уміння; досвід вокально-виконавської надійності, який виражається у здатності ефективного розв'язання проблемних ситуацій прилюдного вокального виступу; досвід, що існує у формі особистісних орієнтацій, завдяки яким успішність вокально-виконавської діяльності набуває особистісного смислу.

**Ключові слова:** системно-компетентнісний підхід, фахова діяльність, студенти факультетів мистецтв, формування практичного досвіду, вокально-виконавський досвід.

**Вступ.** Сучасні вимоги до прискорення змінності освітньо-мистецького простору, яке відбувається в умовах все більш тісної інтеграції національних освітніх процесів, зокрема, у царині вокальної педагогіки та виконавства, залишає стабільно незмінною важливість проблематики набуття майбутніх учителів музичного мистецтва практичного досвіду вокально-виконавської діяльності як основи успішності їх фахового навчання, а у подальшому – ефективності їх професійної діяльності. У цьому зв'язку набуває актуальності проблема формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У педагогічній науці досвід розглядається як сукупність одержаних на практиці знань, умінь і навичок сформованих у процесі навчання, виховання, професійного становлення й безпосередньої педагогічної діяльності (А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, Г. Костюк, Т. Крижановська, Ю. Кучерява, І. Лернер, І. Лялюк, Н. Ничкало, В. Орлов, О. Отич, В. Роменець, Л. Солонько, Г. Сотська, Т. Титаренко, Г. Троцько, Б. Федоришин, Н. Чепелева, В. Ярошовець та ін.). Проблематика досвіду мистецького виконавства була досліджена в наукових працях М.Біленької, А. Бондаренко, Л. Гаврилової, Н. Гребенюк, М. Давидова, О. Дем'янчук, Т. Завадської, Л. Котової, Л. Лабінцевої, Д. Лісун, О. Мельник, М. Михаськової, О. Олексюк, Т. Підварко, О. Ребрової, О. Ростовського, О. Рудницької, І. Сипченко, М. Ткаченко, М. Ткач, О. Хлебнікової, О. Шевнюк, О. Щолокової, Д. Юника та ін. [1; 6; 8; 11; 12].

**Мета статті** – розкрити значення системно-компетентнісного підходу до формування практичного досвіду фахової діяльності студентів факультетів мистецтв університетів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Повноцінне набуття практичного досвіду фахової діяльності студентами факультетів мистецтв університетів загалом і

<sup>1</sup> Гао Мін (Gao Ming), Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0009-0006-6707-0419>

вокально-виконавської діяльності зокрема, можливе лише у тому випадку, якщо практична вокально-виконавська діяльність буде «вмонтованою» у процес фахового навчання як невід'ємний і засадничий його сегмент. Адже педагогічна проблематика формування вокально-виконавського досвіду була, є і буде актуальною, оскільки означений досвід є необхідним для ефективної урочної і позаурочної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Процес фахового навчання є основним джерелом формування досвіду вокального виконавства для тих майбутніх учителів музичного мистецтва, які навчаються на денних відділеннях факультетів мистецтв університетів і внаслідок того, що навчальний процес потребує «левої долі» часу протягом дня, не мають змоги працювати за фахом.

Якщо навчання особистості є «цілеспрямованим процесом передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини», який «...виконує центральну функцію в розумовому розвитку», і зміст якого «...зумовлюється рівнем розвитку наук і соціального досвіду людства» [3, 203], то фахове навчання особистості виконує основну функцію щодо теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця до грамотного, ефективного виконання професійних обов'язків на своєму робочому місці.

Студенти заочних відділень музично-педагогічних ЗВО, які працюють вчителями музичного мистецтва у закладах повної середньої освіти, керівниками хорових колективів, викладачами вокалу в музичних школах, школах мистецтв тощо, як правило, мають практичний вокально-виконавський досвід, який отримують під час виконання фахових обов'язків. Водночас, на заочних відділеннях музично-педагогічних ЗВО навчаються студенти, які викладають гру на музичних інструментах, музично-теоретичні дисципліни керують оркестровим музикуванням школярів в музичних школах та школах мистецтв, у різноманітних музичних студіях та гуртках. Такі студенти-заочники на жаль не мають змоги на роботі отримати досвід вокального виконавства. Отже для цієї групи студентів заочних відділень музично-педагогічних ЗВО основним джерелом формування досвіду вокального виконавства є, так само, як і для студентів денних відділень, є процес фахового навчання.

Доцільно у цьому випадку послатись на визначення поняття «фах», сформульоване у «Великому тлумачному словнику української мови», як «...вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування» [5, 570]. Доречно навести також енциклопедичне визначення поняття «фах», розтлумачене як «...сукупність знань, навичок та умінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та рішення певного роду професійних завдань» [5, 146].

Отже, виходячи з наведених визначень, поняття «фах» може розглядатись у безпосередньому зв'язку із поняттями: «спеціальність», що означає «...вид трудової діяльності, яка здійснюється на основі відповідної профільованої теоретичної і практичної підготовки» [5, 437]; «професія», що являє собою конкретний «...вид трудової діяльності..., володіє комплексом спеціальних знань і практичних навичок, набутих у процесі навчання...» [5, 386].

Логічним є те, що, оскільки фах вчителя музичного мистецтва містить сукупність різних видів діяльності, то процес фахового навчання передбачає

одночасне провадження різних видів підготовки до цих видів діяльності педагога-музиканта. Зокрема, процес фахового навчання включає:

- провадження диригентсько-хорової підготовки («Хорове диригування», «Хоровий клас», «Методика музичної освіти», «Виробнича педагогічна практика» тощо) – для вокально-хорової роботи із учнями на уроках музичного мистецтва і під час позакласної діяльності;

- провадження вокальної підготовки («Постановка голосу», «Вокал», «Камерний спів», «Спецкурс з постановки голосу» тощо) – для вокально-хорової роботи із учнями на уроках музичного мистецтва і під час позакласної діяльності, для організації художньо-педагогічного аналізу, для забезпечення слухання музичних творів;

- провадження музично-інструментальної підготовки («Основний інструмент», «Додатковий інструмент». «Оркестровий клас», «Концертмейстерський клас» тощо) – для інструментального супроводу під час вокально-хорової роботи із учнями на уроках музичного мистецтва і під час позакласної діяльності, для організації різних видів колективного музикування учнів на уроках музичного мистецтва і під час позакласної діяльності, для організації художньо-педагогічного аналізу;

- провадження музично-теоретичної підготовки («Сольфеджіо», «Гармонія», «Вітчизняна та всесвітня історія музики», «Імпровізація та акомпанемент» тощо) – для надання школярам знань з основ музичної грамоти, музичної літератури;

- провадження психолого-педагогічної підготовки («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Загальна психологія», «Вікова психологія» тощо) – для успішного розв'язання проблемних ситуацій, притаманних будь-якому навчально-виховному процесу в освітньому закладі тощо.

Проблематика фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва була досліджена у наукових працях таких провідних вітчизняних науковців, як Л. Гаврілова, Б. Гершунський, Н. Гузій, І. Зязюн, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, Я. Пономарьов, М. Рибніков, О.Р удницька, М. Ткаченко, Т. Ткаченко, О. Щолокова та ін. Л. Гаврілова, яка досліджувала педагогічний процес підготовки фахівців-музикантів педагогічного профілю, визначила його як «...процес і результат оволодіння студентами цілісною системою професійно-педагогічних та спеціальних знань, умінь, елементів педагогічної, виконавської техніки, що сприяє засвоєнню змісту музично-педагогічної освіти, забезпечує високий рівень їх майбутньої професійної діяльності» [6, 191]. Підсумовуючи вищесказане зазначаємо, що провідними підходами формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв визначаємо: *системно-аксіологічний та компетентнісно-смісловий*.

*Системно-аксіологічний* підхід націлений на створення аксіологічного освітнього середовища у соціокультурній та професійній діяльності. Поняття «система» трактується науковцями (І. Блауберг, В. Кузьмін, О. Кустовська, В. Садовський, О. Щолокова та ін.), як сукупність елементів, що знаходяться у взаємозв'язках, взаємовідповідності у відношеннях завдяки чому утворюється їх єдність, цілісність, системність. Необхідно нагадати, що системний підхід визначено, як спрямування методології дослідження, в основі якого лежить розгляд об'єкта як системи та сприяє: адекватній постановці проблеми; орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта; сприяє виявленню типів багатоманітних зв'язків об'єкта; забезпечує цілісність теоретичного спрямування

(проблеми, об'єкта). Згідно визначенням учених, саме системний підхід дозволяє вивчати об'єкт у цілісній множині елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, де об'єкт розглядається система.

Значення системно-аксіологічного підходу в процесі даного наукового дослідження забезпечує максимальне охоплення предмету дослідження дозволяє знайти ефективні шляхи у вирішенні проблеми формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі аналізу, синтезу, трансформації знань і виявлення нового тощо, саме так відбувається збір інформації й утворюється система знань про досліджене явище, завдяки чому зберігається цілісність, циклічність системність, та виключається невинуватене нехтування вже існуючими уявленнями та знаннями, які доповнюються та утворюють так звану тезаурусну цілісність. Звідси, обраний системно-аксіологічний підхід у науковому дослідженні, де цілісність конкретного об'єкта виступає генеральною ознакою удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

На думку вітчизняних учених [21; 41; 53; 59], «основними напрямками здійснення системно-аксіологічного підходу до навчально-виховного процесу є: цілеспрямоване формування ціннісної свідомості студентів, закріплення в них системи соціально значущих знань, переконань ціннісного плану; розвиток емоційно-чуттєвої та вольової сфер студентів, їх особистісних якостей згідно з гуманістичними принципами; формування у студентів умінь-цінностей ключових компетенцій, звичок ціннісного характеру, забезпечення набуття ними досвіду практичної поведінки, здійснення вчинків, що узгоджуються із засвоєними на теоретичному рівні цінностями» [2].

Проблеми навчання та виховання нового покоління, його становлення нерозривно пов'язані з формуванням ієрархічної системи цінностей, вдосконалення шляхів формування основ ціннісних орієнтацій молоді, і, насамперед, у студентів вищих навчальних закладів, як майбутніх фахівців освітньої сфери, залишається одним із пріоритетних напрямів науково-педагогічного пошуку.

Метою аксіологізації процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у аспекті даного дослідження є результат – професійна реалізація майбутнього вчителя музичного мистецтва – вокаліста-виконавця, ретранслятора культурних цінностей, де культурними цінностями виступають вокальні твори українських композиторів-класиків, а вчитель музичного мистецтва – ретранслятор та одночасно новатор, особистість з набутими креативно-ціннісними особистісними якостями, без яких неможливий акт творчості, самостійної діяльності особистості в досягненні високих результатів, значущих цілей життя, професійного зростання.

У контексті системно-аксіологічного підходу відносно самостійні елементи розглядають не ізольовано, за цілком очевидними взаємозв'язками, в динаміці розвитку та руху, виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, які відсутні в елементів, що становлять систему. Згідно дослідженням О.Кустовської до основних аспектів системно-аксіологічного підходу різні науковці відносять: цілісність, структурність, ієрархічність, множинність, системність, інтеграцію, синтез розгляду різних сторін явища або об'єкта (А.Холл); адекватний засіб дослідження й розроблення не будь-яких об'єктів, що довільно називаються системою, а лише таких, котрі є органічним цілим (С.Оптнер); вираження процедур подання об'єкта як системи та способів їх розроблення (В. Садовський); широкі можливості для одержання різноманітних тверджень та оцінювань, які передбачають пошук різних варіантів

виконання певної роботи з подальшим вибором оптимального варіанта (Д. Бурчфільд). Системно-аксіологічний підхід є фундаментальним у загальнонауковій методології, адже методологічна ефективність системного підходу, як і будь-якої загальнонаукової методології, вимірюють тим, наскільки він спроможним до конструктивної ролі у вибудові, розвитку конкретних предметів дослідження. Відмінними особливостями системного підходу виступають: достатньо чітке й різке визначення меж об'єкта, яке є підставою для відділення об'єкта від середовища й розмежування його внутрішніх і зовнішніх зв'язків; виявлення й аналіз системотворчих зв'язків об'єкта та способу їх реалізації; встановлення механізму життя, динаміки об'єкта, тобто способу його функціонування або розвитку».

*Компетентнісно-смісловий* підхід виступаючи в якості основного джерела вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва вказує на пряму залежність сформованості в студентів професійної компетентності як мети й кінцевого результату фахового навчання від рівня фахової навченості майбутніх учителів музичного мистецтва, яка передбачає наявність у студентів-випускників певного досвіду у галузі вокальної педагогіки та виконавства. Доцільно також додати, що під час визначення сутності вокально-виконавського досвіду ми окреслювали його як одну з особистісно-фахових характеристик професійної компетентності вчителя музичного мистецтва.

Розуміння професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як складного інтегрованого комплексу компетентностей, необхідних для ефективного провадження різних видів фахової діяльності (диригентсько-хорової, вокально-виконавської, інструментально-виконавської, музично-теоретичної, виховної, просвітницької тощо) під час комбінованого уроку музичного мистецтва і у позаурочній діяльності, обумовлює необхідність формування у процесі фахового навчання компетентностей, відповідних означеним видам діяльності. Отже, важливим, на нашу думку, є застосування компетентнісно-сміслового підходу для такої організації фахового навчання, яка б уможливила повноцінне формування досвіду вокального виконавства.

Про важливість організації процесу фахового навчання вчителів з позицій компетентнісного підходу з метою набуття професійної компетентності студентів педагогічних університетів було написано в наукових працях таких провідних дослідників у галузі педагогіки вищої школи, як В. Байденко, Г. Белицька, Л. Берестова, В. Биков, М. Головань, С. Гончаренко, Н. Гришанова, І. Зимня, І. Зязюн, В. Пономаренко, І. Родигіна, Ю. Спірін, Ю. Татур, Н. Хомський, К. Хоружий та ін. Учені, як спеціалізуються у галузі теорії та методики мистецької освіти, вокальної педагогіки та виконавства, диригентсько-хорової підготовки, методики музичного виховання тощо, серед яких Л. Гаврілова, О. Єременко, А. Козир, Л. Куненко, Г. Падалка, Є. Проворова, О. Рудницька, О. Хоружа, О. Щолокова та ін. [6; 9; 11], також не обійшли увагою проблематику компетентнісного підходу, формування компетентностей педагога-музиканта.

Така активізація проблематики компетентнісно-сміслового підходу є цілком логічною, зокрема, для європейського освітнього простору, оскільки Рада Європи «вустами» Ради Культурної Кооперації при ЄС визнала компетентнісний підхід як базове підґрунтя для освітніх процесів у Європі. Водночас із цією активізацією поняття «компетентність» у європейському освітньому просторі набуло певного термінологічно-уніфікаційного значення.

Застосування компетентнісно-сміслового підходу, «...визначальними категоріями» якого «...в освіті є поняття компетенції та компетентності» [1], який обумовлює формування в майбутніх педагогів-музикантів професійної компетентності саме як цілісної системи, а не як сукупності окремих елементів знань, вмінь тощо, яка дозволяє людині стати компетентним фахівцем до такої організації фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, у процесі якого формування вокально-виконавського досвіду буде цілеспрямованим і ефективним, передбачає формування вокально-виконавської компетентності як важливого елементу професійної компетентності. Спираємось на «Глосарій термінів Європейського фонду освіти», який, ставлячи знак рівності між дефініціями «компетентність» та «компетенція», визначає їх як сукупність певних спроможностей особистості, що включає: здатність щодо ефективного виконання фахової діяльності; відповідність людини тим вимогам, які висунуті керівництвом того можливого місця працевлаштування, на яке претендує особа; спроможність щодо виконання особою покладених на неї функцій трудової діяльності.

На прямий безпосередній зв'язок між сформованістю досвіду особистості у галузі фахової діяльності та професійною компетентністю вказує енциклопедичне визначення, яке окреслює професійну компетентність як «...інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності» [3, 183].

Отже, екстраполюючи подане визначення на професійну компетентність вчителя музичного мистецтва, набуття якої становить одну з провідних цілей фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, можна стверджувати, що вона відображає належний рівень знань, умінь і досвіду у царинах наведених вище видів фахової діяльності – диригентсько-хорової, вокально-виконавської, інструментально-виконавської, музично-теоретичної, виховної, просвітницької тощо, здатність до комплексного ефективного провадження яких уможливорює повноцінне проведення комбінованих уроків музичного мистецтва і позаурочної діяльності.

Водночас, набуття студентами у процесі фахового навчання конкретних системних, фундаментальних знань, умінь і досвіду з цих видів фахової діяльності уможливорює формування відповідних компетентностей, які складають зміст професійної компетентності й серед яких вокально-виконавська компетентність відіграє одну з ключових ролей. Формулюючи це твердження, ми погоджуємось із ідеєю змісту професійної компетентності, стверджував, що цей феномен являє собою сукупність ключових компетентностей, число, зміст та характер яких обумовлено цілями та задачами фахової діяльності спеціаліста, що мають бути ефективно досягнуті й розв'язані під час праці, уможлививши успіх фахівця на займаній ним посаді а також визначається завданнями, які має вирішувати фахівець у своїй професійній діяльності та які дозволяють бути успішними на конкретній посаді [5].

Визначаючи взаємозв'язок компетентності й досвіду особистості, ми базуємось на розгляді цього феномена у трьох сенсах: як коло «питань, в яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі, тощо); як досвід, інформаційний ресурс, знання в певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт; як соціально задана вимога до підготовки особи у певній сфері» [4].

Конкретизуючи означений феномен О. Вакуленко зазначає, що у контексті «...позначення інтегрованої характеристики якості випускника», як «...категорію результату освіти у вигляді досвіду чотирьох типів: досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності у формі умінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій» [4].

Екстраполюючи це визначення на проблематику вокально-виконавського досвіду, доцільно зазначити про вокально-виконавську компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва як про інтегровану характеристику студентів музично-педагогічних ЗВО, яка є результатом їх фахового навчання у вигляді набутого сукупного вокально-виконавського досвіду, який інтегрує:

- досвід як продукт когнітивної діяльності про зміст і характерні особливості вокального виконавства, зафіксованого у відповідних знаннях;

- досвід, накопичений безпосередньо у процесі прилюдного співу на сцені, в класі на уроці мистецтва, у вокальному або хоровому колективі перед учнями тощо, трансформованого у вокально-виконавські уміння;

- досвід вокально-виконавської надійності, який виражається у здатності ефективного розв'язання проблемних ситуацій прилюдного вокального виступу;

- досвід, що існує у формі особистісних орієнтацій, завдяки яким успішність вокально-виконавської діяльності набуває для майбутнього учителя музичного мистецтва значущості особистісного смислу.

У **висновках** доцільно зазначити, що застосування системно-компетентнісного підходу дозволяє потрактовувати фахове навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів в якості процесу, за допомогою якого майбутні вчителі музичного мистецтва мають змогу здобути й акумулювати сукупний досвід вокального виконавства, що, у свою чергу, уможливує формування в них вокально-виконавської компетентності як важливої складової фахової компетентності.

#### **Література:**

1. Алексюк А.М. (1998), Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь. 558, [1] с.
2. Андрущенко В.П. (2004), Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України. 804, [3] с.
3. Берегова О. М. (2013), Інтегративні процеси в музичній культурі України ХХ-ХХІ століть: монографія. К.: Ін-т культурології НАН України. 232 с.
4. Вакуленко О. (2006), Стратегії захисту базових етнонаціональних ідентитетів в Україні [Текст]. Соціальна психологія. №4. С. 58-66.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови, уклад і голов. ред. В. Т. Бусел. (2001), К.; Ірпінь : ВТФ "Перун". 1440 с.
6. Гаврілова Л.Г. (2014), Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 404 с.
7. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги. 552 с.
8. Зязюн І.А. (1997), Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу. 302, [1] с.
9. Рудницька О.П. (2002), Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. К. 270 с.
10. Юцевич Ю. Є. (2003), Музика: словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. 352 с.

11. Kozyr, A., Havrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS – ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, 2020. No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>.

12. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. (2004), *Leksykon integracji europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN. 636 s.

### **GAO Ming** **Systematic competence approach to the formation** **of practical experience of students of the faculties of arts.**

The article reveals a system-competency approach to the formation of practical experience in the professional activity of students of art faculties of universities. The professional competence of a music teacher reflects the appropriate level of knowledge, skills, and experience in the fields of conducting-choir, vocal performance, instrumental performance, music theory, education, etc., the ability to complexly and effectively implement which enables full-fledged combined music lessons and extracurricular activities. The components of vocal performance experience are singled out, which integrate: experience as a product of cognitive activity about the content and characteristic features of vocal performance recorded in relevant knowledge; experience gained directly in the process of public singing on stage, in the classroom at an art lesson, in a vocal or choral group in front of students, etc., transformed into vocal and performing skills; experience of vocal performance reliability, which is expressed in the ability to effectively solve problematic situations of public vocal performance; experience that exists in the form of personal orientations, thanks to which the success of vocal performance acquires personal meaning for the future music teacher. The application of the system-competency approach provides an opportunity to consider the professional training of students of art faculties of pedagogical universities as a process through which future music teachers can gain and accumulate cumulative experience of vocal performance, which, in turn, enables the formation of vocal-performance competence in them as an important component of professional competence.

**Keywords:** system-competency approach, professional activity, students of art faculties, formation of practical experience, vocal performance experience.

#### ***References:***

1. Aleksiuk A.M. (1998), *Pedagogy of higher education of Ukraine. History. Theory: textbook for students. and off higher education closing K.: Lybid. 558, [1] p.*
2. Andrushchenko V.P. (2004), *Reflections on Education: Articles, Essays, Interviews. K.: Knowledge of Ukraine. 804, [3] p.*
3. Berehova O.M. (2013), *Integrative processes in the musical culture of Ukraine of the XX-XXI centuries: a monograph. K.: Institute of Cultural Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine. 232 p.*
4. Vakulenko O. (2006), *Strategies for the protection of basic ethno-national identities in Ukraine [Text]. Social psychology. No. 4. P. 58-66.*
5. *A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language, editor and head. ed. V. T. Busel. (2001), K.; Irpin: VTF "Perun". 1440 p.*
6. Gavrilova L.G. (2014), *Formation of professional competence of future music teachers by means of multimedia technologies: monograph. K.: Publishing house of NPU M.P. Dragomanov. 404 p.*
7. Honcharenko S.U. (2011), *Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. The second edition, supplemented. Rivne: Volyn amulets. 552 p.*
8. Zyazyun I.A. (1997), *The beauty of pedagogical action: teaching. manual for teachers, graduate students, students. K.: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business. 302, [1] p.*
9. Rudnytska O.P. (2002), *Pedagogy: general and artistic: Education. manual. K. 270 p.*
10. Yutsevich Yu. E. (2003), *Music: dictionary-reference. Ternopil: Educational book Bohdan. 352 p.*
11. Kozyr, A., Havrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS – ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, 2020. No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>.
12. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. (2004), *Leksykon integracji europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN. 636 s.