

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Хомич Ірина Миколаївна

УДК 378.011.3-51:78(043.3)

**Формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії
з навчальним хоровим колективом**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Київ - 2018

АНОТАЦІЯ

Хомич І.М. Формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання.- Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2018.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено проблемі формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. Виходячи з нормативних документів, якими керується вища школа України, зокрема «Національної доктрини розвитку освіти», студента вважають суб'єктом освітнього процесу. Однак аналіз результатів досліджень, в свою чергу, дає можливість стверджувати, що студент вищого навчального закладу в більшій мірі є об'єктом педагогічного впливу, ніж свідомим та активним суб'єктом. Встановлено, що актуальною проблемою сьогодення є пошук шляхів наповнення процесу фахової підготовки студентів суб'єктним змістом. Виявлено, що у музичній освіті існує потреба наукових досліджень, присвячених пошуку шляхів ефективної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу у вищій школі, спрямованих на розвиток особистості майбутніх учителів. Зокрема, актуальною є проблема формування педагогічної взаємодії майбутніх учителів музики з навчальним хоровим колективом. Обгрунтовано авторську позицію, що готовність до педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з навчальним хоровим колективом дозволяє спрямовувати практичну освітню діяльність на створення умов для саморозвитку суб'єктів учіння, формування і розвиток культурних потреб та здібностей усіх учасників навчального процесу.

Визначено підходи до формування готовності студентів до педагогічної взаємодії з творчим колективом, а саме: цілісно-синергетичний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, культурологічний, герменевтичний, праксіологічний. На основі цих підходів визначається сутність інтерактивної педагогічної взаємодії

– безпосередньої цілеспрямованої міжособистісної комунікації суб'єктів педагогічного процесу.

Основними функціями у підготовці майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хоровим колективом визначено: світоглядну, пізнавальну, оцінно-конструктивну, діагностичну, організаційно-комунікативну, орієнтаційно-прогностичну, діяльнісно-творчу.

Вищезазначене дозволило визначити авторське тлумачення поняття «готовність до педагогічної взаємодії», сутність якого полягає у тому, що готовність до педагогічної взаємодії визначається як складне, цілісне, особистісне, динамічне утворення, що визначає спрямованість майбутніх учителів музики на успішне співробітництво, оптимальну, цілеспрямовану спільну музично-педагогічну діяльність. За умови гуманістично-особистісної орієнтації учасники педагогічної взаємодії виступають паритетними, рівноправними партнерами. Готовність до здійснення педагогічної взаємодії сформована з таких підструктур як мотиви, позитивні установки стосовно педагогічної професії, здібності та важливі риси характеру особистості, набуті знання, навички, досвід та спрямованість студента на подальшу професійну діяльність.

Визначено основні науково-методичні положення, на яких ґрунтується процес формування досліджуваного феномена, розкрито його зміст і структуру, подано обґрунтування принципів та розроблено критеріальний апарат оцінювання готовності студентів до керівництва хором.

У дослідженні теоретично обґрунтовано структурні компоненти готовності майбутніх учителів музики до керівництва хором: мотиваційно-орієнтаційний, який виражає зацікавленість студентів професійною взаємодією з навчальним хоровим колективом, їх прагнення до максимального використання своїх сил і можливостей у продуктивній взаємодії з хором; компетентнісно-операційний, який містить необхідну базу знань, умінь і навичок, а також уявлення про особливості і умови педагогічної діяльності, вимоги до особистості вчителя, вміння вчителя ставити конкретні цілі та задачі, визначати зміст, форму та методи навчально-виховної діяльності; комунікативно-рефлексивний, який

зумовлений тим, що керівник хору повинен вміти керувати діями, з яких складається процес педагогічної діяльності; творчо-проективний, який виражається у пошуку нових шляхів для рішення складних професійних задач, постійному особистісному розвитку, плануванні навчально-викладацької діяльності та передбаченні її результату.

На основі загально-педагогічних принципів навчання і музичної освіти були обумовлені наступні принципи: індивідуалізації, інтерактивної педагогічної взаємодії, свободи вибору, створення ситуації успіху, усвідомлення, прогнозування результатів педагогічної взаємодії.

Для оптимізації проведення експериментальної роботи було визначено психолого-педагогічні умови, а саме: забезпечення активної зацікавленості майбутніх учителів музики професійною взаємодією з навчальним хоровим колективом; застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відеотехніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів) щодо участі в організації самостійної навчальної діяльності; запровадження шляхів адаптації майбутніх учителів музики до використання вокально-хорових і диригентських навичок в практичній діяльності.

Вибудовано методичну модель підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, що включає: мету дослідження, наукові підходи, основні функції, принципи мистецького навчання, компонентну структуру означеного феномена, педагогічні умови. У моделі закладені методи підготовки до продуктивної педагогічної взаємодії з хором, визначено етапи формування готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Розроблена методика передбачала проведення поетапної педагогічної роботи у такій послідовності: перший етап - інформаційно-аналітичний, другий - фахово-продуктивний, третій - ціннісно-саморегулятивний, четвертий - усвідомлено-креативний.

Наведено результати педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний, контрольний етапи).

Проведення констатувального експерименту дозволило з'ясувати реальний стан сформованості підготовленості майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хором, визначити рівні сформованості з наданням якісних та кількісних характеристик.

На основі розроблених критеріїв та показників досліджуваного феномена визначено рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хором, а саме: високий, середній, низький та незадовільний.

З метою формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом апробовано та впроваджено експериментальну методику. Розроблена методика передбачала проведення поетапної педагогічної роботи у такій послідовності: перший етап - інформаційно-аналітичний, другий - фахово-продуктивний, третій - ціннісно-саморегулятивний, четвертий - усвідомлено-креативний.

Перший етап (інформаційно-аналітичний) спрямовано на педагогічне стимулювання художньо-естетичних потреб до оволодіння диригентсько-хоровим мистецтвом, на розвиток інтересу до набуття умінь взаємодії у процесі роботи з хоровим колективом з метою виникнення потребового спонукання, його пролонгації та створення відповідної психологічної установки студентів. Інформаційно-аналітичний етап забезпечувався такими методами: вербальні методи (бесіда, пояснення, поточний коментар, вербалізація хорових творів), демонстраційно-образні методи (демонстрація хорових творів, художня ілюстрація), комплексних тренінгів умінь мистецької саморегуляції, самостійного опрацювання науково-методичної літератури, структурування отриманої інформації, методів мотивації мистецько-педагогічного навчання щодо стимулювання інтересу, а також педагогічного стимулювання обов'язку і відповідальності, тощо.

Другий етап (фахово-продуктивний) було присвячено наданню майбутнім учителям музики поглиблених знань, формуванню відповідних умінь готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, відтворення

музичних образів у вокально-хоровій діяльності, тощо. На цьому етапі бажано використовувати: теоретичні методи, тотожні мисленнєвим операціям (аналіз, порівняння, узагальнення тощо); методи мистецького вправлення (хорові вправи і вокалізи для розвитку різних виконавських навичок, ескізне опрацювання хорових творів тощо); метод порівняння концепцій «Я – виконавець» і «Я – педагог»; методи відпрацювання творчої взаємодії; метод оцінювання різних педагогічних ситуацій, тощо.

На третьому етапі (ціннісно-саморегулятивному) увага зосереджується переважно на формуванні у майбутніх учителів музики навичок самоаналізу, розвитку відповідних умінь самоаналізу педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, активізації зацікавленості щодо інтеграційних технологій. Превалюють методи: самооцінної діяльності у процесі роботи з навчальним хоровим колективом; психолого-педагогічних тренінгів; самокорекції творчої взаємодії; самооцінювання різних педагогічних ситуацій, тощо.

На четвертому етапі формувального експерименту (усвідомлено-креативному) передбачається педагогічне стимулювання усвідомленості майбутніх учителів музики щодо створення плану художньої інтерпретації хорових творів як запоруки ефективної навчальної і концертно-виконавської хорової діяльності, студенти залучаються до практичного втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду у диригентсько-хоровій діяльності. Основні методи: вербальні, теоретичні, образно-демонстраційні, методи мистецького вправлення, інтерактивні, оцінно-аналітичні тренінги умінь самоконтролю виконавської діяльності, тощо.

Якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчили дієвість та ефективність запропонованої методики формування готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше:

- розроблено компонентну структуру, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом;
- визначено педагогічні функції, принципи, педагогічні умови та методичні підходи формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом;
- виявлено динаміку та послідовність етапів формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом;
- конкретизовано поняття «готовність майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом»;
- подальшого розвитку набули засоби комплексної діагностики готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та апробації методики поетапного формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, можливості використовувати теоретичні висновки та експериментальні результати дослідження для підготовки викладачів вищої школи до занять з майбутніми вчителями музики. Викладені у дослідженні методичні положення дають змогу вдосконалювати музично-теоретичну підготовку студентів на особистісно орієнтованій основі, сприяють підвищенню рівня музично-педагогічної компетентності та фахових знань майбутніх учителів музики.

Результати дослідження можуть бути використані при підготовці навчальних програм відповідного циклу дисциплін, написанню методичних розробок з питань фахової підготовки студентів факультетів мистецьких дисциплін вищих навчальних закладів, застосовуватись у процесі модернізації викладання курсів «Хоровий клас», «Диригування», «Хорознавство», «Практикум роботи з хором», «Виробнича практика» тощо для формування

готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом та саморозвитку майбутніх учителів музики.

Ключові слова: майбутні вчителі музики, готовність до педагогічної взаємодії, навчальний хоровий колектив, компонентна структура, поетапна методика.

ANNOTATION

Khomich I.M. Formation of future music teachers for pedagogical interaction with academic choirs. – On the rights of the manuscript.

Thesis for the degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.02 - theory and methods of musical education. - National Pedagogical University named after MP Drahomanova, Kyiv, 2018.

Annotation content

The dissertation is devoted to the problem of the formation of readiness for future teachers of music for pedagogical interaction with the with academic choirs. Based on the normative documents, which are guided by the system of higher education of Ukraine, in particular the "National Doctrine of Education Development," the student considers to be the subject of the educational process.

However, according to the analysis of the results of studies of the educational system in Ukraine, makes it possible to argue that a student of a higher educational institution is more of a object of pedagogical influence than a conscious and active subject.

It also found that the current problem of the present is the searching of ways to fill the process of professional training of students by subject content. Виявлено, that music education is needed scientific studies on finding ways of effective interaction of constituents of educational process in higher education aimed to develop personal growth of future teachers.

In particular, the relevant issue is the formation of pedagogical interaction of future music teachers with academic choirs.

Substantiated the author's position that readiness for pedagogical interaction of future music teacher with academic choir allows direct practical education on creating the conditions for self-learning subjects, formation and development of cultural needs and abilities of all participants in the educational process.

The approaches to formation of readiness of students for pedagogical interaction with the creative team, namely: holistic-synergetic, axiological, person-oriented, cultural, hermeneutic, praksiological, are determined.

On the basis of these approaches the essence of interactive pedagogical interaction is determined - direct targeted interpersonal communication of subjects of the pedagogical process.

The main functions in the preparation of future music teachers for pedagogical interaction with academic choir are defined: ideological, cognitive, appraisal-constructive, diagnostic, organizational and communicative, orientational-prognostic, activity-creative.

The aforementioned allowed to determine the author's interpretation of the concept of "readiness for pedagogical interaction", the essence of which is that readiness for pedagogical interaction is defined as a complex, holistic, personal, dynamic entity that determines the direction of future music teachers for successful cooperation, optimal, purposeful joint musical - pedagogical activity.

Participants of the pedagogical cooperation will be equal, on conditions of humanistic orientation and personal interaction.

Readiness for the implementation of pedagogical interaction is formed from such substructures as motives, positive settings for the pedagogical profession, skills and personality traits, knowledge, experience and orientation of the student for further professional life.

The basic scientific and methodological positions on which the process of formation of the investigated phenomenon is based, were defined, its content and structure were determined, the substantiation of the principles was given, and a criterial apparatus for assessing the readiness of students to the leadership of the choir was developed.

The research theoretically substantiates the structural components of the future readership of music teachers to the leadership of the choir: motivational orientation, which expresses the interest of students in professional interaction with the educational choir team, their desire to maximize the use of their forces and opportunities in productive interaction with the choir; competency-operational, which contains the necessary knowledge base, skills and abilities, as well as an idea of the specifics and conditions of teaching activities, the requirements for the teacher's personality, the teacher's ability to set specific goals and objectives, to determine the content, form and methods of teaching and educational activities; communicative-reflexive, which is due to the fact that the head of the choir must be able to manage the actions from which the process of teaching activity is formed; creatively-projective, which is expressed in finding new ways to solve complex professional problems, constant personal development, planning of teaching and teaching activities and predicting its result.

On the basis of general-pedagogical principles of education and music education were stipulated the following principles: individualization, interactive educational interaction, freedom of choice, creation of a situation of success, awareness, forecasting of the results of pedagogical interaction.

To optimize the conduct of experimental work, psychological and pedagogical conditions were determined, namely: ensuring active interest of future music teachers in professional interaction with the academic choir; the use of a complex of modern integration means for obtaining musical information (multimedia, audio and video equipment, visits to performances, festivals, concerts) regarding participation in the organization of independent educational activities; introducing ways of adapting future music teachers to the use of vocal-choral and conductor skills in practical activities.

The methodical model of the training of future music teachers for pedagogical interaction with academic choir has been constructed, which includes: the purpose of the research, scientific approaches, basic functions, principles of artistic education, the component structure of the phenomenon, pedagogical conditions. The model includes methods for preparing for productive pedagogical interaction with the choir, the stages

of forming of the readiness of the future teacher of music to the pedagogical interaction with the academic choir.

The prepared methods provided educational pedagogical work in the following order: the first stage - information-analytical, the second - professional-productive, the third - value-self-regulatory, the fourth - consciously-creative.

The results of pedagogical experiment (statement, forming, control stages) are presented.

Conducting of the summative experiment allowed to find out the real state of readiness formation of future music teachers for pedagogical interaction with the choir, to determine the levels of provision of qualitative and quantitative characteristics.

On the basis of criteria and indicators studied phenomenon the levels of formation of the readiness of future music teachers to pedagogical interaction with the choir are determined, namely: high, medium, low and unsatisfactory.

In order to form the readiness of future music teachers for pedagogical interaction with the academic choir, an experimental method has been tested and implemented.

The developed method, provided for the step-by-step pedagogical work, originate in the following sequence: the first stage - informational-analytical, the second - professional-productive, the third - value-self-regulatory, the fourth - consciously-creative.

The first stage (informational-analytical) aims at the pedagogical stimulation of artistic and aesthetic needs for mastering conducting-choral art, the development of interest in acquiring interactive skills in the process of work with the choir team in order to create the necessary motivation, prolong it and create the appropriate psychological setting of the students.

The informational and analytical stage was provided by the following methods: verbal methods (conversation, explanation, current commentary, verbalization of choral works), demonstration-figurative methods (demonstration of choral works, art illustration), integrated training of skills of artistic self-regulation, independent study of scientific and methodological literature, structuring received information, methods of

motivation of artistic and pedagogical training in stimulating interest, as well as pedagogical stimulation of duty and responsibility, etc.

The second stage (professional-productive) was devoted to providing future music teachers with in-depth knowledge, formation of appropriate skills of readiness for pedagogical interaction with the educational choir team, reproduction of musical images in vocal and choral activities, etc. At this stage, it is desirable to use: theoretical methods, identical to thinking operations (analysis, comparison, generalization, etc.); methods of artistic exercises (choral exercises and vocalists for the development of various performing skills, sketching of choral works, etc.); the method of comparing the concepts "I am a performer" and "I am a teacher"; methods of working out creative interaction; method for evaluating various pedagogical situations, etc.

At the third stage (value-self-regulatory), the focus is mainly on shaping the skills of introspection for future music teachers, developing the appropriate skills for self-examination of pedagogical interaction with the educational choir team, and increasing interest in integration technologies. Prevailing methods: self-assessing activities in the process of working with the educational choir team; psychological and pedagogical trainings; self-correction of creative interaction; self-evaluation of various pedagogical situations, etc.

At the fourth stage of the forming experiment (consciously creative), pedagogical stimulation of the awareness of future music teachers about the creation of a plan for the artistic interpretation of choral works as a pledge of effective educational and concerto and performing choral activity is envisaged, students are involved in the practical implementation of acquired executive and pedagogical experience in conducting-choral activity . Main methods: verbal, theoretical, figurative-demonstration, methods of artistic practice, interactive, evaluation and analytical trainings of self-control abilities of performing activities, etc.

Qualitative and quantitative analysis of the results of the molding experiment showed the effectiveness and effectiveness of the proposed method of forming the readiness of the future teacher of music to pedagogical interaction with the educational choir team.

The scientific novelty of the work is that for the first time:

- the component structure, criteria, indicators and readiness levels of future music teachers for pedagogical interaction with the educational choir team have been developed;
- pedagogical functions, principles, pedagogical conditions and methodical approaches of formation of readiness of future teachers of music for pedagogical interaction with the educational choir team are determined;
- the dynamics and sequence of stages of forming the readiness of future music teachers for pedagogical interaction with the educational choir team was revealed;
- the concept "readiness of future teachers of music to pedagogical interaction with the educational choir" is specified;
- further development of the means of comprehensive diagnosis of the readiness of future music teachers to pedagogical interaction with the educational choir team.

The practical significance of the results obtained is to develop and test the methodology of the gradual formation of the readiness of future music teachers for pedagogical interaction with the educational choir team, the possibility to use theoretical conclusions and experimental results of the study for the preparation of high school teachers for classes with future music teachers. The methodological provisions outlined in the study allow to improve the musical and theoretical training of students on a personally oriented basis, contribute to raising the level of musical and pedagogical competence and professional knowledge of future music teachers.

The results of the study can be used in preparing the curricula of the corresponding cycle of disciplines, writing methodological developments on the issues of professional training of students of faculties of arts subjects of higher educational institutions, applied in the process of modernization of the teaching of courses "Choir class", "conducting", "Khoreznavstvo", "Workshop of work with Chorus ", "Industrial Practice", etc., for forming readiness for pedagogical interaction with the educational choral group and self-development of future music teachers.

Key words: future music teachers, readiness for pedagogical interaction, educational choral collective, component structure, step-by-step methodology.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Хомич І.М. Філософсько-методологічне підґрунтя феномену педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу в системі сучасної мистецької освіти /І.М. Хомич.// Наукові записки : [збірник наукових статей] Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. - Випуск СХХІ (121). (Серія педагогічні та історичні науки). - С.236-243.

2. Хомич І.М. Принципи формування суб'єктності студента у педагогічному процесі вищого навчального закладу /І.М. Хомич.//Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 16 (21); Частина 1.- К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014.- С.36-41.

3.Хомич І.М. Функціональний аналіз професійної діяльності майбутніх учителів музики /І.М. Хомич.//Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського; Збірник наукових праць. Педагогічні науки - №1(52) лютий, 2016. - С.66-70.

4. Хомич І.М. Сучасні підходи до виховання в контексті модернізації вищої мистецької освіти / І.М. Хомич. // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. - Вип. 20 (1-2016).Частина 2.–Кам'янець-Подільський: 2016.- С.159-163.

5. Хомич І.М. Основні принципи підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хоровим колективом. /І.М. Хомич.// Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 21(26). - К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016.- С.25-29.

6. Хомич І.М. Поетапне формування готовності майбутніх учителів музики до професійної взаємодії з хором /І.М. Хомич. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти.Вип. 23(28) – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. - С. 64-68.

Стаття в іноземному науковому фаховому виданні

7. Хомич І.М. Структура готовності будущих преподавателей художественных дисциплин к работе с хором /І.М. Хомич./// Годишник Педагошког факултета у Враньу, година сема, 2016.CIP - Каталогизација у публикацији Народна библиотека Србије, Београд: 2016. - С. 477-482.

Матеріали науково-практичних конференцій

8. Хомич І.М. Етапи формування готовності майбутніх учителів музики до професійної взаємодії з навчальним хоровим колективом. /Сучасна мистецька освіта: зб. матеріалів I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті Анатолія Авдієвського/ І.М. Хомич,-К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. - С. 89-91.

9. Хомич І.М. Рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до професійної взаємодії з навчальним хоровим колективом. /Сучасна мистецька освіта: зб. матеріалів II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті Анатолія Авдієвського / І.М. Хомич,-К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. - С.80-83.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ..	26
1.1. Аналіз проблеми готовності майбутніх учителів музики до здійснення педагогічної взаємодії.....	26
1.2. Зміст та сутність готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії (процесуально-функціональний аналіз).....	43
Висновки до першого розділу.....	55
Список використаних джерел до першого розділу.....	61
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА НАВЧАЛЬНИМ ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ.....	66
2.1. Структура сформованості готовності майбутніх учителів музики до здійснення педагогічної взаємодії.....	66
2.2. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музики до здійснення педагогічної взаємодії.....	84
Висновки до другого розділу.....	100
Список використаних джерел до другого розділу.....	103
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ З НАВЧАЛЬНИМ ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ.....	109
3.1. Діагностувальний етап визначення рівнів готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії	109

3.2. Методичне забезпечення поетапного формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом та результати формувального експерименту.....	129
Висновки до третього розділу.....	160
Список використаних джерел до третього розділу.....	165
ВИСНОВКИ.....	167
ДОДАТКИ.....	172

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні соціокультурні умови розвитку суспільства висувають завдання цілеспрямованого формування творчо-активної особистості й комплекс нових вимог до молодого покоління, яке займається художньо-творчою діяльністю. А це, в свою чергу, вимагає якісних перетворень в усіх ланках освітньої системи.

Виходячи з нормативних документів, якими керується вища школа України, зокрема «Національної доктрини розвитку освіти», студент є суб'єктом освітнього процесу. Однак аналіз результатів досліджень дає можливість стверджувати, що студент вищого навчального закладу у більшій мірі є об'єктом педагогічного впливу, ніж свідомим та активним суб'єктом. Саме тому актуальною проблемою є пошук шляхів наповнення процесу фахової підготовки студентів суб'єктним змістом.

Проблемі виховання готовності майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності, активізації їх творчого потенціалу приділяли увагу багато науковців, а саме: Л.Арчажникова, А.Козир, Л.Надинова, І.Немкіна, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Хижна, О.Щолокова та ін. Вони виокремлювали саме художньо-творчий аспект фахової діяльності вчителя музики, як один із найголовніших, при цьому особливо підкреслюючи значення формування готовності до її здійснення. Психолого-педагогічні аспекти становлення особистості у комунікативних процесах розглядали К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Бех, В. Моляко, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Татенко та ін.

У працях таких філософів та педагогів, як В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Луговий, В. Лутай та ін. проблема готовності до фахового становлення особистості розглядається як проблема філософії освіти, яка досліджує цей процес через категорії суб'єкта, свободи, саморозвитку, самовдосконалення, цілісності, діалогу тощо. Загальні проблеми активізації педагогічного процесу як основного прояву комунікативності майбутнього

вчителя досліджували Е. Абдулін, Л. Аристова, А. Вербицький, І. Зязюн, О. Киричук, Г. Костюк, О. Матюшкін, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін..

Особливості готовності до фахового становлення майбутніх учителів музики тісно пов'язані зі специфікою мистецької освіти, де предметом навчання є мистецтво, тобто, концентрований вираз людської духовності. Спілкування у системі «викладач – мистецький твір – студент», яке ґрунтується на рефлексивних діях викладача і студентів разом із розумінням мови мистецтва забезпечує процес особистісних перетворень. Цей процес, на відміну від традиційного вивчення (засвоєння) художнього твору, відбувається за умов міжсуб'єктного спілкування учнів, студентів, вчителів із творами мистецтва (В.Орлов).

Вирішальною умовою такого спілкування є здатність здійснювати педагогічну взаємодію у системі «вчитель – твір мистецтва – учні» або «викладач – твір мистецтва – студент» мовою самого мистецтва. Тобто, його образами, інтонаціями, що адекватні почуттям і думкам, які породжує цей твір у душі особистості. Так, важливими чинниками готовності майбутніх учителів до фахового становлення дослідники вважають: задатки, здібності, обдарованість, талант; умови сімейного виховання і розвитку особистості; виховання і навчання в закладах професійної освіти; саморух до фахової досконалості у самостійній діяльності протягом життя. У контексті підготовки фахівців у системі безперервної освіти проблему активізації творчої навчальної діяльності досліджували Г. Балл, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Г. Яворська та ін..

У процесі фахового становлення особистості відбувається детермінація системи зовнішніх впливів на студента і системи внутрішніх перетворень професійної свідомості. Адже теорія готовності майбутнього вчителя музики до здійснення керівництва навчальним хоровим колективом включає сукупність уявлень, ідей, понять, концепцій подальшого професійного розвитку. У більш конкретному розумінні – це система знань про індивідуальні та особистісні

якості фахівця на певних етапах його професійної підготовки, а також можливі шляхи вирішення проблем, що виникають у цьому процесі.

Важливим аспектом музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики є формування у них готовності до здійснення педагогічної взаємодії в процесі керівництва творчими навчальними колективами, й особливо це проявляється на практикумі роботи з хоровим колективом студентів. У цьому процесі діяльність майбутніх учителів музики скерована на оволодіння основами фахової майстерності, здатність здійснювати продуктивну роботу (А. Авдієвський, А. Болгарський, А. Козир, Л. Куненко, П. Ніколаєнко, О. Хижна та ін.).

Процес педагогічної взаємодії керівника хорового колективу і виконавців дозволяє спрямовувати практичну діяльність на створення умов для саморозвитку суб'єктів учіння, для формування і розвитку культурних потреб та здібностей усіх учасників навчальної взаємодії.

Потреба наукових досліджень, присвячених пошуку шляхів ефективної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в вищій школі мистецької освіти, спрямованих на розвиток особистості майбутніх фахівців, а також недостатня дослідженість проблеми формування готовності студентів до здійснення педагогічної взаємодії керівника з колективом виконавців обумовили тему нашого дисертаційного дослідження **«Формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом»**.

Мета дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Об'єкт дослідження - процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження - методика формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Виходячи з мети дослідження, нами були поставлені наступні **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел щодо висвітлення проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом з урахуванням сучасних тенденцій модернізації мистецької освіти України – її гуманізації, гуманітаризації, демократизації та інтеграції.

2. Розкрити зміст і структуру поняття «готовність майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії».

3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії.

4. Розробити та теоретично обґрунтувати принципи, педагогічні умови та методичну модель формування готовності студентів до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

5. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять наукові ідеї у галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних напрямків підготовки вчителів музики у педагогічному процесі вищої школи та визначення шляхів її оптимізації: основні концептуальні положення методології і філософії освіти і культури (К. Абульханова-Славська, В. Андрущенко, Б. Асаф'єв, І. Зязюн, Є. Назайкінський, В. Сухомлинський, Б. Яворський та ін.); сучасні дослідження з теорії пізнання, що розглядають сутність, особливості, структуру відображально-перетворювальної діяльності психіки людини в умовах пізнання оточуючого світу (Л. Виготський, Г. Костюк, А. Рубінштейн та ін.); психолого-педагогічні концепції теорії та практики розвитку здібностей (Л. Бочкарьов, А. Комарова, С. Наumenко, В. Петрушин, К. Платонов, В. Ражніков та ін.); психологічні чинники (Г. Костюк, О. Леонт'єв, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Б. Теплов та ін.); методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя музики (Е. Абдулін, А. Болгарський, Н. Гуральник, К. Завалко,

А. Козир, А. Лащенко, А. Мартинюк, О. Олексюк, О. Орлов, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Рудницька, Т. Смирнова, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження: аналітичний – для вивчення філософської, музикознавчої та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження а також вивчення педагогічного досвіду підготовки майбутнього вчителя музики у вищих музично-педагогічних закладах для встановлення теоретичного і практичного рівнів розв'язання проблеми; узагальнення - для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків; системно-структурний – для виявлення компонентної структури готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом; моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання моделі формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом; спостереження, обговорення, опитування, порівняння – для виявлення рівнів готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом; оцінювання – для систематичного дослідження основних характеристик готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом; експериментальний – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності методики формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом; статистичний – для доведення достовірності та ефективності результатів педагогічного експерименту.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше:

- *розроблено* компонентну структуру, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом;

- *визначено педагогічні функції, принципи, педагогічні умови та методичні підходи формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом;*
- *виявлено динаміку та послідовність етапів формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом;*
- *конкретизовано поняття «готовність майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом»;*
- *подальшого розвитку набули засоби комплексної діагностики готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.*

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та апробації методики поетапного формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, можливості використовувати теоретичні висновки та експериментальні результати дослідження для підготовки викладачів вищої школи до занять з майбутніми вчителями музики.

Викладені у дослідженні методичні положення дають змогу вдосконалювати музично-теоретичну підготовку студентів на особистісно орієнтованій основі, сприяють підвищенню рівня музично-педагогічної компетентності та фахових знань майбутніх учителів музики.

Результати дослідження можуть бути використані при підготовці навчальних програм відповідного циклу дисциплін, написанню методичних розробок з питань фахової підготовки студентів факультетів мистецьких дисциплін вищих навчальних закладів, застосовуватись у процесі модернізації викладання курсів «Хоровий клас», «Диригування», «Хорознавство», «Практикум роботи з хором», «Виробнича практика» тощо для формування готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом та саморозвитку майбутніх учителів музики.

Основні результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчально-виховний процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка про впровадження № 07-10/1965 від 13.11. 2017 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка про впровадження №68-17-725 від 04.10. 2017 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка про впровадження №2649/17 від 20.11. 2017 р.).

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах.

Міжнародних: Міжнародна науково-методична конференція «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014); XIII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (Київ, 2015); VI Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти (Київ, 2015); I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті Анатолія Авдієвського (Київ, 2017); II Міжнародні науково-практичні читання пам'яті Анатолія Авдієвського (Київ, 2018); Всеукраїнських: Всеукраїнська науково-практична конференція-семінар «Мистецька освіта в Україні: Проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, 2013-2017).

Публікації. Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені у 9 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 6 з яких представлено в провідних фахових виданнях з педагогіки і 1 стаття у зарубіжному науковому виданні.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (129). Основний текст дисертації складає 164 сторінки,

загальний обсяг роботи –199 сторінок. Робота містить 11 таблиць, 1 рисунок, що разом з додатками становить 27 сторінок.

Розділ І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Аналіз проблеми готовності майбутніх учителів музики до здійснення педагогічної взаємодії

Кардинальні зміни, які відбулися у суспільно - політичному житті України в кінці ХХ і на початку ХХІ ст. значно вплинули на роль, зміст, форму та функції системи вищої освіти нашої країни. Інформаційна, комунікаційна, технологічна революції та поява глобального ринку праці обумовили пріоритетність освітньої галузі як двигуна економічного та соціально-культурного розвитку країни. Тому саме педагогічна наука стає базовою основою для глобальних перспективних соціально-економічних змін в країні.

Новітня світоглядна концепція гуманістичної психології, розроблена видатними вченими Г. Альтшуллером, А. Маслоу, Е. Торренсом, на яку спирається сучасна педагогічна наука, розглядає як пріоритетний напрямок розвиток особистості з її цінностями, здатністю до саморозвитку і творчої самореалізації. Вища школа «стає не просто засобом підготовки фахівців для різних сфер діяльності, а й обов'язковим етапом розвитку особистості» [31].

Згідно звітам ООН «Освіта має бути спрямована на новий розвиток людської особистості та на збільшення поваги до прав людини та її основних свобод» [34].

Пошук фундаментальних підходів до побудови сучасного освітнього процесу, становлення нової парадигми навчання і виховання молодого покоління знаходять відображення у нормативних документах України, таких як Конституція України, Закон України «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті.

Зокрема «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст..»

своєю загальною філософією має філософію людини. Ця філософія змінює роль і статус освіти, її суспільне навантаження і відповідальність. Освіта розглядається в ній як функція суспільства з формування гармонійної, всебічно розвинутої, самодостатньої особистості, з розвиненими почуттями і волею, здатною орієнтуватись у глобальних інформаційних потоках, жити і працювати у світі постійних змін і трансформацій [31].

Домінантними у державних документах є положення, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін технічних засобів та технологій, постійного динамічного зростання обсягів інформації. Це потребує оновлення змісту навчання, новаторських змін форм педагогічної взаємодії та характеру стосунків суб'єктів навчального процесу.

Як зазначає академік В. Андрущенко, сьогодні постає головна проблема - модернізація змісту освіти, тобто приведення його у відповідність до найновіших досягнень сучасної науки, культури і соціальної практики. Важливим є не тільки оперування власними знаннями, а й готовність змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати та управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Сучасна освіта ставить перед собою нове завдання - сформувати вміння вчитись [3].

З метою реформування та розвитку українського суспільства розробляється сучасна філософська концепція освіти, яка базується на гуманістичних цінностях і забезпечує оволодіння знаннями і технологіями сучасної освітньої діяльності в умовах трансформації суспільства.

Новий проект концептуальних засад філософії освіти полягає у тому, що «зіставляючи різні концепції освіти, з'ясовуючи основи кожної з них і піддаючи їх критичному аналізу, філософія освіти знаходить граничні основи освітньої системи й педагогічної думки, які можуть служити ґрунтом для консенсусу різних

позицій. Одночасно філософія освіти обґрунтовує орієнтири для реорганізації системи освіти, пропонує певні цінносні основи нових проектів освітніх систем і педагогічної думки » [3,с.347].

В якості нової методології філософія освіти спирається на систему принципів синергетичної парадигми (В. Андрущенко, І. Бех, В. Лутай, С. Клепко, М. Култаєва, І. Пригожин та ін.), яка полягає в інтегративній взаємодії всіх видів педагогічної діяльності, в можливості для створення інноваційної системи, заснованої на синтетичній концепції «руху на випередження». Як зазначає академік В. Андрущенко, «до найбільш важливих аспектів державної освітньої політики маємо віднести: випереджальний характер розвитку системи освіти в житті суспільства; гуманізація та гуматарізація освіти; координація розвитку освіти й науки; демократизація освітнього процесу; органічне поєднання освіти з національною культурою, історією, народними традиціями, впровадження в освітній процес державної мови та задоволення національно-освітніх запитів усіх національних меншин; інтеграція у світову освітню систему; цілісність та наступність освітянської діяльності; безперервність освіти; динамічність, саморегуляція та самооновлення системи освіти» [4].

В державних нормативних документах зазначається, що студент є активним суб'єктом освітнього процесу. Але, як доводять результати досліджень, на практиці студент вищого навчального закладу в більшій мірі є об'єктом педагогічного впливу, ніж активним суб'єктом педагогічного процесу. Саме тому пошук шляхів наповнення якісної професійної підготовки студентів мистецьких вузів суб'єктним змістом сьогодні є актуальною проблемою.

Стратегія розвитку вищої музично-педагогічної освіти в сучасній Україні ґрунтується на пошуку шляхів формування творчо-активної особистості вчителя музики, зорієнтованого на фаховий саморозвиток, здатного ефективно розвивати особистість учня. Це вимагає якісних перетворень у всіх ланках освітньої системи.

Грунтуючись перш за все на суб'єктних відносинах між викладачем і студентом, нова філософська концепція освіти полягає в позиції співтворчості, співробітництва, партнерства у педагогічній взаємодії.

Останнім часом проблема готовності до педагогічної взаємодії розробляється в різних аспектах. У працях таких філософів та педагогів, як В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Луговий, В. Лутай та ін. Проблема готовності до фахового становлення особистості розглядаються як проблема філософії освіти, яка досліджує цей процес через категорії суб'єкта, свободи, саморозвитку, самовдосконалення, цілісності, діалогу тощо.

У контексті підготовки фахівців у системі безперервної освіти проблему активізації творчої навчальної діяльності досліджували Г. Балл, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Г. Яворська та ін.

Загальні проблеми активізації педагогічного процесу як основного прояву комунікативності майбутнього вчителя досліджували Л. Аристова, А. Вербицький, І. Зязюн, О. Киричук, Г. Костюк, О. Матюшкін, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін..

У наукових джерелах проблема готовності до фахового становлення серед інших сфер суспільного життя (соціальної, політичної, культурної) виокремлюється як найважливіша психолого-педагогічна сфера, в якій готовність виражається в єдності професійно важливих якостей та спрямованості студента на подальшу діяльність. Вона визначається як цілісне вираження усіх підструктур особистості, орієнтованих на повне та успішне виконання різних функцій викладача.

Психолого-педагогічні аспекти становлення особистості у комунікативних процесах розглядали К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Бех, В. Моляко, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Татенко та ін..

Нові філософські підходи дають можливість переосмислити та глибше зрозуміти коріння феномена готовності до педагогічної взаємодії. У контексті філософії освіти готовність до взаємодії суб'єктів навчального процесу розглядається як універсальна категорія, як методологічний принцип пізнання,

як феномен зв'язку та розвитку суб'єктів в процесі впливу один на одного. Проблема розробляється в працях таких вчених–педагогів як А. Авраменко, А. Бойко, Л. Байбородова, А. Вербицький, С. Горбачова, А. Добрович, І. Дубровіна, В. Дяченко, Н. Єлізарова, Л. Єпрінцева, С. Єфремов, В. Казанська, І. Кобзарєва, О. Міщєрякова, В. Семиченко, Т. Сущенко, Є. Чудінова та ін..

Якісне та повне осмислення феномена «готовність до педагогічної взаємодії» потребує розуміння філософії та логіки його становлення та розвитку.

Перш за все треба розглянути саме поняття «педагогічна взаємодія» у філософсько-науковому вимірі, визначити риси «взаємодії» як філософської концепції, що є джерелом категорійного обґрунтування вихідних педагогічних понять.

«Взаємодію» розглядають у філософії як фундаментальне поняття, найбільш загальну, універсальну форму руху та розвитку матерії. «Взаємодія визначає існування і структурну організацію кожної матеріальної системи, її об'єднання наряду з іншими тілами у систему більшого порядку, більшої якості всіх тіл, процесів та явищ. Без здатності до взаємодії матерія не могла б існувати. В кожній цілісній системі взаємодія виступає як таке відношення, в якому причина і наслідки діяльності людей постійно міняються місцями» [47].

Взаємодія має об'єктивний і універсальний характер. Об'єктивний - тому що зв'язки між предметами та явищами існують незалежно від людської свідомості. Універсальність характеру виявляється в тому, що через взаємодію можна пояснити практично всі закони, явища та категорії. Взаємодія як універсальний процес охоплює зв'язки між предметами та явищами, прямі і зворотні дії, процеси обміну (енергією, інформацією, емоціями, тощо), всі форми.

Можна зазначити, що вже філософи античності пояснювали взаємодію як фундаментальну властивість всього матеріального та джерело руху матерії. За визначенням Платона «все, що володіє за своєю природою здатністю впливати на що-небудь інше або зазнавати хоч найменший вплив, нехай від чого-небудь досить незначного й тільки раз, все це дійсно існує» [36, с.316].

Платон розглядав «взаємодію» в людському суспільстві як процес, в основі якого знаходиться закономірна зміна страждання (об'єкт підлягає впливу, тобто пасивний) і дії (об'єкт впливає, тобто активний). На нашу думку, висновки Платона і в наш час являються філософським обґрунтуванням педагогічного процесу, який базується на суб'єкт - суб'єктній взаємодії вчителя та учнів.

Аналізуючи наукове тлумачення феномену «взаємодії» філософами Нового часу, зазначаємо, що в цю епоху «взаємодію» почали розглядати вже і як явище, і як філософську категорію. Зокрема, думку про те, що у Всесвіті зберігається загальна кількість руху, яка не збільшується і не зменшується, а тільки перерозподіляється між тілами під час їх взаємодії, висловлював Декарт. Гольбах (один з засновників французької школи матеріалізму і атеїзму) вважав, що матеріальним є те, що якимось чином впливає на наші відчуття (тобто, взаємодіє), а рух (який являється наслідком взаємодії) - є способом існування матерії, що впливає із її суті. Тобто, взаємодія є універсальною властивістю матерії [11, с.87].

Іммануїл Кант виводить «закон взаємодії», пов'язуючи взаємодію з практикою: «Усі суб'єкти, оскільки вони можуть бути сприйняті в просторі як такі, що існують одночасно, перебувають у певній взаємодії» [18, с.135].

Кант вперше детермінував спілкування як процес взаємодії, коли відбувається чергування активного і пасивного та розробляв класифікацію ознак здійснення взаємодії в різних сферах. Кант зробив висновок, що взаємодія з реальним світом можлива тільки через особисте його пізнання, а тому треба вчити людину думати, а не вчити думкам. На нашу думку, цей висновок розкриває сутність і зміст сучасного педагогічного процесу.

Г.В.Ф. Гегель розглядав взаємодію як самостійну універсальну категорію. Діалектика, згідно його концепції, - це і є взаємодія [9].

Взаємодія, за Гегелем, не має ні початку, ні кінця. Вона визначає відношення причини й наслідку. Об'єкт, на який впливає причина, не пасивний, він реагує. Таким чином причинність переходить у взаємодію. Взаємодіючи, сторони виступають одночасно і як причина одна іншій і як наслідок зворотного

впливу протилежної сторони: «Корінним чином взаємодія представляється взаємною причинністю зумовлюючих одна одну субстанцій: кожна є що до іншої одночасно й активна й пасивна субстанція» [9, с.94]. На думку Гегеля, розвиток об'єктів обумовлюється саме взаємодією.

Отже, за Гегелем «взаємодія» тлумачиться, як «філософська категорія, що відображає особливий тип відношення між об'єктами, при якому кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи їх до змін, водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану»[9, с.77-78].

У цьому сенсі Ф. Енгельс визначав взаємодію як причину всього існуючого і як кінцевий пункт пізнання: «Взаємодія – ось перше, що виступає перед нами, коли ми розглядаємо рухому матерію в цілому... Ми не можемо піти далі пізнання цієї взаємодії саме тому, що позаду неї немає чого більше пізнавати» [26,с.546].

Спираючись на ці визначення, можна зробити висновок, що взаємодія виражає процес впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозв'язок, взаємообумовленість, взаємоперехід, породження одним об'єктом іншого. Взаємодія носить об'єктивний і універсальний характер. В ній відображається взаємозв'язок всіх структурних рівнів матерії, спосіб їх існування, форми руху, матеріальна єдність світу. Основа взаємодії – причинно-наслідковий зв'язок.

Взаємодію, як філософську категорію, упродовж XIX-XX ст. в своїх працях досліджували також В. Вернадський, В. Соловйов, П. Флоренський, К. Циолковський, А. Чижевський, К. Кедров та ін..

Дослідник М.Н. Недведська так визначає взаємодію: «Взаємодія – це процес, який пов'язаний зі зміною стану об'єктів, що взаємодіють, в часі. Зміни взаємозумовлені і мають як суб'єктивний (внутрішній) так і об'єктивний (зовнішній) характер. Існують такі сутнісні ознаки взаємодії об'єктів: одночасність їх існування; двобічність зв'язків взаємопереходів суб'єктів в об'єкти і навпаки; закономірність зв'язків на рівні суті; взаємозумовлені зміни станів сторін; внутрішня активність об'єктів» [32, с.25]. На думку Недведської

взаємодія це: «вихідне, родове поняття, яке охоплює процеси впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, їх взаємну зумовленість і взаємозаміну, взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства загалом, так і на рівні функціонування його окремих груп, індивідів. Вона охоплює усі види соціальних процесів і людської діяльності»[32, с.26].

Отже, взаємодію в людському соціумі можна визначити як складний процес, під час якого суб'єкти взаємозмінюються, що зумовлено їх взаємним впливом. Взаємодія має безперервний характер. Вона являє собою дії активних суб'єктів, які мають задану ціль. Взаємодія змінює дійсність і вимагає творчого підходу.

В кінці XX століття складні і драматичні зміни, які відбулися у соціальному і культурному житті України, що здобула незалежність, поставили перед вітчизняною педагогічною наукою завдання переосмислення колишніх та теоретичного обґрунтування і практичного втілення нових педагогічних концепцій. Українська педагогіка кінця XX початку XXI ст. демонструє орієнтацію на гуманістичні цінності. За С. Гончаренко гуманізація освіти – це центральна складова нового мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі людинотворчої функції. Гуманістична освіта основним смислом педагогічного процесу вважає всебічний розвиток особистості [12].

Саме тому на перший план виходять такі філософські напрями як екзистенціалізм, герменевтика, феноменологія, антропософія, філософський постмодернізм. На цьому тлі вводяться нові характеристики освітнього процесу: «суб'єкт виховання», «ціннісні відносини», «самовизначення особистості», «інтеріоризація культурних цінностей» та ін.. Ці зміни потребують нових підходів до вічних виховних проблем.

Нові філософські підходи роблять можливим переосмислення та глибше розуміння феномену «педагогічна взаємодія», яка є сутнісною характеристикою навчального процесу, особливим типом відносин його суб'єктів. Педагогічна взаємодія є по суті процесом інтеграційної діяльності суб'єктів навчання і містить

в собі мотиваційний, діяльнісний, цільовий і процесуальний аспекти. Найважливішою особливістю міжособистісної комунікації суб'єктів педагогічного процесу є здатність до уявлення, як їх сприймає партнер по спілкуванню та інтерпретувати педагогічну ситуацію, конструювати особисту дію. Таким чином, безперервний прямий і зворотній вплив суб'єктів навчання один на одного складає суть педагогічної взаємодії.

У гуманістично орієнтованій педагогіці особистість розглядається як унікальна, цілісна, творча, активна особа, яка завдяки своїм цілям та цінностям може впливати на свій розвиток, на своє життя. Саме людинотворча функція в гуманістично орієнтованій педагогіці і визначає сформовані у вітчизняній науці основні підходи до феномену навчання.

Це цілісно-синергетичний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, культурологічний, герменевтичний, праксіологічний підходи.

Цілісно-синергетичний підхід. У своєму дослідженні ми виходимо з того, що нову методологічну базу наукового пізнання в галузі освіти, яка найбільш ефективно відповідає потребам розкриття і розвитку здібностей особистості та способам її всебічної самоосвіти, забезпечує саме синергетична теорія.

Виникнення синергетичної теорії зумовили кризові явища, які в наш складний час охопили різні сфери суспільного життя людини. Наукова картина Всесвіту, яка базувалась на механістичних принципах, зараз кардинально змінилась. Сучасність вимагає зміни старої наукової методологічної парадигми, яка була заснована на пріоритеті стабільності, лінійності і стійкості, на нову, яка розкриває закони виникнення нових форм та організаційних структур. Унікальність, незворотність і випадковість – три поняття, на яких ґрунтується сучасна наукова картина Всесвіту. Згідно з посткласичною наукою, Всесвіт – це система, що безперервно розвивається та самоорганізується.

Ґрунтуючись на новій науковій парадигмі, у 60-70-ті рр. ХХ ст. виник новий міждисциплінарний науковий напрям – синергетика. Синергетика – від грецького «synergetikos» («syn» - спільно, обопільно; «ergos»- дія) спільний, обопільно діючий, сприяння, співробітництво, «дія разом» [47].

Винахідник терміну «синергетика» професор Штутгартського університету і директор Інституту теоретичної фізики і синергетики Герман Хакен вважає що: «Для знаходження загальних принципів, що керують процесами самоорганізації необхідний комплекс найрізноманітніших дисциплін. У науці вже існують загальні закономірності виникнення просторово–часових структур різних систем, їх самоорганізації і функціонування» [48, с.28-29].

Тобто, Герман Хакен визначає синергетику як науку, яка займається вивченням систем, що складаються з великої кількості частин, компонентів і підсистем, які складним чином взаємодіють між собою.

Синергетика досліджує складні самоорганізуючі системи, насамперед їх внутрішні властивості, передбачає цілісний, системний аналіз об'єктів дослідження. Базовим принципом синергетики є принцип, за яким активність, ефективність управління системою можлива лише коли досліджено джерело саморозвитку і внутрішні властивості системи, враховуючи при цьому постійно мінливі внутрішні і зовнішні умови. Отже, синергетика розширює, поглиблює та конкретизує діапазон методологічних можливостей діалектики.

Синергетика визначається як напрям і загальнонаукова програма міждисциплінарних досліджень, яка вивчає процес самоорганізації та становлення нових упорядкованих структур у відкритих біологічних, соціальних, когнітивних, інформаційних та інших системах [48].

Особливістю синергетичного підходу, на думку одного з засновників синергетики Іллі Пригожина є те, що сучасна наука переходить від рівноважних умов до унікального і специфічного у досліджуваних об'єктах.

Як підсумок можна сказати, що синергетика є сучасною теорією самоорганізації. Вона являється результатом нового наукового світобачення і досліджує феномени самоорганізації систем, нелінійності, нерівноважності, нестійкості і випадковості, незворотності часу в процесі глобальної еволюції, становлення порядку через хаос [48].

Синергетична методологія до освітньої галузі стала застосовуватись у 70-ті рр. XX ст.(основи «синергетики освіти» у доповіді професора Г.Шефера).

Синергетичний підхід в педагогіці знайшов відображення в працях українських вчених Г.П. Васянович, А.В. Євтодюк, І.В. Єршова - Бабенко, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір та ін..

Синергетична парадигма самоорганізації систем, досягнення сутності і еволюції цього складного процесу в контексті освіти означає самоосвіту.

Нові специфічні методи навчання, які пропонує синергетика (самоосвіта; нелінійний відкритий діалог прямого і зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу, що спонукає до навчання; навчання, як фазовий перехід та ін.) приводять як до нового внутрішнього діалогу суб'єкта навчального процесу із самим собою, так і до якісно іншого діалогу його в суспільстві, тобто до якісно іншого рівня педагогічної взаємодії учасників навчального процесу. Пріоритетним стає перехід організації педагогічної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності в особистісно-паритетну площину їх відносин. Суб'єкт навчання, орієнтуючись на свої ціннісні пріоритети, має можливість обирати найбільш сприятливий для себе шлях із множини шляхів еволюції цієї складної системи, з якою він має справу. У такому випадку навчання стає інтерактивним, коли не тільки викладач навчає учня, а й учень, в свою чергу, навчає викладача. Викладач кооперується з учнем, співробітничає з ним, навчається його розуміти. Таким чином змінюється не тільки учень, а і сам учитель. Інтерактивне навчання передбачає відкриття людиною самої себе, співробітництво із собою та іншими людьми, і, в підсумку, глибоку перебудову особистості як учня так і вчителя. Інтерактивна педагогічна взаємодія – це безпосередня цілеспрямована міжособистісна комунікація суб'єктів педагогічного процесу. Найважливішою особливістю цієї комунікації є здатність викладача і учня уявляти, як їх сприймає партнер по спілкуванню та інтерпретувати педагогічну ситуацію, конструювати особисту дію. Інтерактивна педагогічна взаємодія передбачає систему взаємодій: з боку викладача – запланованих, з боку студента – ситуативних та непередбачуваних, в процесі яких створюються оптимальні умови розвитку їх суб'єктності.

Цілісно-синергетичний підхід до навчання і виховання склався на основі теорії самоорганізації складних систем.

Цілісно-синергетичний підхід ставить вчителя в умови нелінійного осмислення процесу виховання, визнання відкритої виховної системи, організуючого значення випадковостей (флуктуації). Синергетичний підхід передбачає увагу до умов навчальної діяльності (діяти в потрібний час, в потрібному місці) і полягає у формі навчання, яка стимулює і пробуджує здібності і творчий потенціал особистості. Головний смисл стимулюючої форми навчання полягає не в механічній передачі певного об'єму знань, а в забезпеченні самокерованого розвитку суб'єктів навчального процесу. Вчитель повинен допомогти учню оволодіти засобами самоосвіти, засобами поповнення інформації і швидкої орієнтації в розгалуженій системі спеціалізованих знань. Синергетичний підхід означає також перетворення спонтанних, неорганізованих устремлінь учня в чітке розуміння цілі навчання та творчий самокерований розвиток його особистості.

Цілісно-синергетичний підхід щодо мистецької освіти полягає у трактуванні її як нелінійної складної динамічної системи, яка відповідно до трансформації соціокультурного контексту перманентно змінюється. Система розглядається як така, що тяжіє до неперервного саморозвитку та саморегулюється. Враховується потужний варіативний евристичний потенціал системи, що забезпечує художньо-освітній саморух і стимулює індивідуальну і колективну творчість усіх суб'єктів освіти: науковців, методистів, викладачів, студентів [28].

З позиції гуманістичного світогляду важливим є аксіологічний (ціннісний) підхід до педагогічної діяльності. В основі цього підходу знаходиться філософська теорія цінностей, що сформувалась як самостійна наукова дисципліна у другій половині XIX ст. Представники аксіологічної тенденції як у філософії, естетиці, мистецтвознавстві, так і у психології і педагогіці (В. Біблер, Л. Виготський, М. Гартман, А. Гулига, І. Зязюн, М. Коган, В. Крижко, О. Лосев, Ф. Ніцше, О. Олексюк, Г. Падалка, С. Росс, О. Рудницька, Л. Столович,

В. Татаркевич, М. Хайдегер, А. Шопенгауер) вважають, що мистецтво має глибші пізнавальні можливості ніж наука в тому сенсі, що мистецтво пізнає дійсність співвідносно з людиною, в усьому багатстві форм, що сприймаються людською чуттєвістю. Їх основне кредо - культура це засвоєні цінності (А.Гулига) [13].

Для виховання в рамках аксіологічного підходу надзвичайно важливим є розуміння того, що світ цінностей об'єктивний. Світ цінностей - це сама соціокультурна реальність, життя людини і суспільства. Цінності мають і особистісні прояви, орієнтації (інтереси, переконання, бажання, прагнення, наміри, установки). Саме ціннісні орієнтації детермінують відношення особистості до самої себе та оточуючого світу.

Аксіологічний підхід передбачає втілення певних принципів, а саме: «- рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні їх культурних і етнічних особливостей);

- рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учінь минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому;
- екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей;
- діалог замість байдужості чи взаємозаперечення» [33, с.38].

Дослідники вважають що результат виховання на аксіологічному рівні пов'язаний з ціннісним ставленням вихованців, яке має трикомпонентну структуру:

- когнітивний компонент – поняття та уявлення про ту чи іншу сторону життя;
- емоційно-оцінний компонент – переживання даної події, явища, його оцінка;
- поведінковий компонент – досвід дій, вміння, навички, поведінкова готовність до певних соціальних дій. [55 с.19-20].

Художнє пізнання є проміжним між логічною і чуттєвою конкретністю. Звідси два види цього пізнання – понятійний і образний. В контексті мистецької

освіти, художня діяльність звернена і до інтелекту і до почуттів. Сприймаючи твір мистецтва, людина актуалізує власні життєві уявлення, почуття, емоції. Таким чином, результат художньої діяльності дозволяє осмислити, засвоїти та чуттєво пережити значущі як для всього суспільства, так і для конкретної людини цінності. Опановані цінності мистецьких творів стають власними усвідомленнями, сприймаються як власний духовний досвід.

Особистісно–орієнтований підхід - (І. Зязюн, О. Олексюк, О. Рудницька) - сприяє ствердженню особистості у мистецькому житті. Як зазначає дослідник О. Рудницька, особистісно–орієнтований підхід сприяє розвитку світоглядних диспозицій індивіда, формуванню власних ціннісних орієнтацій, оскільки дозволяє максимально задіяти у педагогічному процесі структуру життєвих смислів особистості (самоактуалізацію, саморегуляцію, самозростання, самореалізацію), створює умови для самоорганізації власного внутрішнього світу. У мистецькій освіті відбувається взаємопроникнення знань її продуктивної активності, оскільки жодну інформацію в галузі мистецтва не можна розкрити без самостійної художньої діяльності особистості, всі види якої стимулюють прояви фантазії, образного уявлення [38].

Особистісно–орієнтований підхід передбачає формування та розвиток особистісно–психологічних якостей майбутнього вчителя, реалізацію його здібностей, активізацію мотиваційної сфери. При особистісно–орієнтованому підході педагог ставиться до студента як до творчої особистості, допомагаючи виявляти та розвивати його здібності та креативні можливості. Викладач повинен у своїй виховній роботі враховувати психолого–фізіологічні особливості студента, визнавати його право бути самим собою (тобто мати власну думку з приводу тих чи інших явищ, подій, проблем), диференційовано підходити до навчального процесу.

Л. Масол зауважує, що розвивально–виховні впливи мистецької освіти переорієнтовуються на унікальність кожної особистості, що навчається, враховуються її мотивації, інтереси, потреби і реальні можливості. За таких умов зростає мистецька чутливість особистості, здатність до організованого

художньо–естетичного мислення, творчого самовираження, індивідуальної неповторності [28].

Дослідники К. Дурай–Новакова, М. Д'яченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін та ін. визначають готовність до педагогічної взаємодії в контексті особистісно–орієнтованого підходу, як складне особистісне утворення, багатопланову та багаторівневу структуру якостей, станів та здатностей, які у своїй сукупності являються основою здійснення суб'єктом продуктивної професійної діяльності.

Ідеї філософії постмодернізму і гуманістичної психології, зокрема К.Роджерса, становлять основу *культурологічного підходу* до освітнього процесу, зокрема в мистецькій освіті. О. Рудницька вважає, що саме через культуру людина відкриває і перетворює світ та своє «Я», реалізує власний духовний потенціал, наближається до світових досягнень людської цивілізації [38]. Культурологічний підхід знаходиться в основі проектування особистісно зорієнтованої освіти, що орієнтує систему освіти на діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку [22].

Прихильники цього підходу відмовляються від виховання як спеціально організованого педагогічного процесу. Вони вважають, що вихованець, осмислюючи світ культури, картину світу, адаптується до дій і поведінки оточуючих і «шляхом власного досвіду», «мимоволі» освоює культурні норми і цінності. Головне – взаємодія з вихователем, особистісне спілкування, а виховання – це «побічний ефект» всіх самостійних пошуків. «Не потрібні навчання і виховання як особливим чином організовані види роботи, спілкування, поведінки, взаємин. ... Потрібні природні дії, в яких він (вихованець) сам експериментує і шукає, пробує і контролює, знаходить і реконструює [22, с.111].

Л. Масол, Г. Падалка, О. Щолокова в контексті культурологічного підходу інтерпретують мистецьку освіту як продукт культури, результат культурно–історичного розвитку людства, а викладачів і студентів не тільки як споживачів, а й як творців культури. Мистецька освіта, завдяки широкому спектру художніх засобів, транслює естетичні ідеї в культуру сучасності, формує світогляд

студентів через розвиток естетичного ставлення до дійсності як цілісного, емоційно вираженого смислу особистості. Це сприяє збереженню і оновленню національних художніх традицій, з одного боку, і забезпечує здатність особистості орієнтуватися у світових художніх цінностях й успішно інтегруватись у світовому культурному просторі, з іншого.

В основі *герменевтичного* або *інтерпретаторського підходу* (від грецького *hermeneutikos* - роз'яснюю, витлумачую) лежить філософська герменевтика – філософська теорія розуміння та інтерпретації гуманітарних явищ, яка побудована на філософських ідеях В. Дільтея, Г. Гадамера, Е. Гуссерля, О. Лосева, М. Хайдегера. [45].

Герменевтика відкриває можливості для формування суб'єктивних суджень про явища, хід подій та їх закономірності. З позицій герменевтики, виховання – це звернення до психічного досвіду суб'єкта, до його «життєвого світу», який проявляється як переживання. Такий феномен як переживання освоюється тільки в рефлексії – тобто, людина розуміє в інших тільки те, що пережила і зрозуміла в самій собі. Саме переживання повинні виникати в ситуаціях педагогічної взаємодії, які завжди організуються як діалог педагога та студента. Виховання в дусі герменевтики вчить розуміти оточуючих людей і самого себе через осягнення сенсу в будь-яких проявах культури, через звернення до класичних зразків у літературі, музиці, образотворчому мистецтві де головні сенси вже витлумачені геніальними митцями і потрібно тільки пережити, засвоїти їх. Як зазначали в своїх працях Д. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс, художня творчість продукує сутнісні смисли – цінності, які людина має розпізнати, сприйняти і привласнити. Матеріалізуючись в уявленнях, оцінках, переживаннях людини, ці смисли–цінності стають підґрунтям формування нових якостей, сприяють розвитку когнітивних процесів та рефлексивних рис особистості.

Новітнім підходом до вивчення феномену готовності до продуктивної педагогічної взаємодії є *праксеологічний підхід*. Праксеологія, за визначенням засновника польської школи праксеології Т. Котарбінського. - наука про

успішну цілеспрямовану діяльність, "граматика дії", яка вивчає загальні шляхи і засоби підвищення ефективності праці в кількісному і якісному значеннях [58].

Праксеологічний підхід в педагогіці означає свідомий вибір суб'єктом педагогічного процесу технологій навчання, володіння ним такими прийомами та засобами педагогічної діяльності, що призводять до найбільш ефективної реалізації поставленої цілі, до досягнення найвищих конкретних результатів. Важливою складовою праксиологічного підходу є поняття "потенціалізації" (за Т. Котарбінським). Потенціалізація означає максимальну готовність до педагогічної діяльності, що досягається за допомогою багатьох препаративних цілеспрямованих тренувань. Праксиологічний підхід потребує також обов'язкового прогнозування результатів діяльності, планування професійних дій і результатів.

Дослідник А.Ф. Линенко, базуючись на праксиологічному підході формулює принципи готовності майбутніх учителів до продуктивної педагогічної взаємодії:

«- цілеполагання педагогічної діяльності (визначення головних, другорядних, проміжних, кінцевих цілей виховання та освіти);

- вміння співвідносити, порівнювати, аналізувати поставлену ціль та одержані результати;

- прогнозування результатів діяльності;

- планування подальших дій;

-препарация майбутньої діяльності, яка включає тренувальну роботу по придбанню вмінь, навичок в освітній діяльності;

- інвігіляція (не керуватися в своїй діяльності як перебільшеною опікою, так і автократичним тиском на учня)» [25].

Таким чином, праксиологічний підхід передбачає вивчення та запровадження всіх необхідних умов для проведення ефективної педагогічної взаємодії.

Аналізуючи ключові позиції сучасних підходів до мистецької освіти ми бачимо, що більшість теоретичних підходів до виховання визнають як важливі

складові сучасного виховання суб'єкт - суб'єктну педагогічну взаємодію, значення індивідуальних досягнень вихованця та його самореалізації, звернення до його життєвого досвіду, використання в педагогічному процесі особистісних механізмів рефлексії, виховання через осягнення сенсу в будь-яких проявах культури, автономність, вільний вибір, прийняття відповідального рішення. По суті всі численні підходи до виховання декларують гуманістичні цілі і реалізують особистісно орієнтовану парадигму освіти. Сучасний викладач мистецьких дисциплін повинен мати широкий філософський кругозір, знати нові моделі підходів до виховання та володіти практичними стратегіями їх реалізації. Це є одним з основних завдань сучасної педагогічної освіти в справі професійної підготовки викладачів мистецьких дисциплін.

1.2. Зміст та сутність готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії (процесуально-функціональний аналіз)

На сучасному динамічному етапі розвитку нашого суспільства особливо гостро постає завдання пошуку нових фундаментальних підходів до побудови освітнього процесу, становлення нової парадигми навчання та виховання молодого покоління. Метою сучасної вищої освіти стало формування конкурентоздатного фахівця високого рівня, готового до інноваційної діяльності та професійної праці на рівні світових стандартів, здатного до творчого самовиявлення, саморозвитку та самореалізації як у професійної діяльності, так і в інших сферах життєдіяльності і життєтворчості.

У сфері музично-педагогічної вищої освіти це завдання вирішується шляхом орієнтації на творчо-виконавську підготовку майбутніх учителів музики, і в тому числі найважливішою складовою цієї підготовки є готовність до роботи з творчим колективом (зокрема з хором).

Як зазначають дослідники, в усіх країнах світу реформування системи професійної підготовки здійснюється з урахуванням професійної компетентності випускників. Підготовка майбутніх фахівців, зорієнтована на розвиток рівня їх

готовності до професійної діяльності, є головним напрямком в удосконаленні їх кваліфікації [53,с.185].

Можна констатувати, що готовність до продуктивної взаємодії з навчальним хором є однією із складових професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики і ключовим вектором у формуванні професійно значущих особистісних якостей майбутніх викладачів. Тобто, являється сутнісною характеристикою результату фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

На сучасному етапі готовність досліджують у зв'язку емоційно – вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості стосовно конкретного виду діяльності і характеризують як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях перебігу процесів – фізіологічному, психічному, соціальному, якими визначається його поведінка [24].

У цьому контексті у психолого-педагогічній та методичній літературі зазначається, що структура готовності до педагогічної взаємодії складається з певних якостей особистості фахівця, серед яких слід виділити такі складові:

« - емоційну (почуття, емпатійні переживання, емоційне ставлення до професійної діяльності взагалі та окремих конкретних ситуацій зокрема);

- вольову (спрямованість особистості на професійне самовдосконалення, мотивовану відповідним ставленням до художньо-педагогічної діяльності. Здатність до прийняття рішень що до конкретних дій на шляху фахового становлення);

- інтелектуальну (до якої відносять: професійну компетентність, знання, вміння, навички, власний досвід, педагогічна майстерність, художньо-педагогічна творчість та рефлексійність), що спрямована на перетворення себе і умов (обставин) в яких здійснюється професійна діяльність» [35, с.120].

Саморефлексія та самооцінка як складові самосвідомості та основні фактори самовдосконалення особистості стають необхідними умовами формування готовності майбутніх учителів до продуктивної педагогічної взаємодії.

Дослідники К. Дурай – Новакова, М. Д'яченко, Л.Кандибович, В. Сластьонін та ін. визначають готовність в контексті особистісно–орієнтованого підходу, як складне особистісне утворення, багатопланову та багаторівневу структуру якостей, станів та здатностей, які у своїй сукупності являються основою здійснення суб'єктом продуктивної професійної діяльності.

На думку М.І. Д'яченка та Л.А. Кандибовича готовність є активно- діючим станом особистості, який відображує зміст поставленого завдання та умови майбутнього його виконання. Стан готовності розгортається в певних часових вимірах та вміщує такі компоненти:

1) *мотиваційний* - відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку;

2) *орієнтаційний* - знання та уявлення про особливості та умови діяльності;

3) *операційний* - володіння способами і прийомами діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін.;

4) *вольовий* - самоконтроль, самомотивація, вміння керувати діями, з яких складається виконання обов'язків;

5) *оцінний* - самооцінка своєї підготовленості й відповідних процесів розв'язання відповідних завдань [15].

Дослідник С. Бризгалова визначає готовність як: «цілісне, особистісне, динамічне утворення, придбане у результаті спеціального навчання, яке включає взаємопов'язані елементи: науково–теоретичний, практичний, психологічний» [7, с.32].

У наукових джерелах проблема готовності до фахового становлення серед інших сфер суспільного життя (соціальної, політичної, культурної) виокремлюється як найважливіша психолого–педагогічна сфера, в якій готовність виражається в єдності професійно важливих якостей та спрямованості студента на подальшу діяльність [2].

Вона визначається як цілісне вираження усіх підструктур особистості, орієнтованих на повне та успішне виконання різних функцій педагога. Професійна готовність, на думку К. Дурай-Новакової - це складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та основні цінності педагогічної професії. В цю готовність також входять професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, певний досвід їх використання на практиці. Дослідниця зазначає, що професійна готовність знаходиться у єдності з направленістю на професійну діяльність та стійкими установками на працю [14, с.32].

Методичне спрямування підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності в роботі з навчальним хоровим колективом базується на провідних вітчизняних методиках музичного виховання з урахуванням актуальних світових досягнень у цій сфері. Науковими дослідженнями (О.Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) визначається обмеженість традиційної педагогіки як предметоцентричної системи, на заміну якій повинна прийти особистісно орієнтована культуровідповідна освіта. Сучасний процес формування готовності до фахової діяльності майбутніх учителів музики визначає необхідність впровадження нових технологій, прогресивних методик навчання з широким використанням інтерактивного спілкування, глибокого оновлення змісту та форм навчання.

Формування готовності майбутніх учителів музики до продуктивної взаємодії з навчальним хоровим колективом передбачає створення таких педагогічних ситуацій, які забезпечують можливість зв'язку між теоретичними положеннями та їх практичним втіленням. Першочергове завдання – здобуття майбутнім фахівцем власного виконавського досвіду та досвіду роботи з навчальним хоровим колективом - має будуватися не тільки на інтеграції спеціальних дисциплін вокально-хорового циклу (хоровий клас, хорознавство, практика роботи з хором, диригування, постановка голосу, вокальний ансамбль), що забезпечує у комплексі фахову підготовку студента і посилює його

професійну спрямованість, а й на єдності методичних підходів до викладання предметів вокально–хорового циклу [42].

Сучасні передові методики орієнтовані на адаптацію загально педагогічних інтерактивних методів, на пошук засобів інтеграції мистецтв. Наприклад: метод демонстрації одного твору на заняттях з різних тем; метод порівняння у процесі формування установки на сприйняття творів різних жанрів мистецтв; аналітико - синтетичний метод, що об'єднує всю художньо–творчу діяльність студента. Це передбачає в підготовці майбутнього фахівця до роботи з навчальним хоровим колективом інтеграцію змістовно–практичних складових як предметів вокально–хорового циклу, так і загальномузичних дисциплін та предметів культурно–світоглядної спрямованості. Такі форми роботи забезпечують глибоке розуміння студентом при роботі з навчальним колективом хорових та вокальних завдань щодо виконуваного твору, можливість удосконалення його знань та вмінь шляхом практичних показів та вправ.

Виникнення стану готовності до продуктивної педагогічної взаємодії починається з постановки і чіткого усвідомлення мети здійснення педагогічної взаємодії. Мета формується на основі потреб та мотивів суб'єктів педагогічного процесу. В подальшому відбувається вироблення плану, схем, моделей дій і втілення готовності в предметні творчі дії.

Специфікою фахового становлення майбутніх вчителів музики, їх готовності до продуктивної творчої взаємодії з хоровим колективом є спілкування в системі «хормейстер (студент старших курсів) - твір мистецтва - учасники хорового колективу (студенти молодших курсів)», що передбачає здійснення діалогу саме мовою мистецтва (образами, інтонаціями, специфічними засобами виразності, необхідністю урахування в роботі стилістичних особливостей твору тощо). Діалог з приводу художньо-педагогічних явищ передбачає наявність у керівника хору системи знань про індивідуальні і особистісні якості учасників творчого колективу (хору) на різних етапах їх професійного розвитку, а також знання про шляхи подолання певних

педагогічних і художніх проблем, що виникають в процесі роботи з творчим колективом.

Формування готовності до продуктивної педагогічної взаємодії з хоровим колективом передбачає насамперед самостійну навчально-пізнавальну діяльність студента: від розв'язання низки технічних та творчих завдань до об'єктивної самооцінки результатів діяльності та їх корекції. У цьому контексті задача викладача полягає в створенні умов для творчої діяльності студентів, спрямованої на саморозвиток особистості та професійну самоорганізацію, актуалізацію придбаних практичних знань та практичний виконавський досвід.

Таким чином, *готовність до педагогічної взаємодії визначається нами як складне, цілісне, особистісне, динамічне утворення, що визначає спрямованість майбутніх учителів музики на успішне співробітництво, оптимальну, цілеспрямовану спільну музично-педагогічну діяльність. За умови гуманістично-особистісної орієнтації учасники педагогічної взаємодії виступають паритетними, рівноправними партнерами.* Готовність до здійснення педагогічної взаємодії сформована з таких підструктур як мотиви, позитивні установки стосовно педагогічної професії, здібності та важливі риси характеру особистості, набуті знання, навички, досвід та спрямованість студента на подальшу професійну діяльність;

Сучасна педагогічна наука розглядає педагогічну діяльність в цілому, і, зокрема, діяльність викладача музики, як систему, що має складну багаторівневу структуру, компоненти якої виокремлюються у ряд відносно самостійних функцій. Функція (лат. *functio* – виконання, звершення) – зовнішнє проявлення якостей будь-яких об'єктів у наявній системі відносин [47].

У філософському аспекті функцію розуміють як відношення двох груп об'єктів, в якому зміна одного з них призводить до зміни іншого. В іншому значенні функція трактується як коло діяльності, обов'язок, призначення, роль [41].

Філософська множинність існуючих поглядів на функції мистецтва в соціумі обумовлює різну інтерпретацію їх загальної кількості та пріоритетності що до освітнього процесу у різних дослідників. Зупинимось на основних, на нашу

думку, педагогічних функціях, які виокремлюються в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики в вищих навчальних педагогічних закладах і комплекс яких необхідно формувати і розвивати у студентів.

Світоглядна функція, як зазначає дослідник О. Рудницька: «становить найважливішу функцію мистецтва, його домінанту, з котрої випливають усі інші функції: виховна, соціально – організуюча, комунікативна, аксіологічна. Так, основою світогляду є знання та індивідуальний досвід особистості, що характеризують гносеологічну функцію мистецтва. На основі знань формуються переконання, чуттєві відгуки на життєві й художні явища, які сприяють реалізації виховної функції мистецтва. Взаємозв'язок пізнавальної й практичної діяльності спрямовує розвиток ціннісних орієнтацій людини, що визначають соціально – організуючу і аксіологічну функції мистецьких творів» [37, с.29].

Не можна не погодитися із думкою видатного педагога О. Сухомлинського про те, що знати – це означає вміти застосовувати знання, а про знання можна говорити лише тоді, коли вони стають чинником духовного життя, захоплюють думку, пробуджують цікавість [43].

Світоглядна функція є пріоритетною в сфері мистецької освіти тому що вона об'єднує в собі «художню картину світу» та «художню концепцію людини» [37].

Мистецтво виступає засобом просвіти, передачі досвіду, засобом навчання, узагальнення системи поглядів. Тому роль викладача мистецьких дисциплін набагато ширша ніж роль організатора педагогічного процесу. Він виступає носієм наукової, світоглядної і морально-етичної інформації. Педагогічний вплив викладача на формування гуманістичного світогляду студента передбачає не тільки його глибокі знання з предмету викладання, постійне професійне зростання, знайомство з новітніми науковими тенденціями, а й розвиток таких якостей свідомості, які акумулюють в собі знання вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними на практиці.

Світоглядна функція сприяє вихованню естетичних смаків майбутніх учителів музики, стимулюванню їх творчого мислення, формуванню адекватних

критеріїв оцінки різноманітних явищ у сфері мистецтва, розширенню художньо-асоціативного досвіду. Вона є основою розвитку духовності, усвідомлення людини як найвищої цінності, виховання почуття національної свідомості.

Виконання одного з головних законів педагогіки, а саме «засвоєння підростаючим поколінням досвіду старших поколінь як необхідної умови входження в суспільне життя, спадкоємності поколінь, життєзабезпечення суспільства, окремого індивіда і розвитку здібностей кожної особистості» [38, с.243] забезпечує *пізнавальна функція*.

Людина отримує знання зі свого оточення, власної життєдіяльності, в процесі свого формування, яке в пізнавальному відношенні простягається від чуттєвої достовірності до найзагальніших понять. Процес вироблення та отримання знань робить можливим формування світоглядного та морально-етичного цілісного сприйняття світу, що являється фундаментом зокрема художньо-педагогічної діяльності вчителя музики. Глибина знань предмету та науково-світоглядні переконання є підґрунтям професійної підготовки вчителя. Викладач повинен зацікавити студентів, залучити їх до активної пізнавальної діяльності, що передбачає знання педагогом найновіших наукових розробок, його ерудованість. Пізнавальна функція в процесі музично-педагогічної діяльності сприяє розширенню художньо-асоціативного досвіду та стимулює творче мислення студентів.

Зміст *оцінно-конструктивної функції* полягає в аналізі результатів педагогічного процесу на різних етапах його здійснення та оцінюванні цих результатів. Конструктивна складова забезпечує відбір та організацію змісту навчальної інформації, проектування діяльності студентів (забезпечення такої навчальної діяльності, за якої інформація може бути засвоєна), проектування діяльності викладача (відбір змісту навчального матеріалу, тематичне планування, тощо). Як критерії відбору змісту навчального матеріалу використовуються: цілісне віддзеркалення в змісті навчання завдань формування всебічно розвиненої особистості та професійної підготовки фахівця; висока художньо-естетична цінність музичних творів вітчизняних та закордонних авторів, на яких

виховуються студенти; відповідність їх складності реальним можливостям студентів; відповідність складності завдань кількості часу, що відводиться на їх засвоєння. Конструктивна складова цієї функції у майбутнього вчителя музики формується і в процесі самостійного вивчення музичного твору. Вона забезпечує незалежне професійне мислення, здатність особистісного проектування навчального процесу, стимулює активність студентів.

Оцінно–конструктивна функція передбачає регулятивну складову - тобто виявлення як досягнень, так і недоліків в освітньому процесі та його корегування. Навчальна діяльність не може здійснюватись повноцінно за відсутності її рефлексивно–оцінної складової, представленої діями контролю і оцінки, які функціонують як самооцінка і самоконтроль. Це сприяє виникненню особистісних критеріїв професійної діяльності, стимулює навчальну активність студентів. Оцінна складова також стимулює пошук шляхів удосконалення навчально-педагогічного процесу, використання в роботі новітніх педагогічних методик та технологій, сприяє виникненню особистісних критеріїв та норм професійної діяльності.

Діагностична функція (від гр. diagnosis – розпізнавання, визначення) – передбачає визначення та вивчення істотних ознак мистецької освіченості, загального розвитку та вихованості студентів. Не можна успішно здійснювати навчально-виховну роботу не проводячи об'єктивне оцінювання знань, умінь та навичок вихованців. Таке вивчення дає змогу глибше зрозуміти особливості перебігу навчально-виховного процесу. Як зазначав К. Ушинський, щоб виховувати людину, треба, перш за все, добре знати її у всіх відношеннях [44].

Ця функція також включає уміння викладача визначати особливості психофізіологічного стану студентів і враховувати ці особливості в навчальному процесі. Це найбільш актуально для студентів мистецьких навчальних закладів, у яких спостерігається підвищена психоемоційна чутливість, що обумовлена специфікою роду їх діяльності.

Діагностика дає змогу встановлювати причини, які стають на заваді успішному навчально-виховному процесу та усувати їх та встановлювати

фактори, які сприяють ефективності здійснення цілей освіти. Таким чином, діагностика із інструмента вивчення особистості студента перетворюється на інструмент її розвитку.

Організаційно-комунікативна функція потребує уміння викладача організовувати діяльність студентського колективу, залучати студентів до різних видів мистецької діяльності. Для цього викладачу необхідно вміти координувати спільні дії студентів, формувати їх потребу в знаннях, розвивати студентську ініціативу, вміти розподіляти доручення, моделювати спеціальні ситуації для створення виховного впливу.

Комунікативний компонент, в широкому сенсі, пов'язаний із такою функцією мистецтва, як функція повідомлення та спілкування. Художнє спілкування являє собою обмін культурними змістами, що зумовлює залучення до певної культури. Виховуючись на високохудожніх зразках, майбутні викладачі музики накопичують різноманітні музичні враження, вчаться сприймати «інтонаційну мову» різних епох та стилів, відбувається знайомство з культурою інших народів та історичних епох. Таким чином, мистецтво взагалі і музичне мистецтво зокрема сприяє спілкуванню, взаєморозумінню між людьми, об'єднує їх.

В педагогічній діяльності комунікативна функція пов'язана з особою викладача, його моральною культурою, вмінням встановлювати із студентами рівні доброзичливі відносини, бути ввічливим і тактовним.

Орієнтаційно-прогностична функція (від гр. слів pro – вперед, gnosis – знання – тобто передбачення розвитку чогось, що базується на певних даних) передбачає вміння викладача визначати напрям та методологічну спрямованість освітньо-виховної діяльності, її цілі і задачі на кожному етапі педагогічного процесу та прогнозувати результат своєї роботи. Н. Мойсеюк зазначає, що дана функція педагогічної діяльності вимагає уміння педагога прогнозувати розвиток особистості – розвиток її якостей, почуттів, волі і поведінки, враховувати можливі відхилення в розвитку, прогнозувати хід педагогічного процесу: наслідки

застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання [29].

Ця функція також спрямовує студентів, як майбутніх вчителів музики, на чітко представлений у свідомості кінцевий результат навчання. Реалізація цієї функції здійснюється в процесі визначення педагогічної стратегії і постановки тактичних задач на кожному етапі педагогічного процесу через заходи виховного плану. Виховна роль викладача передбачає цілеспрямовану діяльність, направлену на засвоєння студентом стійкої системи ціннісних орієнтацій.

Роль науково обумовленого прогнозу є винятково важливою, так як сам процес виховання по своїй сутності спрямований у майбутнє.

Діяльнісно-творча функція. В. Загвязинський зазначає, що педагогічна діяльність повинна містити елемент пошуку кращих, оптимальних для певної ситуації варіантів її виконання [16].

Сказане передбачає відношення до педагогічної діяльності як до творчого процесу. Л.Виготський зазначав, що якщо розуміти творчість у її істинному психічному прояві, тобто як створення нового, то можна дійти висновку, що вона властива більшою чи меншою мірою всім шукачам нових шляхів. Вона також є нормальним та постійним супутником як педагогічної, так і виконавської діяльності [8].

Заняття мистецтвом за своєю сутністю пробуджує в кожній людині творця і завдання педагога полягає в сприянні підвищенню активності майбутніх учителів музики в плані формування власних естетичних смаків, потреб та розвитку творчих здібностей. Діяльнісно–творча функція вміщує в собі і гедоністичний компонент (мистецтво як насолода), тому що залучення до творчості, ігровий аспект мистецтва несуть у собі радість, задоволення, насолоду.

Як зазначає Н. Мойсеюк, ця функція має два рівні. Суть першого полягає в творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання і виховання. Другий рівень пов'язаний з осмисленням і творчим розвитком того нового, що виходить за межі відомої теорії, певною мірою збагачуючи її [29].

Таким чином, ця функція несе в собі невичерпні можливості новаторства та експерименту і проявляється в творчому застосуванні цінних педагогічних та методичних ідей.

За визначенням видатного вченого П. Капиці, виховання творчих здібностей у процесі навчання являє собою: «...фундаментальне завдання, від якого може залежати майбутнє нашої цивілізації не лише в одній країні, але в глобальному масштабі, завдання не менш важливе, ніж проблема миру та недопущення атомної війни» [19].

Для здійснення підготовки майбутніх вчителів музики необхідно добре розбиратися в організації навчально-виховного процесу, розвивати творчу уяву, конструктивно-проектувальні та організаційно-комунікативні здібності, вміння планувати навчальну та виховну роботу. Тобто, система підготовки фахівця повинна бути спрямована на формування багатогранної, духовної, культурної, емоційно багатой, зі стійкою світоглядною позицією особистості.

У навчально–виховному процесі всі функції (види діяльності викладача) взаємопов'язані. Тому можлива компенсація менш розвинених функцій, взаємодоповнення і перебудова окремих видів педагогічної діяльності шляхом застосування спеціальних методів та технологічних підходів.

Висновки до I розділу

Аналіз теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом дозволив зробити такі висновки стосовно змісту та сутності готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії.

1. Проведений аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури дозволив визначити, що у наукових дослідженнях широко висвітлюються різноманітні питання проблеми готовності до професійного становлення майбутніх учителів музики; досліджуються механізми формування особистості у сфері професійної діяльності, але більш послідовного аналізу потребує поняття діалогічності спілкування між суб'єктами педагогічного процесу, встановлення міжособистісних творчих відносин між керівником та учасниками творчого колективу на засадах гуманізму, духовності, творчої співпраці, інтеграція знань про структуру сформованості готовності майбутніх учителів музики до здійснення продуктивної педагогічної взаємодії з творчим колективом, тощо;

2. Визначено сутність готовності до педагогічної взаємодії з творчим колективом, що ґрунтується на положеннях загальної педагогіки, сучасної музично-педагогічної науки, музикознавства, гуманістичної психології, в основі якої лежить ідея визначення цього поняття як найважливішої психолого-педагогічної сфери. *Готовність до педагогічної взаємодії визначається нами як складне, цілісне, особистісне, динамічне утворення, що визначає спрямованість майбутніх учителів музики на успішне співробітництво, оптимальну, цілеспрямовану спільну музично-педагогічну діяльність. За умови гуманістично-особистісної орієнтації учасники педагогічної взаємодії виступають паритетними, рівноправними партнерами.* Готовність до здійснення педагогічної взаємодії сформована з таких підструктур як мотиви, позитивні установки стосовно педагогічної професії, здібності та важливі риси характеру особистості,

набуті знання, навички, досвід та спрямованість студента на подальшу професійну діяльність;

3. Процес підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з навчальним хором колективом ґрунтується на впровадженні: цілісно-синергетичного, аксіологічного (ціннісного), особистісно-орієнтованого, культурологічного, герменевтичного або інтерпретаційного, праксіологічного підходів.

Цілісно-синергетичний підхід забезпечує нову методологічну базу наукового пізнання в галузі освіти, яка найбільш ефективно відповідає потребам розкриття і розвитку здібностей особистості та способам її всебічної самоосвіти. Цілісно-синергетичний підхід щодо мистецької освіти полягає у трактуванні її як нелінійної складної динамічної системи, яка відповідно до трансформації соціокультурного контексту перманентно змінюється. У світлі цілісно-синергетичного підходу особливого значення набуває педагогічна взаємодія керівника з творчим колективом, що сприяє цілісному саморозвитку суб'єктів педагогічного процесу.

Аксіологічний (ціннісний) підхід є вкрай важливим для організації продуктивної педагогічної взаємодії з творчим колективом, адже передбачає, що результат спільної художньої діяльності дозволяє осмислити, засвоїти та чуттєво пережити значущі як для всього суспільства, так і для конкретної людини цінності. Опановані цінності мистецьких творів стають власними усвідомленнями, сприймаються як власний духовний досвід.

Сутність *особистісно-орієнтованого* підходу підготовки майбутнього вчителя до керівництва хором колективом полягає у формуванні та розвитку особистісно-психологічних якостей студента, реалізації його здібностей, активізації мотиваційної сфери. Особистісно-орієнтований підхід передбачає ставлення до студента як до творчої особистості, виявлення та розвиток його здібностей та креативних можливостей, що є вкрай важливим при підготовці студента до керівництва творчим колективом.

Культурологічний підхід знаходиться в основі проектування особистісно орієнтованої освіти. В контексті культурологічного підходу мистецька освіта інтерпретується як продукт культури, результат культурно-історичного розвитку людства, а викладачі і студенти - не тільки як споживачі, а й як творці культури. Культурологічний підхід забезпечує здатність особистості орієнтуватися у світових художніх цінностях й успішно інтегруватись у світовому культурному просторі.

Сутність *герменевтичного* або *інтерпретаційного* підходу - звернення до психічного досвіду суб'єкта, до його «життєвого світу», який проявляється як переживання. Виховання в дусі герменевтики вчить розуміти оточуючих людей і самого себе через осягнення сенсу в будь – яких проявах культури. В процесі взаємодії з творчим колективом герменевтичний підхід сприяє формуванню у майбутнього вчителя нових якостей, стимулює розвиток когнітивних процесів та рефлексивних рис особистості.

Праксеологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя до взаємодії з хором колективом означає свідомий вибір студентом технологій навчання, володіння ним такими прийомами та засобами педагогічної діяльності, що призводять до досягнення найвищих конкретних результатів. Таким чином, праксеологічний підхід передбачає вивчення та запровадження всіх необхідних умов для проведення ефективної педагогічної взаємодії;

4. З'ясовано, що організація процесу підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хором колективом базується на провідних вітчизняних методиках музичного виховання з урахуванням актуальних світових досягнень у цій сфері. Сучасний процес формування готовності до фахової діяльності майбутніх вчителів музики визначає необхідність впровадження нових технологій, прогресивних методик навчання з широким використанням інтерактивного спілкування, глибокого оновлення змісту та форм навчання. Формування готовності майбутніх учителів музики до продуктивної взаємодії з навчальним хором колективом передбачає створення таких педагогічних ситуацій, які забезпечують можливість зв'язку між

теоретичними положеннями та їх практичним втіленням. Сучасні передові методики орієнтовані на адаптацію загально педагогічних інтерактивних методів, на пошук засобів інтеграції мистецтв. Виникнення стану готовності до продуктивної педагогічної взаємодії починається з постановки і чіткого усвідомлення мети здійснення педагогічної взаємодії. Завдання викладача полягає в створенні умов для творчої діяльності студентів, спрямованої на саморозвиток особистості та професійну самоорганізацію, актуалізацію придбаних теоретичних знань та практичний виконавський досвід.

5. Основними функціями у підготовці майбутніх вчителів до взаємодії з хоровим колективом визначено: *світоглядну, пізнавальну, оцінно-конструктивну, діагностичну, організаційно-комунікативну, орієнтаційно-прогностичну, діяльнісно-творчу функції.*

Важливо у підготовці майбутніх учителів музики до взаємодії з хоровим колективом є *світоглядна* функція. Вона сприяє вихованню естетичних смаків студентів, стимулюванню їх творчого мислення, формуванню адекватних критеріїв оцінки різноманітних явищ у сфері мистецтва, розширенню художньо-асоціативного досвіду. У підсумку, вона є основою розвитку духовності, усвідомлення людини як найвищої цінності, виховання почуття національної свідомості.

Пізнавальна функція забезпечує процес вироблення та отримання знань, робить можливим формування світоглядного та морально-етичного цілісного сприйняття світу, що являється фундаментом зокрема художньо-педагогічної діяльності вчителя музики. Глибина знань предмету та науково-світоглядні переконання є підґрунтям професійної підготовки вчителя, неодмінною умовою продуктивної педагогічної взаємодії з творчим колективом.

Зміст *оцінно-конструктивної функції* полягає в аналізі результатів педагогічного процесу на різних етапах його здійснення та оцінюванні цих результатів. Конструктивна складова забезпечує відбір та організацію змісту навчальної інформації, проектування діяльності студентів та викладача - що є важливою складовою в професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

Діагностична функція дає змогу встановлювати причини, які стають на заваді успішному навчально-виховному процесу та усувати їх та встановлювати фактори, які сприяють ефективності здійснення цілей освіти. Таким чином, діагностика із інструмента вивчення особистості студента перетворюється на інструмент її розвитку.

Організаційно-комунікативна функція потребує уміння керівника організовувати діяльність хорового колективу, залучати його учасників до різних видів мистецької діяльності. Для цього керівнику необхідно вміти координувати спільні дії хористів, формувати їх потребу в знаннях, розвивати ініціативу, моделювати спеціальні ситуації для створення виховного впливу. Комунікативний компонент пов'язаний із такою функцією мистецтва як функція повідомлення та спілкування.

Орієнтаційно-прогностична функція передбачає вміння майбутнього вчителя визначати напрям та методологічну спрямованість освітньо-виховної діяльності, її цілі і задачі на кожному етапі педагогічного процесу та прогнозувати результат своєї роботи. Ця функція відповідає за процес постановки та реалізації мети майбутнього вчителя музики щодо продуктивної педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Діяльнісно-творча функція передбачає відношення до педагогічної діяльності як до творчого процесу. Ця функція несе в собі невичерпні можливості новаторства та експерименту і проявляється в творчому застосуванні цінних педагогічних та методичних ідей. Діяльнісно-творча функція є вкрай важлива для організації продуктивної педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з навчальним хоровим колективом.

6. Встановлено, що готовність майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом є сутнісною характеристикою результату професійної підготовки майбутнього викладача музики і визначається як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях перебігу процесів - фізіологічному, психічному, соціальному. Готовність до педагогічної взаємодії визначається в контексті особистісно-орієнтованого підходу як складне, цілісне,

особистісне, динамічне утворення, яке з'являється в результаті професійної підготовки і по суті є основою, на якій базується здійснення ефективної педагогічної діяльності. Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [49], [50], [51].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования/Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188с.
2. Абульханова – Славская К.А. Деятельность и психология личности./К.А. Абульханова – Славская. –М.: Просвещение, 1980. -244с.
3. Андрущенко В. П.Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. / В.П. Андрущенко - К.: Знання України; 2004. -804с.
4. Андрущенко В. П. Українська освіта: пошук нових стратегій мислення. Міжнародні синергетичні читання. Програма міжнародних синергетичних читань. 12-13 грудня 2003 р.: присвячено пам'яті Іллі Пригожина/ Уклад.: В. П. Андрущенко та ін.. - К.: Т - во "Знання України", 2003.-64с.
5. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя /Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
6. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: сб. статей /Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 212с.
7. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию : теория и практика. / С. И. Брызгалова. – Калининград, 2004. -312с.
8. Выготский Л.С. Психология искусства / Ред. М.Т. Ярошевского. - М.: Педагогика, 1987. -345с.
9. Гегель Г.Ф.В. Наука логика./ Г.Ф.В. Гегель.-М.,1998-245 с.
- 10.Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века/Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605с.
- 11.Гольбах П.А.Д. Избранные сочинения : в 2т./ П.А.Д. Гольбах –М.: Соцэкгиз, 1963 –т.2. -87с.
12. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене й виправлене./С.У.Гончаренко – Рівне: Волинські обереги, 2011. -552с.

13. Гулыга А. В. Эстетика в свете аксиологии. Пятьдесят лет на Волхонке/ Научное издание. – Отв. ред. – сост., авт. предисл.: И. С. Андреева. – СПб: Алетейа, 2000 -447с.
14. Дурай – Новакова К. М. Формирование готовности студентов к педагогической деятельности: автореферат дисс. д-ра пед. наук 13.00.02. – М., 1983. -32с.
15. Дьяченко М.И., Кандыбович П.А. Психология высшей школы. Учеб. Пособие для вузов.-Мн: Изд. БГУ, 1981 -383с.
16. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого–педагогического исследования.: /В. И. Загвязинский Р .А. Таханов. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. -208с.
17. Каган М.С. Философская теория ценности/М.С. Каган. – СПб.: ТООТК Петрополис, 1997. – 205с.
18. Кант И. Соч. в 6-ти т. /И. Кант. Т.4 –М., 1965.-544 с.
19. Капица П.Л. Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи // Вопросы философии. -1971.-№7.-с.16-24.
20. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
21. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Г.С. Костюк. – К.: Рад.шк., 1989. – 608 с.
22. Крылова Н.Б. Культурология просвещения.-М.: 2002 -450с.
23. Леонтьев А.А. Педагогическое общение/Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с. (Сер.: Педагогика и психология).
24. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності /Линенко А. Ф.// Педагогіка і психологія. Web IPBIS-1995. №1 С.125-133
25. Линенко А.Ф. Матеріали міжнародної наукової конференції «Психолого-педагогічні засади професійного становлення майбутнього вчителя» ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, м. Одеса 2017р.
26. Маркс К. Собрание починений. Тома 1-39./ Маркс К., Энгельс Ф.- М.: Изд. политической литературы, 1955-1981 –[2-е изд].-Т.27.

27. Маслоу А. Мотивация и личность /Абрахам Гарольд Маслоу — СПб.: (Мастера психологии). Питер, 2003. — 351 с.
28. Масол Л. М. Національний курикулум: рамкові основи / Л. М. Масол// Мистецтво та освіта : Науково – методичний журнал, 2008,№2. –с.17 – 22
29. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : Навчальний посібник. - К.: Гранма,1999.- 350с.
30. Надырова Л.Л. Теоретические основы и методы формирования эмпатии у студентов муз.-пед. факультетов:автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» /Л.Л.Надырова. – М., 2000. – 59с.
31. Національна доктрина розвитку освіти /Проф.-техн. освіта. – 2002. – № 3. – С.2-8.
32. Недведская М.Н. Теория и технология повышения качества педагогического взаимодействия школы и семьи /М.Н. Недведская.-М.:АПК и ППРО.2006.-136 с.
33. Олексюк О. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва:Навчальний посібник/ О.Олексюк, М. Ткач – К.: Знання України.,2004 -264с.
34. Организация Объединенных Наций. Официальные отчеты третьей сессии Генеральной Ассамблеи.- А/810. – С.39-42.
35. Пехота О.М. Индивидуализация профессионально – педагогической подготовки учащихся : монография / О.М.Пехота [под общ. ред. И. А. Зязюна]-К.: Вища школа, 1992.-139с.
36. Платон. Собрание соч.: в 4-х т./ Платон. - М.,1993. – Т.2. -416с.
37. Рудницька О.П. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О.П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В.Михайличенко, ред. Г.Ю.Ніколаї –Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. -255с.
38. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька. Навч. посіб. – К.:ТОВ Інтерпроф, 2002. -270 с.
39. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. /Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.

40. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / С.О. Сисоєва – К.: Міленіум, 2006. – 346с. Словарь иностранных слов . Под.ред. И.В. Лехина. Изд. 6-ое, перераб. и доп. – М., Изд-во «Энциклопедия», 1964.-784 с.
41. Словарь иностранных слов . Под.ред. И.В. Лехина. Изд. 6-ое, перераб. и доп. – М., Изд-во «Энциклопедия», 1964.-784 с.
42. Смирнова Т.А. Вища диригентська хорова освіта в Україні: минуле та сучасність / Т.А. Смирнова – Харків: Константа, 2002. -256 с.
43. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю, / В.А. Сухомлинский.-К.: Рад.школа, 1984.-254с.
44. Ушинский К.Д. Собр. соч. В 10 т. Т 3 – М.-Л., 1956 .-744с.
45. Філософський енциклопедичний словник – К: Арабіс, 2002. -744 с.
46. Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч. метод. посібник / А.В. Козир, В.І. Федоришин. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
47. Философский словарь. Под ред. М.М. Розенталя. Изд. 3-е.-М., Политиздат, 1972. -496 с.
48. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам./ Хакен Г.; пер. с англ. (Серия “ Синергетика : от прошлого к будущему”). – [2-е изд., доп.]. – М., 2005. – 248 с.
49. Хомич І. М. Сучасні підходи до виховання в контексті модернізації вищої мистецької освіти / І.М. Хомич // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. - Вип. 20 (1-2016). Частина 2. - К-П., 2016.-С.159-163.
50. Хомич І.М. Філософсько-методологічне підґрунтя феномену педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу в системі сучасної мистецької освіти / І.М. Хомич // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. - Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. - Випуск СХХІ (121). -282с. - (Серія педагогічні та історичні науки) -С.236-243.

51. Хомич І. М. Функціональний аналіз професійної діяльності майбутніх учителів музики /І.М. Хомич //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. №1(52) лютий 2016. -С.66-70.
52. Хомич І.М. Синергетичний підхід до підготовки керівника хорового колективу. Доповідь на всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» НПУ ім.. М.П.Драгоманова, 2016.
53. Хомич Л.О. Професійно–педагогічна підготовка вчителя початкових класів /АПН України, Ін–т педагогіки і психології проф.. освіти. –К.: Магістр – S, 1998 -200 с.
54. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] /Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. – 172, [1]с.
55. Щуркова Н.Е. Новое воспитание -М.: 2000-357с.
56. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian/Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. – 413s.
57. Ireland 2003/Structures of Edukation, Vokational Training and Adult Education Systems in Europe – Dublin; [Brussels]: [EURYDICE, CEDEFOR, ETF], 2003. – P. 1-33.
58. Tadeusz Kotarbinskyi/ Traktat o dobrej robocie – Warshawa, 1965-222s.
59. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej – Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. – 636 s.
60. SengeP. TheFifthDiscipline, NewYork, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.

РОЗДІЛ II.

Методологічне забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва навчальним хоровим колективом

2.1. Структура сформованості готовності майбутніх учителів музики до здійснення педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом

На сучасному динамічному етапі розвитку нашого суспільства особливо гостро постає завдання пошуку нових фундаментальних підходів до побудови освітнього процесу, становлення нової парадигми навчання та виховання молодого покоління. Метою сучасної вищої освіти стало формування конкурентноздатного фахівця високого рівня, готового до іноваційної діяльності та професійної праці на рівні світових стандартів, здатного до творчого самовиявлення, саморозвитку та самореалізації як у професійній діяльності, так і в інших сферах життєдіяльності та життєтворчості.

У сфері музично-педагогічної вищої освіти це завдання вирішується шляхом орієнтації на творчо-виконавську підготовку майбутніх учителів музики, і в тому числі найважливішою складовою цієї підготовки є готовність до роботи з творчим колективом (зокрема з хором).

Зміст педагогічної освіти, на погляд низки вчених (В. Безпалька, І. Беха, В. Бондаря, Б. Гершунського, І. Зязюна, А. Козир, Н. Кузміної, А.Маркової, Н. Ничкало, І. Підласого, Л. Подимової, В. Сластьоніна, В. Ягупова та ін.), повинен бути представлений як єдність теоретичної, практичної та психологічної готовності викладача до професійної діяльності. Це являється головним результатом освітнього процесу вищого навчального закладу.

Педагогічна діяльність як така має свою структуру – певне розташування складаючих її компонентів у системі, а також зв'язки між цими компонентами. Всі структурні компоненти педагогічної системи мають як прямий, так і зворотній зв'язок між собою. Для проникнення в сутність педагогічної діяльності як системи

необхідно проаналізувати її загальну будову, а також основні структурні компоненти, які її складають, в їх взаємозв'язку та взаємозалежності.

В науковій літературі існують різні підходи до визначення самого поняття «система» (гр. *systema* - букв. ціле, те, що складається з певних частин). Сьогодні відомо понад п'ятсот наукових визначень цього терміну, але загальноприйняте визначення поки не сформульоване.

У своєму дослідженні ми спираємось на визначення цього терміна як сукупності компонентів, які перебувають у відносних зв'язках одне з одним і складають певну цілісність і єдність. Ознаками системи є її зміст, функції, цілі, види, впорядкованість, динамічність, взаємозалежність від середовища, ієрархічність. Структура системи визначається як організована сукупність зв'язків між її компонентами (підсистемами), які, в свою чергу, складаються з елементів. Такий науковий підхід визначає розгляд системи як самокерованої, цілеспрямованої цілісності закономірно пов'язаних між собою компонентів, які сприяють отриманню інтегрального наслідку при виконанні своїх функцій, пов'язаних із зовнішнім середовищем [48].

Отже, система визначається цілісною структурою, що забезпечується зкоординованістю компонентів системи, завершеністю та результативністю.

Аналіз структури поняття «готовність до педагогічної діяльності» показав, що існують різні підходи до визначення структури педагогічної діяльності та виділення її основних компонентів або основних частин, за допомогою яких ця діяльність і здійснюється.

Дослідники включають у це поняття різноманітні компоненти, які сприяють успішному виконанню педагогічної діяльності, при цьому наповнюючи їх подібним змістом: мотивація, яка визначає позитивне відношення до педагогічної діяльності та її успішність, необхідний об'єм спеціальних та психолого – педагогічних знань, певний рівень педагогічних вмінь і навичок, комплекс професійно значущих якостей особистості. Наприклад, Н. Кузьміна виділяє такі основні компоненти педагогічної діяльності: гностичний, конструктивний, проєктивний, організаторський та комунікативний [19].

В свою чергу, В. Ягупов виділяє діагностичний, орієнтовно-прогностичний, комунікативно-стимулюючий, аналітично-оцінний та дослідницько-творчий компоненти педагогічної діяльності [56,с.161-162].

Концептуальну основу нашого розуміння структури готовності викладачів художніх дисциплін до роботи з творчим колективом (зокрема, з хором колективом) складають результати дослідження В. Сластьоніна та Л. Подимової в якому діяльність педагога включає мотиваційний, технологічний, рефлексивний та креативний компоненти [37].

На наш погляд структуру готовності викладачів художніх дисциплін до роботи з творчим колективом складають наступні компоненти:

- *мотиваційно-орієнтаційний;*
- *компетентнісно-операційний;*
- *комунікативно-рефлексивний;*
- *творчо-проективний.*

Вказані компоненти педагогічної діяльності не тільки взаємопов'язані, але і перехрещуються. Очевидно, що *компетентнісно-операційний* компонент (знання і уявлення про особливості і умови педагогічної діяльності, вимоги до особистості вчителя, вміння педагога ставити конкретні цілі та задачі, визначати зміст, форму та методи навчально-виховної діяльності) перехрещується з *комунікативно-рефлексивним* компонентом (вміння керувати діями, з яких складається процес педагогічної діяльності, самоконтроль, самооцінка особистої готовності до рішення професійних задач, здатність до емпатії) і *мотиваційно-орієнтаційним* компонентом (свідоме відношення до професії, яке базується на позитивному відношенні до майбутньої професійної діяльності, на прагненні до максимального використання своїх сил і можливостей в продуктивній викладацькій роботі). Всі ці структурні компоненти об'єднує *творчо-проективний* компонент (пошук нових шляхів для рішення складних професійних задач, постійний особистісний розвиток, планування навчально-викладацької діяльності та передбачення її результату).

Розглянемо докладніше структурні компоненти готовності майбутніх викладачів художніх дисциплін до роботи із творчим колективом (хором).

Мотиваційно-орієнтаційний компонент визначає усвідомлення особистістю власних потреб та інтересів співвідносно до потреб колективу, суспільства, сприяє прагненню людини до професійного саморозвитку, до особистісного росту через підвищення освітнього рівня, через розвиток мотивації до активної навчально-пізнавальної діяльності. Мотиваційно-орієнтаційний компонент формує гуманістичну позицію особистості майбутнього спеціаліста, загальний позитивний емоційний стан по відношенню до майбутньої професії та характеризується стійким інтересом до теоретичної проблематики, науково-дослідницькою та практичною діяльністю в області інновацій.

У психологічній науці мотивація визначається як спонукання, що викликають активність особистості й визначають її спрямованість. Це комплексне поняття, яке включає в себе установки, мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, ставлення та інтереси [41].

Сформованість мотивації до навчально-пізнавальної діяльності в царині майбутньої професії спонукає майбутніх учителів музики до оволодіння необхідними знаннями та професійними навичками, забезпечує їх відповідальне ставлення до виконавської підготовки та самостійного опрацювання музичних творів. Сформованість мотиваційно-орієнтаційного компонента також забезпечує здатність студентів до самодисципліни та самоорганізації, націлює їх на пошук нових ефективних способів і прийомів надбання професійних знань та навичок.

Під поняттям "мотивація" ми розуміємо сукупність мотивів, що викликають та спрямовують діяльність людини в конкретний момент. В той же час мотив - це спонукальна причина поведінки та дій людини. А. Болгарський зазначає, що мотив - це те, заради чого власне виконується діяльність [6].

Психологічна наука визначає, що в основі мотиву лежить потреба - необхідність у чомусь, що викликає задоволення. На думку С. Рубінштейна, потреба спрямовує особистість на перетворення умов з метою її задоволення і саме потреба пояснює джерело прояву особистісної активності [35,с.159].

Потреба у професійному саморозвитку, що є умовою виникнення мотиву, в широкому сенсі формується освітою та інтелектуальним вихованням. На наш погляд, мотив формує тільки така потреба, що набуває найбільш суб'єктивної та об'єктивної цінності. Саме тому для формування мотиваційно-орієнтаційного компонента системи готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом необхідним є цілеспрямований відбір під керівництвом викладача комплексу потреб що до отримання студентом професійних знань та умінь. Причому цей комплекс включає як фахові знання в галузі музичного мистецтва, так і знання музичної педагогіки, психології, комунікативних, організаційних умінь, тощо.

Як зазначає Є. Ільїн, до структури мотиву входять: спрямованість (мета діяльності особистості), емоції (престижу, співпереживання, досягнення успіху, допитливості, самостійності, позитивні емоції, емоції незадоволеності, тощо), характер мотиву, характер діяльності. Зацікавленість обраною професійною діяльністю та рівень цього інтересу визначають сукупність та цілеспрямований розвиток цих складових.

Стадії мотивації, їх кількість і внутрішній зміст багато в чому залежать від виду стимулів, в якості яких можуть виступати не тільки фізичні подразники, але і соціальні чинники. Крім того, на характер мотивації можуть впливати і способи цілеутворення. Дослідник виділяє такі етапи формування мотивації:

1. Формування первинного мотиву.
2. Пошукова активність.
3. Вибір конкретної мети і формування намірів [12] - що по суті є орієнтаційною складовою компонента.

С. Рубінштейн визначає чотири основних мотиви професійного саморозвитку майбутнього вчителя, а саме:

1. Інтерес до змісту професійного саморозвитку;
2. Інтерес до видів діяльності, які передбачає професійний саморозвиток;
3. Інтерес, який пов'язаний із можливістю реалізувати власні схильності під час професійного саморозвитку;

4. Інтерес до опанування педагогічної професії, що викликаний необхідністю професійної діяльності після закінчення навчання [35].

У психологічній науці інтерес визначається як «форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності» [41,с.295].

Таким чином зазначаємо, що саме стимуляція і підтримка інтересу студента до знань і умінь у сфері керування творчим (хоровим) колективом є необхідним та ефективним інструментом у формуванні мотивації до опанування цими знаннями та вміннями.

Із зазначеного робимо висновок, що мотивацію до професійного саморозвитку умовно можна поділити на зовнішню та внутрішню. Зовнішня - мотивація, викликана об'єктивними потребами майбутнього спеціаліста. Це очікування заохочень, винагород, бажаного результату діяльності, або, навпаки, негативних наслідків власної поведінки під час навчального процесу. Внутрішня мотивація формується духовними потребами та світоглядною позицією майбутнього вчителя, його особистісними пріоритетами.

Надважливою складовою мотиваційно-орієнтаційного компонента є також вибір студентом конкретної мети і формування його намірів що до майбутньої професійної діяльності в якості керівника хорового колективу. За визначенням С. Гончаренко мета - це «передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність людини» [7,с.277].

В. Шахов визначає мету як «ідеальне уявлення майбутнього результату праці»[54,с.39].

Синтез мотиваційної та цільової (орієнтаційної) складової забезпечує спрямування особистості студента на успішну фахову діяльність в якості керівника хорового колективу.

Як підсумок можна стверджувати, що мотивація є складовою ціннісних орієнтацій особистості і виявляє ставлення особистості до професійної діяльності та певні переваги і вподобання, які вона демонструє в цій діяльності. Ціннісні

орієнтації, які формуються у студентів під час навчально-виховного процесу у вищому освітньому педагогічному закладі спрямовують їх майбутню професійну діяльність відповідно до вимог та запитів, які ставить перед учителем суспільство.

Узагальнюючи сказане, зазначаємо, що сформованість мотиваційно-орієнтаційного компонента у майбутнього вчителя музики, яке включає в себе участь у творчому колективі та, на певному етапі навчання, керування ним, а також активну концертну діяльність, стимулює інтерес до обраної професії, забезпечує розвиток виконавських здібностей та зацікавленість музично-виконавською діяльністю. Сформованість мотиваційно-орієнтаційного компоненту також є неодмінною умовою ставлення майбутнього вчителя до себе як до активного суб'єкта навчально-виховної діяльності.

Таким чином, на наш погляд формування мотиваційно - орієнтаційного компонента системи готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом будується на поєднанні традиційних методів мистецького навчання та інноваційних методів (евристичних, інтерактивних, методах самостійного навчання, бінарних методах, тощо) і являє собою цілісний процес, метою якого є сформованість психічного стану підготовленості студента до засвоєння комплексу музично-теоретичних, музично-педагогічних, професійно-організаційних знань та мистецько-виконавських умінь необхідних для здійснення успішного керування творчим (хоровим) колективом.

Компетентнісно–операційний компонент, як доводять в своїх працях науковці, формує професійне становлення майбутнього спеціаліста, «реалізацію власних сил, здібностей, талантів, можливостей у професії». Передбачає розвиток «всього комплексу індивідуальних здібностей, що призводить до перетворення особистості на суб'єкт життя». У цьому виявляється діалектичність розвитку особистості, оскільки «віддавая себе, свої сутнісні сили та здібності певній діяльності, особистість одночасно одержує їх, але вже у новій якості» [31, с.172].

Слід зауважити, що в сучасній педагогічній науці поняття «компетенція» та «компетентність» розмежовуються. «Компетенції» визначаються як коло питань, в яких людина повинна бути обізнана (або має певні повноваження), а «компетентність» трактується як якісна характеристика особистості, що є результатом набуття компетенцій.

В науковій літературі поняття «компетентність» розкривається за допомогою наступних визначень, які характеризують даний феномен:

- знання, досвід в тій або іншій галузі;
- базова характеристика особи;
- деякі внутрішні, потенціальні новоутворення, які потім виявляються у діяльності;
- інтегративна характеристика якості підготовки випускника;
- якість особистості;
- специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, яка охоплює вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за власні дії [52].

За визначенням акад. І. Зязюна «компетентність являється обов'язковим та необхідним структурним компонентом професіоналізму педагога, який має спеціальні знання, знання з педагогіки та психології, методики викладання предмету, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально–типові особливості та професійно значимі особистісні якості» [27].

Суттю *компетентнісно–операційного* компонента у сучасній художній освіті є входження в «цінності сучасного життя» (за визначенням І. Беха), розвиток художньої свідомості та компетентності, здатність до самореалізації, потреба в духовно–творчому вдосконаленні у процесі художнього пізнання, особистісного вдосконалення у професійній практичній діяльності.

Як зазначає дослідниця Е. Сизова основу професійної компетентності майбутнього вчителя музики складають музично-слухова, музично-граматична, музично-виконавська та музично-педагогічна компетенції. Серед ряду компетенцій, якими повинен володіти майбутній вчитель музики однією з

найважливіших є музично-виконавська компетенція, адже виконавська діяльність є одним із видів професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва і характеризується багатоаспектністю, неповторністю за характером здійснення і результату, суспільно-історичною й індивідуальною унікальністю [36].

Основою музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музики є музичні здібності, які в існуючій загальній психологічній класифікації відносять до спеціальних і які являють собою особливу сукупність індивідуальних якостей, що розвиваються в процесі музичної діяльності та забезпечують її успіх. Основними музичними здібностями в музично-педагогічній практиці вважаються почуття метро-ритму, музичний слух, музична пам'ять. Тільки за умови постійного розвитку музичних здібностей можна говорити про формування музично - виконавської компетенції майбутнього вчителя музики.

Отже, особиста значущість *компетентнісно–операційного* компонента у творчо–виконавській підготовці викладачів музичного мистецтва зумовлюється самою специфікою професійної діяльності майбутнього вчителя музики, особливостями творчого спілкування з виконавським колективом (хором), яке ґрунтується на художньо–інтерпретаційному процесі та передбачає здатність майбутніх професіоналів адекватно втілювати художній образ музичних творів, творчо осмислювати музичний матеріал, самостійно вирішувати складні творчі задачі, застосовуючи на практиці одержані під час навчання знання та вміння. Операційна складова компонента передбачає саме наявність професійних знань, загальнотрудових та спеціальних умінь, які студент здатен застосовувати на практиці.

Компетентнісно–операційний компонент в структурі готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з творчим (хоровим) колективом сприяє, перш за все, самостійності у процесі художньо-інтерпретаційного спілкування, артистизму, вивільненню творчої енергії як керівника, так і колективу. Таким чином майбутній спеціаліст стверджує себе як неповторну особистість, яка здатна демонструвати високий рівень культури

художнього сприйняття, глибоку професійну ерудицію, інтелектуальність, розвинутість емоційно–емпатійної сфери.

Сучасні тенденції гуманізації змісту освіти, методів и форм педагогічного процесу висувають високі вимоги до оволодіння майбутнім учителем музики засобами і методами педагогічної комунікації (Н. Бутенко, Н. Волкова, О. Леонтьев, Г. Почепцов та ін.). Актуальність проблеми педагогічної комунікації зумовлена тим, що рівень комунікативної компетентності викладачів впливає на розвиток особистості та творчої індивідуальності учнів, на формування їх ціннісних орієнтацій, підвищення рівня самооцінки та, у підсумку, на ефективність педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу та його результативність.

Успішна викладацька діяльність ґрунтується на спілкуванні, як на одній з провідних потреб особистості. В педагогічній комунікації повинні враховуватися пріоритети, які визначають спілкування у колективі (інтереси, оцінки, ціннісні орієнтації кожного студента і в цілому колективу).

У наукових працях (І. Зязюна, М. Кагана, Ф. Шаркова, Ю. Шерковніна та ін.) комунікація розглядається не як дія (одностороній процес передачі сигналів без здійснення зворотного зв'язку), а як комунікативний процес, в якому суб'єкти комунікації почергово та безперервно виступають в якості джерела інформації. Професійно-педагогічна комунікація реалізується як система різноманітних, безпосередніх зв'язків суб'єктів комунікації, їх прямих контактів. При такому типі комунікації домінуючим є вміння вести діалог - вміння вислухати, пояснити, зрозуміти, довести, переконати, створити атмосферу довіри і порозуміння, знайти підхід, розв'язати конфліктну ситуацію, зняти напруження, тощо. Вирішення будь-якого педагогічного питання можливе лише за умов взаємодії.

Виходячи з такого розуміння структури готовності до педагогічної діяльності, *комунікативно–рефлексивний* компонент передбачає готовність майбутнього вчителя музики досягати взаєморозуміння з учасниками хорового колективу, встановлення педагогічно доцільних відношень з ними, домагатися доброзичливих і творчо-продуктивних відносин у студентському колективі.

Керуюча позиція педагога у процесі взаємодії з творчим колективом неподільно пов'язана з постійним творчим пошуком та передбачає діяльність у постійно змінюючихся робочих обставинах. При здійсненні контакта з творчим колективом від керівника вимагається гнучкість, мобільність та швидка реакція. Викладач повинен встановити доброзичливі рівні робочі стосунки з учасниками хорового колективу. При цьому велике значення має загальний рівень його культури, психолого–педагогічні знання та ерудиція.

Хоча вербальні складові комунікативного процесу є природним ґрунтом спілкування між людьми (до них відносяться, зокрема, пояснення, запитання, коментування, тощо), специфічна сутність, експресивний зміст різних видів мистецтв, а тим більше музики, що будується на емоційній змістовності образів, не може бути адекватно виражений за допомогою слів. Саме тому, однією з характерних рис педагогічної комунікації з творчим колективом (хором) є сугестивний (від. лат. *suggestio* - навіювання) вплив керівника на колектив, який здійснюється за допомогою таких невербальних засобів комунікаційного процесу як пластика, міміка, жестикуляція, пауза. Можна стверджувати, що успіх педагогічної взаємодії з творчим колективом багато в чому залежить від того, наскільки керівник володіє засобами та методами сугестивного впливу. До специфічних засобів комунікативного спілкування з творчим колективом (хором), які повинен опанувати майбутній учитель музики належать виконавські засоби комунікації - музикування, диригування, пластичне інтонування тощо. Важливою складовою педагогічної комунікації з творчим колективом є також інформаційні засоби спілкування - мультимедійні, комп'ютерно-технологічні, друковані.

Для придбання цих професійних навичок та вмінь студенти повинні вивчати та використовувати в практичній роботі досвід видатних диригентів–хормейстерів – М. Даниліна, Г. Дмитревського, В. Краснощокова, К. Ольхова, К. Пігрова, К. Птиці, В. Соколова, Г. Струве, П. Чеснокова та ін..

Диригент–хормейстер не тільки передає засобами педагогічної комунікації певну інформацію хористам, але і здійснює контроль за її виконанням. Керівнику для успішної роботи з хоровим колективом вкрай важливим є зворотній зв'язок -

реакція хористів на його діяльність (для визначення її ефективності), взаєморозуміння, взаємозбагачення учасників творчого педагогічного процесу. Учасники хору в процесі взаємодії відчують на собі безпосередній вплив керівника, виражений у його позиції, поглядах, вчинках. А. Анисимов, за спогадами К.Б. Птицы, так визначив суть хормейстерської роботи: «Какой бы не была учебно–воспитательная и репетиционная работа дирижера хора с коллективом, которым он руководит, в конечном результате – это огромная и тяжелая работа с людьми» [32, с.29].

Постійне спілкування із творчим колективом являється специфічною особливістю педагогічної і творчої діяльності керівника хорового колективу. Від вміння спілкуватися в процесі репетиційних занять багато в чому залежить ефективність процесу взаємодії. Здатність до продуктивної комунікативної діяльності залежить від того, наскільки майбутній викладач оволодів комплексними засобами музично–педагогічної комунікації, а саме сформував власний імідж та стиль педагогічного спілкування. Це виявляється у вмінні свідомо керувати своїми діями, тримати під контролем емоції та ефективно взаємодіяти з учасниками хорового колективу в процесі рішення педагогічних та виконавських задач.

В процесі комунікації з хоровим колективом керівнику необхідно володіти двома групами вмінь: I гр. – володіння технікою диригування, мімікою, емоційним станом, технікою мовлення.

II гр. - дидактичні вміння, уміння організувати робочий процес, володіння технікою контактної взаємодії.

Це передбачає залучення комплексу наступних методів: словесних, інсценування творів навчального репертуару, моделювання емоцій, а також структурування музично-педагогічної інформації, конструювання власного іміджу.

Рефлексивну складову *комунікативно–рефлексивного* компонента системи готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом можна визначити як певний критерій роботи керівника

хорового колективу. Рефлексія (від лат. reflexio - обернення назад) - за словниковим визначенням - самосвідомість і самопізнання, співвідносність елементів дійсності і мислення [47, с.425].

Мистецька рефлексія розглядається в працях відомих дослідників педагогіки, до яких належать Л. Арчажникова, Ю. Бабанський, В. Кан-Калік, А. Козир, Г. Падалка, І. Парфентьева, О. Рудницька та ін., як складова педагогіки творчості. Мистецька рефлексія викладача-музиканта визначається Е. Абдулліним як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе - на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту і процесу музичного навчання [1, с.64].

Мистецька рефлексія передбачає усвідомленість майбутнім вчителем музики як мотиваційної, так і пізнавальної сфери його діяльності, спрямованість його на внутрішні механізми самопізнання, що дозволяє виробити відповідне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності. Тобто, готовність до мистецької рефлексії - це вміння критично ставитись до того чи іншого аспекту діяльності, займати та відстоювати свою позицію в дискусіях, виокремлювати власні судження, організовувати взаємозв'язок минулих та сучасних подій, вміти протистояти невпевненості у вирішенні нагальних питань, виховувати здатність до оцінювання творів мистецтва [1].

Отже, мистецька рефлексія керівника хорового колективу спрямовується на особисте оцінювання власних творчих та організаційних можливостей, а також на оцінювання підготовленості колективу до виконавської діяльності, критичне оцінювання його недоліків та перспектив їх подолання. За визначенням А. Козир, рефлексивність мислення майбутнього вчителя музики є одним з основних критеріїв його фахової майстерності [16, с.176].

У процесі формування рефлексивної складової системи готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом доцільно використовувати такі методи мистецького навчання, як словесні (бесіда, розповідь, пояснення, вербалізація змісту, поточний коментар

тощо), демонстраційно - образні (художнє ілюстрування, демонстрація художніх творів тощо), бінарні (що складаються з двох частин, компонентів).

У підсумку зазначаємо, що встановлення творчого діалогу з колективом, партнерських відношень між керівником і хористами, створення доброзичливої робочої атмосфери, толерантність керівника, його здатність до рефлексії – все це неодмінні умови для творчого взаємозбагачення, яке, в свою чергу, створює реальні умови для досягнення високих художніх результатів. При цьому важливо, що кожен із учасників колективу розкривається як неповторна особистість, яка здатна мислити та створювати самостійно.

Творчо-проективний компонент займає особливе місце в структурі готовності до педагогічної діяльності викладачів художніх дисциплін. Розвиток творчого потенціалу особистості досліджували науковці О. Баластаєва, Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Г. Глотова, С. Глухова, О. Лука, О. Матюшкін, Г. Піхтовников, І. Підласий, В. Риндак, С. Сисоєва, М. Ситнікова, Л. Сохань, В. Тихонович та ін..

Цей компонент пронизує всі наявні компоненти готовності до педагогічної взаємодії, поєднуючи в собі принципи і рекомендації педагогічної науки, скореговані у відповідності з найновішими її досягненнями. Проективна складова містить в собі уявлення про перспективні завдання виховання та навчання, а також про засоби та стратегії їх досягнення. За рівнем сформованості *творчо-проективного* компонента можна судити і о рівнях сформованості професійно-педагогічної готовності до майбутньої фахової діяльності.

Розглядаючи *творчо-проективний* компонент, треба зазначити, що твори мистецтва не лише впливають на естетичне сприйняття, а і здебільшого несуть в собі філософські та політичні ідеї, морально-етичні настанови та певний історичний контекст. Внаслідок цього вплив мистецтва на формування особистості є універсальним. Догматичні погляди на мистецтво як на специфічний «інструмент», за допомогою якого суспільство (а по суті офіційна ідеологія) нав'язує особистості певні «зручні» світоглядні установки в наш час відходять у минуле. Тому формування творчої особистості майбутнього вчителя

мистецьких дисциплін з точки зору сучасної педагогічної науки передусім передбачає формування широко ерудованої, творчо-оригінальної особистості. Декларується, що професійного успіху досягають «...не тільки і не стільки висококваліфіковані фахівці, скільки яскраві професіонали-особистості, здатні до індивідуального творчого самовираження, самостійного, своєрідного осмислення і вирішення професійних проблем» [39, с.64].

Саме тому *творчо-проективний* компонент передбачає наявність у керівника хорового колективу здатності до самостійного творчого пошуку, вміння відтворювати та доносити до слухацької аудиторії не тільки композиторський текст, але і своє бачення музичного образу, володіння технікою художньо-педагогічного спілкування, а також професійні особистісні якості – зацікавленість, комунікативність, емоційність, ерудованість, відповідальність, самостійність.

Творча діяльність сприяє активізації таких психічних процесів особистості, як емоції та воля. Психологічна наука доводить, що саме в емоційно-чуттєвій сфері світовідчуття, знання та змісти, закладені в художньому творі автором перетворюються на переконання власне виконавця твору, які він як посередник транслює слухачам, інтерпретує. Проблему творчої інтерпретації музичних творів (від лат. *interpretatio* - тлумачення, розкриття змісту, роз'яснення) вивчали вітчизняні дослідники А. Болгарський, О. Бурська, А. Козир, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Рудницька, О. Щолокова та ін..

Інтерпретація передбачає індивідуальний підхід до твору що виконується, активне до нього відношення, наявність у виконавця особистої творчої концепції щодо втілення авторського задуму. Головне завдання керівника хорового колективу як виконавця-інтерпретатора полягає в тому, щоб об'єднати розрізнені дії хористів, створивши об'єднане єдиним творчим задумом, естетично цінне високохудожнє явище.

Отже, творчо-інтерпретаційна діяльність студентів в процесі роботи з хоровим колективом передбачає наявність оригінального результату цієї роботи під час концертного виконання репертуару. Такий результат потребує від

керівника хорового колективу глибокого аналізу твору, знання особливостей стилю композитора, епохи, якій належить його творчість. Тому провідну роль в процесі творчо-виконавської діяльності, за визначенням академіка Б. Яворського, відіграє інтелект. Б. Яворський зазначав, що виконавство складається з інстинкту, навичок та інтелекту, але, підкреслював він, одне чуття безсиле створити образ [55].

Б. Теплов, досліджуючи роль емоцій та емоційних станів в музичній діяльності зазначав, що однією з найважливіших особистісних якостей музиканта є вміння емоційно занурюватись у зміст музичної діяльності і концентрувати на ній всі свої душевні сили. Цей стан, за визначенням Б. Теплова і є натхненням [46].

Творча діяльність також неможлива без розвинутої волі, яка в психологічній літературі визначається як свідомо організація і саморегуляція людиною своєї діяльності і поведінки, спрямована на подолання труднощів при досягненні поставлених цілей. Психологія визначає сім параметрів вольової людини - ініціативність, самостійність, рішучість, енергійність, наполегливість, самоконтроль, принциповість [38]. Наявність у керівника цих якостей є необхідною умовою здійснення продуктивної педагогічної взаємодії з творчим колективом. Воля також тісно пов'язана із сферою мотивації особистості, її інтересами, прагненнями, потребами. Регулярність творчої роботи, її якість, продуктивність і об'єми також визначається наявністю вольових якостей.

Самостійний пошук та підбір художнього матеріалу, застосування різних видів художньої творчості в їх взаємозв'язку у процесі художнього пізнання, вміння проектування як репетиційних занять, так і концертних виступів – все це констатує готовність майбутнього викладача самостійно приймати рішення, нести за них відповідальність, бути компетентним у роботі з хоровим колективом. Творчий підхід вчителя до своєї діяльності є джерелом його гуманістичного мислення, особистісного зростання, прагнення до постійного вдосконалення засобів та методів здійснення навчально-виховної діяльності.

Отже, дослідивши структуру готовності майбутніх вчителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом констатуємо, що *мотиваційно-орієнтаційний, компетентісно-операційний та комунікативно-рефлексивний* компоненти педагогічної діяльності не тільки взаємопов'язані, але і перехрещуються і всі ці структурні компоненти об'єднує *творчо-проективний* компонент.

Визначаємо, що критерієм *мотиваційно-орієнтаційного* компонента є міра прояву зацікавленості студентів діалоговою взаємодією з хоровим колективом; *компетентісно-операційного* - ступінь сформованості знань, умінь та навичок щодо фахової діяльності студента в якості керівника навчального хорового колективу; *комунікативно-рефлексивного* компонента - міра самоконтролю власної педагогічної діяльності; *творчо-проективного* компонента - ступінь прояву креативних здібностей та творчої активності, необхідних для продуктивної педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з хором.

Показниками *мотиваційно-орієнтаційного* компонента визначаємо: вияв інтересу майбутніх учителів музики до опанування диригентськими вміннями в процесі хорової підготовки; наявність художньо-естетичних потреб до оволодіння хоровим мистецтвом. Показниками *компетентісно-операційного* компонента нами визначено: уміння аналізувати результат власної диригентсько-хорової діяльності; прояв потягу до саморозвитку у фаховій діяльності. Показниками *комунікативно-рефлексивного* компонента визначено: використання інноваційних технологій у диригентсько-хоровому навчанні; потреба самоусвідомлення фахової діяльності у процесі педагогічного керівництва хором. Показниками *творчо-проективного* компонента визначено: прояв сугестивних та перцептивних здібностей у процесі інтерпретації хорових творів; здатність до творчого втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду. Система готовності майбутніх викладачів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом в якості комплексу структурних компонентів подана у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-орієнтаційний	<i>Міра прояву зацікавленості студентів діалоговою взаємодією з навчальним хоровим колективом</i>	- вияв інтересу майбутніх учителів музики до опанування диригентськими вміннями у процесі хорової підготовки; - наявність художньо-естетичних потреб до оволодіння хоровим мистецтвом;
Компетентнісно - операційний	<i>ступінь сформованості знань, умінь та навичок щодо фахової діяльності студента в якості керівника навчального хорового колективу</i>	- уміння аналізувати результат власної диригентсько-хорової діяльності; - прояв потягу до саморозвитку у фаховій діяльності;
Комунікативно - рефлексивний	<i>Міра самоконтролю власної педагогічної діяльності</i>	- використання інноваційних технологій у диригентсько-хоровому навчанні; - потреба самоусвідомлення фахової діяльності у процесі педагогічного керівництва хором;
Творчо – проєктивний	<i>ступінь прояву креативних</i>	- прояв сугестивних та перцептивних здібностей у процесі

	здібностей та творчої активності, необхідних для продуктивної педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з хором	інтерпретації хорових творів; - здатність до творчого втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду;
--	---	--

Наявність в освітньому процесі вищої школи всіх перелічених вище структурних компонентів педагогічної діяльності створює умови для становлення майбутніх учителів музики як активних носіїв нової освітньої парадигми, готовності їх до виконання професійної діяльності, передбачає орієнтацію на студента як на самостійну творчу особистість, зумовлює перехід від отримання комплексу вузькоспеціалізованих знань про предмет викладання як самоцілі освіти, до свідомого придбання студентами професійних знань та умінь, розумінню ними освітнього процесу як способу розвитку власної цільної духовно-творчої особистості.

2.2. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музики до здійснення педагогічної взаємодії

Впровадження Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» потребує пошуку і застосування нових педагогічних підходів, широкого вибору форм і методів роботи, засобів навчання, які б відповідали освітнім запитам особистості, суспільства і держави. В контексті задекларованого в національній програмі всебічного розвитку людини, як

особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку її талантів, збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу основоположними ідеями фахової підготовки майбутніх учителів, на думку В. Загвязинського, є наступні педагогічні теорії та концепції: теорія активного розвиваючого навчання (М. Данілов, Б. Єсіпов, М. Скаткін, І. Огородніков, Г. Щукіна та ін.); теорія проблемного навчання (І. Лернер, Н. Махмутов, В. Оконь та ін.); теорія і методика програмованого навчання (В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Тализіна та ін.); концепція розвиваючого навчання (Л. Занков, З. Калмикова та ін.); теорія навчання на основі використання теоретичного узагальнення (В. Давидов, Д. Ельконін та ін.); теорія цілепокладання у структуризації навчання (Н. Кузьміна, П. Підкасистий та ін.). В. Загвязинський наголошує на особливому місці, яке серед визначених базових понять займає вплив педагога. Адже, підкреслює дослідник, цей вплив акумулює у собі сутність педагогічної діяльності й знаходить своє відображення на кожному її етапі як важлива рушійна сила у досягненні ефективних освітніх цілей. Це поняття характеризує зв'язок і взаємозумовленість усіх сторін педагогічного процесу, його внутрішні та зовнішні фактори, індивідуальні особливості суб'єктів педагогічної діяльності, професіоналізм фахівців тощо [9].

Процес педагогічного впливу ґрунтується на певних принципах (лат. *principium* - основа, початок) - системі основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості [41].

Філософія визначає принцип як «вихідне положення, провідну ідею, основне правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення» [45, с.156].

В об'єктивному розумінні принцип - це основоположення, з якого чи на ґрунті якого за допомогою певного методу виводяться похідні положення, сукупність яких утворює деяку систему знання. Принцип - це основа, з якої виникає все різноманіття речей та їх властивостей [47].

Серед різноманіття педагогічних принципів виокремлюють загальні принципи цілісного педагогічного процесу, до яких належать: цілеспрямованість педагогічного процесу; зв'язок школи з життям; науковість змісту виховання і навчання; доступність, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; систематичність і послідовність; свідомість, активність, самодіяльність, творчість учнів; зв'язок навчання і виховання із суспільно корисною, продуктивною працею; наочність; колективний характер виховання і навчання; повага до особистості учня, поєднана з розумною вимогливістю до неї; вибір оптимальних методів, форм, засобів навчання і виховання; міцність, усвідомленість і дієвість результатів освіти, виховання і розвитку; комплексний підхід до учня [41].

Отже, в ряді основних вимог до здійснення продуктивної педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з творчим навчальним колективом однією з найважливіших є вимога впровадження педагогічних принципів, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно меті й закономірностям мистецької освіти.

Слід зазначити, що методичною основою організації педагогічного процесу сучасного ВНЗ є філософська та педагогічна антропологія, ідеї гуманістичної філософії та психології. Суть антропологічного підходу філософії полягає в поясненні змісту і значення оточуючого світу із категорії людини. Антропологічний підхід в педагогіці базується на сприйнятті людини як універсальної, активної, вільної і відповідальної особистості, яка є суб'єктом своєї життєдіяльності, свого виховання та освіти. Антропологічний підхід передбачає великі потенційні можливості людини та можливість розвитку цих потенцій у педагогічному процесі. Видатні представники гуманістичної філософії та психології (І. Бердяєв, А. Камю, А. Маслоу, К. Роджерс, Ж. Сартр, Е. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.) розглядають людину як унікальну, цілісну, творчу особистість, що прагне самовираження та самовдосконалення. Призначення людини, на їх думку, полягає у реалізації своїх потенційних можливостей, у створенні самої себе в оточуючому світі. Тому гуманізація освіти, як зазначає С. Гончаренко, являється «центральною складовою нового мислення, яка

передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі людинотворної функції. Гуманістична освіта основним смислом педагогічного процесу вважає всебічний розвиток особистості» [7, с.76].

Отже, принцип *індивідуалізації*, всебічного розвитку особистості визначає кожного студента активним суб'єктом педагогічного процесу.

За визначенням в педагогіці суб'єкт – це «активно діюча людина або колектив, що має свідомість, здібність до пізнання, може виявляти ініціативу і самостійність, прийняти і реалізувати рішення, оцінити наслідки своєї поведінки, визначати перспективу своєї багатовимірної життєдіяльності» [26, с.562].

В психології поняття «суб'єктність» визначається як: «соціальний, діяльнісно-перетворюючий спосіб буття людини.» « Як і самість - суб'єктність є очевидна і безпосередньо дана форма самобуття людини». Вона виражається: «як форма буття і спосіб організації людської реальності, суб'єктність виявляє себе в здатності людини прийняти практично-перетворююче ставлення до власної життєдіяльності і знаходить своє вище вираження в рефлексії» [38, с.372].

Виходячи з цих положень, вищий навчальний заклад повинен виховувати особистість активну і самостійну, здатну успішно адаптуватись у постійно мінливу освітню та соціокультурну ситуацію. Отже, принцип *індивідуалізації* передбачає виховання студента як суб'єкта, як унікальної цілісної особистості, що прагне максимально реалізувати свій потенціал, відкрита для сприйняття нового досвіду, усвідомлює власну відповідальність за свій життєвий вибір і створення умов свого професійного розвитку. Реалізація цього принципу потребує врахування особливостей студента, відбір і застосування відповідних засобів впливу на нього.

На проблему забезпечення суб'єктності (індивідуалізації) студентів у навчальній діяльності вказували А. Макаренко, К. Ушинський, П. Блонський, В. Сухомлинський та ін. Загальні проблеми активізації пізнавальної діяльності як основного прояву суб'єктності досліджували Л. Арістова, А. Вербицький, І.

Зязюн, О. Киричук, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.. Психологічні аспекти становлення особистості розглядали К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Бех, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Татенко, Г. Костюк та ін..

Дослідник Г. Костюк зазначає: «З розвитком особистості зростає значення внутрішнього середовища - системи психічних властивостей, що склалися в її взаємодії з навколишнім середовищем. Внутрішнє середовище стає і фактором дальшого розвитку особистості, її саморуху від нижчих до вищих форм взаємовідношень із зовнішнім світом. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, зіставляючи їх з вимогами суспільства і своїми перспективними життєвими цілями, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення результатів власної діяльності, до самоосвіти, самовиховання. Створюючи цінності, вона сама зростає, стає суб'єктом власного розвитку» [17,с.63].

Індивідуалізація навчального процесу є суттєвим принципом музичної освіти, який визначає пріоритетний напрям формування готовності майбутніх вчителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. Адже індивідуалізація навчального процесу забезпечує розвиток всього найкращого, чим відрізняється особистість кожного студента, формування його духовного обличчя, професійної компетенції, дослідницької культури, творчого ставлення до справи, педагогічної майстерності, що є, у підсумку, необхідними умовами, від яких в значній мірі залежить якість продуктивної педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з навчальним хоровим колективом.

Інтегрованим педагогічним принципом формування готовності студента до продуктивної педагогічної взаємодії з творчим навчальним колективом є *інтерактивна педагогічна* взаємодія викладача і студента, прикметами якої є діалогічність, плюралізм думок, свобода вибору.

Інтерактивна педагогічна взаємодія - це безпосередня цілеспрямована міжособистісна комунікація суб'єктів педагогічного процесу. Найважливішою особливістю цієї комунікації є здатність викладача і студента уявляти як їх сприймає партнер по спілкуванню та інтерпретувати педагогічну ситуацію,

конструювати особисту дію. Інтерактивна педагогічна взаємодія - це взаємовплив суб'єктів педагогічного процесу, основою якого є особистий досвід кожного.

Інтерактивна педагогічна взаємодія передбачає систему взаємодій: з боку викладача – запланованих, з боку студента – ситуативних та непередбачуваних, в процесі яких створюються оптимальні умови розвитку їх суб'єктності.

Цей педагогічний принцип передбачає процес спільної діяльності викладача та студента, атрибутами якої, на наш погляд,

1) просторова та часова присутність учасників (тобто, наявність особистого контакту між ними);

2) наявність спільної мети, передбаченого бажаного результату діяльності, який сприяє реалізації потреб кожного;

3) планування, контроль, корекція та координація дій;

4) розподіл єдиного процесу співпраці, спільної діяльності між учасниками;

5) виникнення міжособистісних відношень. Можна констатувати що, у підсумку, інтерактивна педагогічна взаємодія - це інтенсивна комунікативна діяльність суб'єктів педагогічного процесу, різноманітність видів і форм, засобів діяльності.

Реалізація принципу інтерактивної педагогічної взаємодії на практиці потребує від студента здібності і готовності:

- свідомо управляти своїми діями ;
- реалізувати заплановані програми;
- контролювати хід і оцінювати результати своїх дій, взаємодій ;
- планувати засоби своєї діяльності, взаємодії ;
- рефлексувати свою діяльність, діяльність інших, взаємодію.

Однією з головних умов формування принципу інтерактивної педагогічної взаємодії в навчальному процесі ВНЗ, на нашу думку, є *плюралізм* думок - право кожного на індивідуальну точку зору, відмова від

абсолютної істини. Плюралізм думок передбачає багатоголосся, в якому потрібно почути голос кожного учасника педагогічної взаємодії.

Іншою умовою формування цього принципу є *діалогічність* спілкування викладача та студента. Цей принцип передбачає повноправну участь студента в педагогічному процесі, створення викладачем умов для саморозвитку студента, допомогу у формуванні власного образу думок, свого бачення проблеми. Потрібен діалог як стиль спілкування викладача та студента, як здатність чути та бути почутим. Доречно підкреслити, що діалог тісно пов'язаний з емоційною сферою. Адекватне розуміння інших людей можливе виключно через співчуття, співпереживання. Отже, необхідним компонентом діалогу з колективом є здатність до емоційного відгуку, вміння сприйняти почуття іншої людини як свої власні - тобто емпатія (грец. *empathia* - співпереживання). Емоційна природа емпатії полягає в тому, що керівник колективу не стільки розумово аналізує стан хористів, скільки охоплює його відчуттями [16, с. 259].

Розвинена емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків. Отже, без емпатії майже не можлива повноцінна педагогічна взаємодія з навчальним хором колективом.

Плюралізм і діалог – умови організації смислотворчості студентів. Смислотворчість можна визначити як діяльність суб'єктів педагогічного процесу, спрямовану на створення нових смислів через взаємодію, рефлексію явищ дійсності, власної діяльності. Структура смислотворчості за визначенням В. Рибалка складається із: 1) смислосприйняття; 2) смислоактуалізації; 3) смислоусвідомлення; 4) уявлення індивідуальних смислів; 5) обмін індивідуальними смислами; 6) узагальнення; 7) рефлексії смислів; 8) закріплення; 9) застосування нових смислів [33].

Іншими словами, смислотворчість це - інтелектуальна діяльність студента і викладача по створенню нового смислу через обмін індивідуальними смислами з метою їх збагачення. Результат смислотворчості суб'єктів педагогічної взаємодії становить суть інтерактивної педагогічної взаємодії.

В реалізації принципу інтерактивної педагогічної взаємодії крім плюралізму і діалогу потрібно виділити також і *свободу вибору*, яка сприяє свідомому регулюванню і активізації навчальної діяльності, взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу, оптимальному розвитку та саморозвитку студентів. Реалізація цього принципу - це свобода вибору змісту педагогічного процесу (програми, посібники, тощо), форм і способів організації своєї діяльності, взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу (особисто чи в складі групи), способи контролю та перевірки знань.

Отже, реалізація принципу інтерактивної педагогічної взаємодії полягає в зміні та вдосконаленні моделей поведінки і діяльності суб'єктів педагогічного процесу. Інтерактивна педагогічна взаємодія є альтернативою традиційному педагогічному впливу, суттю якого є авторитарно – імперативний, особистісно відчужений педагогічний процес. Традиційний педагогічний вплив передбачає виконання обов'язкової програми, трансляцію знань, формування вмінь та навичок, тоді як пріоритетами інтерактивної педагогічної взаємодії є такі характеристики, як процесуальність, діяльність, спілкування, діалог, плюралізм думок, свобода вибору, можливість смислотворчості, тощо.

У підсумку, результатом принципу інтерактивної педагогічної взаємодії є міжсуб'єктні відносини учасників педагогічного процесу, що визначають сприйняття ними один одного як рівноправних учасників цього процесу.

Ще один з педагогічних принципів формування готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, на нашу думку, є принцип *створення ситуації успіху*. Цей принцип передбачає цілеспрямоване створення комплексу зовнішніх та внутрішніх умов одержання суб'єктами педагогічної взаємодії від педагогічного процесу та його результату радості, задоволення, проявлення усього спектру позитивних емоцій. Як зазначає Л. Музика, «коли йдеться про учбові здібності, доцільно використовувати особливості навчальної діяльності для актуалізації і розвитку ціннісного ресурсного потенціалу особистості. Насамперед йдеться

про створення ситуації успіху і взаємного поціновування досягнень, про розширення діапазону вмінь і мислительних дій, з одного боку, і моральних цінностей - з іншого, які людина свідомо використовує як ресурс для особистісної самореалізації» [23, с.134-135].

Дієвий засіб створення ситуації успіху студента в навчальній діяльності - оптимістичність, позитивність оцінювання результату педагогічної взаємодії, право студента на критичну оцінку діяльності викладача та на самооцінку.

Особливе місце в системі педагогічних принципів формування готовності студента до продуктивної педагогічної взаємодії з навчальним колективом займає *усвідомлення (рефлексія)* власної професійної діяльності. Оцінка результативності розвитку та саморозвитку здійснюється через самоспостереження, самоаналіз – тобто через усвідомлення, рефлексію. За словниковим визначенням рефлексія (від. лат. reflexio - обертання назад) - самосвідомість і самопізнання, співвідносність елементів мислення і дійсності [44].

Рефлексія – процес та результат осмислення та фіксування студентом стану свого розвитку, саморозвитку та причин цього. На думку І. Беґа, залежно від перебігу міжособистісних взаємин «суб'єкт може або пасивно підкоритися зовнішнім причинам, або протиставити їм власне *Я*. За першого способу реагування матимемо суб'єкта *адаптивної спрямованості*, за другого - суб'єкта *діяльної настанови*. Особливістю суб'єкта адаптивної спрямованості є те, що він недостатньо усвідомлює власні переживання, які супроводжують його спосіб реагування і які не приходять зсередини як дія, та свій внутрішній стан. Суб'єкт *діяльної настанови* відзначається міцністю духовних складових образу *Я*. Такий його особистісний стан є результатом дії рефлексії, яка своїм зусиллям пронизує й гармонізує емоційну сферу, укріплює всі складові духовної структури *Я*, які практично реалізуються в суб'єкт - суб'єктних взаєминах як єдина ціле. При цьому суб'єкт сповна усвідомлює свою внутрішню відмінність від зовнішнього світу і вплив його на функціонування духовного *Я*. Тож за допомогою

рефлексії, спрямованої на створення цілісного Я, він самоутверджується, духовно зміцнюється» [5,с.12].

Усвідомлення (тобто, педагогічна рефлексія) передбачає взаємооцінку суб'єктів педагогічної взаємодії. Усвідомлення в педагогічному процесі ВНЗ – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії із педагогічною освітньою ситуацією що склалася, з тим, що є складовими цієї ситуації, а саме: студентом, викладачем, навчальним колективом, змістом, педагогічними технологіями, педагогічними засобами, засобами взаємодії, умовами тощо. Суть педагогічної освітньої ситуації полягає у взаємодії викладача, студента, навчального колективу де діяльність одного детермінує певну діяльність іншого і навпаки. Усвідомлення педагогічної ситуації, на нашу думку, може включати такі стадії як: 1) фіксування стану розвитку; 2) визначення причин цього стану; 3) оцінку продуктивності розвитку від здійсненої педагогічної взаємодії.

Принцип *прогнозування* результатів педагогічної взаємодії. Формування готовності майбутніх учителів музики до продуктивної педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом не може не орієнтуватись на перспективу їх розвитку в мистецько-естетичному й методико-педагогічному аспектах. Принцип прогнозування полягає у формуванні чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента, тобто - у забезпеченні цілеспрямованого навчального процесу. Принцип прогнозування передбачає подолання таких недоліків педагогічного процесу як абстрагованість та необґрунтованість завдань фахової підготовки, нез'ясованість термінів їх виконання, загальна невизначеність. Впровадження цього принципу передбачає досягнення «ефекту випередження» у професійній підготовці, впровадження у навчальний процес прогресивних новацій. Прогнозування навчального процесу полягає в ефективному доборі таких способів організації діяльності студентів, які шляхом творчої взаємодії найповніше реалізують зміст мистецької освіти. Прогнозування навчального процесу також робить можливим для викладача визначати основні й другорядні завдання на різних етапах навчального процесу, здійснювати відбір найбільш

ефективних на даному етапі різновидів навчальної діяльності. Принцип прогнозування робить можливим для викладача підбір найбільш ефективних форм, методів та засобів навчального процесу в їх оптимальному поєднанні, суттєво поліпшує як індивідуальну роботу із студентами, так і роботу з творчим навчальним колективом.

Отже, процесуально-функціональний аналіз досліджуваного феномена дозволив конкретизувати та виокремити основні принципи мистецької освіти, які зможуть забезпечувати зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики у контексті формування готовності до продуктивної педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. З'ясовано, що саме на основі особистісно орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу формуються основні педагогічні принципи мистецької освіти - принцип індивідуалізації, інтерактивної взаємодії учасників педагогічного процесу, створення ситуації успіху в процесі творчої взаємодії, усвідомлення, прогнозування результатів педагогічної діяльності.

Результати проведених досліджень дозволили створити підґрунтя для визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музики до керівництва навчальним хоровим колективом, а саме: *забезпечення активної зацікавленості студентів професійною взаємодією з навчальним хоровим колективом; застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультімедіа, аудіо-, відеотехніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів) щодо участі в організації самостійної навчальної діяльності; запровадження шляхів адаптації до використання набутих вокально-хорових та диригентських навичок на практиці.*

Перша педагогічна умова - *забезпечення активної зацікавленості студентів професійною взаємодією з навчальним хоровим колективом* являється однією з важливих умов методологічного забезпечення формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Проблема спонукання майбутніх вчителів музики до продуктивної взаємодії з навчальним хоровим колективом актуалізує необхідність вироблення новітніх

підходів, розроблення організаційно-творчих засад, змісту та науково-методичного забезпечення процесу удосконалення диригентсько-хорової підготовки студентів. Підвищенню ефективності фахового зростання майбутніх спеціалістів присвячені дослідження таких вчених як В. Живов, А. Козир, А. Кречковський, А. Лащенко, П. Ніколаєнко, В. Соколов, Б. Тевлін та ін. Питання взаємодії керівника хору з учасниками хорового колективу, особливості стилю педагогічного керівництва хором розглядається у працях відомих керівників виконавських колективів А. Авдієвського, В. Мініна, К. Пігрова, К. Птиці, П. Чеснокова.

Дослідник Г. Падалка відносно практичного засвоєння мистецтва, організації практичних форм мистецької діяльності зазначає: «Структура практичної навчальної діяльності в галузі мистецтва включає: сформованість потребової сфери, чітке уявлення учнем мети практичної діяльності, оволодіння і свідоме застосування засобів практичного вирішення поставленої художньої мети і, нарешті, аналіз результату діяльності. Отже, спонукаючи учня до практичних занять, необхідно передбачити і спланувати структурні компоненти мистецької навчальної діяльності - сформувати настроєність, певну установку на практичне вправління» [25,с.173].

Установка студентів на професійну взаємодію з навчальним хоровим колективом, яку психологічна наука визначає як «неусвідомлювану готовність особистості до діяльності, за допомогою якої може бути задоволена потреба» і яка є фундаментом виникнення інтересу – « (лат. *interesse* - бути всередині) - емоційний вияв пізнавальних потреб людини, що реалізується у спрямованості людини на певні об'єкти, прагненні глибше і повніше їх пізнати» [41,с.99] формується в процесі творчої взаємодії викладача і студентів при активному використанні діалогових методів навчання, у процесі яких студенти вчать критично мислити, приймати самостійні рішення, зацікавлюються самостійною практичною роботою в хоровому класі. Активна зацікавленість студентів професійною взаємодією з хором забезпечується синтезом включених у навчальну програму музичних дисциплін, об'єднаних в систему знань, що

реалізуються в процесі педагогічної взаємодії з навчальним колективом. Важливою складовою даної педагогічної умови є забезпечення студенту ситуації успіху та високого рівня навчальних досягнень при взаємодії із студентським хором колективом. Таким чином здійснюється активізація пізнавальної позиції студента, формується його потреба в професійному зростанні, зацікавленість професійною взаємодією з хором колективом.

Друга педагогічна умова - застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відеотехніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів) щодо участі в організації самостійної навчальної діяльності базується на сучасних тенденціях розвитку системи вищої освіти, пов'язаної з широким впровадженням в учбовий процес різних форм, засобів та методів активного навчання. Використання мультимедійних технологій надає нові можливості як в організації навчального процесу так і в розвитку творчих здібностей студентів. В самій природі сучасних інтеграційних засобів здобуття навчальної та музичної інформації закладено відхід від авторитарності у педагогічній практиці, від директивної стратегії навчання та впровадження різноманітних форм діалогу між викладачем і студентом, можливості самоосвіти. Адже мультимедійні технології сприяють індивідуалізації навчання, доступності інформації і, в кінцевому результаті, побудові відкритої системи освіти, яка і забезпечує можливість самоосвіти, розвиток творчого потенціалу студента, його здатність до комунікативної діяльності, сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації до навчання.

Мультимедійні технології надають можливість студентам оперативно користуватися інформацією, об'єднувати аудіо і візуальні матеріали в організації навчального процесу. Це значно активізує навчальну інформацію, робить її більш наглядною для сприйняття і легкою для засвоєння. Доведено, що при комбінованому впливі через зір, слух і активну дію доля засвоєння студентом навчального матеріалу може дорівнювати 75% [41].

За допомогою мультимедійних технологій студенти мають можливість активно приймати участь у процесі навчання, привчаються самостійно шукати

навчальні матеріали, мислити, самостійно приймати рішення, формувати репертуар для навчального хорового колективу. Варто також наголосити, що істотне місце в організації самостійної навчальної діяльності студентів повинно займати відвідування вистав, фестивалів, концертів. Це сприяє постійному загальному музичному розвитку майбутніх учителів музики, стимулює заохочення до самостійного опанування необхідними професійними вміннями. Отже, застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації щодо організації самостійної навчальної діяльності надає нові можливості як в організації навчального процесу так і в розвитку творчих здібностей студентів і, у підсумку, сприяє формуванню готовності майбутніх учителів музики до професійної взаємодії з творчим колективом.

Третя педагогічна умова - *запровадження шляхів адаптації студентів до використання вокально-хорових та диригентських навичок на практиці*. Вміння майбутнього вчителя музики творчо застосовувати в практичній роботі з навчальним хоровим колективом одержані знання та навички забезпечується єдністю музично - теоретичної, інструментальної, вокальної, хорової, диригентської та методичної підготовки. Особливість педагогічної взаємодії майбутнього фахівця з навчальним хоровим колективом полягає в поєднанні всебічного музичного розвитку із диригентською технікою, яка вдосконалюється в процесі роботи з хором. Формування педагогічної взаємодії у процесі колективного музикування базується на встановленні глибоких психологічних контактів між студентом, що виступає в якості керівника та учасниками хорового колективу. Студент в якості керівника повинен чітко ставити перед учасниками хору завдання, корегувати вокальне звучання, в достатній мірі володіти диригентською технікою. Застосування вищезазначеної педагогічної умови передбачає творчий діалог викладача із студентом, при якому викладач не пригнічує творчої активності студента, студенту надається свобода вибору дій і способів вирішення творчих завдань в практичній роботі з хором. Адаптація студентів до застосування набутих знань і навичок під час педагогічної взаємодії з творчим колективом передбачає застосування діалогових методів навчання, у

процесі яких студент вчиться приймати самостійні рішення, критично мислити, бути активним учасником педагогічної взаємодії.

Визначені педагогічні умови у взаємодії та взаємозв'язку (забезпечення активної зацікавленості студентів професійною взаємодією з навчальним хоровим колективом; застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультімедіа, аудіо-, відеотехніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів) щодо участі в організації самостійної навчальної діяльності; запровадження шляхів адаптації до використання набутих вокально-хорових та диригентських навичок на практиці) забезпечують ефективність процесу формування готовності майбутніх учителів музики до професійної взаємодії з творчим колективом. Ефективність педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з навчальним хоровим колективом багато в чому залежить від удосконалення системи методів навчання, оновлення методик диференційованого підходу до викладання вокально - хорових дисциплін, розвитку творчої самостійності, самовдосконалення професійних якостей.

Структурна визначеність означеного феномена дозволила розробити організаційно-методичну модель ефективної підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, що зображена на рис. 2.1. с. 91.

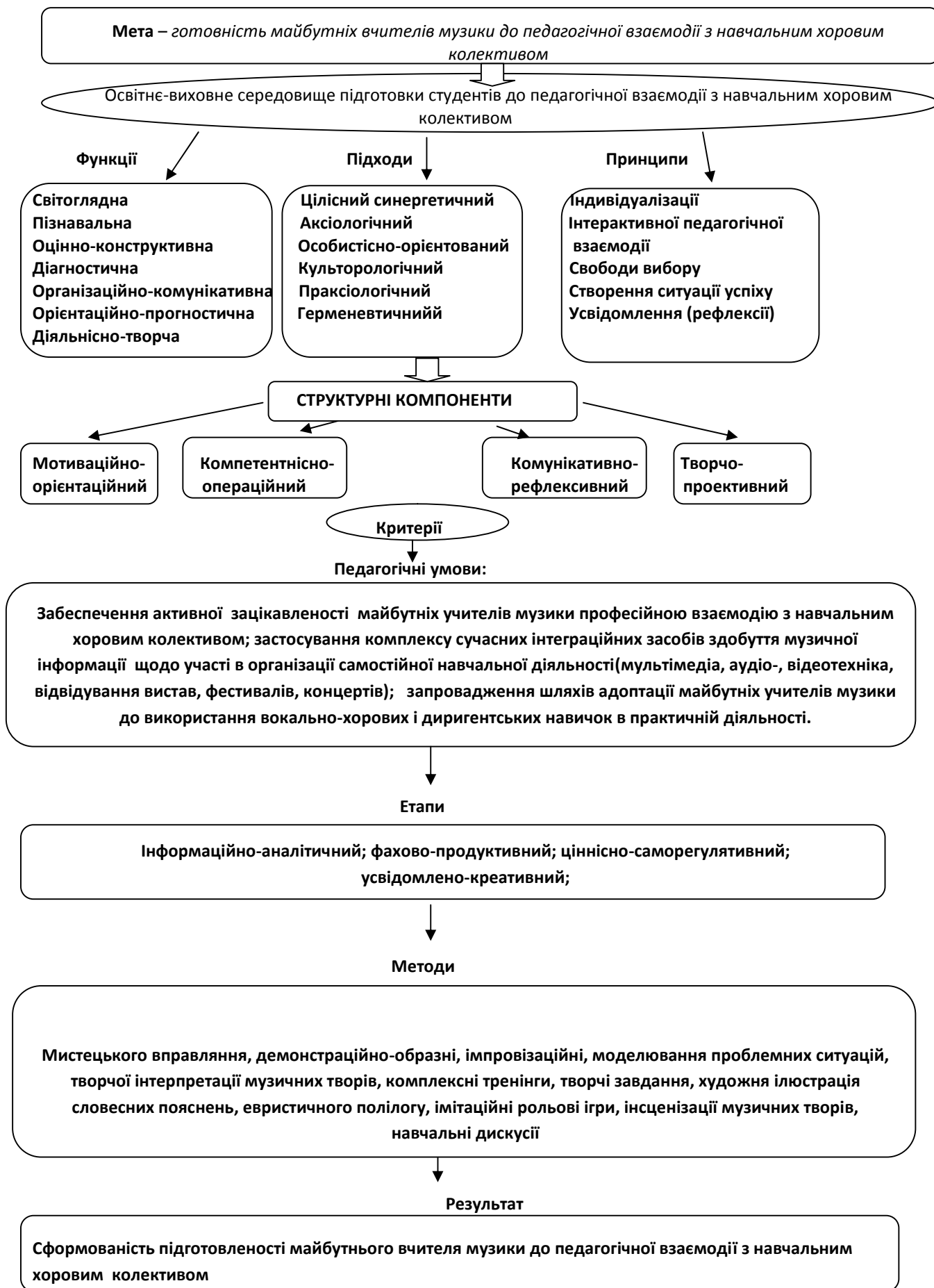


Рис 2.1. Методична модель формування підготовленості майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним колективом.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Аналіз методичних основ підготовки майбутніх учителів музики до керівництва навчальним хоровим колективом дозволив зробити наступні висновки.

1. У відповідності до теоретико-методологічних основ означеного процесу нами була розроблена структура підготовленості студентів до керівництва навчальним хоровим колективом, що становила взаємозв'язок наступних компонентів: мотиваційно-орієнтаційного, компетентнісно-операційного, комунікативно-рефлексивного, творчо-проективного.

Критерієм *мотиваційно-орієнтаційного* компонента визначено *міру прояву зацікавленості студентів діалоговою взаємодією з хором* (показники: вияв інтересу майбутніх учителів музики до опанування диригентськими вміннями у процесі хорової підготовки; наявність художньо-естетичних потреб до оволодіння хоровим мистецтвом).

Критерієм *компетентнісно-операційного* компонента визначено *ступінь сформованості знань, умінь та навичок щодо фахової діяльності студента в якості керівника навчального хорового колективу* (показники: уміння аналізувати результат власної диригентсько-хорової діяльності; прояв потягу до саморозвитку у фаховій діяльності).

Критерієм *комунікативно-рефлексивного* компонента визначено *міру самоконтролю власної педагогічної діяльності* (показники: використання інноваційних технологій у диригентсько-хоровому навчанні; потреба самоусвідомлення фахової діяльності у процесі педагогічного керівництва хором).

Критерієм *творчо-проективного* компонента визначено *ступінь прояву креативних здібностей та творчої активності, необхідних для продуктивної педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з хором* (показники: прояв сугестивних та перцептивних здібностей у процесі інтерпретації хорових творів; здатність до творчого втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду). Структурна визначеність означеного феномена

дозволила розробити організаційно-методичну модель підготовки майбутніх учителів музики до керівництва навчальним хоровим колективом;

2. Процес підготовки майбутніх учителів музики до здійснення продуктивної педагогічної взаємодії з хоровим колективом забезпечують принципи: індивідуалізації, інтерактивної взаємодії учасників педагогічного процесу, створення ситуації успіху в процесі творчої взаємодії, усвідомлення, прогнозування результатів педагогічної діяльності. Принцип *індивідуалізації* передбачає виховання студента як суб'єкта, як унікальної цілісної особистості, що прагне максимально реалізувати свій потенціал, відкрита для сприйняття нового досвіду, усвідомлює власну відповідальність за свій життєвий вибір і створення умов свого професійного розвитку. Реалізація цього принципу потребує врахування особливостей студента, відбір і застосування відповідних засобів впливу на нього. Прикметами *інтерактивної педагогічної взаємодії* викладача і студента є діалогічність, плюралізм думок, свобода вибору. Реалізація принципу *інтерактивної педагогічної взаємодії* полягає в зміні та вдосконаленні моделей поведінки і діяльності суб'єктів педагогічного процесу. Інтерактивна педагогічна взаємодія є альтернативою традиційному педагогічному впливу, суттю якого є авторитарно – імперативний, особистісно відчужений педагогічний процес. Принцип *створення ситуації успіху* передбачає цілеспрямоване створення комплексу зовнішніх та внутрішніх умов одержання суб'єктами педагогічної взаємодії від педагогічного процесу та його результату радості, задоволення, проявлення усього спектру позитивних емоцій. Принцип *усвідомлення* (тобто, *педагогічна рефлексія*) передбачає взаємооцінку суб'єктів педагогічної взаємодії. Усвідомлення в педагогічному процесі ВНЗ – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії із педагогічною освітньою ситуацією що склалася, з тим, що є складовими цієї ситуації, а саме: студентом, викладачем, навчальним колективом, змістом, педагогічними технологіями,

педагогічними засобами, засобами взаємодії, умовами тощо. Принцип *прогнозування* полягає у формуванні чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента, тобто - у забезпеченні цілеспрямованого навчального процесу. Принцип прогнозування робить можливим для викладача підбір найбільш ефективних форм, методів та засобів навчального процесу в їх оптимальному поєднанні, суттєво поліпшує як індивідуальну роботу із студентами, так і роботу з творчим навчальним колективом.

3. Результати проведених досліджень дозволили створити підґрунтя для визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музики до керівництва колективним музикуванням школярів, а саме: забезпечення активної зацікавленості студентів професійною взаємодією з хором; застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультімедіа, аудіо-, відеотехніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів) щодо участі в організації самостійної навчальної діяльності; запровадження шляхів адаптації до використання набутих вокально-хорових та диригентських навичок на практиці.

4. Вибудовано методичну модель підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, що включає: *мету* дослідження, *наукові підходи*, *основні функції*, *принципи* мистецького навчання, *компонентну структуру* означеного феномену, *педагогічні умови*. У моделі закладені *методи* підготовки до продуктивної педагогічної взаємодії з хором, визначено етапи формувального експерименту. Очікуваним результатом визначено сформованість підготовленості майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [49], [50], [51].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования/Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188с.
2. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження /А.Т. Авдієвський. //Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. – К.: УДПУ, 1996. – Вип. I. –С. 80-83.
3. Беспалько В.П.Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: навч.-метод. посібник у 2-х кн. /Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. — 342, [2]с.
5. Бех І.Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості. Педагогіка і психологія . -2011.- № 3(72).-С.5-16.;
6. Болгарський А.Г.Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя. НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Збірник наукових праць.-К., 2004.- Вип. 1(16) -С.7-14.
7. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /Семен Устимович Гончаренко.- Київ-Вінниця:ДОВ "Вінниця", 2008.-278с.
8. Дмитриевский Г.А. Хороведение и управление хором /Георгий Александрович Дмитриевский. – К.: Изомузгиз, 1961. – 106, [2]с.
9. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого – педагогического исследования.: /В. И. Загвязинский Р .А. Таханов. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. -208с.
10. Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти /І.А. Зязюн //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць /за ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С. 15-29.

11. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник /Іван Андрійович Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
12. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие/ Евгений Павлович Ильин.- С. Петербург: Питер, 2006.-512с.
13. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя /В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
14. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество/Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142с.
15. Козир А.В. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін /А.В.Козир //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2007. – Вип. 4 (9), ч. I. – С.88-92.
16. Козир А.В. Професійна майстерність учителя музики:теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В. Козир-К.:НПУ ім. М.П.Драгоманова 2008,-378с.
17. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – Київ: Радянська школа, 1989. – 608 с.
18. Краснощёков В.И. Вопросы хороведения/В.И. Краснощёков. – М.: Музыка, 1969. – 298, [1]с.
19. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. –Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. - 102 с.
20. Лашенко А.П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития: монография/Анатолий Петрович Лашенко. – К.: Муз. Украина, 1989. – 136 с.
21. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения [собр. соч. в 8-ми томах]/А.С. Макаренко – М., 1984. – Т. 4. - С. 343-364.
22. Маркова А.К. Психология труда учителя/Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.

23. Музика О.Л. Проектування проблемно-орієнтованих технік ціннісної підтримки розвитку здібностей// Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12.
24. Ольхов К.А. О дирижировании хором[пособие] /Константин Абрамович Ольхов. – Л.: Музгиз, 1961. – 108 с.
25. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) – К.: Освіта України, 2008. —с. 274 с.
26. Педагогика: Большая современная энциклопедия[Сост. Е.С. Рапацевич].-Мн. Современное слово, 2005.-720с.
27. Педагогічна майстерність: підр. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін., за ред. І. А. Зязюна, -К.: Вища шк., 1997. -349 с.
28. Пигров К.К. Руководство хором /Константин Константинович Пигров. – М.: Музыка, 1964. – 180с.
29. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя /І.Підласий, С.Трипольська. //Рідна школа. – 1998. - № 1. – С. 3-8.
30. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – Частина І. – С.128-135;
31. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-методичний посібн. / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. –К., 1996. -792 с.
32. Птица К.Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории /Клавдий Борисович Птица. – М.: Музыка, 1970. – 119 с.
33. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /В.В. Рибалка – К., 1998. – 60 с.
34. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс, пер. с англ. Шениной; [общ.ред. И.Е. Есенина]. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

35. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн- СПб.: Питер Ком, 2002.-720с.-(Мастера психологи).
36. Сизова Е.Р. Профессиональная компетентность специалиста музыканта: структура, содержание, методы развития / Е.Р.Сизова// Высшее образование, 2007.№11.-С.37.
37. Сластенин Л. А., Подымова Л. С.Педагогика: инновационная деятельность.-М.,ИЧП «Издательства Магистр»,1997. -224 с.
38. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека.-М.,- Школа Пресс., 1995.-384с.
39. Смирнова Т.А. Вища диригентська хорова освіта в Україні: минуле та сучасність / Т.А. Смирнова – Харків: Константа, 2002. -256 с.
40. Соколов В.Г. Работа с хором/Владислав Геннадиевич Соколов. – М.: Музгиз, 1967. – 226с.
41. Степанов О. М. Основы психології і педагогіки: навч. посіб. / О.М.Степанов, М.М.Фіцула.-3-тє вид., доповн .-К.: Академвидав,2012.-528 с. - (Серія "Альма-матер ").
42. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива /собр. соч. в 5-ти т. /Василий Александрович Сухомлинский. – К., 1979. – т.1 – с. 427-668.
43. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю /Василий Александрович Сухомлинский. – К.: Рад.школа, 1984. – 254с.
44. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України)
45. Сучасний філософський словник/ за ред. акад. В.П.Андрущенка.-К.: Вища школа, 2013.-289с.
46. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. / Борис Михайлович Теплов.-М.,1978. С 103-112.
47. Філософський словник. Булатов М.О. –К: Стілос, 2009.-575с.

48. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – 2-е вид.,перероб. і доп.- К.: Голов.ред. УРБ.1986. – 798с.
49. Хомич І.М. Принципи формування суб'єктності студента у педагогічному процесі вищого навчального закладу / І.М. Хомич //Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 16(21) Частина 1. Київ-2014.- С.36-41.
50. Хомич І.М. Сучасні підходи до виховання в контексті модернізації вищої мистецької освіти / І.М. Хомич // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. - Вип. 20 (1-2016).Частина 2. - К-П, 2016.- С.159-163.
51. Хомич І.М. Основні принципи підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хоровим колективом. / І.М. Хомич // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 21(26). Київ-2016.- С.25-29.
52. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: Научно-методическое пособие.-М.: "Эйдос". Издательство Института образования человека, 2013.-73с.
53. Чесноков П.Г. Хор и управление им: [пособ. для хоровых дирижеров]/Павел Григорьевич Чесноков. – М.: Музгиз, 1961. – 240с.
54. Шахов В.І. Системний аналіз структури педагогічного мислення. / В.І. Шахов// Проблеми розвитку психолого-педагогічної науки в науково-технічній творчості молоді.Збірник статей.-К., 1992- С.37-40.
55. Яворский Б. Статьи. Воспоминания. Переписка./ Болеслав Леопольдович Яворский.- М.: Советский композитор.!972.-711с.
56. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. - К., Либідь, 2002.-560 с.
57. Kalisch V.Side effects bei der Beschäftigung mit musica// Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –363–370 S., С. 367.

58. Kluczowe dane o edukacji w Europe. – Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. – 261 s.
59. Kluppelholz W. Cucina tipica/Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. – 331–339 S.
60. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodos. – Vilnius, 2001. – 128 p.

Формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом

РОЗДІЛ III

3.1. Діагностувальний етап визначення рівнів готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії

Результати наукового дослідження, що були отримані у ході вивчення готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом мають підлягати практичній перевірці, яка здійснюється у вигляді психолого-педагогічного експерименту, що являє собою комплекс методів, спрямованих на об'єктивно-наукову перевірку основних теоретичних положень дослідження. Реалізація зазначеного завдання вимагає організації констатувального експерименту, метою якого є визначення вихідного рівня готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Вивчення готовності до педагогічної взаємодії здійснюється, зазвичай, за оцінними показниками змін рівнів сформованості досліджуваного явища, що можливо лише за тієї умови, що вихідний рівень його сформованості можна виміряти та оцінити об'єктивно, а мету подальшого його формування задати діагностично. Отже, ефективність формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом значною мірою залежить від визначення його рівневої характеристики, що вказує на ступінь розвитку досліджуваного явища та його диференціацію за групами.

Рівнева характеристика сформованості готовності до педагогічної взаємодії майбутніх учителів музики у процесі роботи з навчальним хоровим колективом встановлюється відповідно до визначених критеріїв як умовна міра, що дозволяє досягнути явище та дати йому оцінку. Таким чином, перевірка ефективності запропонованої нами методичної системи

формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом передбачає перевірку розробленого критеріального апарату, що дозволяє фіксувати ефективність та динаміку формування означеного феномена у процесі їх фахової підготовки.

Ми розробили педагогічні умови проведення констатувального експерименту з діагностики готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. Нами було визначено:

- забезпечення активної зацікавленості майбутніх учителів музики професійною взаємодією з навчальним хоровим колективом;
- застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації щодо участі в організації самостійної навчальної діяльності (мультимедіа, аудіо-, відеотехніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів);
- запровадження шляхів адаптації майбутніх учителів музики до використання вокально-хорових і диригентських навичок у практичній діяльності.

Виходячи з визначених педагогічних умов констатувального етапу експериментального дослідження нами було розроблено методiku діагностування рівня сформованості готовності до педагогічної взаємодії майбутніх учителів музики, яка включала модифіковані, відповідно до вимог дослідження, методи: цілеспрямованого педагогічного спостереження, узагальнення педагогічного досвіду, опитування (письмове – опитувальні листи та усне – інтерв'ю, бесіди), анкетування, проєктивні діагностичні методи, творчі завдання та методи математичної статистики тощо.

З метою виявлення вихідного стану та рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом нами було проведено психолого-педагогічне діагностування досліджуваного феномена. Згідно визначеної компонентної структури готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом

(мотиваційно-орієнтаційний, компетентнісно-операційний, комунікативно-рефлексивний та творчо-проективний компоненти) розроблено критерії та відповідні показники, що були взяті за основу педагогічного діагностування означеного феномена в умовах навчальної діяльності студентів музично-педагогічних спеціальностей університетів.

Констатувальний експеримент з проблеми готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом відбувався на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. У констатувальному експерименті було задіяно 300 студентів музично-педагогічних спеціальностей університетів.

На пріоритетному значенні педагогічного впливу при вокально-хоровому навчанні наголошують видатні представники сучасної української музичної педагогіки, до яких належать А. Болгарський, А. Козир, Л. Куненко, Г. Падалка, О. Щолокова та ін.. У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує проблема формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. Адже якісна характеристика діяльності вчителя музики визначається його професіоналізмом, який залежить від того, в якій мірі він володіє сучасними педагогічними засобами вирішення професійних завдань, у тому числі і педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. Тому системна розробка означеної проблеми на методологічній основі повинна стати одним із провідних напрямів сучасної педагогічної науки.

Діагностична перевірка вихідних даних готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом мала виключне значення у нашому дослідженні, оскільки саме з'ясування початкового рівня досліджуваного явища дало змогу визначити окремі недоліки та окреслити схему подальшої педагогічної роботи даного напрямку студентів музично-педагогічних спеціальностей університетів. Зазначимо, що термін «діагностика» (походить від грецьких коренів слів «діа» і

«гнозис»), яка тлумачиться як «розпізнавальне пізнання» [6] і широко використовується у педагогічних дослідженнях, зокрема у дослідно-експериментальній роботі.

У цілому, контрольно-вимірювальні процедури дозволили розв'язувати наступні завдання констатувального експерименту:

- початкову діагностику – отримання інформації, що дозволяла диференціювати студентів за вихідними рівнями сформованості готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом;

- проміжну діагностику – відстеження проміжних результатів експериментальних даних, одержаних під час констатувального дослідження за окресленими методиками;

- заключну діагностику – оцінку успішності студентів у співвідношенні з визначеними рівнями готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

З метою виявлення міри прояву зацікавленості студентів професійною взаємодією з навчальним хоровим колективом нами було застосовано методику *тестування* на основі модифікованого тесту з визначення ставлення студентів до вокально-хорової діяльності за В.Петрушиним [4] (Додаток А). Доцільно зауважити, що тести (з англ. test – випробування), використовуються у педагогічних дослідженнях як оптимальний засіб оцінювання окремих психологічних рис, властивостей чи інших психологічних характеристик людини (інтересів, емоцій, схильностей тощо). Зручність використання тестів у дослідницькій роботі пов'язується передусім із відносною простотою процедури й обладнання, безпосередньою фіксацією результатів, можливістю їх використання як індивідуально, так і для цілих груп, оптимальністю проведення та обробки отриманих результатів.

У своєму дослідженні ми також спирались на роботу В. Андрєєва, де пропонується цілісний підхід до діагностики й вияву готовності студентів до творчої та педагогічної роботи з колективом. З цією метою дослідник

визначає блоки мотиваційної спрямованості особистості на педагогічну взаємодію, а саме: «інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні, комунікативно-творчі здібності до управління колективом, моральні й індивідуальні якості, які значною мірою сприяють успіху в творчій педагогічній діяльності» [1]

Проведене діагностичне дослідження за вищезазначеними параметрами дозволило з'ясувати, що більшість реципієнтів (майже 80%) вважають, що диригентсько-хорове мистецтво є важливим та сприяє зростанню їх професійного становлення. Також більшість студентів (54%) відповідально ставляться до вивчення диригентсько-хорових дисциплін та із зацікавленістю відвідують навчальні заняття з предметів психолого-педагогічного циклу, пояснюючи це тим, що ці заняття сприяють покращенню фахових знань та зростанню їх професійного рівня.

На констатувальному етапі експерименту широке поле респондентів дозволили охопити розроблені нами опитувальники (Додаток Б). За допомогою опитувальників нами була з'ясована ступінь прояву інтересу майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності та їх ставлення до подолання труднощів у процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів. Також за допомогою опитувальників нами були визначені можливості майбутніх учителів музики у процесі оволодіння диригентсько-хоровими знаннями та зафіксований стан їх готовності до педагогічної взаємодії у процесі роботи з навчальним хоровим колективом (Додаток В).

З метою визначення уміння студентів створювати творчу атмосферу на заняттях з хоровим колективом нами було застосовано методи *тестування* та *самооцінки* які дозволили визначити рівень готовності студентів до практичної діяльності, а саме: самостійність вибору педагогічно-доцільних творчих методів керівництва навчальним хоровим колективом під час занять з «Практикуму роботи з хором»; усвідомлене ставлення до вибору власної стратегії особистісного диригентського розвитку у процесі вивчення

дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів. Це обумовлено тим, що самооцінка як вияв самоаналізу впливає на усі професійні прояви особистості. Адже вміння майбутнього фахівця об'єктивно оцінити рівень власної професійної підготовки, знань, умінь та навичок, оволодіння секретами педагогічної взаємодії з членами хорового колективу є запорукою гармонійного досягнення педагогічної та виконавської майстерності.

Здійснення констатувального експерименту дало нам змогу продіагностувати рівні сформованості готовності до педагогічної взаємодії, які на сьогоднішній день існують у студентів музично-педагогічних спеціальностей під час репетиційної діяльності, а також надати високому, середньому, низькому та незадовільному рівням якісні характеристики. Згідно означеного діагностування на низькому та середньому рівнях знаходиться майже три чверті опитаних.

Для даної експериментальної перевірки студентам було запропоновано оцінити власні досягнення у сфері диригентської підготовки за результатами виступу з хором колективом, сутність якого полягала в *самооцінюванні* якості взаєморозуміння при підготовці до виступу за дванадцятибальною шкалою. Так високий рівень складав 10 - 12 балів, середній 7 - 9 балів, низький 3 - 6 балів, незадовільний 0-2 бали. Процес оцінювання проходив за наступними показниками: вільне спілкування з колективом; застосування фахової термінології у практичній діяльності; здатність до самооцінки у конфліктних ситуаціях. За результатами даного етапу констатувального експерименту процентне співвідношення студентів, що належали до високого рівня становило 9%, середнього – 60%, низького – 24%, незадовільного – 7%.

На цьому етапі ми також з'ясовували рівень вивчення студентами досвіду видатних педагогів, які працювали над проблемою взаємовідносин у творчому колективі, виявили, яка тематика хорових творів покращує творчу атмосферу у колективі (духовна музика українських композиторів XIX-XX

ст., хорова класика композиторів XVIII - XX ст.), адже ці твори є носіями духовності та людяності. Використовуючи додаток 4 з діагностичними завданнями щодо здатності студентів обирати педагогічно доцільний, високохудожній хоровий репертуар (з використання творів як українських так і зарубіжних авторів), нам вдалося конкретизувати це питання.

З метою виявлення творчої взаємодії з колективом та проєктивних якостей у хоровому навчанні нами було запропоноване студентам письмове опитування, основу якого склали запропоновані судження поведінкових проявів, а саме: вміння відчувати настрій та внутрішній стан учасників колективу; прояв здатності до рефлексивного оцінювання складних ситуацій; вміння легко встановлювати контакт у процесі спілкування; володіння здатністю прогнозувати розвиток особистості з орієнтацією на позитивне в ній. Так, результати обробки даного опитування показали, що лише 18% студентів виявляють високий рівень активності та проєктивних здібностей, середній рівень виявили 62% опитуваних, низький рівень – 16% студентів та незадовільний – 4% опитуваних.

Наступний етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення ступеню сформованості професійно значущих якостей, а саме: виявлення студентами творчої активності та проєктивних здібностей у диригентсько-хоровому навчанні; вміння створювати креативне середовище з учасниками хорового колективу у процесі проведення репетиційних занять. На даному етапі дослідницької роботи застосовувалися методи письмового опитування та тестування, спостереження за власною виконавською діяльністю. Так діагностика ступеню сформованості професійно значущих якостей студентів була проведена за модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського (Додаток Д).

З діагностування ступеню сформованості професійно значущих якостей майбутніх учителів музики нами був запропонований термінологічний словник-таблиця, який допоміг нам з'ясувати певною мірою ступінь сформованості професійно значущих якостей студентів. (Додаток Е)

Проведене діагностування та додаткові спостереження за навчальною діяльністю студентів, дали змогу визначити змістові характеристики прояву показника ступеню сформованості професійно значущих якостей студентів.

У процесі діагностування компетентнісно-операційного компонента готовності до педагогічної взаємодії майбутніх учителів музики було визначено, що частина респондентів (20%) здатні до роботи над твором з навчальним хоровим колективом, а саме: виявляють вміння почути себе з боку, поставити себе у позицію учасника хору, сконцентруватися на досягненні художнього образу твору. Художньо-педагогічна комунікація з колективом у процесі роботи над твором є адекватною, активною.

З метою застосування методу словесної дії при роботі над хоровим твором нами були застосовані такі завдання, а саме:

- скласти усну анотацію до хорового твору з адекватним розкриттям у ній творчого замислу композитора;
- об'єднати виконання хорового твору з його мовним поясненням, спочатку фрагментарно, потім в цілому;
- висловити особисте ставлення до виконуваної музики;
- обґрунтувати своє трактування твору;
- скласти рецензію на виступ одного із студентів або конкретного концертного виконання.

У процесі використання прийомів вокально-хорової роботи та відтворення музичних образів у вокально-хоровій діяльності важливим є метод виконавського показу твору, що вивчається. Це дозволяє майбутнім учителям музики успішно оволодіти фаховими методами при роботі з хоровим колективом. На цьому етапі роботи важливо розвивати самостійність студентів у пошуках своїх оригінальних виконавських рішень. Для більш досконалої передачі художньо-музичного образу на констатувальному етапі експерименту ми використовуємо такі методи, як метод комплексного аналізу історичної епохи, метод музично-теоретичного аналізу твору, дослідні методи у роботі над вокально-хоровими

труднощами. Застосування методу комплексного аналізу історичної епохи дозволило нам поповнити знання студентів у сфері суміжних мистецтв. Різнобічне музично-теоретичне вивчення хорового твору сприяло поглибленню теоретичних знань студентів. Розгляд вокально-хорових труднощів допоміг краще працювати над технікою виконання хорового твору. Виконавський аналіз та розгляд стилістики твору допоміг майбутнім учителям музики краще пояснювати членам хорового колективу весь інтерпретаційний план твору.

Історичний екскурс дуже важливий для загального розвитку та засвоєння спеціальних знань студентів. Важливо співставити творчість композитора та творчість автора літературного тексту для виявлення ідейного змісту хорового твору. Такий підхід буде сприяти засвоєнню знань і, відповідно, розвитку мислення. Відомо, що без словесних пояснень і визначень неможливо обійтись у педагогічній практиці. Для кращого осягнення змісту хорового твору можливе застосування методу словесного діалогу при розгляді музичного образу. Цей метод ефективний для розвитку образного мислення, для здатності в усній формі на підставі отриманих знань яскраво і переконливо викладати свої думки і спілкуватися з хоровим колективом.

У процесі експериментальної роботи ми прагнули до такої взаємодії при розгляді всіх елементів хорового твору, яка б допомогла студенту створити кращий зразок виконання цього твору. Це може бути досягнуто хормейстером завдяки навичкам «перспективного слухового мислення» [8]

Здійснення констатувального експерименту надало змогу продіагностувати рівні сформованості вміння керувати діями, з яких складається педагогічний процес, самоконтролю, самооцінки, які на сьогоднішній день існують у студентів музично-педагогічних спеціальностей, а також надати високому, середньому, низькому та незадовільному рівням якісні характеристики.

Так, *високий рівень* характеризується самостійністю вибору студентами педагогічно-доцільних творчих методів керівництва навчальним хоровим колективом та особистісного ставлення до вибору власної стратегії диригентського розвитку у процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів. Респонденти, яких ми віднесли до цього рівня виявляють великий інтерес до опанування вміннями педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом та потяг до оволодіння диригентсько-хоровим мистецтвом. Міра сформованості креативних здібностей, наявність широкого спектру інтелектуальних перцептивних здібностей та умінь у студентів, яких ми віднесли до високого рівня визначається творчою активністю та яскравим проявом проєктивних здібностей у диригентсько-хоровому навчанні, вмінням створювати креативне середовище з учасниками навчального хорового колективу. Майбутні вчителі музики, яких ми віднесли до цього рівня проявляють уміння аналізувати результати власної творчо-педагогічної діяльності й виявляють вокально-хорову ерудованість. Їм властива творча активність та прояв проєктивних здібностей у диригентсько-хоровому навчанні на основі самореалізації; вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях, що сприяє активній педагогічній взаємодії, де майбутній фахівець вчиться об'єднувати колектив у єдину, цілісну та змістовну організаційну конструкцію. Ці студенти виявляють готовність до самостійної розробки інтерпретаційного плану виконання хорових творів. Такий рівень виявлено у 12% досліджуваних.

Середній рівень виявили майбутні вчителі музики, що недостатньо самостійно можуть проявити креативні здібності, наявність широкого спектру інтелектуальних перцептивних здібностей та умінь. Респонденти, яких ми віднесли до цього рівня виявляють інтерес до опанування педагогічними вміннями та потяг до оволодіння хоровим мистецтвом. Але таким студентам необхідне керівництво з боку викладачів для прийняття важливих рішень, особливо у виборі власної стратегії особистісного

диригентського розвитку в процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів. Студентам, яких ми віднесли до середнього рівня, притаманна творча активність, але їм часто складно проявляти волюві якості у хоровому навчанні, вміння створювати креативне середовище з учасниками навчального хорового колективу. Майбутні вчителі музики, яких ми віднесли до цього рівня проявляють уміння аналізувати результати власної педагогічної діяльності й виявляють певну диригентсько-хорову ерудованість. Вони розуміють необхідність виявляти різноманітні творчі прояви, але недостатньо вправно здатні виступати в ролі педагога-хормейстера, адже досягати поставленої мети на цьому етапі майбутні фахівці спроможні лише за допомогою викладача. Студенти, які належать до середнього рівня розвитку креативних здібностей, проявляють вміння здійснювати саморегуляцію в процесі роботи з навчальним хоровим колективом. Такий рівень зафіксовано у 62% респондентів.

Низький рівень показали студенти, що у достатній мірі можуть зробити вибір педагогічно-доцільних творчих методів керівництва навчальним хоровим колективом, але недостатньо їх усвідомлюють. Таким студентам необхідне сугестивне керівництво з боку викладачів для прийняття важливих рішень, особливо у виборі власної стратегії особистісного диригентського розвитку в процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів. Вони проявляють певний інтерес до опанування педагогічними вміннями у процесі диригентсько-хорового навчання, але віддають перевагу іншим видам музично-педагогічної підготовки (інструментальній, теоретичній, тощо). Студенти, яких ми віднесли до низького рівня, мало активні, їм складно проявляти волюві якості у диригентсько-хоровому навчанні, вони лише за допомогою викладача створюють креативне середовище у навчальному хоровому колективі. Студенти, які належать до цього рівня розвитку креативних здібностей, майже не проявляють творчі здібності, недостатньо вправно виступають в ролі педагога-хормейстера. Такі студенти потребують особливої педагогічної

уваги і допомоги у самоорганізації в процесі вокально-хорової діяльності. До низького рівня віднесено 21% опитаних.

Незадовільний рівень показали студенти, які не можуть зробити вибір педагогічно-доцільних творчих методів керівництва навчальним хоровим колективом. Вони не бажають приймати важливі рішення, особливо у виборі власної стратегії особистісного диригентського розвитку у процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів. Вони не проявляють інтересу до опанування педагогічними вміннями у процесі диригентсько-хорового навчання, мало приділяють уваги іншим видам музично-педагогічної підготовки (інструментальній, теоретичній, тощо). Студенти, яких ми віднесли до незадовільного рівня, неактивні, вони не бажають проявляти волюві якості у диригентсько-хоровому навчанні, лише за допомогою викладача намагаються створювати креативне середовище у навчальному хоровому колективі. Студенти, які належать до цього рівня розвитку креативних здібностей, не проявляють творчі здібності, не бажають виступати у ролі педагога-хормейстера. Такі студенти потребують особливої педагогічної уваги і допомоги у самоорганізації в процесі вокально-хорової діяльності. До незадовільного рівня віднесено 5% опитаних.

Згідно означеного діагностування на незадовільному, низькому та середньому рівнях знаходиться більш ніж три чверті опитаних.

У процесі констатувальної діагностики рівнів готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом поряд з використанням діагностувальних методик, а саме: діагностики диригентсько-хорової ерудованості студентів на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій (додаток Є), діагностики ступеню сформованості професійно значущих якостей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорового навчання (додаток Д), тощо нами були використанні групи методів стимулювання інтересу студентів (пізнавально-аналітичні ігри, методи моделювання педагогічних ситуацій, навчальні дискусії, тощо).

Для стимулювання обов'язку і відповідальності студентів, ми обрали наступні методи: метод роз'яснення значимості для майбутнього вчителя музики умінь самоконтролю, саморегуляції у процесі роботи з навчальним хоровим колективом; метод пред'явлення навчальних вимог до оволодіння диригентсько-хоровим мистецтвом; метод порівняння результатів контролю з боку викладача і самоконтролю; методи заохочення у мистецькому навчанні тощо. З цього приводу доречно зазначити, що ефективність фахової підготовки майбутніх учителів музики дослідник О. Ляшенко визначає у прямій залежності від теоретичного вивчення та практичного засвоєння художньо-педагогічної взаємодії з виконавцями. При чому, умовами реалізації цього процесу є:

- варіативність організаційних форм, методів та прийомів навчання;
- домінантність певних цілей, завдань, методів та форм роботи спрямованих на художньо-музичне осмислення ідейного змісту хорових творів;
- діалогічність як фактор художньо-педагогічного спілкування [3].

У процесі моніторингової перевірки успішності майбутніх учителів музики з предмету «Хорове диригування» нами була використана картка підсумкової рейтингової оцінки (додаток Ж), де оцінювання здійснювалось за трьома параметрами, а саме: постійна, регулярна, творча робота. За визначеними параметрами у постійну роботу входило: опитування, перевірка домашніх завдань; оформлення зошиту з програмних творів з анотаціями. Окрему оцінку отримували майбутні вчителі музики за виявлену активність на заняттях з хорового диригування. Регулярна робота на вищезазначених заняттях включала: складання модулів, виконання концертної програми на академічному концерті. Творча робота полягала у виконанні науково-дослідної роботи та оцінюванні власної виконавсько-педагогічної діяльності.

За результатами моніторингової перевірки успішності майбутніх учителів музики з предмету «Хорове диригування» за першим параметром був відмічений високий рівень прояву активності студентів на заняттях з

хорового диригування (у цілому серед респондентів - 84%). Менше уваги майбутні вчителі музики приділяли оформленню зошита з анотаціями на хорові твори, що вивчаються. Найчастіше вони використовувати усні анотації на ці твори. У процесі регулярної роботи студенти складали модулі (за отриманими результатами 94% успішності) та виступали з концертною програмою на академічних концертах. З позиції нашого дослідження найцікавішим був третій параметр даної картки, а саме виконання студентами науково-дослідної роботи та виконавсько-педагогічної роботи з навчальним хоровим колективом.

Наступна серія зрізів у рамках творчо-проективного компоненту передбачала діагностування вияву сугестивних та перцептивних здібностей у диригентсько-хоровій діяльності, готовність до створення власних інтерпретацій виконання хорових творів, здатність до практичного втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду. У процесі цієї діагностичної роботи ми виявляли ступінь здатності студента до самоконтролю творчих, мистецьких та педагогічних дій, готовність до прояву самостійної творчості, уміння рефлексивного оцінювання творів хорового мистецтва та проведення глибокого аналізу хорових творів.

Діагностика уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва та проведення глибокого аналізу хорових творів здійснювалась у процесі спостереження за співацькою діяльністю майбутніх учителів музики на практикумі роботи з навчальним хором, під час проведення моніторингу якості навчання, де оцінювалось уміння аналізувати твори хорового репертуару (Додаток Г). За допомогою діагностичних завдань щодо здатності студентів обирати педагогічно доцільний, високохудожній хоровий репертуар було певною мірою з'ясовано рівень їх диригентсько-хорової ерудованості, вияв готовності до самостійної роботи з навчальним хоровим колективом.

За результатами підрахунку балів оцінних листів були визначені рівні вищезазначених показників, які дозволяють констатувати, що високий рівень

спрямованості до самопізнання, самовдосконалення, самоконтролю у процесі активної взаємодії з вокально-хоровими колективами виявили 11,4% від загальної кількості студентів. Їх вирізняє схильність до самоаналізу, вміння інтуїтивно визначити психологічний стан навчального хорового колективу, намагання всебічно осмислити причини протиріч, розвинута аналітична сфера для оцінювання хорових творів, використання аналогій, яскраво виражене емпатійне переживання творів хорового мистецтва, спрямованість до застосування прийомів трансформації і реконструкції мистецького знання відповідно специфіки хорового твору.

Достатній прояв аналітичної виваженості і емоційної насиченості інтерпретаційного процесу, спрямованого на створення студентами яскравого художньо-музичного образу був зафіксований у 10,3% респондентів. Цим студентам характерно звернення до інтуїції, аналогій, зосередженість на пошуку відповідних властивостей і якостей художньо-музичного образу для відтворення у хоровому звучанні.

Частково поверховий прояв уміння аналізувати результати власної диригентсько-педагогічної діяльності виявили 31,8% студентів, які продемонстрували задовільне володіння прийомами творчого мислення, посереднє вміння об'єктивно переживати, оцінювати й аналізувати твори хорового мистецтва. Отримані експериментальні дані на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи дозволили засвідчити, що у більшості респондентів низький прояв уміння аналізувати результати власної диригентсько-педагогічної діяльності зумовлено небажанням напружуватись, зосереджуватись, поверховим відношенням до процесу диригентсько-хорового навчання, розпорошеною увагою, наявністю реакції на будь-які зовнішні подразники.

Міра прояву зацікавленості студентів діалоговою взаємодією з навчальним хоровим колективом була виміряна нами за наступними показниками: вияв інтересу майбутніх учителів музики до опанування диригентськими вміннями у процесі хорової підготовки; наявність художньо-

естетичних потреб до оволодіння хоровим мистецтвом. Вимірювання здійснювалось за допомогою опитувальників вияву інтересу студентів до диригентсько-хорової діяльності; тестів на вияв рівнів сформованості інтересу студентів до набуття виконавських умінь, тощо (Додатки А; Б; В).

Отже, за результатами констатувальної діагностики розподіл респондентів за рівнями сформованості готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом за мотиваційно-орієнтаційним компонентом зображено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Розподіл респондентів за рівнями сформованості міри прояву
зацікавленості майбутніх учителів музики діалоговою взаємодією з
навчальним хоровим колективом на констатувальному етапі
експерименту
(мотиваційно-орієнтаційний компонент)**

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Незадовільний рівень	
	А	%	А	%	А	%	А	%
I	7	17,5	12	30,0	17	42,5	4	10,0
II	8	20,0	14	35,0	16	40,0	2	5,0
У цілому для критерію	7(,5)	18,75	13	42,5	17(,5)	41,25	3	7,5

Ступінь сформованості знань, умінь та навичок щодо фахової діяльності студента в якості керівника навчального хорового колективу була виміряна нами за наступними показниками: уміння аналізувати результат

власної диригентсько-хорової діяльності; прояв потягу до саморозвитку у фаховій діяльності. З цією метою нами були використані: діагностика диригентсько-педагогічної компетентності; діагностика диригентсько-хорової ерудованості на основі функціонування механізмів мисленнєвих операцій; тест на зацікавленість вокально-хоровою діяльністю. Додатково для даної експериментальної перевірки студентам було запропоновано оцінити власну підготовленість до роботи з хоровим колективом, сутність якої полягала в самооцінюванні за дванадцятибальною шкалою.

За результатами констатувальної діагностики розподіл респондентів за рівнями професійно значущих якостей за компетентнісно-операційним компонентом зображено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл респондентів за рівнями сформованості ступеня знань, умінь та навичок щодо фахової діяльності майбутнього вчителя музики у процесі роботи з навчальним хоровим колективом на констатувальному етапі експерименту (компетентнісно-операційний компонент)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Незадовільний рівень	
	А	%	А	%	А	%	А	%
I	5	12,5	16	40,0	10	25,0	9	22,5
II	6	15,0	15	37,5	14	35,0	5	12,5
У цілому для критерію	5(,5)	13,75	15(,5)	38,75	12	30,0	7	17,5

Наступний етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення міри самоконтролю студентами власної педагогічної діяльності за

показниками: використання інноваційних технологій у диригентсько-хоровому навчанні; потреба самоусвідомлення фахової діяльності у процесі педагогічного керівництва хором.

За результатами обробки діагностувальних даних лише 6% студентів виявляють високий рівень показників комунікативно-рефлексивного компоненту, середній рівень виявили 34% опитуваних, низький рівень – 55%, незадовільний – 5% студентів. На основі аналізу отриманих даних можна зробити висновок, що лише незначна кількість респондентів здатна проявляти самостійність у своїй практичній діяльності та здійснювати саморегуляцію у процесі педагогічної взаємодії при роботі з навчальним хоровим колективом.

За результатами констатувальної діагностики розподіл респондентів за рівнями сформованості міри самоконтролю власної педагогічної діяльності студентів музично-педагогічних спеціальностей університетів за комунікативно-рефлексивним компонентом зображено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Розподіл респондентів за рівнями сформованості міри самоконтролю власної педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики у процесі роботи з навчальним хоровим колективом на констатувальному етапі експерименту
(комунікативно-рефлексивний компонент)**

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Незадовільний рівень	
	A	%	A	%	A	%	A	%
I	2	5,0	12	30,0	22	55,0	4	10,0
II	4	10,0	14	40,32	18	50, 0	4	10,0

У цілому для критерію	3	7,5	13	32,5	20	50,0	4	10,0
-----------------------	---	-----	----	------	----	------	---	------

Заключний етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення ступеню прояву креативних здібностей та творчої активності, необхідних для продуктивної педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з хором.

За результатами обробки діагностувальних даних 5% студентів виявляють високий рівень показників творчо-проективного компоненту, середній рівень виявили 31% опитуваних, низький рівень – 56%, незадовільний – 8% студентів. На основі аналізу отриманих даних можна зробити висновок, що лише незначна кількість респондентів здатна проявляти сугестивні та перцептивні здібності у процесі інтерпретації хорових творів, здатність до творчого втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду в роботі з навчальним хоровим колективом.

За результатами констатувальної діагностики розподіл респондентів за рівнями сформованості ступеню розвитку креативних здібностей, наявності широкого спектру інтелектуальних перцептивних здібностей та умінь, за творчо-проективним компонентом зображено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Розподіл респондентів за рівнями сформованості ступеню прояву креативних здібностей та творчої активності, необхідних для продуктивної педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики у процесі роботи з навчальним хоровим колективом на констатувальному етапі експерименту (творчо-проективний компонент)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Незадовільний рівень	
	А	%	А	%	А	%	А	%
I	2	5,0	11	27,5	20	50,0	7	17,5
II	2	5,0	13	32,5	18	45,0	7	17,5
У цілому для критерію	2	5,0	12	30,0	19	47,5	7	17,5

Узагальнені результати констатувальної діагностики довели, що проблема готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом вимагає розробки авторської методики з метою удосконалення цього виду діяльності. За результатами констатувального експерименту 11,25% респондентів знаходяться на високому рівні сформованості означеного феномена, 35,94 % на середньому, 42,19 % на низькому та 13,12% на незадовільному рівні. Такий стан розробки даної проблеми потребує особливої педагогічної уваги і допомоги у процесі робіт з навчальним хоровим колективом. Розроблена авторська методика формування готовності до педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики включала послідовність наступних етапів, а саме: мотиваційно-орієнтаційного, компетентнісно-операційного, комунікативно-рефлексивного та творчо-проективного.

3.2. Методичне забезпечення поетапного формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом та результати формувального експерименту

Проведення формувального етапу експериментальної роботи для перевірки упровадженого методичного забезпечення щодо формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом відбувалось на базі факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Донбаського державного педагогічного університету, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Термін проведення формувального експерименту охоплював з 2015 по 2017 навчальний рік.

Логіка проведення формувального експерименту обумовлювалась компонентною структурою феномену готовності до педагогічної взаємодії, у зміст якої входять мотиваційно-орієнтаційний, компетентнісно-операційний, комунікативно-рефлексивний та творчо-проективний компоненти. Таким чином, для послідовного формування означених компонентів нами було залучено чотири відповідних етапи, які були нерозривно пов'язані між собою. На нашу думку, саме поетапність покомпонентного формування готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом обумовлює цілісність досліджуваного феномена.

У формувальному експерименті взяли участь 60 студентів спеціальності «Музичне мистецтво» I – VI курсів, охоплюючи обсяг навчально-виховного процесу щодо рівнів “бакалавр” - “магістр”. Експериментальна група (ЕГ) включала 29 студентів, контрольна (КГ) – 31 студент. Доцільно зауважити, що аналіз результатів математичних обчислень, отриманих на констатувальному етапі експериментальної роботи дозволив визначити, що значення показників сформованості готовності до педагогічної взаємодії з

навчальним хоровим колективом в контрольних та експериментальних групах не продемонстрували суттєвої різниці.

Перебіг формувального експерименту передбачав наступні заходи:

- відповідно до кожного із структурних компонентів окреслення змісту етапів формування готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом;
- визначення і впровадження комплексу форм, методів, засобів і прийомів для кожного з етапів;
- перевірка експериментальним шляхом ефективності запропонованого методичного забезпечення;
- на основі порівняння отриманих статистичних даних у контрольній і експериментальній групах на констатувальному та формувальному етапах експериментальної роботи проведення аналітичної діагностики щодо динаміки формування готовності майбутніх вчителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Формувальний експеримент представляє авторську поетапну методику формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом (інформаційно-аналітичний, фахово-продуктивний, ціннісно-саморегулятивний, усвідомлено-креативний етапи). Заслугує на увагу комплекс методів, застосований в ході формувального експерименту. До цього комплексу входять пояснювально-ілюстративні методи, метод інтерсуб'єктної взаємодії, мультимедійні методи та засоби, методи моделювання вокально-хорової комунікації, метод демонстрації одного твору на заняттях з різних тем; метод порівняння у процесі формування установки на сприйняття творів різних жанрів мистецтв; аналітико-синтетичний метод, що об'єднує всю художньо-творчу діяльність студента тощо.

На I *інформаційно-аналітичному етапі* відбувалось формування мотиваційно-орієнтаційного компонента. Оскільки основою цього компонента є функція цілеутворення, то саме цей етап забезпечує реалізацію

мети майбутнього вчителя музики щодо усвідомленого набуття умінь педагогічної взаємодії як у процесі поточної диригентської діяльності під час хорових занять, так і під час концертних виступів, складання іспитів, заліків, модульного контролю з хорового диригування, хорового класу тощо.

I етап формувального експерименту було присвячено педагогічному стимулюванню у майбутніх учителів музики позитивного емоційного супроводження щодо набуття ними умінь педагогічної взаємодії у процесі роботи з навчальним хоровим колективом. На основі роз'яснення сутності і мети формування умінь самоконтролю, розвитку мотиваційних прагнень майбутніх учителів музики до роботи з хоровим колективом на I етапі відбувалось не тільки загальне інформування студентів у сфері досліджуваної проблеми, а й безпосередньо у сфері відповідних форм, методів, засобів і прийомів педагогічного впливу. На нашу думку, це сприяє усвідомленості майбутніх учителів музики щодо особистої готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. Саме тому I етап формувального експерименту було визначено як *інформаційно-аналітичний*.

На інформаційно-аналітичному етапі було здійснено педагогічне стимулювання комплексу мотиваційних утворень, а саме: виникнення потребового спонукання, його пролонгації на основі розвитку інтересу до набуття вмінь взаємодії у процесі роботи з хоровим колективом; створення відповідної психологічної установки на основі педагогічного стимулювання художньо-естетичних потреб до оволодіння диригентсько-хоровим мистецтвом.

Метою *інформаційно-аналітичного етапу* є створення вектору особистісної вмотивованості студентів спеціальності «Музичне мистецтво» на набуття вмінь взаємодії у процесі отримання власного досвіду диригентсько-хорової роботи на основі спеціально розроблених форм, методів, засобів і прийомів в якості інструментарію комплексного педагогічного впливу.

Під час формування мотиваційно-орієнтаційного компонента вельми важливою є рефлексивна усвідомленість майбутніми вчителями музики особистісного смислу цього процесу. Велике значення на цьому етапі відіграє педагогічне забезпечення позитивного емоційного супроводження щодо формування художньо-естетичних потреб до набуття диригентських умінь у процесі роботи з хоровим колективом, що дозволяє адаптувати студентів до подальшої професійної роботи у цьому напрямку.

Інструментарієм на *інформаційно-аналітичному етапі* стало комплексне залучення різних груп методів мистецького навчання, а саме:

- вербальних методів (бесіда, пояснення, поточний коментар, вербалізація хорових творів), демонстраційно-образних методів (демонстрація хорових творів, художня ілюстрація), комплексних тренінгів умінь мистецької саморегуляції, самостійного опрацювання науково-методичної літератури, структурування отриманої інформації тощо, методів мотивації мистецько-педагогічного навчання щодо стимулювання інтересу, а також педагогічного стимулювання обов'язку та відповідальності.

Процес формування мотиваційно-орієнтаційного компоненту відбувався безпосередньо під час фахової підготовки майбутніх учителів музики як на індивідуальних, так і на групових заняттях з навчальних курсів «Хорове диригування» (індивідуальні заняття), «Практикум роботи з хором» (групові заняття); «Хоровий клас» (групові заняття), «Хорознавство», «Аналіз хорових творів», (лекційні, семінарські заняття, самостійна робота студентів).

З метою створення вектору особистісної вмотивованості майбутніх учителів музики щодо набуття готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом на інформаційно-аналітичному етапі було спеціально розроблено ряд експериментальних завдань. Педагогічний інструментарій таких завдань склали бінарні методи, що на варіативній основі попарно поєднували вербальні, демонстраційно-образні, інтерактивні методи із методами мотивації диригентсько-хорового навчання.

Цілеспрямоване заохочення майбутніх учителів музики до формування готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом відбувалось за рахунок внесення інтерпретаційно-практичного елементу до змісту навчальних дисциплін з циклу професійно-предметної підготовки:

- «Хорове диригування» - метод роз'яснення значимості умінь самоконтролю у процесі створення музичного образу під час поточного та концертного виконання хорових творів та метод створення нестандартних педагогічних ситуацій;

- «Хоровий клас» - метод пояснення змісту основних засобів музичної виразності хорового мистецтва та метод словесних пояснень емоційно-педагогічного впливу твору на слухача;

- «Аналіз хорових творів» - навчальна дискусія з теми «Роль диригентських умінь у створенні музичного образу в процесі діяльності педагога-хормейстера» та метод демонстрації хорових творів;

- «Практикум роботи з хором»: бесіда «Значення мануального показу мелодії як провідного засобу музичної виразності для розвитку диригентських умінь майбутнього вчителя музики» та метод художньої ілюстрації.

З метою формування І показника – вияву інтересу до опанування диригентськими вміннями у процесі хорової підготовки – було залучено ряд методів стимулювання інтересу, що належать до групи методів мотивації мистецького навчання, поєднаних із образно-демонстраційними, теоретичними, інтерактивними методами тощо.

Для розвитку інтересу майбутніх учителів музики до оволодіння прийомами диригентської діяльності вельми ефективним виявився метод навчальних дискусій, який доцільно застосовувати під час проведення науково-практичних студентських конференцій (пленарних та секційних засідань), «круглих столів», під час практичних, семінарських занять, тощо.

Метод навчальної дискусії було поєднано із методом колективного формулювання висновків, які було зроблено на основі найбільш

переконливих тверджень дискутуючих. Таким чином, було використано бінарний метод, що поєднував навчальну дискусію із колективним формулюванням висновків.

Вельми ефективним для розвитку інтересу до диригентської діяльності став метод інсценізації хорових творів. Цей метод застосовувався під час занять з навчальної дисципліни «Практикум роботи з хором». Метод застосовувався у контексті залучення вокально-виконавських, хореографічно-пластичних, декламаційних та інших засобів. Метод інсценізації використовується на матеріалі зразків українських народних пісень, таких як «Ходить гарбуз по городу», «Подольночка», «Котику сіренький».

Метод інсценізації хорових творів був залучений нами у поєднанні із методом аналізу хорового твору. Означене поєднання склало основу для створення відповідного бінарного методу, застосування якого відбувалось наступним чином:

1) один із вищезазначених музичних зразків пропонувався самостійно опрацювати (протягом двох тижнів) щодо досконалого виконання, музичного супроводу та ін.;

2) на спеціально відведеному занятті для здійснення усного аналізу хорового твору певна кількість студентів (6-8 осіб за власним бажанням) пластично та хореографічно інсценізувала опрацьований зразок синхронно із хоровим його виконанням (2-6 осіб за власним бажанням);

3) після перегляду й прослуховування інсценізованого хорового твору студенти мали розгорнуто визначити його характер, образний зміст та жанр;

4) у процесі подальшого аналізу визначити особливості художньої інтерпретації, створеної студентами у процесі виконання хорового твору.

Під час застосування цього методу відбувалась активізація інтересу майбутніх учителів музики до диригентської діяльності. Студенти, керуючись професійними порадами викладача, із задоволенням брали участь у хореографічно-пластичній частині інсценізації та хоровому виконанні

твору. Результат творчої співпраці студентів проявлявся в оригінальності інтерпретаційного задуму та його реалізації під час інсценізації хорового твору.

Методи заохочення до хорової діяльності майбутніх учителів музики часто застосовувалися нами разом із методом демонстрації хорових творів. На індивідуальних заняттях з хорового диригування вельми ефективними для активізації інтересу до диригентської діяльності виявилось поєднання методів вербального схвалення інтерпретацій, створених студентами із демонстрацією ними хорових творів у тій чи іншій інтерпретації з подальшою рекомендацією до участі у святкових заходах університету, концертах тощо.

На групових заняттях з хорового класу студенти із задоволенням брали участь у самостійному визначенні й ранжуванні інтерпретацій навчального репертуару хорового колективу, створених студентами. Ранжування відбувалось на основі художньої демонстрації хоровим колективом означених інтерпретацій творів. Таким чином, бінарний метод, що поєднував метод рейтингового ранжування створених студентами інтерпретацій із методом демонстрації хорових творів, сприяв розвитку інтересу майбутніх учителів музики до диригентської діяльності.

Освітні вимірювання першого показника сформованості мотиваційно-орієнтаційного компоненту – вияв інтересу до опанування диригентськими вміннями у процесі хорової підготовки – було здійснено на основі модифікованої методики О. Гребенюка «Тест на вияв рівня сформованості інтересу до набуття диригентських умінь у процесі хорової навчальної діяльності» (додаток 3). Аналіз отриманих статистичних даних дозволив констатувати позитивні якісні зміни цього показника.

Аналіз результатів цього етапу формувального експерименту засвідчив позитивну динаміку зростання показників на середньому та високому рівнях, що свідчить про ефективність запропонованої поетапної методики.

Для забезпечення ефективності самоконтролю готовності до педагогічної взаємодії нами виділені спеціальні завдання:

- ✓ виробити у студентів навички усвідомленого виконання хорових творів, розвинути вокальні, слухові навички, виховати смак до кращих зразків хорової творчості різних стилів, жанрів, епох;
- ✓ активізувати пізнавальну діяльність, асоціативне мислення, усвідомлення сутності музичної драматургії за допомогою різноманітних форм хорового виконавства і розвинути здатність до власної виконавської діяльності;
- ✓ розвинути творчий потенціал фахівця у процесі роботи над хоровим твором;
- ✓ сформувати уміння гармонічно поєднувати вокальні, хорові та ритмопластичні навички у процесі виконання хорових творів;
- ✓ сформувати уміння всіх видів творчої взаємодії з хоровим колективом.

З метою формування інтересу студентів до вокально-хорової роботи нами використано: круглі столи, кейс-метод, інтерв'ювання, дискусії, метод проектів, мозковий штурм, навчання у малих групах, дебати, метод портфоліо тощо. Так, кейс-метод ми уявляли як складну систему, в яку інтегровані інші методи пізнання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, експеримент, ігрові методи. Він є практичним методом організації навчального процесу, методом дискусій з точки зору стимулювання і мотивації навчального процесу, а також методом лабораторно-практичного контролю і самоконтролю. Кейс-метод являє собою цілеспрямований процес, який ґрунтується на всебічному аналізі запропонованих ситуацій, обговоренні під час відкритих дискусій, формуванні навичок практичних рішень. Метод передбачає ситуативне навчання на конкретних прикладах та ситуаційний аналіз - тобто вміння дослідити ситуацію, розібратися у проблемах, які виникли та запропонувати рішення. Кейс-метод сприяє формуванню у студентів навичок аналізу, самоаналізу, практичного розв'язання проблем, сприяє творчому підходу – тобто альтернативному баченню рішення, формуванню комунікативних

умінь – умінь дискутувати, доводити власну точку зору, контролювати себе під час дискусій [11].

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, їх уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі тощо. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність майбутніх учителів — індивідуальну, парну або групову, яку вони виконують протягом певного відрізка часу. Ефективним в плані прогнозування результату педагогічних дій є метод портфоліо (з італійського – портфель) – спосіб збору навчальної інформації та аналізу її результатів. Як сукупність збирання інформації, портфоліо є методом модернізації освіти.

Доречно зазначити, що інтерпретаційні методи орієнтують студентів на тлумачення вже створених автором художніх образів, передбачають спонукання їх до виявлення власного ставлення до хорового твору. Ці методи передбачають творче опрацювання авторського тексту, містять набагато ширші можливості виявлення творчого потенціалу майбутніх учителів музики [4].

Другий показник сформованості мотиваційно-орієнтаційного компоненту – наявність художньо-естетичних потреб до оволодіння хоровим мистецтвом. Сформованість цього показника включає, на нашу думку, не лише виникнення, пролонгацію та поглиблення зацікавленості щодо оволодіння художньо-естетичними цінностями хорового мистецтва, а й зацікавленість щодо умінь взаємодії у процесі створення художньо-музичного образу хорового твору.

Для педагогічного стимулювання виникнення зацікавленості щодо набуття умінь взаємодії у процесі створення художнього образу хорового твору нами було використано метод усного аналізу студентами результатів хорової діяльності під час концертних виступів, заліків іспитів тощо. Ефективність означеного методу підвищується, якщо застосувати його разом

із методом формулювання студентом відповідних висновків на основі діалогічного обговорення результатів концертного виступу із викладачем.

Отриманий в результаті поєднання методу усного аналізу результатів хорової діяльності з методом формулювання висновків бінарний метод дозволяє майбутньому вчителю музики зафіксувати у свідомості дефіцит умінь взаємодії у процесі роботи над хоровим твором та під час його концертного виконання. Саме таке усвідомлення стає поштовхом для зацікавленості щодо набуття умінь педагогічної взаємодії у процесі хорової діяльності.

Педагогічне стимулювання зацікавленості хоровою діяльністю здійснювалось не тільки безпосередньо під час диригентсько-хорової підготовки (навчальні дисципліни «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором»), а й у процесі музично-теоретичної та психолого-педагогічної підготовки (навчальні дисципліни «Хорознавство», «Педагогіка», «Психологія», «Аналіз хорових творів» тощо).

Інструментарієм під час формування цього показника став комплекс методів, що містив підгрупу диригентсько-творчих методів, а також підгрупу методів навчання відповідно з характером диригентсько-хорової діяльності.

Методи творчої взаємодії, наслідувально-репродуктивні методи, виконання вправ і вокалізів, ескізного опрацювання хорових творів, поєднані із вербальними методами хорознавчих бесід, надання поточних коментарів і словесних пояснень сприяли пролонгації фахових потреб під час індивідуальних занять з «Хорового диригування», а також групових занять з «Хорового класу» та «Практикуму роботи з хором».

Поглибленню зацікавленості щодо оволодіння цінностями хорового мистецтва сприяло застосування інноваційного методу мистецького навчання – проблемного полілогу у відкритому інформаційному просторі. Під час групових занять з «Хорознавства» студентам надавались проблемні теми полілогу, які мали бути відпрацьовані самостійно у межах домашнього завдання. Так, під час вивчення теми «Основні жанри хорової музики XIX

століття» для самостійної роботи студентам було надано завдання щодо опрацювання хорознавчих проблем. Відповідно до цього студенти на форумах у відкритому інформаційному просторі мали за допомогою проблемного полілогу не просто відпрацьовувати знання, отримані під час лекційних занять з «Хорознавства», а й довести власну точку зору, застосувати переконливу аргументацію, що залучає певні особистісні смисли й активізує поглиблення зацікавленості щодо набуття психолого-педагогічних та диригентсько-хорових знань.

Слід зауважити, що застосування вищенаведеного інноваційного методу потребує відповідної організації, а саме:

- створення відповідного інформаційного забезпечення на сайті ВНЗ та інтернет-мережі;
- визначення конкретного часу для проведення проблемного полілогу;
- забезпечення колективного доступу студентів до мережі інтернет.

Застосування інноваційних технологій, які дозволяють майбутнім учителям музики активізувати самостійність власної думки, суджень, робить фахову підготовку емоційно привабливою, що поглиблює зацікавленість студентів щодо пізнання цінностей диригентсько-хорового мистецтва, одночасно поглиблюючи їх досвід педагогічної та творчої взаємодії.

Для здійснення вимірювань щодо сформованості мотиваційно-орієнтаційного компонента згідно другого показника – наявності художньо-естетичних потреб до оволодіння хоровим мистецтвом – було задіяно модифіковану методику виміру зацікавленості диригентсько-хоровою роботою (за Л.Севериногою) (Додаток И). Проведення контрольного зрізу засвідчило позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

Забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів музики до виконання диригентсько-хорової діяльності неможливе без створення певних умов експериментальної роботи, здатних розкрити можливості майбутнього вчителя музики. Визначені умови підготовки майбутнього вчителя музики до

формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хором навчальним колективом передбачають:

- розвиток психолого-педагогічних та фахових здібностей керівника хорового колективу;
- диференціацію та активізацію диригентсько-хорових здібностей у процесі навчальної діяльності;
- активне застосування прийомів та засобів індивідуалізації навчання у процесі вироблення зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю, що дозволяє максимально виявити фахові можливості студентів, а також з'ясувати психолого-педагогічні аспекти взаємостосунків між викладачем та студентом;
- орієнтацію навчальної роботи студентів на самостійно-пошукову роботу, спрямовану на реалізацію фахових компетенцій у практиці хорового навчання, що сприяє засвоєнню набутих теоретичних основ фахового навчання та формує спеціальні здібності студентів;
- забезпечення інтегративних зв'язків структурних компонентів формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хором колективом, що спрямовує студентів до цілісного сприйняття процесу реалізації змістової та процесуальної сторони диригентсько-хорової підготовки.

Таким чином, проведені контрольні зрізи щодо сформованості першого та другого показників критерію «міра прояву зацікавленості студентів діалоговою взаємодією з навчальним хором колективом» засвідчили позитивну динаміку сформованості мотиваційно-орієнтаційного компоненту готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хором колективом. Розподіл респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-орієнтаційного компоненту під час формувального експерименту подано у таблиці 3.5

Таблиця 3.5

Розподіл респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-орієнтованого компоненту готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хоровим навчальним колективом на формувальному етапі експерименту

Рівні	Контрольна група (31 особа)						Експериментальна група (29 осіб)					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	A	%	A	%	A	%	a	%	a	%	A	%
Незадовільний	5	16,13	5	16,13	5	16,13	3	10,34	3	10,34	3	10,34
Низький	9	29,03	11	35,48	10	32,26	4	13,79	2	6,90	3	10,34
Середній	14	45,16	10	32,26	12	38,71	15	51,72	17	58,62	16	55,17
Високий	3	9,68	5	16,13	4	12,91	7	24,14	7	24,14	7	24,14

II етап формувального експерименту – фахово-продуктивний – було присвячено наданню майбутнім учителям музики поглиблених знань, формуванню відповідних умінь готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, відтворення музичних образів у вокально-хоровій діяльності тощо. На цьому етапі було здійснено формування компетентнісно-операційного компоненту готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Логіка формування феномена готовності до педагогічної взаємодії студентів обумовлює важливе значення компетентнісно-операційного компонента і, відповідно, фахово-продуктивного етапу для забезпечення позитивної динаміки усього процесу.

Мета фахово-продуктивного етапу – розвиток професійно значущих якостей майбутніх учителів музики у роботі з хоровим колективом. Зміст цього етапу включав навчально-методичні заходи щодо цілеспрямованого сприяння активізації механізму мисленнєвих операцій, формування

аналітичних умінь, створення диригентсько-хорового тезаурусу, розвитку умінь виконавської надійності тощо, як важливих чинників формування готовності до творчої взаємодії майбутніх учителів музики з хоровим колективом.

В якості інструментарію формування готовності до педагогічної взаємодії було використано наступні групи методів:

- теоретичні методи, тотожні мисленнєвим операціям (аналіз, порівняння, узагальнення тощо);
- методи мистецького вправлення (хорові вправи і вокалізи для розвитку різних виконавських навичок, ескізне опрацювання хорових творів тощо);
- метод порівняння концепцій “Я - виконавець” і “Я - педагог”;
- методи відпрацювання творчої взаємодії;
- метод оцінювання різних педагогічних ситуацій та ін.

Цей етап сприяв узагальненню умінь взаємодії на базі сформованості професійно значущих якостей.

На другому – фахово-продуктивному етапі – критерієм сформованості компетентнісно-операційного компоненту було визначено ступінь сформованості знань, умінь та навичок щодо фахової діяльності студента в якості керівника хорового колективу.

Перший показник сформованості компетентнісно-операційного компоненту – уміння аналізувати результати власної диригентсько-хорової діяльності.

Вміння аналізувати результат власної диригентсько-хорової діяльності, на нашу думку, є невід’ємним від активізації механізму мисленнєвих операцій шляхом залучення теоретичних методів, тотожних означеним мисленнєвим операціям. Основу таких методів складають аналіз і синтез.

Застосування теоретичних методів, тотожних мисленнєвим операціям, серед яких провідне місце займали взаємодоповнюючі методи аналізу і синтезу, відбувалось шляхом цілеспрямованого їх введення у контекст

диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. На нашу думку, найбільш ефективним для формування та розвитку умінь щодо аналізу результатів власної диригентсько-хорової діяльності є застосування тренінгів, які дозволяють органічно доповнювати теоретичні методи аналізу, синтезу, порівняння з іншими образно-демонстраційними, інноваційними, вербальними методами, методами мистецького вправлення, методами розвитку виконавської майстерності.

З огляду на вищезазначене, з метою відпрацювання умінь аналізу результатів диригентсько-хорової діяльності нами було використано завдання по створенню есе «Методика аналізу хорового твору». Це завдання було призначене не тільки для аналізу результатів диригентської діяльності, а і для безпосереднього відпрацювання хорового твору, оцінювання складнощів при його розучуванні, формуванні вимог до хорового колективу.

У ході опрацювання хорового твору на історичному, теоретичному, хорознавчому та виконавському рівнях студенти мали змогу більш повно зануритися у процес роботи над хоровим твором. При створенні есе студенти застосовували знання, які були набуті ними при вивченні таких навчальних дисциплін, як «Історія музики», «Музично-теоретичні дисципліни (сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних форм)», «Хорознавство».

Високий рівень прояву аналітичних умінь щодо результатів аналітично-виконавської діяльності – від 44 до 54 балів, середній рівень – від 26 до 43 балів, низький рівень – від 15 до 25 балів, незадовільний – від 0 до 14 балів.

Контрольний зріз щодо сформованості першого показника компетентісно-операційного компоненту готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хоровим колективом було здійснено за допомогою результатів вищезазначеного есе «Методика аналізу хорового твору». Аналіз отриманих статистичних даних засвідчив позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

Другий показник критерію – прояв потягу до саморозвитку у фаховій діяльності. Диригентсько-хорова діяльність передбачає не тільки певний

перелік фахових компетенцій та можливості вільного оперування ними, а і наявність комплексу диригентсько-хорових понять – розгалужений фахово-хоровий тезаурус.

З метою формування широкої обізнаності майбутніх учителів музики у сфері диригентсько-хорової діяльності нами було спеціально розроблено комплекс експериментальних завдань, який доцільно використовувати у процесі вивчення навчальної дисципліни «Історія хорового мистецтва». Означені експериментальні завдання було використано під час опрацювання теми «Українська хорова духовна музика». Інструментарієм завдань слугував комплекс теоретичних методів (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації тощо), тотожних мисленнєвим операціям, що сприяло їх відпрацюванню.

Комплекс вищезазначених завдань включав аналіз основних тенденцій розвитку жанру хорового концерту, порівняння спільних та відмінних жанрово-стильових особливостей з іншими жанрами духовної музики, конкретизацію їх ідейного змісту тощо. Формування диригентсько-хорової ерудованості відбувалось під час організації й проведення самостійної роботи майбутніх учителів музики відповідно до окреслених вимог. Після самостійного опрацювання студентами вищезазначеної теми під час семінарського заняття нами було проведено опитування, яке забезпечило розвиток диригентсько-хорової ерудованості студентів на основі залучення теоретичних методів щодо оперування самостійно засвоєними знаннями. Вимоги до семінарського заняття передбачали наступне:

- проаналізувати витoki жанру хорового концерту, починаючи з XVII століття;
- конкретизувати визначення жанру хорового концерту, підтвердивши формулювання прикладами з творчості А.Веделя;
- порівняти жанрово-стильові особливості хорових концертів А.Веделя та Д.Бортнянського;

- конкретизувати й порівняти принципи музично-драматургічного розвитку жанру хорового концерту А.Веделя та Д.Бортнянського;
- класифікувати мистецькі принципи епохи «бароко» на прикладі хорових концертів А.Веделя;
- здійснити колективне формулювання висновків щодо ролі та значення хорового концерту для подальшого розвитку музичної культури України.

Про сформованість диригентсько-хорової майстерності майбутніх учителів музики свідчить наявність комплексного фахового тезаурусу, який має власну специфіку. Означена специфіка полягає у наявності розгалуженої системи диригентсько-хорових понять, а також у сформованості певного інтонаційно-стильового багажу зразків хорового репертуару. Формування фахового тезаурусу відбувалося як безпосередньо у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики (під час індивідуальних, групових занять з «Хорового диригування», «Практикуму роботи з хором», «Хорового класу», «Методики аналізу хорових творів», «Хорознавства», «Історії хорового мистецтва» тощо), так і під час самостійної роботи студента.

Слід зауважити, що основою формування комплексного, розгалуженого фахового тезаурусу є створення умов для синтезу формальної освіти (в університеті), неформальної освіти (під час навчання у хорових студіях, відвідування відповідних навчальних курсів, наукових конференцій з проблем мистецької освіти, музичного виховання тощо, мистецьких фестивалів та конкурсів та ін.), а також інформальної освіти (на базі самостійного опрацювання науково-методичної, мистецтвознавчої літератури, інтернет-джерел тощо).

З огляду на вищезазначене, нами було залучено комплекс методів мистецького навчання, до якого входили методи щодо формування у майбутніх учителів музики розгалуженої системи диригентсько-хорових понять, а також методи щодо формування фонду зразків навчально-

педагогічного хорового репертуару. Для формування вищезазначених позицій нами було залучено наступні методи мистецького навчання:

- вербальні – бесіди з питань диригентської діяльності у процесі хорового виконавства, обговорень поточної репетиційної роботи та виконавської майстерності під час концертних виступів навчальних хорових колективів, поточних коментарів під час опрацювання навчально-педагогічного репертуару хорового диригування, хорового класу тощо;

- евристичні, що використовувались під час групових аудиторних занять;

- інтерактивні – «Батл диригентів», «Студент в ролі викладача», «Батл хорових колективів», колективного формулювання висновків.

З метою формування комплексного фахового тезаурусу в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики було модифіковано методiku формування фахового тезаурусу на основі методики О. Хоружої «Діагностика етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя музики» [10]. Означена методика має на меті відпрацювання комплексу диригентсько-хорових понять щодо розуміння їх сутності, формулювання відповідних визначень тощо.

Для формування багажу зразків навчально-педагогічного репертуару майбутнього вчителя музики було застосовано ряд образно-демонстраційних методів, поєднаних із методами самостійного прослуховування й опрацювання зразків навчально-педагогічного репертуару, методів мистецького вправлення щодо означених зразків, методів проведення хорових колоквіумів, вікторин тощо.

Діагностування сформованості другого показника майбутнього вчителя музики було проведено за допомогою методики «Діагностика диригентсько-хорової майстерності на основі педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом» (Додаток І).

Аналіз проведення контрольних зрізів щодо сформованості компетентнісно-операційного компоненту готовності майбутніх учителів

музики до педагогічної взаємодії дозволив засвідчити позитивні тенденції щодо зміни обох показників в експериментальній групі. Порівняння статистичних даних, отриманих під час констатувального і формувального етапів експерименту дає можливість визначити, що якісні характеристики показників критерію «Ступінь сформованості професійно значущих якостей» на формувальному етапі експериментальної роботи значно підвищились (таблиця_3.6).

Таблиця 3.6

**Розподіл респондентів за рівнями сформованості готовності
майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним
хоровим колективом на формувальному етапі експерименту
(компетентісно-операційний компонент)**

Рівні	Контрольна група (31 особа)						Експериментальна група (29 осіб)					
	1 показник		2 показник		Для критерію		1 показник		2 показник		Для критерію	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Незадовільний	3	9,68	5	16,13	4	12,90	2	6,90	2	6,90	2	6,90
Низький	8	25,81	8	25,81	8	25,81	3	10,34	3	10,34	3	10,34
Середній	15	48,39	13	41,94	14	45,16	17	58,62	19	65,52	18	62,07
Високий	3	9,68	3	9,68	3	9,68	9	31,03	7	24,14	8	27,59

III етап формувального експерименту – ціннісно-саморегулятивний – було присвячено наданню майбутнім учителям музики навичок самоаналізу, формуванню відповідних умінь самоаналізу педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, зацікавленості до інтеграційних технологій, тощо. На цьому етапі було здійснено формування комунікативно-

рефлексивного компоненту готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Мета ціннісно-саморегулятивного етапу – розвиток професійного самоконтролю, самооцінки майбутніх учителів музики під час професійної взаємодії з хоровим колективом. Зміст цього етапу включав навчально-аналітичні заходи щодо цілеспрямованого сприяння активності механізму рефлексивних операцій, самоаналітичних умінь, формування стилю педагогічного керівництва хором.

На цьому етапі були використані наступні групи методів:

- метод самооцінної діяльності у процесі роботи з навчальним хоровим колективом;
- методи психолого-педагогічних тренінгів;
- методи самокорекції творчої взаємодії;
- використання сугестивних методів у різних педагогічних ситуаціях та ін..

Цей етап сприяв самоусвідомленню результатів фахової діяльності.

На цьому етапі критерієм сформованості комунікативно-рефлексивного компоненту було визначена міра самоконтролю власної педагогічної діяльності.

Перший показник сформованості комунікативно-рефлексивного компоненту – використання інноваційних технологій у диригентсько-хоровому навчанні.

Використання інноваційних технологій у диригентсько-хоровій діяльності, на нашу думку, є невід’ємним від залучення праксеологічних методів.

Застосування праксеологічних методів відбувалось шляхом цілеспрямованого їх уведення у практику диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. На нашу думку, найбільш ефективним для формування та розвитку умінь щодо самоаналізу та самооцінки результатів

власної диригентсько-хорової діяльності є форма психологічного практикуму.

З огляду на вищезазначене, з метою відпрацювання умінь самоаналізу та самооцінки результатів диригентсько-хорової діяльності нами було проведено психологічний практикум «Рефлексійна діяльність майбутнього вчителя музики». Цей практикум дозволив не тільки зробити самоаналіз результатів диригентської діяльності учасниками практикуму, а і безпосередньо відпрацювати складні моменти при розучуванні хорового твору, зробити оцінку труднощів при роботі над твором.

Контрольний зріз щодо сформованості першого показника комунікативно-рефлексивного компоненту готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хоровим колективом було здійснено за допомогою результатів вищезазначеного психологічного практикуму. Аналіз отриманих статистичних даних засвідчив позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

Другий показник критерію «міра самоконтролю власної педагогічної діяльності» – потреба самоусвідомлення фахової діяльності у процесі педагогічного керівництва хором.

Диригентсько-хорова діяльність передбачає не тільки самоусвідомлення власних творчих дій, а і об'єктивну самооцінку власної роботи. З цією метою нами було застосовано комплекс експериментальних завдань, який доцільно використовувати у процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологія мистецтва». Означені експериментальні завдання було використано під час опрацювання теми «Мистецька рефлексія у процесі створення художнього образу». Комплекс вищезазначених завдань включав аналіз основних тенденцій розвитку рефлексивних компетенцій майбутніх учителів музики. Формування вміння самоаналізу та самооцінки відбувалось під час організації й проведення самостійної роботи майбутніх учителів музики відповідно до окреслених вимог. Після самостійного опрацювання студентами вищезазначеної теми під час семінарського заняття нами було

проведено опитування, яке забезпечувало розвиток рефлексивних вмінь при диригентсько-хоровій підготовці.

З огляду на вищезазначене, нами було залучено комплекс методів мистецького навчання, до якого входили методи щодо формування в майбутніх учителів музики вмінь аналізу власної творчої діяльності.

Діагностування сформованості другого показника майбутнього вчителя музики було проведено за допомогою методики «Діагностика самооцінки ступеню сформованості професійно значущих якостей» (Додаток Д).

Аналіз проведення контрольних зрізів щодо сформованості комунікативно-рефлексивного компоненту готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії дозволив засвідчити позитивні тенденції щодо зміни обох показників в експериментальній групі. Порівняння статистичних даних, отриманих під час констатувального і формувального етапів експерименту дає можливість констатувати, що якісні характеристики показників критерію «Вміння керувати діями, з яких складається педагогічний процес, самоконтроль, самооцінка» на формувальному етапі експериментальної роботи значно підвищились (таблиця 3.7).

Таблиця 3.7

Розподіл респондентів за рівнями сформованості готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом на формувальному етапі експерименту (комунікативно-рефлексивний компонент)

Рівні	Контрольна група (31 осіб)						Експериментальна група (29 особа)					
	1 показник		2 показник		Для критерію		1 показник		2 показник		Для критерію	
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%

Незадовільний	3	9,68	5	16,13	4	12,90	2	6,09	2	6,09	2	6,09
Низький	8	25,81	8	25,81	8	25,81	3	10,34	3	10,34	3	10,34
Середній	15	48,39	13	41,94	14	45,16	17	58,62	19	65,52	18	62,07
Високий	3	9,68	3	9,68	3	9,68	9	31,03	7	24,14	8	27,59

На четвертому етапі формувального експерименту відбувалось формування творчо-проективного компоненту згідно критерію «ступінь прояву креативних здібностей та творчої активності, необхідних для продуктивної педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з хором».

Оскільки цей етап в якості кінцевого результату передбачав не просто сформованість готовності до педагогічної взаємодії, а і саморегуляцію як основу самоконтролю виконавської діяльності на базі усвідомленої педагогічної діяльності безпосередньо у процесі роботи з навчальним хоровим колективом, то четвертий етап формувального експерименту нами було визначено як усвідомлено-креативний.

Метою усвідомлено-креативного етапу є формування сугестивних та перцептивних здібностей у диригентсько-хоровій діяльності як основи готовності до педагогічної взаємодії при роботі над хоровим твором.

Зміст усвідомлено-креативного етапу передбачає:

- педагогічне стимулювання усвідомленості майбутніх учителів музики щодо створення плану художньої інтерпретації хорових творів як запоруки ефективної навчальної і концертно-виконавської хорової діяльності;
- здатність до практичного втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду у диригентсько-хоровій діяльності.

В якості інструментарію розвитку креативних здібностей на четвертому етапі було використано наступні групи методів:

- вербальні, теоретичні, образно-демонстраційні, методи мистецького вправлення, інтерактивні, оцінно-аналітичні тренінги умінь самоконтролю

виконавської діяльності, що містили комплекс теоретичних, евристичних методів тощо;

- інтерактивні методи мистецького навчання: «Студент в ролі викладача з хорового диригування», «Конкурс молодих хормейстерів», «Я – художній керівник хорового колективу» тощо.

Перший показник сформованості творчо-проективного компоненту готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом – прояв сугестивних та перцептивних здібностей у процесі інтерпретації хорових творів. Такі здібності формуються безпосередньо на базі педагогічного стимулювання щодо поглиблення фахових компетенцій при підготовці майбутніх учителів музики загалом та під час опрацювання хорових творів зокрема.

Проблема підвищення ступеню розвитку креативних здібностей, яка є важливим раціональним чинником формування готовності до педагогічної взаємодії, була розглянута у контексті широкого спектру інтелектуальних перцептивних здібностей та умінь майбутнього вчителя музики до його фахової діяльності у цілому.

На нашу думку, сутністю розвитку креативних здібностей є усвідомлена установка на засвоєння комплексу знань і умінь, потрібних для провадження повноцінної диригентсько-виконавської діяльності, а також формування фахово значущих для педагогічної взаємодії якостей особистості у процесі диригентсько-хорової підготовки.

На наше переконання, саме усвідомлення відіграє важливу роль для успішного вияву сугестивних та перцептивних здібностей у диригентсько-хоровій діяльності, а саме:

- усвідомлення важливої ролі виконавської діяльності для професійного становлення вчителя музики;
- усвідомлення важливої ролі самоконтролю у процесі роботи над хоровим твором;

- усвідомлення необхідності щодо концентрації зусиль майбутнього вчителя музики для набуття означених умінь самоконтролю під час роботи над хоровим колективом.

З огляду на вищезазначене, педагогічний інструментарій під час формування першого показника включав наступні методи:

- вербальні (хорознавча бесіда, пояснення, розповідь тощо), які поєднані із методом роз'яснення значущості самостійної розробки виконавського плану хорового твору, заохочення до означеної розробки тощо.
- «дискусійна гойдалка». Під час проведення навчальної дисципліни «Хорове диригування» нами було застосовано цей метод за темою «Виконавська інтерпретація як важливий елемент диригентсько-хорової діяльності »

Формування інтелектуальних перцептивних здібностей та умінь при опрацюванні хорового твору методично було спрямовано на самостійність, оригінальну неповторність інтерпретації хорових творів. Під час занять з хорового класу на матеріалі кращих зразків хорової музики нами проводилось відпрацювання умінь щодо створення власних інтерпретацій виконання хорових творів.

Інтерпретаційна розробка відбувалась в усній формі, колективно. Студенти за допомогою прийому створення ситуації індивідуального вибору самостійно пропонували до інтерпретаційного опрацювання найулюбленіші зразки з репертуару студентського хорового колективу, самостійно визначали зміст і послідовність пунктів інтерпретаційного плану, після чого здійснювалось практичне інтерпретаційне опрацювання відповідно до колективно визначених позицій.

До колективного інтерпретаційного опрацювання студентами було обрано наступні твори:

- 1) А.Ведель «Нехай сповняться уста наша»;
- 2) Д.Бортнянський «Господи, силою Твоєю»

3) Ф.Колесса «Зоряна ніч»;

4) Дж. Гершвін «Как тут усидеть».

Після колективного створення і погодження плану, а також безпосереднього практичного інтерпретаційного опрацювання хорових творів, студентам було надано завдання для самостійної роботи щодо індивідуального створення оригінальних інтерпретацій інших зразків навчально-педагогічного репертуару (за власним вибором) згідно встановленого плану.

Проведення контрольного зрізу відбувалось шляхом перевірки самостійно створених студентами планів інтерпретаційного опрацювання зразків хорового репертуару (за власним вибором), а також на базі методики А.Козир «Тест на готовність до творчої музично-педагогічної діяльності» [2.]. Аналіз отриманих статистичних даних засвідчив зростання позитивних тенденцій щодо I показника.

Другий показник сформованості творчо-проективного компоненту – здатність до творчого втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду. У процесі послідовного формування здатності до втілення творчого замислу майбутніх учителів музики важливого значення набуває саморегуляція як важель адекватної емоційної та логічної самооцінки інтерпретаційної діяльності, її проміжних та кінцевих результатів. Сформовані уміння взаємодії під час роботи над хоровим твором дорівнюють, на нашу думку, сформованій здатності до втілення виконавського досвіду.

Формування II показника відбувалось у процесі індивідуальних та практичних занять з навчальних дисциплін «Хорове диригування», «Практикум роботи з хором».

Методичне забезпечення щодо формування другого показника включало сукупність методів, засобів і прийомів формування здатності до практичного втілення набутого досвіду, показу досягнених результатів під час роботи з навчальним хоровим колективом.

Під час індивідуальних занять з боку викладача систематично використовувались сугестивно-вербальні методи навчання щодо психологічної впевненості майбутніх учителів музики у їх спроможності до повноцінного відтворення інтерпретаційної моделі хорового твору під час його виконання. У процесі занять студент поступово переходить до самостійного застосування означеного сугестивно-вербального методу.

З метою подальшого розвитку креативних здібностей було застосовано також сугестопедичний метод щодо навчання думки студентам про їх творчо-проективні можливості. У процесі застосування означеного методу педагогічне регулювання рефлексії студентів здійснювалось спочатку під керівництвом викладача, але поступово стало самостійним.

Слід зауважити, що ефективність означених сугестопедичних методів обумовлена тим, що майбутній учитель музики на практиці відчуває власні творчі та креативні можливості щодо забезпечення яскравості відтворення художнього образу, запам'ятовування тих чи інших засобів нюансування, відтворення штрихів у процесі вокально-хорового виконання.

Педагогічні спостереження щодо результативності розвитку креативних здібностей у процесі керування хором засвідчують, що створена за планом виконавська модель хорового твору в умовах індивідуальних занять та в присутності викладача реалізується у переважної більшості студентів на 75%-95%. У той же час, в емоціогенних умовах під час привселюдного складання іспитів, концертних заходів реалізація виконавської моделі з вищезазначеними відсотками здійснюється лише у 10 % майбутніх учителів музики. 57 % реалізують виконавську модель у межах 40%-70%. 26% респондентів виявили менше 38 % реалізації виконавської моделі.

Для розв'язання означених проблем у процесі поточних індивідуальних та практичних занять нами було використано наступні попереджувальні методи:

- структурування музичного матеріалу, а також словесного тексту за

логічно-змістовими ознаками;

- методи активізації довільної уваги;
- методи вибіркового виконання музичних елементів хорового твору.

Таким чином, проведення контрольних зрізів щодо сформованості творчо-проективного компоненту дозволив засвідчити позитивну динаміку щодо зміни обох показників в експериментальній групі. Порівняння статистичних даних, отриманих під час констатувального і формувального етапів експерименту дає можливість констатувати, що якісні характеристики показників критерію «ступінь розвитку креативних здібностей та творчої активності, необхідних для продуктивної педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з хором» на формувальному етапі експериментальної роботи значно підвищились (таблиця 3.8).

Таблиця 3.8

Розподіл респондентів за рівнями сформованості готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хоровим навчальним колективом на формувальному етапі експерименту (творчо-проективний компонент)

Рівні	Контрольна група (31 осіб)						Експериментальна група (29 особа)					
	1 показник		2 показник		Для критерію		1 показник		2 показник		Для критерію	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Незадовільний	4	12,90	6	19,35	5	16,13	1	3,45	1	3,45	1	3,45
Низький	9	29,03	11	35,48	10	32,26	4	13,79	2	6,90	3	10,34
Середній	14	45,16	10	32,26	12	38,71	18	62,07	18	62,07	18	62,07
Високий	2	6,45	2	6,45	2	6,45	8	27,59	10	34,48	9	31,03

Отже, на четвертому етапі дослідно-експериментальної роботи було передбачено:

- формування креативних здібностей у процесі диригентсько-хорового навчання;
- розвиток широкого спектру інтелектуальних перцептивних здібностей та умінь;
- розвиток готовності до створення власних інтерпретацій виконання хорових творів;
- педагогічне стимулювання студентів до самостійного практичного застосування вмінь практичного втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду.

В якості інструментарію формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом на четвертому етапі дослідно-експериментальної роботи було використано наступні групи методів:

- оцінно-аналітичні тренінги креативних здібностей, що містили комплекс теоретичних, евристичних, демонстративно-образних методів;
- методи мистецького вправлення (творчі вправи, вокалізи для розвитку гармонічного слуху в учасників навчального хорового колективу);
- метод самостійного визначення студентами фрагментів диригентсько-хорового репертуару, які містять виконавські та технічні труднощі;
- метод самостійного ранжування майбутніми вчителями музики означених фрагментів за ступенем складності;
- метод виконання хорових поспівок, у яких за основу було взято музичні фрагменти зразків навчально-педагогічного репертуару;
- ескізне опрацювання хорових творів;
- методи відпрацювання виконавської майстерності;
- інтерактивні методи мистецького навчання (“Студент в ролі викладача”, “Конкурс молодих хормейстерів” тощо).

Отже, рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом за результатами

формувального експерименту дослідно-експериментальної роботи подано у таблиці 3.9

Таблиця 3.9

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом за результатами формувального експерименту (чисельник – абсолютний показник, знаменник – відносний показник)

Компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Незадовільний рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
I	4/12,90	7/24,14	12/38,71	16/55,15	10/32,26	3/10,34	5/16,13	3/10,34
II	3/9,68	8/27,59	14/45,16	18/62,07	8/25,81	3/10,34	4/12,90	2/6,90
III	3/9,68	8/27,59	14/45,16	18/62,07	8/25,81	3/10,34	4/12,90	2/6,09
IV	2/6,45	9/31,03	12/38,71	18/62,07	10/32,26	3/10,34	5/16,13	1/3,45

Для визначення статистичної вірогідності емпіричних даних КГ і ЕГ проводилось статистичне обчислювання за допомогою багатфункціонального критерію Фішера φ^* за формулою: $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2)$

$\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ де φ_1 – кут, що відповідає більшій % долі відсотку; φ_2 – кут, що відповідає меншій % долі відсотку; n_1 – кількість спостережень у вибірках 1 і 1а; n_2 – кількість спостережень у вибірках 2 та загальноприйнятого у психології критичного значення: $\varphi^*_{кр.} =$ від 1,64 ($p \leq 0,05$) до 2,31 ($p \geq 0,01$),

яке дозволяло визначити різницю між обстежуваними групами студентів (КГ і ЕГ), коли результати $\varphi^*_{\text{емп.}} > \text{або} = \varphi^*_{\text{кр.}}$ (Таблиця 3.10).

Таблиця 3.10

Розподіл респондентів за середніми показниками всіх компонентів і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом

Рі- в- н і	НЕЗАДОВІЛЬНИЙ					НИЗЬКИЙ					СЕРЕДНІЙ					ВИСОКИЙ				
	КГ		ЕГ		Рі- зниця	КГ		ЕГ		Рі- зниця	КГ		ЕГ		Рі- зниця	КГ		ЕГ		Рі- зниця
	А	%	А	%		А	%	А	%		А	%	А	%		А	%	А	%	
I-и	5	16,13	3	10,34	> 5,79	10	32,26	3	10,34	> 21,92	12	38,71	16	55,15	< 16,44	4	12,90	7	24,14	< 11,24
II-и	4	12,90	2	6,90	> 6,0	8	25,81	3	10,34	> 15,47	14	45,16	18	62,07	< 16,91	3	9,68	8	27,59	< 17,91
III-и	4	12,90	2	6,90	> 6,0	8	25,81	3	10,34	> 15,47	14	45,16	18	62,07	< 16,91	3	9,68	8	27,59	< 17,91
IV-и	5	16,13	1	3,45	> 12,68	10	32,26	3	10,34	> 21,92	12	38,71	18	62,07	< 23,36	2	6,45	9	31,03	< 24,58
знач-ня	4,5	14,52	2	6,90	> 7,62	9	29,04	3	10,34	> 18,70	13	41,94	17,5	60,34	< 18,4	3	9,68	8	27,59	< 17,91
Критерій																				
Фішера $\varphi^*_{2,9}$						1,4					2,5					1,3				

Таким чином можна зазначити, що з ймовірністю близькою до 1 (100%) можна стверджувати, що для студентів, які мали незадовільний та низький рівень сформованості готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла.

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати про ефективність теоретично обґрунтованого, упровадженого та експериментально перевіреного методичного забезпечення формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії. Порівняльний аналіз статистичних даних, отриманих на базі застосування методів математичної статистики, засвідчує досконалість запропонованої методики формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії, а також можливість її екстраполяції.

Методика була створена з урахуванням навчальних планів, а також типових навчальних програм (нормативних і варіативних), розроблених для процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики. Таким чином, запропоноване методичне забезпечення не перевантажує навчальний процес майбутніх учителів музики збільшенням обсягів навчальних годин.

Запропонована методика підсилює вмотивованість студентів не тільки щодо фахового зростання, підвищення результатів диригентсько-хорового навчання, а й щодо розвитку особистісних інтелектуально-творчих, диригентсько-виконавських можливостей.

Отже, отримані результати свідчать про ефективність запропонованої методики формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії та правомірність їх використання у системі вищої мистецької освіти.

Висновки до 3 розділу.

Результати проведення дослідно-експериментальної роботи з методики формування підготовленості майбутніх учителів музики до

керівництва хором колективом дозволили сформулювати наступні висновки.

1. Проведення констатувального експерименту дозволило з'ясувати реальний стан сформованості підготовленості майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хором відповідно до критеріїв і показників мотиваційно-орієнтаційного, компетентісно-операційного, комунікативно-рефлексивного, творчо-проективного компонентів, визначити чотири рівні сформованості означеного феномена з наданням якісних та кількісних характеристик.

Високий рівень характеризується самостійністю вибору студентами педагогічно-доцільних творчих методів керівництва хором та особистісного ставлення до вибору власної стратегії диригентського розвитку в процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів. Їм властива творча активність та прояв проєктивних здібностей у диригентсько-хоровому навчанні на основі самореалізації, вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях. Такий рівень виявлено у 12% досліджуваних.

Середній рівень характеризується наявністю інтересу до опанування педагогічними вміннями та потягу до оволодіння хоровим мистецтвом. Але таким студентам необхідне керівництво з боку викладачів для прийняття важливих рішень, особливо у виборі власної стратегії особистісного диригентського розвитку в процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів. Студентам притаманна творча активність та вміння здійснювати саморегуляцію в процесі роботи з хором, але їм складно проявляти вміння створювати креативне середовище з учасниками колективу. Такий рівень зафіксовано у 62% респондентів.

Низький рівень показали студенти, що проявляють певний інтерес до опанування педагогічними вміннями у процесі диригентсько-хорового навчання, але віддають перевагу іншим видам музично-педагогічної підготовки (інструментальній, теоретичній, тощо). Вони у достатній мірі

можуть зробити вибір педагогічно-доцільних творчих методів керівництва навчальним хоровим колективом, але потребують сугестивного керівництва з боку викладачів для прийняття важливих рішень, особливо у виборі власної стратегії особистісного диригентського розвитку в процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів. Студенти, які належать до цього рівня розвитку креативних здібностей мало активні, майже не проявляють творчі здібності, недостатньо вправно виступають в ролі педагога-хормейстера та лише за допомогою викладача створюють креативне середовище у хоровому колективі. До низького рівня віднесено 21% опитаних.

Незадовільний рівень показали студенти, які не можуть зробити вибір педагогічно-доцільних творчих методів керівництва навчальним хоровим колективом. Вони не проявляють інтересу до опанування педагогічними вміннями у процесі диригентсько-хорового навчання, мало приділяють уваги іншим видам музично-педагогічної підготовки (інструментальній, теоретичній, тощо), не проявляють творчі здібності, не бажають виступати в ролі педагога-хормейстера. Студенти, яких ми віднесли до незадовільного рівня, неактивні, лише з допомогою викладача намагаються створювати креативне середовище у навчальному хоровому колективі. До незадовільного рівня віднесено 5% опитаних.

2. Апробовано та впроваджено експериментальну методику формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. Розроблена методика передбачала проведення поетапної педагогічної роботи у такій послідовності: перший етап - інформаційно-аналітичний, другий - фахово-продуктивний, третій - ціннісно-саморегулятивний, четвертий - усвідомлено-креативний.

Перший етап (інформаційно-аналітичний) було присвячено педагогічному стимулюванню у майбутніх учителів музики позитивного емоційного супроводження щодо набуття ними умінь педагогічної взаємодії у процесі роботи з навчальним хоровим колективом. На цьому етапі

відбулося формування мотиваційно-орієнтаційного компоненту готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. На основі роз'яснення сутності і мети формування умінь самоконтролю, розвитку мотиваційних прагнень майбутніх учителів музики до роботи з хоровим колективом на I етапі відбувалось не тільки загальне інформування студентів у сфері досліджуваної проблеми, а й безпосередньо у сфері відповідних форм, методів, засобів і прийомів педагогічного впливу. Інформаційно-аналітичний етап забезпечувався такими методами: вербальні методи (бесіда, пояснення, поточний коментар, вербалізація хорових творів), демонстраційно-образні методи (демонстрація хорових творів, художня ілюстрація), комплексні тренінги умінь мистецької саморегуляції, самостійного опрацювання науково-методичної літератури, структурування отриманої інформації тощо; методи мотивації мистецько-педагогічного навчання щодо стимулювання інтересу, а також педагогічного стимулювання обов'язку і відповідальності.

Другий етап (фахово-продуктивний) було присвячено наданню майбутнім учителям музики поглиблених знань, формуванню відповідних умінь готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, відтворення музичних образів у вокально-хоровій діяльності тощо. На цьому етапі було здійснено формування компетентнісно-операційного компоненту готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. В якості інструментарію на цьому етапі було використано наступні групи методів:

теоретичні методи, тотожні мисленнєвим операціям (аналіз, порівняння, узагальнення тощо); методи мистецького вправлення (хорові вправи і вокалізи для розвитку різних виконавських навичок, ескізне опрацювання хорових творів тощо); метод порівняння концепцій «Я – виконавець» і «Я – педагог»; методи відпрацювання творчої взаємодії; метод оцінювання різних педагогічних ситуацій та ін..

Третій етап (ціннісно-саморегулятивний) було присвячено наданню майбутнім учителям музики навичок самоаналізу, формуванню відповідних умінь самоаналізу педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, зацікавленості до інтеграційних технологій тощо. На цьому етапі було здійснено формування комунікативно-рефлексивного компоненту готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. Було використані наступні групи методів: метод самооцінної діяльності у процесі роботи з навчальним хоровим колективом; методи психолого-педагогічних тренінгів; методи самокорекції творчої взаємодії; метод самооцінювання різних педагогічних ситуацій та ін..

Четвертий етап (усвідомлено – креативний) був спрямований на формування творчо-проективного компонента готовності до педагогічної взаємодії та був зорієнтований на педагогічне стимулювання усвідомленості майбутніх учителів музики щодо створення плану художньої інтерпретації хорових творів як запоруки ефективної навчальної та концертно-виконавської хорової діяльності, на здатність до практичного втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду у диригентсько-хоровій діяльності. В якості інструментарію розвитку креативних здібностей на четвертому етапі було використано наступні групи методів: вербальні, теоретичні, образно-демонстраційні, методи мистецького вправлення, інтерактивні, оцінно-аналітичні тренінги умінь самоконтролю виконавської діяльності, що містили комплекс теоретичних, евристичних методів тощо.

3. Внаслідок впровадження експериментальної методики значно зросла рівнева динаміка підготовленості студентів до керівництва хоровим колективом. Результати експериментальної роботи свідчать про ефективність запропонованої методики та доцільність її застосування у процесі підготовки майбутніх учителів музики.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [7] та висвітлені у доповідях на міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях, тези яких надруковані [8], [9].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. /Валентин Иванович Андреев. Кн. 2. – Казань,1998. – 320с., С.180
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти /А.В. Козир. – К.: НПУ, 2008. – 380 с.
3. Ляшенко Т.А. Регуляция эмоционально-коммуникативной активности студентов педагогических ВУЗов как условие их подготовки к профессиональной деятельности /Т.А. Ляшенко //Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. Всесоюз. конф. – М., 1987. – С. 247-299.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. /Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. — 272, [1] с., С. 195.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. /В.И. Петрушин. –М.: Владос, 1999. – 175 с.
6. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України)
7. Хомич І.М. Структура готовності майбутніх преподавателей художественных дисциплин к работе с хором / І.М. Хомич // Годишник Педагогічног факультета у Врану, книга VII, 2016.(Сербия).- С. 477-482.
8. Хомич І.М. Етапи формування готовності майбутніх учителів музики до професійної взаємодії з навчальним хоровим колективом. /Сучасна мистецька освіта:зб. матеріалів І Міжнародних науково-практичних читань пам'яті Анатолія Авдієвського/ І.М. Хомич,-Київ:Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова 2017р.-С.89-91.

9. Хомич І.М. Рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до професійної взаємодії з навчальним хоровим колективом. /Сучасна мистецька освіта: зб. матеріалів II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті Анатолія Авдієвського / І.М. Хомич,-К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. - С.80-83.
- 10.Хоружа О. В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки /О.В.Хоружа // Педагогічні науки: [збірник наукових праць]. – Херсон: ХДУ, 2009. – Випуск LIV. – С. 384– 389
- 11.KalischV. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –363–370 S., С. 367.

Висновки

У дисертації наведене теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, що знайшло відображення в теоретико-методологічному обґрунтуванні та визначенні специфіки означеного феномена, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики. Дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1. На основі теоретичного аналізу науково-методичних досліджень з'ясовано, що проблему підготовки вчителя музики до роботи з хоровим колективом розглянуто досить повно. Установлено, що означена підготовка є сутнісною характеристикою професійного становлення студентів, яка залежить від здатності їх до саморегуляції на різних рівнях перебігу процесів - фізіологічному, психічному, соціальному. Досліджено можливості самостійної навчально-пізнавальної діяльності у фаховому розвитку студентів, проаналізовано умови активізації творчої діяльності майбутніх учителів у музичному навчанні. Водночас поза увагою науковців лишилися питання виявлення шляхів підготовки студентів до керівництва музичним колективом на засадах інтерактивного спілкування, визначення методів формування диригентсько-виконавських умінь, які б враховували потреби і можливості саморозвитку суб'єктів учіння в інноваційному просторі сучасної музичної освіти.

2. Готовність учителів музики до педагогічної взаємодії визначається нами в контексті особистісно-орієнтованого підходу як складне, цілісне, особистісне, динамічне утворення, що визначає спрямованість і здатність майбутніх учителів музики до успішного музично-творчого співробітництва з навчальним хоровим колективом на паритетних, рівноправних засадах. Готовність до педагогічної взаємодії включає такі складові, як мотиви, позитивні установки стосовно педагогічної професії, здібності та важливі

риси характеру особистості, набуті знання, навички, досвід та спрямованість студента на подальшу професійну діяльність. Отже, визначена в результаті дослідження структура готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом складається із таких компонентів: *мотиваційно-орієнтаційного, компетентнісно-операційного, комунікативно-рефлексивного, творчо-проективного*.

3. Критеріями готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом визначено: міру прояву зацікавленості студентів діалоговою взаємодією з навчальним хоровим колективом (показники: вияв інтересу майбутніх учителів музики до опанування диригентськими вміннями в процесі хорової підготовки; наявність художньо-естетичних потреб до оволодіння хоровим мистецтвом); ступінь сформованості знань, умінь та навичок щодо фахової діяльності студента в якості керівника навчального хорового колективу (показники: уміння аналізувати результат власної диригентсько-хорової діяльності; прояв потягу до саморозвитку у фаховій діяльності); міру самоконтролю власної педагогічної діяльності (показники: використання інноваційних технологій у диригентсько-хоровому навчанні; потреба самоусвідомлення фахової діяльності у процесі педагогічного керівництва хором); ступінь прояву креативних здібностей та творчої активності, необхідних для продуктивної педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з навчальним хоровим колективом (показники: прояв сугестивних та перцептивних здібностей у процесі інтерпретації хорових творів; здатність до творчого втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду).

Діагностування підготовленості майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хором дозволило встановити і охарактеризувати рівні означеного феномена, а саме: високий, середній, низький, незадовільний.

4. Процесуально-функціональний аналіз досліджуваного феномена дозволив конкретизувати та виокремити основні принципи мистецької

освіти, які зможуть забезпечувати зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики у контексті формування готовності до продуктивної педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. До них віднесено: принцип індивідуалізації, інтерактивної взаємодії учасників педагогічного процесу, свободи вибору стилю та методів педагогічної діяльності, створення ситуації успіху в процесі творчої взаємодії, усвідомлення результатів педагогічної діяльності, прогнозування.

Педагогічними умовами готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з хором визначено: забезпечення активної зацікавленості студентів професійною взаємодією з хором; застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультімедіа, аудіо-, відеотехніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів) щодо участі в організації самостійної навчальної діяльності; запровадження шляхів адаптації до використання набутих вокально-хорових та диригентських навичок на практиці.

5. Вибудовано методичну модель підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, що включає: *мету дослідження, наукові підходи, основні функції, принципи мистецького навчання, компонентну структуру означеного феномена, педагогічні умови.* У моделі закладені *методи* підготовки до продуктивної педагогічної взаємодії з хором, визначено етапи формування готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Перший етап (інформаційно-аналітичний) спрямовано на педагогічне стимулювання художньо-естетичних потреб до оволодіння диригентсько-хоровим мистецтвом, на розвиток інтересу до набуття умінь взаємодії у процесі роботи з хоровим колективом з метою виникнення потребового спонукання, його пролонгації та створення відповідної психологічної установки студентів. Інформаційно-аналітичний етап забезпечувався такими методами: вербальні методи (бесіда, пояснення, поточний коментар,

вербалізація хорових творів), демонстраційно-образні методи (демонстрація хорових творів, художня ілюстрація), комплексних тренінгів умінь мистецької саморегуляції, самостійного опрацювання науково-методичної літератури, структурування отриманої інформації, методів мотивації мистецько-педагогічного навчання щодо стимулювання інтересу, а також педагогічного стимулювання обов'язку і відповідальності, тощо.

Другий етап (фахово-продуктивний) було присвячено наданню майбутнім учителям музики поглиблених знань, формуванню відповідних умінь готовності до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, відтворення музичних образів у вокально-хоровій діяльності, тощо. На цьому етапі бажано використовувати: теоретичні методи, тотожні мисленнєвим операціям (аналіз, порівняння, узагальнення тощо); методи мистецького вправлення (хорові вправи і вокалізи для розвитку різних виконавських навичок, ескізне опрацювання хорових творів тощо); метод порівняння концепцій «Я – виконавець» і «Я – педагог»; методи відпрацювання творчої взаємодії; метод оцінювання різних педагогічних ситуацій, тощо.

На *третьому етапі (ціннісно-саморегулятивному)* увага зосереджується переважно на формуванні у майбутніх учителів музики навичок самоаналізу, розвитку відповідних умінь самоаналізу педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом, активізації зацікавленості щодо інтеграційних технологій. Превалюють методи: самооцінної діяльності у процесі роботи з навчальним хоровим колективом; психолого-педагогічних тренінгів; самокорекції творчої взаємодії; самооцінювання різних педагогічних ситуацій та ін.

На *четвертому етапі формувального експерименту (усвідомлено-креативному)* передбачається педагогічне стимулювання усвідомленості майбутніх учителів музики щодо створення плану художньої інтерпретації хорових творів як запоруки ефективної навчальної і концертно-виконавської хорової діяльності, студенти залучаються до практичного втілення набутого

виконавсько-педагогічного досвіду у диригентсько-хоровій діяльності. Основні методи: вербальні, теоретичні, образно-демонстраційні, методи мистецького вправляння, інтерактивні, оцінно-аналітичні тренінги умінь самоконтролю виконавської діяльності, тощо.

Якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчили дієвість та ефективність запропонованої методики формування готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Проведене дослідження не вичерпує вирішення всіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх вчителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. Перспективними напрямками подальшого дослідження цієї проблеми вважаємо такі, як: формування комунікативно-хорових умінь студентів у процесі мистецької освіти; методична система актуалізації творчих засад спілкування диригента з хоровим колективом; педагогічні умови і методи оптимізації диригентсько-хорової практики майбутніх учителів музики.

ДОДАТОК А

Тест на зацікавленість вокально-хоровою діяльністю

(авторська модифікація “Тесту на відношення до диригентсько-хорової діяльності” В.Петрушина)

Ключ

1. Хорове мистецтво –колективне, тому професія керівника (хору, ансамблю) в музиці повинна вважатися головною

Так

2. Моя любов до диригентсько-хорового мистецтва проявляється в потребі у накопиченні знань з диригування, удосконаленні самоосвіти

Так

3. По натурі я людина товариська і легко розуміюсь з дітьми

Так

4. Мені легко вдається організовувати дітей для спільної творчої роботи

Так

5. Я колекціоную записи різних хормейстерів і хорових колективів для порівняння їх між собою й пошуку найбільш вірного, на мій погляд, виконання

Так

6. Мені подобається працювати з колективом тому, що це творча робота і можна застосовувати передові психолого-педагогічні технології для кращої взаємодії та взаємопорозуміння з колективом

Так

7. Колективні заняття мені подобаються більше, ніж індивідуальні

Так

8. Мені буває важко підібрати ключ для спілкування з незнайомими людьми

Ні

9. Мої друзі вважають мене веселою й товариською людиною

Так

10. Я легко переношу конфліктні ситуації в порівнянні з іншими
Так
11. Я високо ціную мистецтво міміки й жести
Так
12. У мене часто бувають зіпсовані відносини з іншими людьми через мою принциповість
Ні
13. Я користаюся з будь-якої можливості, щоб виступити в якому-небудь концерті з хором, ансамблем
Так
14. Часто без причини в мене може зіпсуватися настрій
Ні
5. Виступи на концертах стомлюють мене
Ні
16. Якщо я почуваю наближення конфліктної ситуації, я волію спокійно обговорити проблему й ніколи не зриваюся
Так
17. Я багато читаю методичної й виконавської літератури про спілкування та взаємопорозуміння з хоровими колективами
Так
18. Моя майбутня професія диригента хорового колективу викликає в мене серйозну заклопотаність
Ні
19. Займаючись з педагогом, я рідко пропоную свій власний варіант трактування хорового твору
Ні
20. Я охоче виконую доручення, пов'язані зі спілкуванням з іншими людьми
Так
21. У моїй колекції багато книг про хормейстерів
Так

22. Виконання хормейстерської роботи в присутності багатьох людей мене мало бентежить

Так

23. Я шукаю будь-який привід для того щоб попрактикуватися з навчальним хором

Так

24. Мені подобається переводити авторський задум у диригентський жест

Так

25. Мені подобається знаходити спільну мову з іншими учасниками хорового колективу

Так

26. Я б хотів якнайчастіше виступати з хором у концертах

Так

27. Я виступаю в концертах тільки тому, що цього вимагає навчальна програма

Ні

28. Я вважаю, що під час розучування хорового твору диригенту не обов'язково обговорювати ідейний зміст твору, тому що хористи й без нього знають, як співати

Ні

29. На педпрактиці я користуюся будь-якою можливістю для організації хорового колективу

Так

30. Я хочу організувати свій хоровий колектив

Так

ДОДАТОК Б

2.1

Виявлення інтересу студентів до вивчення дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів

Викладач _____

№ п/п	Питання	Самооцінка			
		3	2	1	0
1	Бажаю вивчати предмет				
2	Не зовсім бажаю				
3	Бажаю, якщо буде цікаво викладатися предмет				
4	Не бажаю вивчати предмет				

2.2

Виявлення ставлення студентів до подолання труднощів при вивченні дисциплін диригентсько-хорового та психолого-педагогічного циклів

№ п/п	Питання	Самооцінка			
		3	2	1	0
1	Бажаю долати труднощі по предмету, що вивчається				

2	Не зовсім бажаю				
3	Бажаю, якщо викладач буде допомогати				
4	Не бажаю долати труднощі по предмету, що вивчається				

3 – бажання виражене чітко

2 – бажання виражене з сумнівом,

1 – бажання може бути за позитивними обставинами,

0 – бажання відсутнє.

ДОДАТОК В

3.1

Виявлення стану готовності до педагогічної взаємодії студентів у процесі роботи з навчальним хоровим колективом

№ п/п	Питання	Самооцінка			
		3	2	1	0
1	Педагогічна взаємодія з хоровим колективом не викликає труднощів				
2	При роботі з хоровим колективом виникають труднощі у процесі педагогічної взаємодії				
3	Труднощі заважають роботі з хоровим колективом				
4	Взагалі не можу працювати з хоровим колективом				

3 – бажання виражене чітко

2 – бажання виражене з сумнівом,

1 – бажання може бути за позитивними обставинами,

0 – бажання відсутнє

3.2

Визначення можливостей студентів у процесі роботи з навчальним хоровим колективом

№ п/п	Прогнозовані питання	Відповідь студента	
1	Навчаюсь у міру своїх	Так	ні

	можливостей		
2	Можу навчатись краще	так	ні
3	Навчатись краще не можу	так	ні

ДОДАТОК Г

Діагностичні завдання щодо здатності студентів до педагогічної взаємодії при виборі хорового репертуару

Інструкція :

Із запропонованих творів вибрати п'ять для хорового колективу.

1. Я.Яциневич «Богородице Діво, радуйся»
2. «Ще не вмерла України», муз. М. Вербицького, сл. Г. Чубинського
3. Д.Бортнянський «Господи, силою Твоєю»
4. С.Танєєв «Посмотри, какая мгла»
5. Ю.Фалік «Незнакомка»
6. Ф.Колесса «Зоряна ніч»
7. «Щедрик», обр. М. Леонтовича, обр. для дитячого хору
8. «Дударик» обр. М. Леонтовича, обр. для дитячого хору
9. Д.Подєльський «Колыбельная пеплу»
10. О.Поляков «Не смейте забывать учителей»
11. А. Хачатурян «Мелодія»
12. К.Молчанов «Жди меня»
13. укр.н.п. «Гей, плыве кача»
14. укр.н.п. «Не сходило вранці сонечко»

ДОДАТОК Д

Діагностика ступеню сформованості професійно значущих якостей

(За модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – “безумовно ТАК” до 1 – “безумовно НІ”)

1.Шкала для оцінювання самоконтролю щодо досконалої диригентської підготовленості програми виступу хорового колективу:

- Я контролюю інтонаційну точність і безпомилковість виконання хорових творів за рахунок попереднього виявлення інтонаційно-проблемних, складних для запам'ятовування епізодів, їх аналізу та відпрацювання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я контролюю точність і безпомилковість виконання складного для запам'ятовування словесного тексту за рахунок попереднього змістово-логічного опрацювання означеного тексту.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

-Я контролюю цілісність передачі інтерпретаційної моделі хорового твору за рахунок максимального “занурення” в емоційно-образний зміст музичного твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

-Я контролюю завершеність виконання хорового твору за рахунок сконцентрованості на попередньо визначених елементах музичної форми.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

2. Шкала для оцінювання здатності до саморегуляції процесу виконавської діяльності:

- Я здатен усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення інтонаційної неточності і, не зупиняючи динаміки музичного твору, повернутись до інтонаційно-точного виконання музичного твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення неточності метро-ритмічного малюнку музичного матеріалу, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, повернутись до точного метро-ритмічного малюнку .

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення епізодичних втрат, неточностей при передачі технічно складних елементів авторського тексту, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, непомітно відновити цілісність і точність виконання авторського тексту музичного твору

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення епізодичних втрат при передачі музичного матеріалу слухачам, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, непомітно відновити цілісність авторського музичного матеріалу.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

3.Шкала для оцінювання взаємодії з виконавцями при реалізації інтерпретаційної моделі хорових творів під час концертних виступів:

- Я здатен сконцентрувати виконавську увагу виключно на інтерпретаційних завданнях щодо повноцінного розкриття художнього образу музичного твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

-Я можу перед виходом на сцену повністю зосередитись на емоційно-образному змісті хорового твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

-Я спроможний перед виходом на сцену вибірково нівелювати дію тих стрес-факторів, котрими порушується творчий емоційний стан членів хорового колективу.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

ДОДАТОК Е

1 Прізвище, ім'я, по-батькові.

2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?

3. На якому курсі Ви навчаєтесь?

4. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?

5. Чи вивчали Ви раніше диригентсько-хорові дисципліни?

6. Скільки семестрів тривало вивчення навчальних дисциплін “Практикум роботи з хором”, “Хорознавство”, “Хоровий клас”, “Методика аналізу хорових партитур” “Методика викладання диригування у вищій школі”, в навчальному закладі, де Ви навчаєтесь зараз?

Інструкція. Складіть таблицю за зразком, уважно прочитавши назви запропонованих понять, що розміщуються в лівій колонці. В середній колонці самостійно дайте визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правій колонці напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

Таблиця

Термінологічний словник диригентсько-хорових термінів

ПОНЯТТЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	ЗМІСТ
Хоровий колектив		
Голосовий апарат		
Висока співацька позиція		
Головні та грудні резонатори		
Хоровий ансамбль		
Хорова партитура		

Артикуляція		
Зонний строй		
Розподіл співацького дихання		
Атака звуку		
Ауфтакт		
Діапазон		
Регістр		
Художня інтерпретація		
Виконавська надійність		
Художньо-педагогічний аналіз		
Засоби музичної виразності		
Костно-абдомінальне, нижньо-реберне діафрагматичне дихання		
Кантата		
Ораторія		
Вокаліз		

ДОДАТОК Є

Діагностика диригентсько-хорової ерудованості на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій

Це завдання адресоване студентам музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Просимо Вас виконати завдання самостійно у вільній та зручній для Вас формі.

Прізвище, ім'я, по-батькові.

У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?

На якому курсі Ви навчаєтесь?

Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?

Скільки семестрів тривало вивчення навчальних дисциплін “Практикум роботи з хором”, “Хорове диригування”, “Хоровий клас” , “Історія виконавської майстерності”, “Хорознавство”.

Наступний блок завдань стосується з'ясування рівня диригентсько-педагогічної ерудованості на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій.

1. Проналізуйте джерела формування та розвитку кантатно-ораторіальних жанрів.

2. Конкретизуйте інтегровані складові феномену “висока співацька позиція”, класифікуйте відповідно до опрацювання означених складових вокально-хорові вправи і синтезуйте їх у єдиний вокально-методичний комплекс формування “високої співацької позиції”;

3. Здійсніть наукове узагальнення вокально-хорових жанрів «кантата» та «ораторія» і порівняйте їх характерні жанрово-стильові особливості, а також особливості музичної драматургії.

4. Конкретизуйте засоби музичної виразності найбільш важливі, на Вашу думку, для створення художньої інтерпретації хорового твору.

5. Абстрагуйте жанр хорового концерту для детального визначення його

характерних рис.

6. Сформулюйте узагальнене визначення категорії «педагогічна взаємодія».

7. Конкретизуйте основні методи забезпечення виконавського опрацювання репертуару в навчальному хоровому колективі.

Інструкція:

правильна відповідь - 4 бали,

частково правильна відповідь – 2 бали,

неправильна відповідь - 0 балів.

Високий рівень вияву вокально-хорової ерудованості – від 21 до 28 балів,

середній рівень – від 12 до 20 балів,

низький рівень – від 5 до 11 балів,

незадовільний рівень – від 0 до 4 балів.

ДОДАТОК Ж

Картка

підрахунку підсумкової рейтингової оцінки з дисципліни “Хорове диригування”

№ п/п	Контрольні заходи	Студент _____
Постійна робота		
1	Опитування. Перевірка домашніх завдань	
2	Оформлення зошиту з програмних творів з анотаціями	
3	Активність на заняттях	
4	Пропуск занять	
Разом		
Регулярна робота		
1	Складання модулів	
2	Академічний концерт	
Разом		
Творча робота		
1	Науково-дослідна робота	
2	Виконавсько-педагогічна робота	
Разом		
Заохочуваний бал		
Загалом за ____ семестр		

ДОДАТОК 3

Тест на вияв рівня сформованості інтересу студентів до набуття диригентських умінь у процесі хорової навчальної діяльності (за методикою О.Гребенюка)

Відповіді на запитання (від 01 до 05, де 05 – впевнено «так», 04 – більше «так», чим «ні», 03 – не впевнений, 02 – більше «ні», чим «так», 01 – впевнено «ні») записуються у відповідні клітинки в картках:

Курс _____ Дата _____

Прізвище, Ім'я, По-батькові _____

1	4	7	10	13	16
2	5	8	11	14	17
3	6	9	12	15	18

Обробка карток: необхідно скласти всі цифри у кожному рядку. Три рядки відповідають трьом рівням інтересу. Той рядок, в якому міститься найбільша сума, буде відповідати наявності у даного респондента рівня інтересу.

I. Що спонукає Вас займатися диригентською діяльністю?

1. Займаюсь тому, що цього вимагають викладачі.
2. Тому, що ці знання необхідні для отримання фаху вчителя музики.
3. Тому, що мені це цікаво.

II. Як Ви пояснюєте своє відношення до диригентської діяльності у процесі вокально-хорової підготовки?

4. Якби це було можливо, я взагалі не займався б диригентською діяльністю.
5. Вважаю, що диригентська діяльність потрібна мені для загального музичного розвитку.
6. Вважаю, що чим більш поглиблено я займаюсь диригентською діяльністю, тим більше мені хочеться дізнаватись і удосконалювати мої уміння.

III Яка робота на під час диригентської діяльності на заняттях з хорового класу, хорового диригування Вам більш за все подобається ?

7. Слухати пояснення і зауваження викладача щодо диригування хорового твору.

8. Слухати і оцінювати стиль диригування своїх товаришів.

9. Самостійно шукати власні диригентські рішення, шляхи втілення творчого задуму композитора, доводити й аргументувати свою позицію.

IV. Яке значення мають сформовані диригентські уміння для оволодіння Вами фахом учителя музики?

10. Володіння диригентськими уміннями допомагає підтримувати увагу школярів на уроці музики в загальноосвітній школі.

11. Володіння диригентськими уміннями є основою ефективної фахової діяльності вчителя музики.

V. Чи не вважаєте Ви, що найбільш складні теоретичні, історичні, мистецтвознавчі, художньо-педагогічні, методичні питання під час вокально-хорової підготовки в університеті можна було б взагалі не розглядати?

VI. Чи не вважаєте Ви, що у фаховій діяльності диригентські уміння знадобляться Вам тільки частково?

VII. Чи не вважаєте Ви, що сформовані диригентські уміння є запорукою успішної фахової діяльності вчителя музики?

VIII. Чи бувають випадки, коли Вам не вистачає диригентських умінь у Вашій хоровій навчальній діяльності, але цілеспрямовано набувати ці уміння Ви не бажаєте?

IX. Чи бувають випадки, що під час диригентської діяльності на заняттях Вас зацікавлює певний історичний, аналітичний, мистецтвознавчий матеріал, наданий викладачем, але вдома бажання ним займатися зникає?

X. Як часто під час диригентської діяльності Ви звертаєтесь, окрім роботи із викладачем, опрацювання підручників і конспектів, до пошуку інших джерел інформації: книг, інтернет-джерел, аудіо і відео записів, відвідування наукових, мистецьких заходів тощо?

ДОДАТОК И

Тест на вияв рівня сформованості зацікавленості до диригентсько-хорової роботи (За методикою Л.Севериної).

- 1.Вважаю, що навчальні програми з курсів «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором» мають суттєво зменшити кількість запланованих навчальних годин.
- 2.Вважаю, що навчальні програми з курсів «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором» мають суттєво зменшити кількість навчально-педагогічного репертуару.
- 3.Я надаю більшу перевагу слуханню камерно-інструментальної, симфонічної музики по відношенню до слухання хорової музики.
- 4.Я вважаю, що люди лицемірять, стверджуючи, що їм подобається слухати, вивчати та виконувати хорову музику.
- 5.Вивчаючи теоретичний матеріал з навчальної дисципліни “Хорове диригування”, я отримаю більше умінь і навичок, ніж слухаючи і виконуючи зразки хорової музики.
- 6.Вважаю, що виконання хорової музики, особливо класичної, у засобах масової інформації у найближчий час зникне.
- 7.Вважаю, що класична інструментальна музика є більш популярною порівняно із класичною і народною хоровою музикою.
- 8.Мені не подобається брати участь у заліках, іспитах, концертних виступах, де необхідним компонентом є диригентсько-хорова діяльність.
- 9.Я не бачу необхідності відвідувати концерти хорової класичної та народної музики.

Інструкція: відповідь «Так» - 1 бал, відповідь «Ні» - 2 бали.

Високий рівень сформованості зацікавленості до диригентсько-хорової роботи – від 18 до 20 балів, середній рівень – від 15 до 17 балів, низький рівень – від 12 до 14 балів, незадовільний рівень – 10-11 балів.

ДОДАТОК І

Діагностика диригентсько-хорової майстерності на основі педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом

1. Проналізуйте умови формування хорового колективу.
2. Конкретизуйте поняття “мелодичний стрій”, «гармонічний стрій» та класифікуйте їх відповідно до опрацювання хорових творів з репертуару хорового колективу;
3. Здійсніть наукове узагальнення хорових форм «куплетна» та «куплетно-варіаційна» і порівняйте їх характерні жанрово-стильові особливості.
4. Конкретизуйте засоби музичної виразності найбільш важливі, на Вашу думку, для створення ідейного задуму хорового твору.
5. Абстрагуйте хорову форму «наскрізна» для детального визначення його характерних рис.
6. Сформулюйте узагальнене визначення категорії «педагогічна взаємодія».
7. Конкретизуйте основні методи забезпечення виконавського опрацювання репертуару в навчальному хоровому колективі.

Інструкція:

правильна відповідь - 4 бали,

частково правильна відповідь – 2 бали,

неправильна відповідь - 0 балів.

Високий рівень вияву вокально-хорової ерудованості – від 21 до 28 балів,

середній рівень – від 12 до 20 балів,

низький рівень – від 5 до 11 балів,

незадовільний рівень – від 0 до 4 балів.

ДОДАТОК І.

Діагностика здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів музики.

Дайте відповідь на всі 24 запитання, вибираючи тільки один з запропонованих варіантів відповіді.

Питальник.

1. Чим Ви найбільше любите займатися, коли у Вас з'являється вільний час?
А) – займатись улюбленою справою;
Б) – читати;
В) – проводити час з друзями;
Г) – за обставинами;
Д) – займатись самоосвітою;
2. Якою буде Ваша позиція стосовно реалізації навчально-виховного проекту?
А) – генератор ідеї;
Б) - організатор;
В) - виконавець;
Г) – критик;
Д) - точно не знаю;
3. Які особисто Ваші типові труднощі у наданні кваліфікованої допомоги з власної спеціальності?
А) - маючи досвід труднощів не відчуваю;
Б) – не ставив перед собою за мету аналізувати труднощі;
В) – недостатньо методичного досвіду;
Г) – нестача власного досвіду;
Д) – точно не знаю;
4. Яка з нищезазначених сфер для Вас останнім часом становить пізнавальний інтерес?

- А) – методичні знання;
- Б) – теоретичні знання;
- В) – інноваційна педагогічна діяльність;
- Г) – знання мистецького курсу;
- Д) - точно не знаю;

5. Який педагогічний досвід Ви хотіли б набути?

- А) – як вчитель музики;
- Б) – як вчитель музичної школи;
- В) – як керівник гуртка;
- Г) – як класний керівник;
- Д) – точно не знаю;

6. Мистецько-творча діяльність, на Вашу думку, реалізується як:

- А) – особиста участь у концертах;
- Б) – участь у заходах мистецького спрямування, музичного зокрема;
- В) – праця для особистого задоволення;
- Г) – реалізація творчих ідей;
- Д) – точно не знаю;

7. На Вашу думку художньо-естетична освіченість це:

- А) – художньо-естетичне сприйняття творів мистецтва;
- Б) – аналіз творів мистецтва;
- В) – формування художньої концепції;
- Г) – потреба ствердження смаку;
- Д) – точно не знаю;

8. На Вашу думку професійне самопізнання це:

- А) – самоаналіз цілей власної професійної підготовки;
- Б) – самооцінка професійних знань, умінь, навичок;
- В) – самоспостереження за динамікою власного професійного розвитку;
- Г) – всі пункти одразу;

Д) – точно не знаю;

9. На основі порівняльної самооцінки, яка характеристика Вам найбільше підходить?

А) – цілеспрямований;

Б) – працелюбний;

В) – дисциплінований;

Г) – поступливий;

Д) – точно не знаю;

10. Якби виникла нагода поїхати в іншу країну на стажування Вашою особистою метою було б :

А) – отримання нових знань;

Б) – подивитись світ;

В) – набути нові зв'язки;

Г) – просто відпочили;

Д) – не можу визначитись;

11. Щоб набути глибокі й міцні знання потрібно:

А) – мати певні умови;

Б) – внутрішню потребу;

В) – зовнішні стимули;

Г) – силу волі;

12. Вам важливо у навчанні:

А) – виконувати педагогічні вимоги;

Б) – досягнути схвалення викладачів, батьків;

В) – уникнути осуду та покарання за погане навчання;

Г) – бути взірцем для однокурсників;

Д) – точно не знаю;

13. У чому Ви могли б себе максимально реалізувати?

А) – у мистецькому проєкті;

Б) – у новому педагогічному проєкті;

В) – у проекті, який мені буде цікавим;

Г) – у виключно соціальному проекті;

Д) – точно не знаю;

14. У Вас сформована здатність до професійного саморозвитку?

А) – так;

Б) – скоріше так, чим ні;

В) – скоріше ні, чим так;

Г) – ні;

Д) – не можу відповісти;

15. Чи часто Ви проводите аналіз, оцінку власної діяльності?

А) – так, постійно;

Б) – оцінка ззовні реальніша;

В) – інколи, коли стосується важливих питань;

Г) – «зробив та забув»;

Д) – ніколи над цим не замислювався;

16. Чи складаєте Ви власну програму професійного саморозвитку?

А) – так;

Б) – скоріше так, чим ні;

В) – скоріше ні, чим так;

Г) – ні;

Д) – не можу відповісти;

17. На Вашу думку професія, що Ви обрали, більш значуща для кого?

А) – для себе;

Б) – для батьків;

В) – для суспільства;

Г) – для мого гаманця;

Д) – точно не знаю;

18. Що Вам найбільше заважає стати висококваліфікованим спеціалістом?

А) – брак часу;

Б) – відсутність умов;

В) – не вистачає інформаційних джерел, літератури;

Г) – не вистачає сили волі та наполегливості;

Д) – точно не знаю;

19. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить?

А) – рішучий;

Б) – кмітливий;

В) – допитливий;

Г) – відповідальний;

Д) – точно не знаю;

20. При прийнятті важливого рішення Ви прислухаєтесь:

А) – до думки батьків;

Б) – до думки друзів;

В) - дієте за обставинами;

Г) - до власної інтуїції;

Д) – точно не знаю;

21. Що Вас може привабити у новому мистецькому проекті:

А) – те, що ідею схвалюють інші;

Б) – нові можливості самореалізації;

В) – просто цікаво;

Г) – набуття досвіду;

Д) – не можу відповісти на питання;

22. Що Вас може привабити у педагогічній діяльності?

А) – робота з підростаючим поколінням;

Б) – передача набутого досвіду;

В) – впровадження нових педагогічних ідей;

Г) – набуття досвіду;

Д) – не можу відповісти на питання;

23. По закінченню навчання Ви станете висококваліфікованим спеціалістом?

А) – думаю, що так;

Б) – як пощастить;

В) – все залежить від мене;

Г) – скоріше ні чим так;

Д) – не можу відповісти на питання;

24. Якою може бути Ваша позиція в новому мистецькому проекті?

А) – генератор ідеї;

Б) – організатор;

В) – критик;

Г) – учасник.

Д) – точно не знаю;

Обробка.

За результатами тестування визначаються рівні прагнення до саморозвитку. Відповіді на запитання тесту оцінюються в такий спосіб:

питання	Оцінні бали відповідей
1	А - 2; Б - 3; В -1 ; Г -0 ; Д- 4
2	А - 4; Б -3; В - 2; Г - 1; Д – 0
3	А - 3; Б - 2; В - 1; Г – 4; Д-0
4	А - 1; Б - 2; В - 4; Г – 3; Д-1
5	А - 4; Б - 3; В - 2; Г – 1; Д -0
6	А - 3; Б - 2; В - 1; Г – 4; Д -0
7	А - 3; Б - 2; В - 4; Г – 1; Д -0

8	A - 2; Б - 1; В - 3; Г - 4; Д - 0
9	A - 4; Б - 2; В - 3; Г - 1; Д - 0
10	A - 4; Б - 3; В - 2; Г - 1; Д - 0
11	A - 2; Б - 4; В - 1; Г - 3; Д - 0
12	A - 4; Б - 3; В - 1; Г - 2; Д - 0
13	A - 3; Б - 4; В - 2; Г - 1; Д - 0
14	A - 4; Б - 3; В - 2; Г - 1; Д - 0
15	A - 4; Б - 2; В - 3; Г - 1; Д - 0
16	A - 4; Б - 3; В - 2; Г - 1; Д - 0
17	A - 4; Б - 2; В - 3; Г - 1; Д - 0
18	A - 1; Б - 3; В - 2; Г - 4; Д - 0
19	A - 1; Б - 3; В - 4; Г - 2; Д - 0
20	A - 2; Б - 1; В - 3; Г - 4; Д - 0
21	A - 1; Б - 4; В - 2; Г - 3; Д - 0
22	A - 1; Б - 2; В - 3; Г - 4; Д - 0
23	A - 3; Б - 2; В - 4; Г - 1; Д - 0
24	A - 2; Б - 4; В - 3; Г - 1; Д - 0
25	A - 4; Б - 2; В - 1; Г - 3; Д - 0

Сумарне число балів розподіляється в такому порядку:

Сумарне число балів	Рівень здатності до професійного саморозвитку
0-24,9	Низький
25-49,9	Достатній
50-74,9	Середній
75-100	Високий

ДОДАТОК Й.

Орієнтовний репертуар англійською мовою

Перший рік навчання

1. «Hello song» by Gippy Grewal.
2. «Hello! Hello!» by Vidhyasagar.
3. «Bye, Bye, Goodbye!» from Super Simple Songs.
4. «One little finger» from Super Simple Songs.
5. «Walking, walking» by Mar. Harman.
6. «Seven steps» from Super Simple Songs.
7. «Cleanup!» from Super Simple Songs.
8. «Days of the week» from Super Simple Songs.
9. «What do you want for Christmas» from Super Simple Songs.
10. «See you later» from Super Simple Songs.
11. «See you later Alligator» from Super Simple Songs.
12. «How's the weather?» from Super Simple Songs.
13. «What's your name?» by Richard Graham.
14. «How are you?» by Richard Graham.
15. «The Alphabet Song» (Let's Sing) from Super Simple Songs.

Другий рік навчання

1. «Open shut them» from Super Simple Songs.
2. «Happy birthday to you».
3. «Head Shoulders Knees And Toes» from Super Simple Songs.
4. «One Potato, Two Potatoes» from Super Simple Songs.
5. «Rain Rain Go Away» (Play With It).
6. «Put On Your Shoes» from Super Simple Songs.
7. «Skidamarink» from Super Simple Songs.
8. «Sweet Dreams» (Goodnight Song).

9. «Make a circle» from Super Simple Songs.
10. «Snowflake» from Super Simple Christmas Songs.
11. «The Months Chant» from Super Simple Songs.
12. «Do-Re-Mi» from Muffin Songs.
13. «Who took the cookie?» from Super Simple Songs.
14. «Counting Bananas» from Super Simple Songs.
15. «Hide and Seek» by Mukesh.

Третій рік навчання

1. «Twinkle, Twinkle Little Star» by Daft P. Hitbreaker.
2. «I Want A Hippopotamus For Christmas» by Gretchen Wilson.
3. «The color song» by Steven Milton.
4. «Can He Climb An Apple Tree» by Carolyn Graham.
5. «Peaches, Apples And Plums» by Carolyn Graham.
6. «Buy An Apple» by Carolyn Graham.
7. «Look! Look! There's A Bird In The Tree» by Carolyn Graham.
8. «I Like Rabbits» by Carolyn Graham.
9. «Do You Like Cats?» by Carolyn Graham.
10. «Pencils And A Pen» by Carolyn Graham.
11. «The Family Song» by Carolyn Graham.
12. «I hog the ground» by Steve Burns and Steve Drozd.
13. «Duck» by Leon Thomas.
14. «I have a pet» from Super Simple Songs – Animals.
15. «Good Morning, Mr. Rooster» from Super Simple Songs – Animals.