

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ВАН ІНАНЬ

УДК 378.091.3:[78+793.3]-051:37.015.31](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО
СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХОРОМ**

01 Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії за
спеціальністю.

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

ВАН ІНАНЬ

Науковий керівник – **Степанова Людмила Павлівна**, кандидат педагогічних
наук, доцент

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Ван Інань. Методика формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.— Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2025.

Зміст анотації

Актуальність проблеми дослідження. Людина стає особистістю в результаті взаємодії та спілкування з іншими людьми. Спілкування – це процес взаємодії між людьми, у якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, цінностями й навичками, результатами праці. Спілкування органічно вплетене в людську діяльність, відповідає їй різним видам і постає як передумова співпраці. Тому так важливо сформувати культуру (сукупність загальноприйнятих норм поведінки людини в суспільстві) і стиль спілкування.

Формування стилю педагогічного спілкування у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є актуальною науковою проблемою, яка потребує детального дослідження. Ефективність освітнього процесу залежить від досягнення вчителем взаєморозуміння та творчого співробітництва з учнями у ході спілкування, і саме стиль робить його педагогічно спрямованим.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що *вперше*: розроблено поетапну методику формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, проведено сутнісно-критеріальний аналіз досліджуваного феномена, на основі якого виокремлено структурні компоненти стилю педагогічного

спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва, розроблено критерії та показники, окреслено критеріально-рівневі характеристики його сформованості; визначено основоположні принципи, обґрунтовано педагогічні умови, необхідні для забезпечення ефективності впровадження розробленої авторської методики в освітній процес ЗВО музично-педагогічного спрямування. На основі теоретичного аналізу в науковій літературі понять «стиль», «творча взаємодія», «спілкування» *уточнено* зміст понять «педагогічне спілкування» та «стиль педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором». З'ясовано, що саме специфіка роботи з хором обумовлює специфіку спілкування і впливає на формування стилю педагогічного спілкування та здатності до творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва, завдяки чому *удосконалено* форми та методи, спрямовані на формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Подальшого розвитку* набули науково-педагогічні ідеї щодо розв'язання проблеми педагогічної комунікації в процесі диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв.

У дослідженні доведено, що формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва викликано необхідністю відповідати сучасним вимогам, які поставлені суспільством перед школою, що пов'язано з необхідністю формування естетично й емоційно розвиненої, творчої висококультурної особистості засобами мистецтва. Спілкування виступає основою педагогічної комунікації та безпосередньо пов'язане з вербальними засобами даного процесу. Стиль педагогічного спілкування – усталена система способів і прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі.

У дисертації проаналізовано специфіку роботи майбутніх учителів музичного мистецтва з хоровим колективом. З'ясовано, що у стилі спілкування відображаються особливості комунікативних можливостей

учителя, характер взаємин педагога і вихованців, особливості учнівського колективу, творча індивідуальність педагога. Особистісні якості вчителя виявляються в усьому, що би він не робив, у тому числі й у стилі його спілкування з учнями, який певною мірою визначає ефективність навчання та виховання, а також формування міжособистісних відносин у навчальному середовищі.

На основі узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження, ґрунтуючись на власному досвіді роботи з хоровим колективом *стиль педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором* розуміється нами як *гнучка система способів творчої самореалізації у вокально-хоровій діяльності, що визначається характерними ознаками педагогічного мислення, культури, освіченості, особливостями поведінки і виявляється як індивідуальна своєрідність художньо-комунікативної діяльності, спрямованої на встановлення творчої взаємодії між її учасниками, результатом і показником ефективності якої є творчий продукт – інтерпретація художнього образу під час публічного виконання музичного твору.*

Структуру означеного феномена складають мотиваційно-вольовий, когнітивно-світоглядний, комунікативно-творчий компоненти. Мотиваційно-вольовий компонент охоплює сформованість особистісної мотивації студентів до оволодіння фаховими навичками з урахуванням специфіки диригентсько-хорової роботи, яка полягає в опосередкованості виконавської діяльності – через хоровий колектив; диригентської волі, оскільки керування хоровим колективом вимагає мобілізації вольових зусиль, застосування сукупності всіх способів впливу на хористів; спрямованість на оволодіння навичками педагогічного спілкування (в тому числі, емоційно забарвлена подача матеріалу, позитивний настрій, доброзичливість), які забезпечують встановлення відносин творчої взаємодії задля досягнення колективної мети – успішного виконання музичного твору.

Когнітивно-світоглядний компонент включає сформованість у майбутніх учителів музичного мистецтва мистецтвознавчих, культурологічних, психолого-педагогічних знань, теоретико-методичних знань з предметів диригентсько-хорового циклу (наявність яких передбачає уміння безпосереднього спілкування диригента з хором); загального, культурного, художнього досвіду; усвідомлення специфіки виконавської діяльності диригента та власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії, сформованість педагогічного мислення, художнього стилю мовлення; світобачення (орієнтація на принципи гуманізму в роботі з хором), світосприйняття як розуміння цінностей: естетичних (краси, добра), життєвих (справедливості, любові), художніх; готовність до художньо-педагогічного спілкування з музичним твором, хористами, слухачами.

Комунікативно-творчий компонент охоплює оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва технікою педагогічного спілкування, що передбачає сформованість навичок вербальної та невербальної комунікації, здатність до педагогічної імпровізації і творчого самовираження в роботі з хором; наявність артистизму та умінь творчої взаємодії, володіння собою та здатність керувати «робочим» станом хористів (вокально-технічним та емоційним); здатність спрямовувати хор на виконання поставленої художньо-виконавської мети, визначеної інтерпретації художнього образу; уміння застосовувати мистецькі, психолого-педагогічні, методичні знання на практиці. Оскільки звучання хору є відображенням творчої манери диригента, в нього мають яскраво виявлятися лідерські якості у поєднанні з вимогливістю до себе і хористів, впевненістю у своїй професійній позиції та рівні фахової підготовки.

Теоретико-методичний аналіз диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволив визначити критерії сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором (ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність

педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності; ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки; міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором). Зазначені критерії, застосовані у ході подальшої експериментальної роботи дозволили з'ясувати рівні сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором – високий, середній, низький.

Визначено наукові підходи до вибору напрямків та шляхів формування означеного феномена в закладах вищої освіти. Обґрунтовано доцільність застосування компетентнісного, комунікативного, діалогічного, міждисциплінарного, ситуаційного, акмеологічного, індивідуального підходів як методологічної основи дослідження означеної проблеми.

Виокремлено принципи формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором: творчої та емоційної взаємодії; діалогізації; орієнтованості на музично-естетичне спрямування навчання; орієнтованості на управління емоційно-естетичними станами у процесі навчання та у практичній діяльності; відповідності між рівнем музичного розвитку та диригентської підготовки і можливостями його практичної реалізації з урахуванням особистої творчої індивідуальності студента.

Окреслено педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором (застосування інноваційних форм і методів навчання, в тому числі інтерактивних; створення професійного музично-творчого середовища для повного самовираження і самоствердження студента у процесі диригентсько-хорової діяльності; забезпечення інтегративних міжкафедральних зв'язків у процесі навчання).

Авторська поетапна методика була орієнтована на формування вольової спрямованості та активності у здобуванні мистецтвознавчих, культурологічних, психолого-педагогічних, знань щодо специфіки

педагогічного спілкування у вокально-хоровій діяльності; педагогічного мислення та художнього стилю мовлення, художньо-естетичного світогляду, готовності до художньо-педагогічного спілкування і творчої взаємодії; навичок вербальної та невербальної комунікації; здатності до самостійної художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, до педагогічної імпровізації в роботі з хором; розвитку лідерських якостей, необхідних диригенту для керівництва хоровим колективом; а також, на створення умов для саморозвитку та вдосконалення навичок педагогічного спілкування.

Організаційно-методична модель формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором включає: мету, наукові підходи, основоположні принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, критерії та показники, рівні сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва, етапи, дієві методи та результат дослідно-експериментальної роботи. Ефективність запропонованої авторської методики підтверджена позитивною динамікою сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Актуальність теми зумовлює практичне значення отриманих результатів і визначає можливості та характер практичного застосування теоретичного та методичного доробку проведеного дослідження для впровадження в освітній процес підготовки фахівців факультетами мистецтв ЗВО України та КНР (зокрема, в лекціях та у практичній підготовці) з метою його вдосконалення, а також, застосування у ході написання бакалаврських та магістерських наукових робіт.

Ключові слова: стиль, педагогічне спілкування, майбутні вчителі музичного мистецтва, фахова підготовка, диригентсько-хорова підготовка, вокально-хорова діяльність, творча взаємодія, вербальна та невербальна комунікація, художньо-виконавська та художньо-педагогічна інтерпретація.

SUMMARY

Wang Yinan. Methods of forming the style of pedagogical communication of future music teachers in the process of working with a choir. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Dissertation for obtaining the scientific degree of doctor of philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 014 Secondary education (Musical art) Dragomanov Ukraine State University. Kyiv. 2025.

Abstract content

Relevance of the Research Problem. A person becomes a personality through interaction and communication with others. Communication is the process of interaction between people, during which there is an exchange of activities, information, experience, values, skills, and work results. Communication is organically woven into human activity, corresponds to its various forms, and serves as a prerequisite for cooperation. That is why it is so important to form a culture (a set of generally accepted norms of human behavior in society) and a style of communication.

The formation of a style of pedagogical communication in the professional training of future music teachers is a relevant scientific issue that requires detailed research. The effectiveness of the educational process depends on the teacher's ability to achieve mutual understanding and creative cooperation with students through communication, and it is the style that gives this communication a pedagogical direction.

Scientific novelty and theoretical significance of the study. For the first time, a step-by-step methodology has been devised for cultivating the style of pedagogical communication of future music teachers in the course of choral work. An essential–criterial analysis of the phenomenon under investigation has been conducted, enabling the identification of the structural components of the pedagogical communication style of future music teachers, the development of

corresponding criteria and indicators, and the delineation of criterial-level characteristics of its formation. Fundamental principles have been formulated, and pedagogical conditions required to ensure the effective implementation of the author's methodology in the educational process of music-pedagogical institutions have been substantiated. On the basis of a theoretical examination of the scientific literature concerning the concepts of "style," "creative interaction," and "communication," the content of the notions "pedagogical communication" and "style of pedagogical communication of future music teachers in the process of working with the choir" has been clarified. It was found that it is the specifics of working with a choir that determine the specific features of communication and influence the formation of the pedagogical communication style and the ability for creative interaction of future teachers of music, thanks to which the forms and methods aimed at forming the pedagogical communication style of future teachers of music in the process of working with a choir have been improved. Scientific and pedagogical ideas regarding solving problems of pedagogical communication in the process of choral-conducting training of students of the faculties of arts have been further developed.

The study proves that the formation of the pedagogical communication style of future music teachers is driven by the need to meet contemporary societal demands placed on schools. These demands involve the formation of aesthetically and emotionally developed, creative, and culturally refined individuals through the means of art. Communication serves as the foundation of pedagogical interaction and is directly linked to the verbal means employed in the educational process. The pedagogical communication style is understood as a stable system of methods and techniques employed by a teacher in their interactions with students, parents, and colleagues.

The dissertation analyzes the specifics of the work of future teachers of musical art with a choral group. It has been established that the communication style reflects the teacher's communicative capabilities, the nature of the teacher-student relationship, the characteristics of the student collective, and the teacher's

creative individuality. A teacher's personal qualities manifest in all aspects of their professional activity, including their communication style, which to a significant degree influences the effectiveness of teaching and upbringing, as well as the development of interpersonal relationships within the educational environment.

Based on the synthesis of scholarly sources on the research problem, and drawing from personal experience of working with a choir, the pedagogical communication style of future music teachers in the context of choral work is understood as a flexible system of methods for creative self-realization in vocal and choral activity, shaped by distinctive features of pedagogical thinking, cultural awareness, education, and behavioral traits. It manifests as an individual uniqueness of artistic-communicative activity aimed at fostering creative interaction among its participants. The outcome and indicator of the effectiveness of such interaction is a creative product – the interpretation of an artistic image during the public performance of a musical work.

The structure of the defined phenomenon comprises three components: motivational–volitional, cognitive–worldview, and communicative–creative. The motivational–volitional component encompasses the formation of students' personal motivation to acquire professional skills, taking into account the specific nature of choral-conducting activity. This specificity lies in the mediated character of performance – carried out through the choir, as well as in the volitional dimension of conducting, which requires the mobilization of willpower and the application of a comprehensive set of strategies to influence choristers. Furthermore, this component includes the orientation toward mastering pedagogical communication skills (such as emotionally expressive delivery of material, a positive attitude, and goodwill), which are essential for establishing creative interaction in pursuit of a shared goal – the successful performance of a musical work.

The cognitive-worldview component includes the formation of art history, cultural studies, psychological and pedagogical knowledge in future teachers of music, theoretical and methodological knowledge of the subjects of the

conducting-choral cycle (the presence of which presupposes the ability of the conductor to communicate directly with the choir). This knowledge base presupposes the ability to engage in direct communication between the conductor and the choir. It also includes general, cultural, and artistic experience; awareness of the specific nature of the conductor's performance activity and of one's own potential for professional realization; the development of pedagogical thinking and an artistic speech style. This component involves the formation of a worldview grounded in the principles of humanism in working with the choir, a value-based perception of the world – including aesthetic values (such as beauty and goodness), existential values (such as justice and love) and artistic values; readiness for artistic-pedagogical communication with the music, the choristers, and the audience.

The communicative–creative component involves the acquisition by future music teachers of pedagogical communication techniques, which presuppose the formation of verbal and nonverbal communication skills, the ability to engage in pedagogical improvisation and creative self-expression in working with the choir. It also includes the presence of artistry and the capacity for creative interaction, self-possession, and the ability to manage the "working" condition of choristers – both vocal-technical and emotional. This component further entails the ability to guide the choir toward achieving specific artistic and performance goals, particularly the interpretation of the artistic image, as well as the capacity to apply artistic, psychological-pedagogical, and methodological knowledge in practice. Since the choir's sound reflects the conductor's creative style, it is essential that the conductor exhibit strong leadership qualities combined with high standards for both self and choristers, confidence in their professional stance, and a level of professional training.

Theoretical and methodological analysis of choral-conducting training for future music teachers enabled the identification of criteria for assessing the formation of the pedagogical communication style of future music teachers in the process of working with a choir (the degree of formation of motivational impulses

and volitional focus on the effectiveness of pedagogical communication in choral-conducting activity; the level of development of the cognitive domain, professional consciousness, and self-assessment; the capacity for effective pedagogical communication during choir work). Application of these criteria in subsequent experimental research made it possible to determine the levels of formation of the pedagogical communication style of future music teachers in choral work, classified as high, medium, and low.

Scientific approaches to selecting directions and methods for formation of the defined phenomenon in higher education institutions have been identified. The rationale for employing competency-based, communicative, dialogical, interdisciplinary, situational, akmeological, and individual approaches as the methodological foundation for investigating this problem has been substantiated.

The principles of formation of the pedagogical communication style of future music teachers in the process of working with the choir have been highlighted. These include: creative and emotional interaction; dialogization; orientation toward the musical-aesthetic direction of education; orientation towards managing emotional and aesthetic states during learning and in practical activity; and alignment between the level of musical development and conducting training with the possibilities for its practical implementation, taking into account the student's personal creative individuality.

Pedagogical conditions ensuring the effective formation of the pedagogical communication style of future music teachers in the process of working with a choir have been outlined. These include: the application of innovative teaching forms and methods, including interactive techniques; the creation of a professional musical and creative environment that enables full self-expression and self-affirmation of the student during choral-conducting activities; and the provision of integrative interdepartmental connections throughout the educational process.

The author's step-by-step methodology was focused on the formation of strong-willed directionality and activity, cultural studies, psychological and pedagogical knowledge concerning the specifics of pedagogical communication in

vocal-choral activity; pedagogical thinking and artistic speech style; an artistic and aesthetic worldview; readiness for artistic-pedagogical communication and creative interaction; verbal and nonverbal communication skills; the ability for independent artistic-performance interpretation of choral works; pedagogical improvisation in choral work; development of leadership qualities necessary for a conductor to lead a choir; as well as the creation of conditions for self-development and improvement of pedagogical communication skills.

The Organizational methodological model for the formation of the pedagogical communication style of future music teachers in the process of working with a choir includes the following components: the goal, scientific approaches, fundamental principles, pedagogical conditions, structural components, criteria and indicators, levels of formation of the pedagogical communication style, stages, effective methods and outcomes of the experimental research. The effectiveness of the proposed authorial methodology is confirmed by the positive dynamics in the formation of the pedagogical communication style of future music teachers during choral work.

The relevance of the topic determines the practical significance of the obtained results and defines the possibilities and nature of the practical application of the theoretical and methodological contributions of this research for implementation in the educational process of training specialists at faculties of arts in higher education institutions of Ukraine and the People's Republic of China (in particular, in lectures and practical training) with the aim of improving the process, as well as for use in the preparation of bachelor's and master's scientific works.

Keywords: style, pedagogical communication, future music teachers, professional training, choral-conducting training, vocal-choral activity, creative interaction, verbal and nonverbal communication, artistic-performance and artistic-pedagogical interpretation.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові статті, опубліковані у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України:

1. Ван Їнань. (2023). Специфіка педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 19(175). Чернігів: НУЧК. С.43-48.
<https://doi.org/10.58407/231908> Категорія Б.

URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/issue/view/2>

2. Ван Їнань. (2024). Сутнісно-критеріальний аналіз стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. Вип. 32. С. 138-145.
<https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.32.14>

URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae/article/view/1605> Категорія Б.

3. Ван Їнань. (2025). Наукові підходи до формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Академічні візії*, (41). Вилучено із <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2006>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15802490> Категорія Б.

Статті в іноземних наукових фахових виданнях:

4. Wang Yinan (2024). Pedagogical conditions of formation of style of pedagogical communication of future music teachers in the process of working with the choir. Frankfurt. TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge. 2(60). P.43-58. doi: 10.26886/2520-7474.2(60)2024.4

Статті апробаційного характеру:

1. Ван Інань, Степанова Л.П. Стиль педагогічного спілкування як складова іміджу майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. Випуск V / Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2021. С. 47–51.

2. Ван Інань. Актуальність формування стилю педагогічного спілкування у фаховій підготовці майбутніх учителів музики. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: Зб. тез доповідей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції 12-13 травня 2022 р. Мукачево: Вид-во МДУ, 2022. С. 38–40.*

3. Ван Інань. Завдання дослідження стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музики у процесі роботи з хором. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти: електронний збірник матеріалів IX Міжнародної науково-практичної конференції / за редакцією Н. Носовець, О. Пронікова, Т. Янченко*. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка. 2024. С. 12–13.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ЗМІСТ.....	16
ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХОРОМ	28
1.1. Специфіка педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором	28
1.2. Сутність, зміст та структура стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва	49
Висновки до першого розділу.....	77
Список використаних джерел до першого розділу	81
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХОРОМ	94
2.1. Принципи та педагогічні умови формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва	94
2.2. Обґрунтування організаційно-методичної моделі формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором	107
Висновки до другого розділу	135
Список використаних джерел до другого розділу.....	137
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ	

ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ	
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У	107
ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХОРОМ	
3.1. Діагностика рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва	150
3.2. Хід та результати дослідно-експериментальної роботи	
Висновки до третього розділу	195
Список використаних джерел до третього розділу.....	220
ВИСНОВКИ.....	222
ДОДАТКИ.....	233

ВСТУП

Сучасні вимоги, які висуває суспільство до системи освіти, школи і вчителя продиктовані необхідністю формування творчої висококультурної особистості. Ураховуючи характер вимог, все більшої гостроти набуває питання щодо особистості вчителя – рівня його педагогічно-професійної компетентності, його іміджу та комунікативних можливостей, його стилю та культури спілкування, адже сучасний викладач мистецьких дисциплін має зайняти позицію «посередника між людиною і культурою», «носія і провідника мистецьких цінностей» (О. Комаровська).

Зважаючи на стан соціокультурної невизначеності, в якому, на думку вчених, сьогодні перебуває Україна, важливо знайти баланс між духовними й матеріальними цінностями, щоб за основу були взяті саме цінності духовні, а матеріальні слугували лише засобом для досягнення загальнонаціональної мети, на досягнення якої спрямовано реформування освітнього процесу в країні [29; 30]. За цих умов актуалізується роль педагогічного спілкування – процесу, під яким психологи розуміють взаємодію між людьми, що передбачає обмін діяльністю, інформацією, досвідом, цінностями й навичками, результатами праці. У зв'язку з цим, ефективність діяльності майбутніх учителів мистецьких дисциплін значною мірою визначає педагогічне спілкування, що підсилює інтерес науковців до вивчення цієї категорії педагогіки. А професіоналізм вчителя часто визначається саме через стиль педагогічного спілкування.

Особливості формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музики визначає розуміння специфіки його педагогічної діяльності. Адже професія вчителя музичного мистецтва передбачає поєднання музиканта і педагога в одній особі. Що стосується «музиканта» в розумінні професії вчителя у закладі загальної середньої освіти, науковцями неодноразово підкреслювалося, що вона вимагає, перш за все, відповідних

фахових навичок, зокрема, виконавця-інструменталіста, вокаліста, диригента тощо.

Специфіка роботи диригента, у майбутньому – керівника хорового колективу, передбачає наявність професійних якостей диригента-хормейстера зі сформованими навичками роботи з хоровим колективом під час репетицій і під час концертного виконання. Діяльність керівника дитячого хорового колективу, крім того, має свої особливості, оскільки потребує педагогічної підготовки хормейстера: адже включає роботу з хором в класі – безпосередньо на уроці, і в ході позакласної діяльності. А це вимагає набуття глибоких знань у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя щодо вокально-хорової і диригентської діяльності; формування професійних якостей та постійного вдосконалення навичок та умінь роботи з хоровим колективом; засвоєння студентами всього арсеналу вокально-хорових засобів музичної виразності; накопичення досвіду виконавської діяльності, розвитку уяви та мислення, артистизму, виконавської культури.

Але навіть за наявності усіх перелічених складових, без навичок комунікації, уміння взаємодіяти з хоровим колективом сподіватися на успішність музично-педагогічної діяльності не варто.

Що стосується педагога, характер його взаємин з вихованцями визначають комунікативні можливості вчителя, які відображаються у стилі спілкування. Тому серед загальних компетентностей, необхідних студенту для майбутньої педагогічної роботи, чільне місце належить здатності до міжособистісної взаємодії, яка формується у процесі спілкування.

Для майбутніх учителів музичного мистецтва одним з найпотужніших факторів успішної роботи з хором виступає стиль педагогічного спілкування, формування якого набуває особливого значення у процесі фахової підготовки.

Процес формування стилю педагогічного спілкування в умовах реформування освіти є однією з центральних проблем у колі сучасних наукових досліджень. Зокрема, психолого-педагогічний аспект проблеми

розкривають у своїх працях І. Гайдаржи, М. Заброцький, О. Кір'янова, С. Максименко, Л. Савенкова, К. Савченко, В. Семиченко, О. Штепа, М. Прищак та інші. В межах формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики, питання педагогічного спілкування висвітлювались А. Козир, Л. Масол, С. Мельничуком, О. Олексюк, В. Орловим, Г. Падалкою, Є. Проворовою, О. Ростовським, В. Шульгіною, О. Щолоковою. Як складову іміджу сучасного вчителя музичного мистецтва стиль педагогічного спілкування розглядали Є. Проворова, О. Реброва та інші. Навички спілкування як складову фахової підготовки диригента-хормейстера розглядали О. Сіненко та інші науковці.

На основі аналізу науково-педагогічних праць зазначених вище вчених, робимо висновок про те, що, незважаючи на досягнення науковців, проблема педагогічного спілкування у галузі музичного мистецтва залишається актуальною. Зокрема, потребує подальшого вивчення, висвітлення та деталізації специфіка педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва. Невирішеною залишається проблема формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором як складової їх іміджу та комунікативної компетентності.

Недостатня розробленість, попри постійний інтерес науковців до окресленої проблеми, визначається наявними суперечностями:

- між очевидною важливістю комунікативного аспекту освітнього процесу в ЗВО та реальним станом спілкування викладачів і студентів;
- між рівнем фахових досягнень студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва – у сфері спілкування та особливостями комунікативної взаємодії викладача та студентів, що мають спрямовувати успішність означених досягнень;
- між засвоєнням теоретичних знань щодо необхідності формування стилю спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва та їх практичної реалізації у процесі роботи з хором.

Отже, актуальність означеної проблеми обумовила вибір теми: «Методика формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова й складає частину наукового напряму: «Вдосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді урізних ланках мистецької освіти». Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, (протокол № 4 від 24 жовтня 2024р.).

Мета дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Предмет дослідження – методика формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Згідно з метою визначено завдання дослідження:

- уточнити науково-теоретичну сутність, зміст, структуру поняття «стиль педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором» та складові категорій «спілкування», «стиль педагогічного спілкування»;
- розкрити специфіку стилю педагогічного спілкування керівника хорового колективу з хористами;
- визначити критерії, показники та виявити рівні сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором;

- обґрунтувати принципи та педагогічні умови ефективного формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором;

- розробити, теоретично обґрунтувати, змодельовати та експериментально перевірити ефективність методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

У процесі розв'язання поставлених завдань було застосовано наступні **методи дослідження:**

- теоретичні – науково-теоретичний аналіз та порівняння філософських, психолого-педагогічних, музично-педагогічних, мистецтвознавчих джерел стосовно сутності понять: «спілкування», «комунікативність», «стиль», розуміння індивідуального стилю діяльності, індивідуального стилю спілкування сучасного вчителя музичного мистецтва; систематизація та узагальнення наукових теорій особистості, концепцій мистецької освіти та музичного навчання для уточнення сутності, змісту та структури стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва; аналіз нормативної документації закладів загальної середньої освіти та позашкільних закладів освіти щодо форм і методів музичного навчання, закладів вищої освіти щодо фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; методи синтезу та теоретичного узагальнення теоретичних та методичних даних; системно-структурний – для визначення компонентної структури досліджуваного феномена, моделювання – для конструювання моделі формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором;

- емпіричні діагностичні (спостереження за студентами під час творчої діяльності в процесі хорової роботи, бесіди, усне опитування та анкетування, тестування, творчі завдання, аналіз отриманих даних), педагогічний експеримент;

- методи математичної статистики для обробки й аналізу одержаних даних та їх порівняння із вихідними положеннями дослідження.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають: освітні директивні документи; філософські концепції розвитку освіти, дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених щодо стилю педагогічного спілкування, зокрема, у контексті проблем реформування сучасної освіти у вищій школі (В. Андрущенко, Л. Артемова, І. Бех, І. Волощук, О. Глузман, Н. Гузій, Н. Дем'яненко), професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва (М. Ткач), у психолого-педагогічному аспекті досліджень комунікативної взаємодії (М. Заброцький, О. Кір'янова, С. Максименко, Л. Савенкова, К. Савченко, В. Семиченко, О. Штепа, М. Прищак та інші науковці), у контексті музичної освіти (Г. Мешко, Я. Сверлюк та ін.), в тому числі, педагогічного спілкування в межах формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, Є. Проворова та ін.), вокально-хорової діяльності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (А. Болгарський, І. Коваленко, Н. Овчаренко, А. Растрігіна, Сі Даофен, Лінь Є, Ху Манлі), специфіки роботи з хором (А. Козир, І. Топчієва, Л. Чинчева), професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва (Л. Кондрацька, В. Орлов, О. Щолокова), у дисертаціях останніх років (Бі Цзінчен, ГаоДесян, Лян Хайє, Се Сяолу та ін.).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- *вперше*: розроблено поетапну методику формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором та перевірено експериментально її ефективність;

- уточнено науково-теоретичну сутність, зміст понять «стиль», «творча взаємодія», «педагогічне спілкування»; «педагогічне спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором» та складники категорій «спілкування», «стиль педагогічного спілкування»;

-запропоновано власне розуміння поняття «стиль педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтвау процесі роботи з хором» як *гнучкої системи способів творчої самореалізації у вокально-хоровій діяльності, що визначається характерними ознаками педагогічного мислення, культури, освіченості, особливостями поведінки і виявляється як індивідуальна своєрідність художньо-комунікативної діяльності, спрямованої на встановлення творчої взаємодії між її учасниками, результатом і показником ефективності якої є творчий продукт – інтерпретація художнього образу під час публічного виконання музичного твору:*

- здійснено сутнісно-критеріальний аналіз досліджуваного феномена: розроблено компоненту структуру стилю педагогічного спілкування у процесі роботи з хором, розроблено критерії та показники, окреслено критеріально-рівневі характеристики його сформованості;

- спроектовано методичну модель формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, визначено основоположні принципи, обґрунтовано педагогічні умови, необхідні для забезпечення ефективності впровадження розробленої авторської методики в освітній процес ЗВО музично-педагогічного спрямування;

- подальшого розвитку, систематизації та конкретизації набули форми та методи, науково-педагогічні ідеї щодо формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором як важливої складової їх фахової підготовки.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного

університету імені Михайла Драгоманова (довідка №304 від 02.05.2025р.), Університету Григорія Сковороди в Переяславі (довідка №172 від 03.02.2025р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка №01.12/56 від 17.06.2025р.).

Теоретичне та практичне значення одержаних результатів дослідження зумовлене актуальністю теми, визначається теоретичним напрацюванням матеріалів дисертації для вирішення проблеми стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва та впровадженням розробленої поетапної методики його формування у процесі роботи з хором.

Матеріали дисертації мають практичну цінність для вчителів музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти у практичній діяльності з метою встановлення взаємин творчої взаємодії з учнями-хористами, для керівників вокально-хорових гуртків закладів позашкільної освіти, для студентів мистецьких спеціальностей з метою самоосвіти та при підготовці до виробничої практики, для написання магістерських та бакалаврських робіт; можуть бути використані для розробки навчальних посібників та оновлення змісту дисциплін диригентсько-хорового циклу.

Особистий внесок здобувача. Наукові результати дисертації, ідеї та положення, які є результатом самостійних досліджень дисертанта, вказані у переліку основних праць. Проведено аналіз науково-теоретичних основ дослідження, сутнісно-критеріальний аналіз формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, визначено педагогічні умови, принципи та етапи його формування, спроектовано організаційно-методичну модель, а також забезпечено перевірку її ефективності за допомогою самостійно розроблених діагностичних та порівняльно-аналітичних заходів, що знайшло своє відображення у висновках дисертації.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки і результати проведеного дослідження пройшли апробацію на щорічних

звітних наукових конференціях викладачів, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, 2019-2023); висвітлені та обговорені на міжнародних науково-практичних конференціях: V Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті Анатолія Авдієвського (Київ, 2021); II Міжнародній науково-практичній конференції «Хореографічна культура і освіта: проблеми та перспективи» (Київ, 2021); II Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачеве, 2022); VI Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті А.Авдієвського(Київ, 2022); III Всеукраїнській науково-практичній конференції (з міжнародною участю) «Мистецтво та освіта: новації і перспективи» (Чернігів, 2022); VII Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті Анатолія Авдієвського (Київ, 2023); Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти» (Київ, 2023); IX Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми підготовки; VIII Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті А.Авдієвського (Київ, 2024) та професійного удосконалення працівників сфери освіти» (Чернігів, 2024); II Міжнародній науково-практичній конференції «Синтез мистецької науки, освіти і творчості в Україні та глобальному культурному просторі» (Ужгород, 2025); на всеукраїнських науково-практичних конференціях: II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька педагогіка і виконавство. Виклики сьогодення» (Київ, 2023).

Результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Публікації. Матеріали та результати дослідження знайшли своє відображення в 7 науково-методичних публікаціях, з яких три статті – у

фахових наукових виданнях України (категорія Б) та одна – в міжнародному виданні; три публікації апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, висновків, списків використаних джерел до кожного розділу (211 найменувань, із них – 7 іноземною мовою) та 6 додатків на 9 сторінках. Основний текст дисертації складає 184 сторінок, загальний обсяг роботи – 241сторінки. Робота містить 13 таблиць, 5 рисунків, що разом становить 7 сторінок.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНЕОБҐРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВАУ ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХОРОМ

1.1. Специфіка педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором

У сучасному суспільстві, перенасиченому інформацією, яку людство часто не в силах сприйняти, прийняти, усвідомити у повсякденному житті, яке в свою чергу, насичене стресами та підпорядковане стрімкому калейдоскопу подій, загострюється проблема спілкування як засобу міжособистісної та міжкультурної взаємодії. У цьому контексті актуалізується проблема мистецької, зокрема музичної, освіти, оскільки мистецтво є важливим засобом комунікації, а також, професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, який володіє комплексом фахових знань, навичок, умінь та особистісних якостей, який розкриває особливості його комунікативних можливостей. Серед них на чільному місці – здатність до творчої взаємодії та стиль педагогічного спілкування.

Проблема педагогічного спілкування як складова професійної компетентності майбутнього вчителя знаходиться в центрі наукових досліджень сучасності. Так, питання взаємодії, взаємостосунків, як регулятора активності та діяльності між вчителями, та учнями розкриває Н. Коломієць, музично-педагогічну взаємодію в процесі творчого розвитку учнів мистецьких шкіл розглядає Л. Степанова.

Висвітленню питань комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва присвячені дослідження Т. Дорошенко [22], Є. Проворової [65]; їх підготовки до керівництва учнівськими музичними колективами – Л. Паньків [61]; педагогічної взаємодії майбутніх учителів

музики з навчальним хоровим колективом – дослідження І. Хомич [97]. Питання їх підготовки до роботи з дитячим хором – розкриває В. Юнда, навички спілкування диригента з хором – О. Сіненко. Проблему формування стилю педагогічного керівництва хоровим колективом досліджувала А. Козир [38].

Різні аспекти диригентсько-хорової підготовки студентів у вищих навчальних закладах, їх розвитку у класі хорового диригування та готовності до керівництва хоровим колективом представлені в наукових працях Л. Бірюкової [4], А. Болгарського [6], Є. Бондар [7], Н. Дем'янка [21], Т. Левшенко [49], І. Парфентьєвої [62], А. Растригіної [66], Т. Смірної [79], Сунь Лінян [85], Ху Маньлі [98], Л. Ярошевської [109] та інших науковців. Проблему вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у дисертаціях останніх років розглядали Бі Цзінчен [5], Се Сяолу [73], Чжао Веньфан [104] та ін.

Інтерес науковців до означеної проблеми свідчить про її актуальність та необхідність подальшого вивчення. Зокрема, на детальне дослідження заслуговує питання стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, що потребує висвітлення його сутності, змісту, специфіки.

Аналіз наукових досліджень показав, що порушуючи питання стилю спілкування, вчені водночас із питанням якості набутих диригентських навичок та знань майбутніх учителів музичного мистецтва, розглядають проблему вміння їх застосовувати у вокально-хоровій діяльності. Увага приділяється навичкам вербального і, особливо, невербального спілкування, яке вимагає точності диригентського жесту, міміки, знання партій напам'ять, супроводу (незалежно чи фортепіанного, чи іншого інструментального, чи навіть оркестрового). А крім того – прояву волі, енергетичного посилу, щоб спрямувати виконання на кінцевий результат – створення переконливого художнього образу.

У цьому контексті, А. Козир, звертаючи увагу на багатоплановість та різнобічність фахової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, що включає, на думку науковиці, організаторську, психолого-педагогічну та художньо-творчу роботу, вказує на необхідність «готувати не тільки високопрофесійних фахівців, але й орієнтуватися на творчість, новаторство, компетентність, здатність до створення неповторного та досконалого у практичній діяльності, володіння високим рівнем фахових умінь, спрямованість та творчу готовність до продуктивно-акмеологічного самостановлення професіонала-майстра» [37].

Одне з чільних місць у підготовці сучасного вчителя музичного мистецтва до майбутньої педагогічної діяльності належить комплексу навчальних дисциплін диригентсько-хорового циклу, інтегративне поєднання яких забезпечує реалізацію основної мети – підготовки майбутнього вчителя до практичної хормейстерської діяльності з творчими хоровими колективами безпосередньо на уроках музичного мистецтва і в позакласній роботі.

На думку вчених, інтегративне поєднання навичок і набутого досвіду в класі хорового диригування і читання хорових партитур, у хоровому класі, практикуму роботи з хором та знань і практичних умінь з хорознавства, хорового аранжування у поєднанні з опануванням методикою роботи з шкільним хором, методикою музичної освіти забезпечує всебічну підготовку майбутнього фахівця до інтерпретаторської діяльності, створює основу для творчого спілкування з хором.

Вченими підкреслюється, що проблема диригентсько-хорової педагогіки на сучасному етапі підготовки фахівців полягає у допомозі майбутньому вчителю музичного мистецтва засвоїти «механізми практичної реалізації змісту навчального процесу з урахуванням інтересів та музичних здібностей учнів, особистої творчої індивідуальності» [27, с.49].

Диригентсько-хорова підготовка відбувається на думку І. Топчієвої у декількох напрямках, зокрема: інтерактивний, проєктний, евристичний, інформаційно-комунікативний напрями, які за умови активно-інноваційного

навчального середовища створюють можливості для «формування інтелектуальної культури студентів, «нових площин мислення» стосовно «саморозвитку і самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності» [92].

Підготовленість хорового диригента до майбутньої педагогічно-творчої діяльності передбачає не тільки наявність музично-теоретичних, диригентських, вокально-хорових знань та умінь, «серед яких: знання психолого-педагогічних теорій; змісту, форм, методів навчання та виховання; хорознавчих закономірностей, термінів і понять; методики проведення репетицій з хором; диригентського самовдосконалення; вокально-хорової творчості тощо» [105, с. 284-285], обізнаності у галузі мистецтвознавства і хорознавства, а й навичок педагогічного спілкування у процесі роботи з хором.

У зв'язку з цим, серед основних завдань диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО у контексті нашого дослідження відзначаємо набуття досвіду педагогічного спілкування та уміння художньої інтерпретації. При цьому означене уміння студента набуває особливої ваги як «фактор його творчого становлення та стимул для всебічного розвитку» [106, с. 152].

Створення художньої інтерпретації у процесі художньо-педагогічної діяльності педагога та студента/учня потребує взаєморозуміння та «сприйняття художнього твору як усвідомлення висловлених у художньому образі думок і почуттів» і спілкування, яке науковцями визначається як художньо-педагогічне (В. Орлов [59], І. Сипченко [72], З. Софроній [80]). Таке спілкування майбутнього вчителя музики розглядається як «форма діалогової взаємодії диригента з хоровим колективом, спрямованої на спільне створення й виконання емоційно-образної інтепретації музичного твору у процесі їх колективної музично-виконавської діяльності» [80, с. 87].

Художньо-педагогічне спілкування передбачає, перш за все, мовний контакт, зазначає В. Орлов, тому мовним вмінням відводиться одне з чільних місць у сукупності професійних здібностей педагога і студента. Причому,

знання мови мистецтва відноситься науковцем до «інтенційного аспекту культури художньо-педагогічного спілкування» [59, с. 165]. Ним підкреслено, що під час діалогу між викладачем і студентом особливе місце посідає інформація про внутрішній стан, яка передається паралінгвістичними засобами. Мається на увазі міміка, тон, рухи та, особливо, в контексті нашого дослідження, стиль мови.

Буде помилкою, зазначає В. Орлов «вважати саме твір мистецтва, або художньо-педагогічний процес об'єктом і предметом художньо-педагогічного спілкування. У результаті діалогового спілкування відбувається детермінація системи зовнішніх впливів на особистість і системи внутрішніх особистісних перетворень професійної свідомості особистості» [59, с. 169]. Тоді об'єктом є розвиток професійної культури, а предметом є професійне становлення студента. Саме в «ситуаціях спілкування» науковець вбачає професійне становлення викладача мистецьких дисциплін і виділяє сім художньо-педагогічних ситуацій за характером «прагматичного ефекту». Серед них у контексті нашого дослідження виокремлюємо дві: «ситуації, пов'язані з підтримкою емоційного стану суб'єктів» та «ситуації, коли суб'єкти спілкування намагаються змінити психічний стан, емоційну атмосферу, напрямок рефлексивних дій у позитивний бік» [59, с. 170-171].

За результатами дослідження В. Орлова, у процесі спілкування студенти більше цінять викладачів із творчим ставленням до трактування змісту музичного твору. У цій ситуації викладачі не нав'язують своє бачення і не ігнорують думку студента, що забезпечує можливість художнього твору залишатися «суб'єктом художньо-естетичного спілкування та інтелектуального діалогу» (В. Орлов), що допомагає студенту самостійно та неупереджено рухатися до особистісного і професійного становлення.

Саме формування художнього сприйняття вкупі з розвитком музичного мислення, в комплексі з навчанням диригентської техніки та набуття досвіду роботи з хором, формуванням й постійним удосконаленням комунікативних

здібностей, організаційних умінь, спрямованих на досягнення творчої взаємодії з шкільним колективом, розвиненості загальної музичної культури студентів, їх особистісних, професійних якостей та музичних здібностей акцентуються науковцями серед основних завдань підготовки хормейстера [92]. Проте, варто відзначити важливість комунікативного аспекту навчального процесу щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Розглянемо детальніше положення наукової думки щодо проблеми комунікативності.

У тлумаченні феномена «комунікація» А. Зайцевою виокремлено основні філософські течії, висунуті зарубіжними філософами, зокрема: «екзистенційно-антропологічна теорія комунікації» (К. Ясперс, П. Сартр, А. Камю, Х. Ортега-і-Гассет); «діалогічний антропологізм» (М. Бубер); «теорія комунікативної дії» (Ю Хабермас); «теорія ідеальної комунікації» (К. Апель); «теорія феноменологічної комунікації» (Е. Гуссерль, М. Мерло-Понті, Е. Левінас); герменевтичні аспекти комунікації (Г.-Г. Гадамер, П. Рікер); комунікація як «діалог культур» (М. Бубер); комунікація і психоаналіз (З. Фрейд, К. Юнг, Е. Фромм)» [28, с. 28].

Це дало можливість вченій виокремити провідні філософські підходи: «соціологічний (Дж. Мід, А. Шюц, Т. Парсонс); розгляд комунікації в контексті інтерсуб'єктивності (Е. Гуссерль, М. Хайдеггер); екзистенційний аналіз комунікації (М. де Унамуно, М. Мерло-Понті, Г. Марсель); діалогічний підхід до проблеми комунікації (М. Бубер)» [28, с. 28].

Аналіз наукової літератури показав, що поняття комунікації із галузі технічних наук (йдеться про модель технічної комунікації К. Шеннона та У. Вейвера) поширилося у сфери соціальних стосунків. Зокрема, герменевтична теорія комунікації Г. Штепа, розкриваючи дії та вчинки (в залежності від поведінки) людини як знаки, акцентує існування багатогранності (у розумінні інтерпретацій терміна) і, водночас, його однозначності у певному контексті. Так, Чень Цзяньїн, спираючись на «біхевіористську модель «стимулу та реакції», розроблену Е. Берном, соціально-психологічну модель, запропоновану

Т. Ньюкомом, теорію діалогу М. Бубера [103], відзначає домінуючий спосіб комунікації, – мовлення, про що йдеться в означених моделях комунікативного процесу.

На основі вищезазначеного, розглядаючи питання формування комунікативних умінь студентів Китаю та України в процесі вокально-ансамблевої діяльності, Чень Цзяньїн подає функції та психологічну основу мовлення: «підсвідомі мотиви вчинків, символізм і архетипи мовлення, залежність поведінки від стимулу та реакції на нього, ставлення учасників комунікативного процесу одне до одного та до об'єкту комунікації», а також відзначає «врахування соціального аспекту мовлення та обов'язкову наявність Іншого (розуміючої особистості), що проявляється в адресності мовлення та врахуванні контексту» і «способи розуміння повідомлень – надання сенсу, інтерпретація, декодування» [103, с. 6].

Науковці зазначають, що у побуті і навіть у науковій літературі часто ототожнюються поняття «комунікація» і «спілкування». У зв'язку з цим, водночас з дослідженням сутності поняття «спілкування», виникає потреба аналізу сутності понять: «комунікація» і «комунікативність». У довідниковій літературі «комунікація» (від лат. *communicato*) в перекладі означає «спілкування». Зокрема, у Сучасному тлумачному психологічному словнику «комунікація» визначається як поняття, близьке до поняття спілкування, але розширене. Це зв'язок, у ході якого відбувається обмін інформацією між системами в живій і неживій природі» [99, с. 207].

До того ж, зазначається у цьому словнику, комунікаційні процеси класифікуються також: «1) за типом відносин між учасниками – комунікація міжособистісна, публічна, масова; 2) за засобами – комунікація мовна (писемна й усна), паралінгвістична (жест, міміка, мелодія), матеріально-знакова (продукти виробництва, образотворчого мистецтва та ін.)» [99, с. 208].

Вищезазначене дає підстави науковцям розглядати поняття «комунікація» і «спілкування» як тотожні». На основі проведеного аналізу

філософських концепцій, висунутих зарубіжними філософами, А. Зайцева зауважує, що процес спілкування «передбачає процес взаємотворчості суб'єктів взаємодії, досягнення між ними більш високого рівня співчуття, співучасті, співпереживання, взаєморозуміння», а «онтологічний зміст категорії «комунікація» розглядає «у площині діалогу, де найповніше реалізуються принципи суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги, співпраці» [28, с. 29].

Екстраполюючи ці положення у мистецько-освітній процес А. Зайцева зазначає, що «спілкування виступає у двох взаємопов'язаних формах: формі передачі інформації і формі залучення до участі у загальній (мистецькій) діяльності ... Основною функцією спілкування-комунікації стає зміна одним суб'єктом намірів, поглядів, дій, поведінки іншого у своїх інтересах, тобто, взаєморозуміння» [28, с. 29].

Ф. Бацевич дає роз'яснення і розводить ці поняття, вважаючи, що порівняно з поняттям «комунікація», яке є одним з типів спілкування, більш конкретним, «спілкування» є більш загальним поняттям, що означає «сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності» [2, с. 8-9]. Крім комунікації, спілкування включає й інші типи процесів зв'язків і взаємодії, а саме: інтеракцію (зв'язки і впливи учасників, що передбачають навички роботи в команді) і перцепцію (процес сприйняття із задіянням усіх органів чуттів).

Як зазначено в наукових дослідженнях, людина стає особистістю в результаті взаємодії та спілкування з іншими людьми. У довідниковій літературі спілкування тлумачиться як процес «взаємодії між людьми, що полягає в обміні інформацією, а також у сприйнятті і розумінні партнерами один одного» [87, с. 389]. Спілкування «відкриває можливості для добровільного і взаємозацікавленого прояву його учасниками своїх суб'єктних інтенцій і потенцій», що створює можливості для емоційно насиченого діалогу учасників, «у ході якого відбуваються невимушений

обмін інформацією, думками, мріями, почуттями, станами, вміннями тощо, а також спонтанне нарощування суб'єктно-вчинкового потенціалу їхнього індивідуального і спільного буття» [88, с. 121]. Будучи однією з базових потреб людини, спілкування передбачає організацію і регуляцію спільної діяльності, сприйняття, взаємне пізнання і взаєморозуміння між партнерами, встановлення і розвиток їх стосунків.

Питання спілкування у психолого-педагогічному аспекті висвітлювали українські науковці, зокрема, Т. Василюшина [13], О. Корніяк [43], А. Ковтун [36], С. Максименко [32], Г. Мешко [56], М. Прищак [64], М. Тоба [91], О. Штепа [102] та інші. В межах формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, питання педагогічного спілкування висвітлювались Л. Василевською-Скупою, А. Козир, Л. Масол, С. Мельничуком, В. Орловим, Г. Падалкою, Є. Проворовою, О. Ростовським, Т. Скорик, О. Щолоковою. Спілкування в межах диригентсько-хорової підготовки досліджено І. Коваленко, О. Сіненко, художньо-педагогічне спілкування майбутнього вчителя – З. Софроній.

Науковцями відзначається різноманітність спілкування за формами та видами. Спілкування як «вербальну або невербальну взаємодію людей з метою обміну інформацією та емоціями, а також мотивування одне одного до певних дій» розуміє О. Штепа [102] і виділяє як головні наступні види спілкування: вербальне або невербальне; міжособистісне або масове; міжперсональне або рольове; довірливе або конфліктне; пряме або опосередковане; завершене або незавершене; короткотривале або довготривале.

Саме спілкування – багатофункціональне, зокрема, дослідниками виділяються такі функції: «контактна; інформаційний обмін повідомленнями; спонукаюча стимуляція активності партнера по спілкуванню; координаційна; розуміння; емотивне збудження; встановлення стосунків; здійснення впливу» [87 с. 390]. Педагогічне спілкування – це не просто процес взаємодії, у якому відбувається обмін діяльністю, цінностями й навичками, результатами праці.

Під педагогічним спілкуванням розуміють «систему органічної соціально-психологічної дії учителя-вихователя і вихованця в усіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, спрямовану на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості» [46].

Отже, як зазначають психологи, процес педагогічного спілкування забезпечується особистістю, включаючи її моральні установки та бажання працювати з учнями (О. Кір'янова). У наукових джерелах «педагогічне спілкування» розуміється вченими в аспекті соціально-психологічної взаємодії між суб'єктами навчального, що має спрямування на створення ефективних умов для успішної спільної діяльності.

Однією із складових успішності педагогічного спілкування є педагогічний такт. Означене поняття у довідниковій літературі трактується у двох значеннях: як «почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на учнів» та як «творче вміння обирати в кожному конкретному випадку таку лінію поведінки, такий підхід (за допомогою слова, вчинків, тону, поглядів, жестів, міміки тощо), які оберігають честь і гідність учнівського колективу, кожного учня» [81].

Це ж поняття у іншому словнику (А. Василюк) тлумачиться як «вміння вихователя відповідно поводитися з вихованцями, ...дає змогу запобігати конфліктам з вихованцями, що підвищує авторитет вихователя і збільшує його вплив на молодь» [14, с. 149]. Автором словника відзначено прояви такту в поведінці вчителя, а саме в умінні «просто і переконливо розмовляти з вихованцями, поважати їхню гідність, ставити розумні й педагогічно обґрунтовані вимоги» [14, с. 149]. Під тактом також розуміється стриманість, володіння почуттями, делікатність, водночас, зберігаючи власну гідність. Зрозуміло, що наявність педагогічного такту передбачає знання вікової психології та застосування індивідуального підходу до вихованців.

Акцентуючи професійний бік педагогічного спілкування науковці зазначають, що професійно-педагогічне спілкування є «системою способів і

прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією» [55], забезпечуючи виховний вплив та організацію взаємин. Варто зауважити, що інформація при цьому має пізнавальне забарвлення, а на характері взаємовідносини позначається спільна афективно-оцінна діяльність.

Педагогічне спілкування теж розглядається як поліфункціональне явище (оскільки саме спілкування явище багатофункціональне, про що зазначалося вище). Серед функцій педагогічного спілкування прийнято виділяти пізнавальну (оскільки воно виступає своєрідним практичним людинознавством), а також наступні: пізнання особистості; обмін інформацією; організація діяльності; обмін ролями; співпереживання; самоутвердження; регулювання спільної діяльності; спонукання особистості до дії та взаємодії [40].

Спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором тісно пов'язане з культурою – загальною культурою, музично-професійною і, особливо, з культурою спілкування. Більше того, науковцями доведено, що ефективність спілкування залежить від комунікативної культури його учасників. Комунікативну культуру при цьому розглядають як «сукупність елементів, що регулюють комунікативну діяльність і формуються, функціонують та розвиваються через взаємодію суб'єктів» [69]. Щодо конкретного індивіда – комунікативна культура виступає системою «знань, норм, цінностей і зразків поведінки, прийнятих в суспільстві, і вміння органічно, природно й невимушено реалізувати їх у діловому й емоційному спілкуванні» [69].

Як зазначає Л. Руденко, становлення поняття комунікативної культури ґрунтується на переосмисленні та деякій трансформації поняття «культура спілкування». У цьому зв'язку осмислення зазначеного поняття, вказує дослідниця, «розвивалося на основі нормативно-етичного підходу до проблем спілкування у педагогічній взаємодії» [69]. Варто відзначити, що комунікативна культура педагога позиціонується в наукових дослідженнях як

«компонент його педагогічної культури, як особистісний компонент професійної майстерності» [60]. Відтак, педагогічна культура є частиною професійної компетентності вчителя, в якій поєднуються педагогічне спрямування діяльності (що передбачає наявність особистісних якостей) з професійною творчістю, що включає культуру комунікативну.

Для вчителя комунікативна культура – це поняття, яке досліджується в різних аспектах (культури поведінки, культури міжособистісних відносин, культури мови, а також, культури спілкування, яку ми акцентуємо відповідно до теми нашого дослідження). А для вчителя музичного мистецтва важливо, що воно включає комплекс особистісних якостей, що зумовлюють володіння комунікативною технікою, як от: «творче мислення, культуру мовної дії, культуру самоналаштування на спілкування, культуру жестів і пластики рухів в ситуації спілкування, культуру сприйняття комунікативних дій партнера по спілкуванню, культуру емоцій, культуру комунікативних умінь» [69].

Особливе значення культури спілкування (проблеми, що посідає центральне місце у педагогіці, в тому числі музичній) визначається необхідністю для педагога – вчителя музичного мистецтва в закладі загальної середньої освіти, викладача закладу вищої освіти – сформованих навичок володіння комунікативною технікою, адже за їх відсутності можливе викривлення інформації: думок, творчих ідей, глибини почуттів, знань, що підлягають передачі та прийому учасниками освітнього процесу.

Ураховуючи типи процесів зв'язків і взаємодії спілкування, до яких належать комунікація, інтеракція, перцепція, педагогічне спілкування охоплює безпосереднє ставлення учасників комунікативного процесу, в тому числі, співрозмовників, один до одного (комунікація); організацію взаємодії (інтеракція) і процес пізнання особистості, а також самоутвердження (перцепцію). У ході педагогічного спілкування вчитель організовує суб'єкт-суб'єктну взаємодію, як цілісний процес, що включає взаємодію на уроці та у позакласній діяльності. Тобто, педагогічне спілкування «створює умови для

обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню учня в колективі, забезпечує співробітництво і співтворчість» [60].

Як зазначають науковці, «успішність творчого процесу залежить від встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин як цінностей, що складають основу педагогічної, в тому числі музично-педагогічної, діяльності» [83, с. 148]. Адже взаємини суб'єктів навчання, які включають сукупність понять: «співпраця», «вплив», «відгук», «педагогічне спілкування», і передбачають обмін інформацією чи досвідом у процесі навчання характеризують поняття «педагогічна взаємодія». Саме питання взаємодії вчителя та учнів, на думку вчених, «є одним з найважливіших серед ключових питань успішності музичного, як і будь-якого, навчання у сучасному суспільстві, спрямованого на особистісний розвиток і саморозвиток педагога та вихованця» [83, с. 148].

Складовими педагогічного спілкування у галузі музичного мистецтва, що сукупно можуть забезпечити досягнення високих творчих результатів, вченими визначено «інформаційно-комунікативну (яка охоплює процеси прийому та передачі інформації школярами та вчителем на основі особливих міжособистісних відносин); регулятивну (яка забезпечує управління емоційно-естетичними та іншими процесами у ході художнього спілкування з музикою); афективно-комунікативну (яка здійснює особливий вплив на афективні сторони особистості школярів та самого вчителя)» [39, с.15].

У психолого-педагогічному аспекті спілкування розглядається як процес різноманітний за формами та видами, зокрема, змістом, цілями, засобами, складом учасників. За змістом спілкування поділяється на матеріальне, мотиваційне, кондиційне, діяльнісне; за цілями – на біологічне та соціальне, за засобами – на безпосереднє та опосередковане, пряме й непряме, за складом учасників – на міжособистісне та масове, міжперсональне та рольове. За формою пропонується усне і письмове та діалогічне і монологічне [87, с. 390].

Учитель музичного мистецтва як диригент виступає не просто комунікатором, а учні-хористи – реципієнтами. Їхнє спілкування є творчим, спрямованим на створення творчого продукту, і охоплює майже всі відомі види спілкування, в першу чергу: когнітивне, мотиваційне, діяльнісне, кондиційне, соціальне. Так, спілкування у процесі роботи з хором є когнітивним, оскільки передбачає обмін інформацією; мотиваційним, оскільки включає обмін, інтересами, мотивами, потребами; діяльним, оскільки охоплює обмін діями, вміннями, спеціальними навичками [87].

Особливо варто відзначити кондиційне спілкування у процесі роботи з хором, у ході якого відбувається обмін психічними станами, пов'язаними з душевними переживаннями – емоційними станами. І це не тільки настрої, натхнення, без яких неможлива творча робота. Визначну роль відіграє сама музика, яка, спонукає до емоційного відгуку слухачів і виконавців на її емоційно-художню образність, впливає на емоційну сферу людини, є засобом її розвитку, адже музична діяльність без емоційного відгуку не має сенсу.

Спільні переживання у процесі музичної діяльності (слухання або виконання музичного твору) уможливають відчуття почуттів інших. У ході вербалізації цих почуттів з'являється можливість їх зрозуміти, поставити себе на місце іншого. А це сприяє особистісному зростанню кожного, хто приймає участь у спілкуванні, зміцненню міжособистісних контактів (соціальне спілкування), взаємному налагодженню дій, тобто, міжособистісній взаємодії – встановленню взаємозв'язків і взаємовпливу людей, зміну власної поведінки та поведінки інших в процесі спільної діяльності, якою є хоровий спів.

У довідниковій літературі міжособистісна взаємодія трактується як «випадковий або нарочитий, приватний або публічний, довготривалий або короткий, вербальний або невербальний контакт двох і більше людей, який впливає на зміну їхньої поведінки, діяльності, стосунків та настанов» [77, с. 82]. Оскільки вербальна і невербальна комунікація є засобами

спілкування у ході професійної діяльності педагога, варто розглянути їх детальніше.

Вербальна комунікація є засобом міжособистісного спілкування за допомогою мови. Щодо вербальної комунікації в межах нашого дослідження, звертаємо увагу на вміння встановлювати контакт, чому сприяє культура мови в контексті культури спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також художність мовлення, що має особливе значення для вербальної інтерпретації музичних образів.

У процесі невербальної комунікації залучаються різні сенсорні системи. Тому невербальна комунікація охоплює певні знакові системи: оптико-кінетична; паралінгвістична; екстралінгвістична; тактильно-кінестезична; візуальний контакт; ольфакторна. Тобто, рухи «рук, обличчя, пози: жести, міміка, пантоміміка, особливості голосу ... – вокалізація мовлення, якість голосу, його діапазон, тональність; супровід голосу ... – паузи, покашлювання, сміх, плач, темп мовлення; простір і час організації процесу спілкування – особливості розміщення партнерів стосовно один одного, дистанція між партнерами, часові характеристики їхнього спілкування;... – дотики, поглажування, похлопування, поцілунки, потиски рук, контакт очей... запахи тіла, косметики» [93, с. 273].

У площині невербальної комунікації знаходиться мануальна техніка, завдяки вільному володінню якою створюється яскравий пластичний мануальний образ, та емоційна виразність обличчя диригента. У процесі створення виконавської інтерпретації, спілкуючись з хором під час репетицій, а особливо під час виступу перед публікою «невідповідні жести та міміка диригента сприймаються як своєрідні «фальшиві ноти» і цю фальш, в першу чергу, відчувають хорові виконавці» [49, с. 35]. Тому важливо, щоб міміка знаходилася у відповідності з художньо-образним змістом хорового твору; будучи рухливою, водночас була правдивою, без перебільшення, зауважує Т. Левшенко: «до якісної характеристики експресії можна віднести

манеру звуковедення, загально-емоційну пластику рухів, їх силу та амплітуду, роль кисті» [49, с. 35].

Виділяють чотири особливості невербальної комунікації, що відрізняють її від вербальної, а саме: ситуативність, синтетичність, мимовільність, самостійність засвоєння. Для усвідомлення цих особливостей важливо зрозуміти, що: «обмін повідомленнями здійснюється «тут і тепер», в межах конкретної ситуації, з людьми, які вступають у безпосередню взаємодію» [93, с. 273]. Зрозуміло, що «невербальне повідомлення важко розкласти на окремі одиниці; їх ядро складають найрізноманітніші рухи тіла та обличчя, нюанси голосу просторові переміщення; ... невербальна поведінка спонтанна, мимовільні рухи переважають над довільними, неусвідомлювані над усвідомлюваними» [там само]. Відомо, що невербальну мову, як правило, не вчать, вона засвоюється кожною окремою людиною самостійно в результаті копіювання, життєвих спостережень, наслідування.

Поняття міжособистісної взаємодії включає два її види: співпрацю і суперництво (конкуренцію). В межах нашого дослідження нас цікавить «співпраця», яка реалізується тоді, «коли просування кожного з партнерів до своєї мети сприяє або не заважає реалізації цілей інших партнерів» [93, с. 273]. Виходячи з характеристики міжособистісного виду спілкування, що включає індивідуальну взаємодію комунікатора з кожним з учасників групи, організованих на спільне виконання поставлених завдань, зазначимо, що спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва як диригента з хором є міжособистісним, і забезпечується «розвитком міжособистісних навичок, які передбачають уміння спілкуватися з колективом» [74].

У контексті нашого дослідження слід звернути увагу на соціальне спілкування, яке «переслідує цілі розширення та зміцнення міжособистісних контактів, особистісного росту індивіду» [87, с. 390]. Це ріднить майбутнього вчителя з соціальними працівниками, які, так само, як і вчителі, працюють в системі «людина-людина». Для них, так само, як і для вчителів, важливо мати сформовані особистісні якості, що «пов'язані зі здатністю правильно

сприймати людей, розуміти їх почуття та дії, передбачати поведінку в різних ситуаціях» [24, с. 73-79].

Для фахівця соціальної сфери, так само як і вчителя, необхідним є вміння керувати власними емоційними станами, уміння поставити себе на місце іншого та переживати з його позиції життєві ситуації, що, власне, і є емпатією. Як зазначають вчені, здатність до емпатійності в тій чи іншій мірі властива кожній людині, виявляється в діяльності та спілкуванні, піддається подальшому розвитку. Здатність до співпереживання та співчуття (як форм вияву емпатійних почуттів) має характеризувати майбутнього вчителя, особливо, майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки саме музика як мистецтво сприяє розвитку емпатії та спрямовує до творчої міжособистісної взаємодії.

Успішне становлення майбутнього вчителя передбачає постійний рух уперед на шляху професійної самореалізації, особистісний розвиток (акмеологічний підхід), який неможливий без врахування встановлення міжособистісної взаємодії, що так важливо для відносин вчителя та учнів, викладача і студентів у процесі навчання. «До специфіки міжособистісної комунікації належить: наявність процесу зворотного зв'язку; наявність комунікативних бар'єрів; феномен комунікативного впливу; існування різних рівнів передачі інформації (вербальний та невербальний)» [87, с. 390].

Особливістю творчої взаємодії диригента-хормейстера і хористів є спільна мета, яка об'єднує колектив для її успішної реалізації, і є надзвичайно важливою для кожного учасника – це підготовка музичного твору (або програми) для прилюдного (концертного) виконання. Означена мета передбачає спільне виконання низки завдань (навчальних, організаційних, естетичних, пізнавальних, творчих тощо) безпосередньо у творчій діяльності: у ході спілкування диригента-хормейстера з колективом хористів вирішуються питання мотивації, пізнання, сприйняття-інтерпретації, виконавської інтерпретації, сценічного партнерства, що базуються «на багатогранності взаємозв'язків між рівноправними суб'єктами

музично-творчого процесу, оскільки від нього залежить інтерпретація художнього образу» [83, с. 150].

За складом учасників спілкування може бути міжособистісним та масовим, міжперсональним та рольовим; за формою існування мови – усним, що пов'язано з «ознаками контактності і безпосередності» та письмовим – з ознаками дистантності й опосередкованості; а також діалогічним та монологічним.

Педагогічне спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва з хором можна охарактеризувати і як міжперсональне, яке є ефективним тоді, «коли усі сторони дотримуються морально-етичних норм та довіряють одна одній» [102]. Без взаємної довіри між хористами і диригентом не може бути колективу, «духу творчості», завдяки якому можливий дійсно творчий процес. Тому «домінантою процесу роботи диригента з хором є діалогічна взаємодія учасників творчого акту, яка зміцнюється взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, а також колективним аналізом результатів виконавської діяльності» [74].

Отже, спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, як і в будь-якій педагогічній діяльності, є діалогічним і проявляється у формах міжособистісного і внутрішнього діалогу. Міжособистісна форма характеризує «певний стиль спілкування учасників навчально-виховного процесу», а внутрішня – «зміст і механізм самого мислення». Мистецтво за своєю сутністю «сама є спілкуванням, бо структура художнього твору передбачає контакт з реципієнтом, а тому діалогічна за своєю природою» [70, с. 64], діалогічність же О. Рудницька вважає невід'ємною частиною мистецької освіти.

Педагогічний діалог, як зазначають науковці, характеризують «відвертість, гуманність, толерантність, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації, взаємна спрямованість на розв'язання проблеми, активність, ... взаєморозуміння, проникнення у світ один одного» [17, с. 18–19]. Спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у

процесі роботи з хором є діяльнісним, оскільки у ході зазначеного педагогічного діалогу відбувається постійний обмін уміннями та спеціальними навичками.

Спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва як диригента з хористами є безпосереднім і прямим, оскільки «здійснюється за допомогою природних органів (рук, голови), передбачає природний контакт «віч-на-віч», включає «особисті контакти та безпосереднє сприймання одне одного людей, що спілкуються, в самому акті спілкування» [87, с. 390]. До особливостей такого спілкування потрібно віднести професійне володіння мануальною технікою, пластикою рухів, що сприяють взаєморозумінню у процесі безпосереднього сприймання.

Ураховуючи все вищезазначене, відзначаємо, що спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором має свою специфіку, яку можна глибше усвідомити через розуміння специфіки його педагогічної діяльності та виходячи із сутності самого поняття «спілкування» (його функцій, складових). Адже професія вчителя музичного мистецтва передбачає поєднання музиканта і педагога в одній особі.

Специфіку педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором обумовлює специфіка та рівень їх творчої взаємодії з колективом. До специфічних особливостей слід віднести диференціацію виконавця-диригента та виконавця-колективу, у контексті нашого дослідження – хорового, що потребує виокремлення специфічних характеристик кожного, що сприяє професійній діяльності і як результат – виявлення типів «їх спів-діяльності у творчому процесі» [54, с. 54].

У розумінні поняття «творча взаємодія» суголосними нашому дослідженню є наукові праці А. Зайцевої, Н. Коломієць, Л. Степанової, І. Хомич та інших дослідників, у яких поняття взаємодії розглядається «як процес спільної комунікативної діяльності, який проявляється в обміні інформацією, в організації сумісних дій, у застосуванні індивідуальних внесків (надбань), спрямованих на розв'язання спільного питання, що має

своїм результатом взаємозміни їхньої поведінки, діяльності, стосунків» [41, с. 118], а спілкування – як емоційний діалог, учасники якого зацікавлені один в одному, що уможливорює не тільки обмін інформацією, а й почуттями та мріями.

Отже, у результаті аналізу наукових джерел, приходимо до висновку, що педагогічне спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором – це процес спільної комунікативної діяльності, що характеризується певними особливостями і включає наступні види спілкування: кондиційне, соціальне, міжособистісне, безпосереднє і пряме, міжперсональне, діяльнісне, діалогічне, вербальне і невербальне. Але при цьому обов'язково є творчим.

Види педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором унаочнено на рисунку 1.1.

Відповідно, завданням диригента є створення умов для забезпечення ефективного функціонування хору, мотивуючи його до творчості (цим самим розкриваючи, за А. Маслоу [110], творчий потенціал кожного хориста) та підкорення нових сходинок на шляху до виконавської довершеності, несучи відповідальність за атмосферу взаємодовіри, взаємопідтримки, творчої взаємодії суб'єктів хорової діяльності.

Характеризуючи плідні способи взаємодії диригента з хоровим колективом та взаємодії викладача і студента в класі хорового диригування, П. Ковалик відзначав найважливішу «особливість хору – діяльнісне начало. Хор завжди існував як засіб трансляції і ретрансляції вищих цінностей» [35].

Варто зауважити, що хорове мистецтво існує як особливий вид художньої діяльності і, водночас, як форма духовної культури, що визначає, з одного боку, його значення в життєдіяльності суспільства, а з іншого – перетворювальний вплив на особистість. Це зумовлює сполучення в ньому «суспільного, художньо-творчого, організаційного і вокально-хорового елементів» (П. Ковалик). Що стосується останнього – в ньому знаходимо основну ознаку хорової звучності, якою є «не просто голос як виразник

понятійного смислу специфічно-художніми засобами, а ансамбль голосів-тембрів як художня цілісність» [34, с. 55].

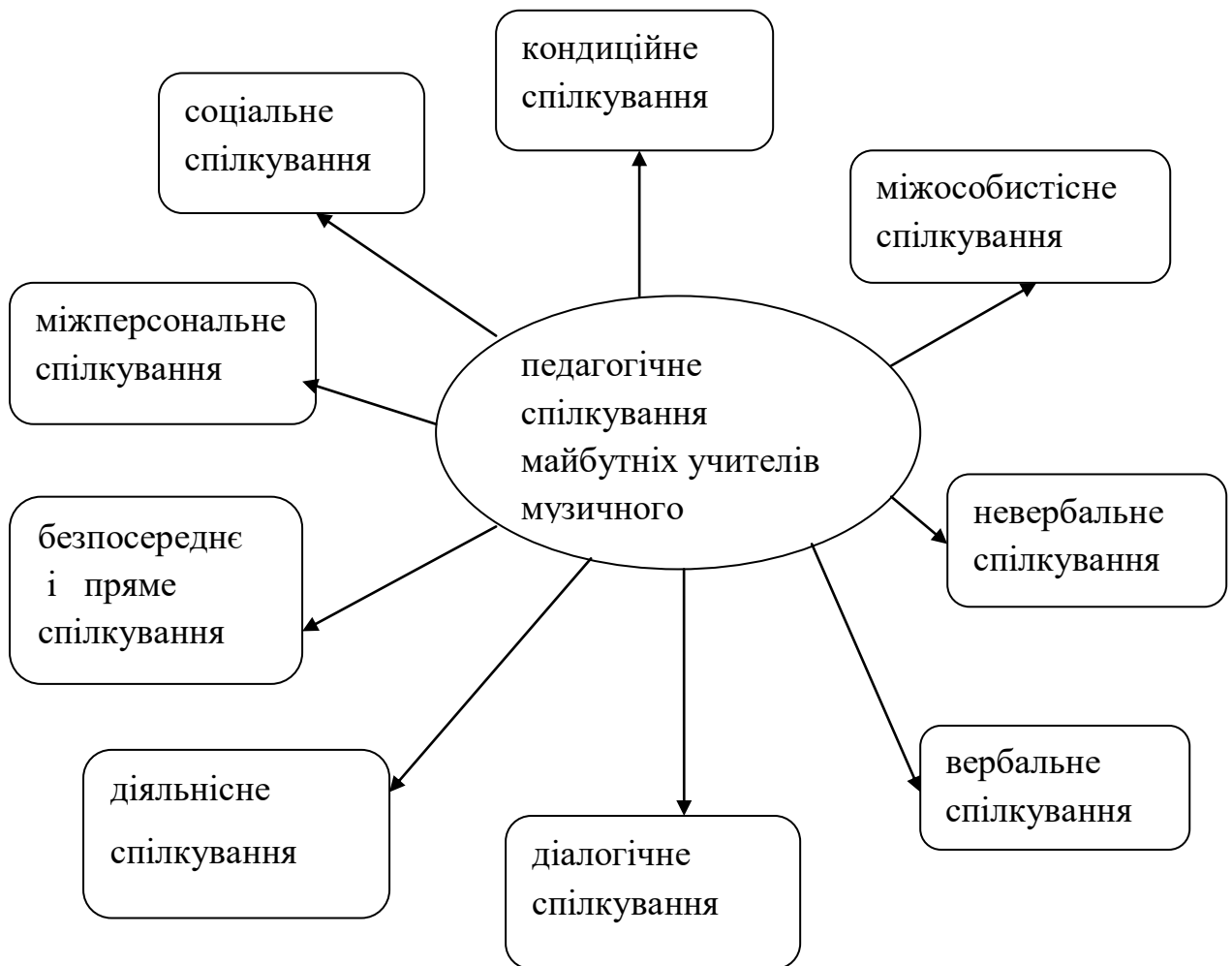


Рис. 1.1. Види педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором

Зазначене дозволяє хоровій музиці бути виразницею колективної рефлексії на дійсність, колективної емоції, що уможлиблює передачу «експресії соціальних психологічних станів, почуттів, поривань, ідей» [34, с. 55].

Проведена систематизація та узагальнення поглядів вчених щодо розуміння поняття «педагогічне спілкування» дозволили визначити сутність означеного поняття та специфіку роботи майбутніх учителів музичного мистецтва з хоровим колективом.

Отже, узагальнюючи, зазначимо, що специфіку взаємовідносин учителя музичного мистецтва з учнями-хористами визначає творча співпраця у музично-виконавській діяльності. Специфіку педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва визначають як мінімум дві складові, пов'язані з диригентсько-хоровою діяльністю: спільна мета, яка визначає творчу взаємодію диригента-хормейстера та хористів і об'єднує колектив для її успішної реалізації, та опосередкованість виконавської діяльності диригента – через хоровий колектив (диригент – хор – глядач).

На основі вищезазначеного, *педагогічне спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором* розуміємо як одну з *форм художньо-комунікативної діяльності, спрямованої на встановлення творчої взаємодії між учасниками означеного процесу, результатом і показником ефективності якого є творчий продукт – інтерпретація художнього образу під час публічного виконання музичного твору.*

Проведений аналіз сучасних наукових досліджень уможливило зробити висновок про те, що специфіка роботи з хором обумовлює специфіку педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі цієї діяльності, впливає на розвиток їх комунікативних навичок, здатності до творчої взаємодії, формування стилю педагогічного спілкування.

1.2. Сутність, зміст та структура стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва

Оволодіння різними видами спілкування впливає на вироблення кожним майбутнім вчителем стилю спілкування, який включає наявність інноваційності педагогічного процесу як вищого ступеню педагогічної творчості; педагогічного такту як засобу впливу на вихованців та керування своїми почуттями; педагогічної емпатії, яка сприяє успішності міжособистісної взаємодії, демократичності спілкування, забезпечуючи

результативність спільної творчої діяльності, що залежить від «встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин як цінностей, що складають основу педагогічної, в тому числі музично-педагогічної, діяльності» [83, с. 148] і передбачають діалог двох рівних партнерів.

Розглядаючи навички спілкування як складову фахової підготовки диригента-хормейстера, О. Сіненко зазначає, що якісний комунікативний процес значною мірою залежить від вибору манери спілкування, тобто, індивідуального стилю поведінки диригента [74].

Стиль спілкування певною мірою визначає ефективність навчання та виховання, що впливає на розвиток особистості. У ньому виявляються особистісні якості вчителя, в тому числі творчі, особливості його комунікативних можливостей, характер взаємин педагога і вихованців. а також формування міжособистісних відносин у навчальному середовищі. Саме через стиль педагогічного спілкування, під яким вчені розуміють «усталену систему способів і прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі» [17, с. 15] часто визначається і професіоналізм вчителя.

Цим обумовлюється інтерес науковців до вивчення цієї категорії педагогіки (А. Золотнякова, А. Макаренко, А. Козир, Є. Проворова, О. Ростовський та ін.). Проте, незважаючи на досягнення дослідників, проблема стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя залишається актуальною і потребує подальшої деталізації.

У контексті висновків А. Зайцевої [28] з приводу двох взаємопов'язаних форм спілкування, які дослідниця визначає як форму передачі інформації та форму залучення до спільної мистецької діяльності, продовжуючи думку вченої, хотілося б зазначити, що для вчителя музичного мистецтва, який працює з хором, ці обидві форми не просто взаємопов'язані, а не існують одна без одної: в процесі залучення до мистецької діяльності (а саме, у процесі музично-виконавської діяльності, якою є хоровий спів) диригентом передається необхідна інформація.

Йдеться про інформацію, необхідність у якій виникає в процесі безпосередньої роботи над музичним твором під час репетицій і, навіть, у процесі концертного виконання. Ця інформація стосується, наприклад, деяких емоційних реакцій (влучне порівняння, суб'єктивне враження тощо), що сприяють успішності вирішення виконавських завдань, потреба в яких виникла, можливо, спонтанно, в ході роботи.

Як правило, зміст цієї інформації позначається на якості хорового виконання, сприяє віднайденню потрібного забарвлення звучання, водночас, поглиблює розуміння змісту музичного твору, його образної структури, засобів виразності тощо. Під час публічного виступу подібна інформація буде не вербальною, а паралінгвістичною, переданою за допомогою виразного диригентського жеста, міміки (оптико-кінетичною), що дозволяє диригенту корегувати виконання прямо під час виступу на сцені.

У цьому випадку учасники мають можливість зорового контакту, індивідуальної взаємодії комунікатора, яким є диригент, з кожним з учасників, яких можна організувати на спільне виконання поставлених завдань [102]. У результаті виникає відчуття співтворення, заснованого на співпереживанні та взаєморозумінні диригента з хористами.

Така співтворчість обумовлюється діалогічністю педагогічного спілкування, яка відзначається вченими. Діалогічний процес як «постійний процес комунікацій» у діяльності диригента має не тільки мистецьке «забарвлення», він передбачає професійні контакти, які розглядаються як взаємовплив на психологічному рівні. А на якість комунікацій впливає індивідуальний стиль диригента, що відображує методи та способи впливу на колектив, які застосовує диригент для творчого підпорядкування його своїй ідеї (О. Сіненко).

Велике значення має невербальна комунікація. Її засоби можна класифікувати «на дві групи: первинна мова (візуальні, акустичні, тактильно-кінестетичні та ольфакторні засоби) і вторинна мова (мови програмування, музична нотація, твори мистецтва тощо) [103, с. 6]. Заслужовує на увагу в

контексті нашого дослідження стилю педагогічного спілкування вивчення підструктур невербальної поведінки, зокрема, кінесики, проксемики та контакту очей, про що йшлося вище. Невербальна поведінка виступає як доповнення до вербальної, уможливаючи взаємне порозуміння: розуміння емоційного стану іншого через підсвідомі прояви.

Проблема стилю педагогічного спілкування включає і сферу керівництва творчим колективом, адже робота з хором передбачає не тільки репетиції та концерти, а й організацію концертів, участь у конкурсах та фестивалях, спілкування поза заняттями і, навіть, дозвілля. Стиль керівництва хором впливає на соціально-психологічний клімат колективу, а значить і на продуктивність його діяльності.

Якщо враховувати важливість проблеми спілкування в сфері педагогічної діяльності, у процесі якої орієнтування на співрозмовника є професійною необхідністю, то на чільне місце виходить не тільки проблема фахового розвитку особистості, а і планування педагогом «самоподачі»: самопрезентації, тобто, створення власного іміджу, що включає манеру спілкування, стиль спілкування. При цьому, правила самопрезентації, не визначають тип спілкування, проте, обумовлюють успішність окремих учасників у процесі спілкування, допомагають справляти враження певного характеру на інших.

Варто згадати в цьому контексті поняття харизми (з грецької перекладається як «Божественний дар»), яка спочатку сприймалася в релігійній сфері як даровані Богом властивості: «харизма вживалася в контексті опису дарів Божих, вручених Святим Духом християнам» [3, с. 94].

У довідниковій літературі: «Харизма» – «виняткова обдарованість» (про святих); Високий авторитет, який базується на вмінні підкоряти інших своїй волі» [15, с. 1557]. Таке розуміння поняття знаходимо у тлумачному словнику української мови. На перший погляд, воно спрямовує мислення до поняття «визначний», особливий», а також, співставлення і поєднання з іншим, широко вживаним у науковій літературі поняттям, «лідерство» –

«першість у чому-небудь» [15, с. 617]. Проте, в тому ж словнику знаходимо поняття «харизматичний лідер» і його тлумачення: «людина, наділена в очах її прибічників авторитетом, що базується виключно на вольових якостях її особистості» [15, с. 1557].

Як зазначається у наукових дослідженнях, поняття харизми набувало інших рис у тлумаченні його сутності. Зокрема, у XX ст. Макс Вебер (XX ст.), досліджуючи зазначений феномен у громадському житті, акцентує політичне його значення, визнаючи харизму «неординарною рисою особистості», що надає їй значення «надлюдини», якій притаманні особливі властивості. Завдяки цим властивостям (магічним здібностям, силі духу, силі слова) вона виділяється серед інших. Харизмою наділені «герої, великі полководці, маги, пророки і провидці, геніальні художники, видатні політики, засновники світових релігій, держав, великі завойовники» (Мирошников, 2015). Отже, харизма розуміється як «певна риса особистості, яка дає можливість стати лідером» [там само] і часто супроводить авторитарний стиль спілкування.

У контексті стилю спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва, доречно розглянути поняття іміджу педагога та сценічного іміджу, які часто асоціюються зі способом самопрезентації. Однак, поняття іміджу в довідниковій літературі визначається як «сформований у масовій свідомості психічний образ чого-небудь (проекту, ідеї, міста, організації) чи кого-небудь (керівника і його команди, лідера, професіонала, особистості), який створюється у відповідності з певною метою і має характер стійкого стереотипу» [75, с. 77].

У цьому ж довіднику визначено і професійно-педагогічний імідж як «сукупність уявлень, що склалися в суспільстві про те, як повинен проявляти свою індивідуальність та поводити себе суб'єкт педагогічної діяльності відповідно до свого соціально-професійного статусу та ролі в певній освітній організації, задля формування сталого позитивного враження про їх значущість й підтримання престижу» [75, с. 77].

Тобто, імідж розуміється як певний образ педагога, в сукупності «суспільно очікуваних» від нього якостей – професійних (ділових, з урахуванням рівня компетентності), особистісних, комунікативних, відображених в його діяльності. На імідж «працюють» і зовнішні характеристики та внутрішній світ.

Щодо іміджу вчителя музичного мистецтва, який у різних аспектах розглядали О. Реброва [67] та Є. Проворова [65], наводимо розуміння означеного поняття Є. Проворовою, яке ґрунтується на визначенні Н. Бутенко. Науковиця розглядає імідж вчителя музичного мистецтва «як спрямоване формування враження про себе, спеціальним способом організоване та структуроване в контексті «Я», що має відсилання до більш загальної, престижної категорії людей. Центральною частиною іміджу є обдуманий зовнішній вигляд, який повинен сигналізувати про професійно-ціннісні властивості вчителя музики, бути естетично виразним та сприяти формуванню репутації» [65, с 77].

Погоджуючись з думкою науковців, зауважимо, що в контексті професійної діяльності на імідж майбутнього вчителя музичного мистецтва впливає створення сценічного іміджу, який почав складатися під час навчання у ЗВО урахуовуючи виконавську діяльність студентів.

Зважаючи на це, розглянемо детальніше проблему стилю в межах комунікативного аспекту освітнього процесу ЗВО. Для цього з'ясуємо сутність поняття «стиль» у довідниковій та науково-психологічній літературі.

З цією метою розглянемо тлумачення означеного поняття у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, в якому поняття «стиль» тлумачиться багатозначно, зокрема, у загальному розумінні – як «сукупність характерних ознак, особливостей, властивих чому-небудь» [15, с. 1392]. Поняттям «стиль» характеризується і «сукупність зовнішніх ознак», властивих певному народові. Маються на увазі «риси обличчя, особливості побудови фігури» тощо [15, с. 1392].

У галузі мистецтвознавства поняття «стиль» охоплює «сукупність ознак, які характеризують мистецтво певного часу та напряму або індивідуальну манеру художника стосовно ідейного змісту й художньої форми» [15, с. 1392]. Стиль (в перекладі – «грифель для писання») у мистецтвознавстві трактується і як «сукупність ознак, які характеризують твори певного часу, напряму, індивідуальну манеру художника, письменника через елементи форми художнього твору, моди, будови, слова, композиції» [78, с. 25].

Стиль як, керівний принцип елементів форми утворює систему властивостей – те, що науковці розуміють як стильові ознаки («елементи стилю»), стильові доміанти або категорії стилю, а саме: «складність», «простота», «живописність», «лінійність», «тип художньої умовності» тощо. Домінанти стилю, зазначає автор, утворюють систему особливостей творчості кожного автора. Саме через ці ознаки «результати художньої активності людей відрізняються один від одного та піддаються впізнаванню» [42, с. 40–41].

Стосовно літератури маємо декілька значень – «сукупність прийомів у використанні засобів мови», яка притаманна письменнику, конкретному твору, певному жанру, напряму, наприклад: «Газетний стиль»; а також, «сукупність особливостей у побудові мови, манера словесного викладу»; і «побудова мови відповідно до норм синтаксису та слововживання» [15, с. 1392].

Стиль – це і «сукупність прийомів, характерних рис якої-небудь діяльності, поведінки, методу роботи». Певний стиль визначає і «спосіб виконання, здійснення чого-небудь, який характеризується сукупністю певних технічних прийомів» [15, с. 1392], а також застосовується у значенні «манера», характеризуючи манеру, зокрема, поводитися, говорити, одягатися, яка перетинається чи просто наближається до поняття «імідж», «спілкування», «комунікація».

Стосовно особистості, поняття «стиль» тлумачиться як «відносно стійка сукупність характерних повторюваних рис особистості, яка виявляється у її мисленні, діяльності, звичках, поведінці, смаках, спілкуванні, уподобаннях тощо» [76]. На стиль у цьому розумінні впливають умови життя. У філософському аспекті «стиль мислення» орієнтується на діяльність і розуміється як «концептуальний лад використання методу, характеристика стандартних уявлень його занурення в конкретний матеріал, що визначається розкриттям у науці та культурі евристичних можливостей певних фундаментальних понять чи категорій. Якщо метод є способом дій, орієнтованих на здобуття істини, то стиль є тим чи іншим шляхом, яким реалізується ця орієнтованість» [94, с. 609]. Важливо, що передбачається наявність декількох шляхів. У сукупності зі стилем мислення метод «утворює методологічну свідомість певних програм творчості, діяльності взагалі» [94, с. 609].

Звідси – розуміння стилю мислення в педагогіці, який розглядається у контексті пізнавальної діяльності, і поданий у педагогічному словнику С. Гончаренка як «конкретизація методу теоретичного пізнання у специфічних формах дослідження, розуміння та інтерпретації дійсності; суб'єктивно зумовлена особливість пізнавальної діяльності». Таке розуміння передбачає широку обізнаність, ерудованість, глибину суджень, відкритість до сприйняття особистості та науковим підходом до фактів. Відповідно, він «визначається мірою розвиненості категоріального ладу мислення, використанням певних зразків описання й пояснення наукових фактів, панівними парадигмами, що в сукупності зумовлюють нормативну систему бачення проблемних ситуацій, визначають установки методологічної свідомості» [19, с. 320].

Автор також зазначає, що в наукових джерелах розрізняють індивідуальний стиль (тобто стиль мислення однієї особи) і стиль поведінки колективу або окремої групи людей. Варто додати, що науковцями вирізняється також індивідуальний стиль діяльності, який передбачає

індивідуальну своєрідність (систему) «психологічних засобів, до яких свідомо, чи підсвідомо звертається людина з метою найкращого урівноваження власної (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності» [75, с.62].

Що ж до розуміння самого поняття «стиль», С. Гончаренко визначає його як відносно/достатньо стійку «сукупність характерних і повторюваних рис людини, які виявляються у її мисленні, поведінці, спілкуванні ... У стилі відбиваються потенції, схильності, здібності, характерологічні риси, звички особистості» [19, с. 320]. Стиль як особливість людини можна формувати/виробляти в процесі теоретичного осмислення і практичного сприйняття нею дійсності, що проявляється як гнучкість мислення, здатність пристосовуватися до навколишнього середовища, і як протест, бажання і здатність до революційних змін.

У контексті педагогічного дослідження, в якому маємо на меті розроблення методики формування стилю спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва, неможливо обійти увагою поняття «стиль педагогічний» і «стиль музичний».

Тлумачення стилю музичного у довідникових джерелах представлено як «сукупність засобів та прийомів художньої виразності, що історично склалась і відображає естетичні погляди різних суспільних груп певної епохи або творчого напрямку» [76]. Означене поняття включає і етапи становлення музичного мистецтва, такі, як романтизм, бароко тощо, або «відображає характерні ознаки певного шару музичного мистецтва, його національної або етнічної своєрідності» [там само].

Також, Ю. Юцевич представляє естетичний (в оцінному значенні, близькому до розуміння понять «полістилістика» та «стилізація», «концентруючи увагу на єдності, органічному взаємозв'язку виражальних засобів, співвідношенні традиційного і новаторського в індивідуальному стилі, а також на ознаках часу та інтелектуально-емоційних цінностях, втілених в нормах музичної мови») та історичний («типологічні особливості

музичної мови в загальному контексті або окремі напрямки розвитку музичного мистецтва») аспекти музичного стилю [108, с. 256].

Варто відзначити дискусійний характер наукових концепцій, які зумовлені деякими розбіжностями у поглядах вчених щодо розуміння музичного стилю, представлених у теоретичному, історичному, системно-структурному, типологічному аспектах, і пояснюються багатовимірністю означеної категорії музичного мислення, що підкреслюють дослідники, (зокрема, О. Лігус та В. Лігус), аналізуючи питання стилю в музикознавчих дослідженнях з метою узагальнення основних характеристик категорії стилю. Спираючись на розробки теорії стилю у працях сучасних мистецтвознавців, дослідниками визначено наступні характеристики категорії стилю: «художня єдність; диференційованість; стабільність; системна цілісність стильових ознак; інтонаційна сутність стилю; багаторівнева природа стилю» [50, с. 675].

У контексті нашого дослідження основним видом діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва є вокально-хорова, тому видається логічним розглянути також поняття «стиль», подане у словнику – довіднику вокаліста. В ньому «стиль», що походить з латини та грецької і в перекладі означає «стрижень для листа» або «паличка для писання», представлено в таких значеннях: «1) ідейно та художньо зумовлена сукупність образотворчих прийомів у літературі та мистецтві певного часу або напрямку, а також в окремому творі; 2) індивідуальний склад письменника, манера виконавця; 3) функціональний різновид літературно мови, особливості побудови мови, слововживання; 4) спосіб здійснення чого-небудь, що відрізняється сукупністю своєрідних прийомів» [1, с. 167].

У межах музичного стилю, вченими визначається індивідуальна творча манера певного композитора або виконавця – вокаліста, інструменталіста, диригента [107]. У довідниковій літературі поняття «манера» тлумачиться, з одного боку, як спосіб виконання дії, в тому числі як спосіб поводитися, триматися в товаристві. З іншого – як «сукупність особливостей, творчих

прийомів, властивих митцеві, напрямку в літературі або мистецтві, художньому творові, виконанню художнього твору» [15, с. 644].

Досліджуючи проблеми застосування категорії стилю у дослідженнях науковців з історії мистецтва, О. Коннов зазначає, що «поряд із терміном стиль використовується термін «манера» (іт. *maniera* – прийом, спосіб дії, фр. *maniere* – «вправність рук») [42, с. 11], який вперше з'явився у мистецтвознавстві Європи завдяки Ч. Ченніні (1360-1427). Художник висловив думку про те, що, якщо митець має талант і фантазію, він «рано чи пізно створює власну манеру ... Тобто, Ченніні розуміє під манерою індивідуальні особливості творчості» [там само]. До потрактування поняття «манера» та її відмінностей від поняття «стиль» долучилися свого часу Дж. Вазарі, Ф. Шіллер, Ф. Шеллінг та інші митці і філософи.

Сучасні науковці розуміють «манеру» як: 1) індивідуальний, авторський стиль»; 2) загальні особливості, притаманні творам школи, напряму, епохи; 3) відсутність справжньої оригінальності у творчості митця, як вже ж притаманні ознаки певного стилю. Отже, О. Коннов приходить до висновку, що «у сучасному естетичному тезаурусі термін вживається або просто як синонім стилю, або як його початковий, нижчий рівень» [42, с. 14]. Отже, за наведеними вище визначеннями, поняття «манера» виступає явищем, спорідненим з поняттям «індивідуальний стиль» музиканта-виконавця.

Ураховуючи, що в професії вчителя музичного мистецтва поєднуються педагог і музикант-виконавець, а також, диригент-хормейстер і керівник творчого колективу (а саме хорового), варто зупинитися на розумінні поняття музичного стилю музиканта-виконавця. В першу чергу – виконавця-диригента.

Питання індивідуального виконавського стилю у мистецтвознавчій та психолого-педагогічній літературі розкриває М. Хмелюк [96]. Вирішенню проблеми музичного стилю музиканта-виконавця сприяють дослідження українських науковців та диригентів: О. Катрич [33], І Коханик [44],

Р. Кофмана [45], Г. Макаренка [52], В. Москаленка [60], В. Рожка [68], І. Сухленко [86], О. Сидоренко [71], Ю. Ткач [90] та ін.

Проте, усталеного визначення, яке б всебічно і концептуально розкривало розуміння поняття «виконавський стиль» досі не існує. На це, зокрема, вказує О. Катрич, досліджуючи індивідуальний стиль музиканта-виконавця у теоретичному та естетичному аспектах. Шукаючи причини такого стану, дослідниця вказує на те, що теорія художнього стилю формувалася «здебільшого на матеріалі суміжних мистецтв» і базувалася «на матеріалі композиторської творчості» [33, с. 3].

Науковиця також зауважує, що «не існує більш менш цілісної методики аналізу індивідуального стилю музиканта-виконавця» [там само]. У дослідженні О. Катрич заслуговує на увагу формулювання дефініції «індивідуального стилю музиканта-виконавця» та визначення основних музично-виконавських архетипів: «діонісійського» та «аполонічного», які ґрунтуються на вивченні та аналізі наукової теорії суміжних мистецтв, зокрема, філософської думки, наукових праць культурологічного та естетичного спрямування, театрального виконавства.

Індивідуальний стиль музиканта-виконавця дослідниця розуміє як «відповідно організовану систему виражальних засобів» [там само, с. 7], що у остаточному визначенні дефініції набуває наступного вигляду: «відповідна до специфічності його музичного світобачення система виражальних засобів, яка, зберігаючи цілісність, функціонує в якості опорного чинника переінтонування різних композиторських стилів» [33, с. 10].

Спираючись на розуміння типу творчості як «ядра художнього мислення», що ґрунтується на специфіці відчуття та розумінні форми (за Д. Наливайком), і «діонісійського» та «аполонічного» архетипів, що характеризують визначальні витoki розвитку мистецтва (за Ф.Ніцше), О. Катрич у своїй дисертації пропонує використовувати означені музично-виконавські архетипи як найбільш загальні типи музично-виконавського мислення: «аполонічний музично-виконавський архетип – це такий

узагальнюючий тип виконавського мислення, який характеризують розповідний спосіб викладення музичного матеріалу твору та принципи пропорційності, симетрії, довершеності в сфері музичної форми»; діонісійський музично-виконавський архетип – це такий узагальнюючий тип виконавського мислення, який характеризують подієвий спосіб викладення музичного матеріалу твору та принцип динамізму, наскрізності в сфері музичної форми» [33, с. 12]. Основою означених визначень вчена обрала способи викладення музичного матеріалу та принципи побудови музичної форми виконавцями-інтерпретаторами, що обумовлює індивідуальність їх стилю.

О. Марач, спираючись на дослідження О. Катрич, аполонічним вважає такий архетип хорового диригента, який характеризується достатньо консервативною художньо-інтерпретаційною діяльністю, чітким додержанням композиторського задуму, загальноприйнятим виконанням з дотриманням академічних канонів. Такий стиль передбачає трактування обраного музичного твору «лише крізь призму мислення композитора ... і при виконанні хорової класики не прагне новаторської інтерпретації» [54].

Прикладом такого диригента, прихильника загальноприйнятих традицій, О. Марач виводить постать О. Тарасенка, заслуженого діяча мистецтв України, директора Рівненської обласної філармонії, диригента, науковця, засновника Архієрейського хору «Воскресіння».

Аналіз хормейстерського стилю О. Вацека, заслуженого діяча мистецтв України, хормейстера (українського та чеського), засновника і керівника хорової капели «Орея» дозволив О. Марачу визначити його як представника діонісійського архетипу в диригентському виконавстві, якому притаманні експресивна емоційність, повна віддача на сцені, захопленість, яскравість інтерпретацій, що активізує виконавців, харизма та експресивність диригентського жесту, що спонукають хористів до співтворчості та активної взаємодії.

На основі дослідження хормейстерського стилю О. Вацеката висновків О. Катрич, діонісійський архетип хорового диригента, представлено як такий, котрому «притаманні свободолобові методи художньо-інтерпретаційної діяльності» [54], що передбачають свіжість погляду, новаторство, різноманітність трактувань, інтегративність інтерпретаційних засобів, сучасне бачення і неперевершений художньо-естетичний смак у кожному концертному номері. Власне, мова йде про художньо-стильовий синтез, на що вказує Є. Бондар, розглядаючи художньо-стильовий синтез як феномен сучасної хорової творчості, і на що потрібно зважати хормейстеру, якщо він хоче йти з своїм колективом «в ногу» з часом [7, с. 306].

У дослідженні О. Сидоренко індивідуальний виконавський стиль розглядається як цілісна система, «що відкрита до взаємодії з іншими складовими музичної культури (історичним, національним, композиторським та виконавським стилями). Вектори цієї взаємодії визначаються особистісними якостями виконавця, ... а їх зміст та потужність – співвідношенням стабільних ... та мобільних параметрів стилю» [71, с. 8–9]. До особистісних якостей дослідницею віднесено темперамент, характер, психологічні настанови.

У контексті нашого дослідження зважаємо на важливий висновок про те, що означені параметри індивідуального виконавського стилю орієнтовані на реалізацію його комунікативного потенціалу, що дозволяє акцентувати необхідність формування «мобільних якостей, що відображають художнє настановлення на творчу співпрацю та забезпечують її продуктивний характер» [71, с. 9].

Стосовно диригента-хормейстера заслуговує на увагу підхід Ю. Ткач, яка аналізуючи співвідношення творчого методу та музичного стилю диригента-хормейстера, що знаходяться у взаємовідношенні як загальне і часткове відповідно, зазначає: «По відношенню до музичної інтерпретації співвідношення цих понять є аналогічним: індивідуальний виконавський стиль пов'язаний з системою творчих прийомів та виконавських засобів, а

метод – з особистістю митця: темпераментом, світоглядом, людськими і професійними якостями, що впливають на індивідуальний виконавський стиль. Метод – це своєрідне підґрунтя для виникнення сталої системи виражальних засобів, що становлять індивідуальний стиль митця» [90, с. 361].

На основі узагальнення наукових підходів до розуміння проблеми, науковиця відзначає вплив темпераменту, світогляду, людських і професійних якостей диригента на його індивідуальний виконавський стиль. Серед особистісних і професійних якостей, необхідних для диригента, мисткиня виділяє «специфіку художнього (музичного) мислення», психологічні особливості; фізичні особливості та особистісні якості; диригентський магнетизм, артистизм.

Щодо нашого дослідження, звертаємо увагу на перелік професійних якостей, серед яких: «вміння передати задум композитора, здатність представити музичний твір цілісно; стиль спілкування з колективом, з автором музики; репертуарна політика (тяжіння до масштабності або камерності у виборі творів)» [90, с. 361].

Аналізуючи у цьому зв'язку роботи диригентів (Г. Берліоз, Р. Вагнер, Ш. Мюш та ін.), дослідниця робить висновок, що індивідуальний виконавський стиль є певною сукупністю особистісних та професійних якостей кожного окремого диригента, і, що важливо для нашого дослідження, звертає увагу на колективний характер творчості диригента, що є специфічною особливістю його виконавської діяльності і позначається, водночас, на його індивідуальному виконавському стилі. Саме колективний характер творчості в системі «диригент – хор», в якій відзначаються психологічний, технічний та етико-естетичний аспекти взаємодії [там само, с. 362], зумовлює специфіку відносини диригента з хористами, і висувають на чільне місце проблему стилю спілкування.

Зважаючи на висновки досліджень у сфері виконавського стилю хорового диригента, В. Шевченко та С. Добронравова відзначають, що його

індивідуальний виконавський стиль складається з цілого комплексу «діяльностей», зокрема, таких: інтерпретаційної, що уособлює аналітичну; виконавської, тобто евристичної; керуючої або реалізуючої, а також включає репетиційну (педагогічну) та організаційну (плануючу). Зазначений комплекс, на думку дослідниць, сприяє створенню потенційних можливостей для «розкриття внутрішньої енергії диригента-хормейстера, досягнення поставленої мети, реалізації художніх задумів» [100, с. 5].

У цьому зв'язку, підкреслимо, що увесь представлений вище комплекс щодо диригента-хормейстера наближає його діяльність (стосовно керованого ним колективу одностудійців) до діяльності вчителя музичного мистецтва, особливо, враховуючи дві останні позиції.

Це обумовлено поліфункціональністю їх діяльності, в чому дослідники (зокрема, В. Шевченко, Добронравова) вбачають сутність їх професій. Для диригента-хормейстера це виражається у поєднанні функцій «викладача, інтерпретатора, актора та режисера, а також організатора та вихователя, який об'єднує виконавців в єдиний колектив, допомагаючи кожному розвивати необхідні якості» [100, с. 2]. Варто вказати, також, на думку дослідниць, щодо умінь диригента *виховувати* колектив одностудійців, від чого залежить як якість виконання стосовно розкриття композиторського задуму, так і глибина сприйняття запропонованої інтерпретації слухачами.

У зв'язку з цим, на нашу думку, напрошується висновок, що в діяльності вчителя музичного мистецтва поєднуються ознаки виконавського стилю диригента-хормейстера і стилю педагогічного, що виявляється у спілкуванні в процесі роботи з хором.

Узагальнюючи, потрібно відзначити, що будь-яке визначення поняття «стиль» включає сукупність ознак, рис, прийомів, способів поведінки тощо. Означена сукупність виражає певну орієнтованість особистості на певну діяльність (в тому числі, пізнавальну) у певній галузі – науки, мистецтва, педагогіки тощо.

Щодо стилю педагогічного, звернімося до словника С. Гончаренка, в якому означене поняття трактується у контексті поняття «манера» і педагогічної майстерності, а також охоплює її характерні риси, «які традиційно складаються в досвіді учителів. Стиль педагогічний є своєрідним “почерком”, певною манерою педагогічних дій і притаманний кожному вчителю» [19, с. 320].

Серед ознак педагогічного стилю вченим виділені індивідуальні та спільні ознаки. До спільних віднесено ознаки, що характеризують педагогічну майстерність групи педагогів. До індивідуальних – ті ознаки, які стосуються особистої майстерності вчителя, що характеризують його конкретні нахили і здібності. Водночас, С. Гончаренко виокремлює як визначальну ту рису педагогічного стилю вчителя, яка відображає його творче ставлення до професії. Стиль, як сукупність характерних рис педагогічної майстерності, формується з набуттям педагогічного досвіду і постійно удосконалюється відповідно до структури особистості (А. Козир).

Отже, в музичній педагогіці правомірно звучить головне питання: «хто вчить?», яке ставить М. Мінько [57, с. 261], розглядаючи питання музичної педагогіки як мистецтва спілкування. Відповідь, на думку науковця, передбачає розвиток особистості вчителя музичного мистецтва у єдності виконавських здібностей, педагогічної майстерності й особистісних якостей. Тоді розвиток особистості учня зумовлюється особистісним розвитком вчителя.

Реалізація означеного процесу залежить від стилю педагогічного спілкування вчителя: від умінь будувати «взаємини на основі взаємодовіри, взаємопідтримки та взаємодопомоги» [102, с. 147]. Таким чином, формування педагогічного стилю спілкування передбачає, крім високого рівня фахової підготовки педагога, його здатність до самовдосконалення та саморозвитку.

До стилю педагогічного спілкування М. Фіцула відносить «індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії

педагога і вихованців. У стилі спілкування виражаються: а) особливості комунікативних можливостей вчителя; б) досягнутий рівень взаємовідносин педагога та вихованців; в) творча індивідуальність вчителя; г) особливості учнівського колективу» [95, с. 101].

Не можна обминути увагою найбільш усталені та розповсюджені в науковому підході до вирішення означеної проблеми стилі педагогічного спілкування, незважаючи на існуючу в наш час велику їх варіативність (що тільки підкреслює складність проблеми), а саме: авторитарний, демократичний, ліберальний. Крім перелічених основних, доволі розповсюдженими є: підтримуючий, спілкування-загравання, спілкування-дистанція, спілкування-залякування, дружність і захопленість спільною справою. Розглянемо їх детальніше, спираючись на висновки В. Зінченко [31].

Так, авторитарний (імперативний) стиль характеризується тенденцією до наказового тону, коли вчитель не приймає інших думок та ініціатив і сам визначає всі напрямки та етапи виконання завдань, а також суб'єктивністю в ставленні до учнів та оцінках їх досягнень. Демократичний стиль, навпаки, передбачає оцінювання фактів, активну участь класу в організації майбутньої роботи, стимулювання вчителем самостійності учнів, з позиції «першого серед рівних». Ліберальний – перекладається з латини як «вільний». Що стосується педагогіки, значення поняття дещо змінюється, набуває значення байдужий, безпринципний формальний.

Для підтримуючого стилю характерна здатність педагога надихати, що «робить його ідеальною персоною, до якої звертаються по допомогу. Виявляє лояльність і турботу про людей, віддаючи комусь іншому функцію ризику. Цінується як знавець правил і традицій, а також за приділення особливої уваги в залученні людей до прийняття рішень» [31].

Ще два стилі, які дуже пов'язані між собою. Це – дружність і захопленість спільною справою. Захопленість спільною справою, як правило, передбачає дружність у спілкуванні. Проте, дружні взаємини вчителя з

учнями мають бути в межах педагогічної доцільності, що сприяє успішності навчального процесу, досягненні спільної мети в результаті творчого пошуку, в чому власне і заключається означений стиль спілкування. Як слушно зауважує В. Зінченко, «дружнє спілкування – найважливіший регулятор спілкування взагалі, а ділового педагогічного спілкування особливо. Це стимулятор розвитку та плідності взаємин педагога з учнями» [31].

У стремлінні налагодити контакт і дружні взаємини з вихованцями, вчитель інколи через невміння організувати дійсно продуктивне спілкування, зумовлене почасти відсутністю досвіду та навичок спілкування з класом, припускається помилки, вдаючись до стилю спілкування, яке в педагогіці отримало назву «спілкування-загравання» або ліберальний стиль, про який йшлося вище.

Своєрідним антиподом означеного стилю спілкування можна вважати спілкування-залякування, який теж виникає в результаті негативного ставлення до дітей та невміння вчителя налагодити дружнє спілкування на основі захоплення спільною метою. Такий стиль спілкування орієнтує учнів на заборони, на те, чого робити не можна, що позбавляє педагогічне спілкування творчості, безпосередності, дружності. «Перехідним етапом» до спілкування-залякування від спілкування-загравання науковці вважають спілкування-дистанцію, оскільки дистанція ґрунтується на авторитеті педагога, який береться за основу взаємин, що знижує творче спрямування спільної роботи з дітьми [31].

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що одним з головних факторів у формуванні власного стилю спілкування вчителя з учнями є досвід: життєвий і педагогічний. На стиль спілкування впливають також рівень фахової підготовки, педагогічний професіоналізм, особистісні якості вчителя, творчість, оскільки сам «педагогічний процес за своєю природою є явищем творчим; творчість у професійній педагогічній діяльності є необхідною

умовою та гарантією досягнення найвищої результативності педагогічного пошуку вчителя» [25].

«Показником якості творчого підходу» в навчанні дослідники вважають педагогічну імпровізацію. І, можливо, найголовнішим є позитивне ставлення до дітей, що допомагає встановити діалогічні відносини, які в педагогіці отримали назву спілкування-діалог, що ґрунтується на довірі, доброзичливості, співтворчості, підтримці досягнень учнів.

Усе перелічене передбачає педагогіка співробітництва [32, с. 46–63], яка спрямована на створення діалогічного стилю спілкування, реалізацію активних методів навчання, спрямованих на розкриття творчих можливостей та ініціативи. Ідеї педагогіки співробітництва включають налагодження взаємин на основі «взаємоповаги, особистісного підходу, залучення учнів до навчання без примусу, спрямування їх на успіх, рух вперед до досягнення мети, колективної творчості забезпечують формування мотивації, розвитку творчого потенціалу, самоактуалізації особистості. Отже, педагогіка співробітництва є педагогікою діалогу, взаємодії» [84, с. 87–89].

Зважаючи на вищевикладене, головним і спільним у стилі педагогічного спілкування музиканта-педагога і стилі музиканта-виконавця (диригента) вважаємо питання взаємодії, яке обумовлюється і впливом на учнів у навчальному процесі (завдяки професійним якостям), і особистісними якостями, і іміджем, і спільною творчою метою. Слід також урахувувати, що «спілкування за допомогою музики відбувається в нерозривному взаємозв'язку комунікативного, перцептивного та інтерактивного аспектів взаємодії» [103, с. 7].

Ефективність міжособистісної взаємодії у процесі роботи з хором залежить від ефективності спільної вокально-хорової діяльності диригента і хористів та її результату – високохудожнього виконання музично-хорових творів. Цей процес має і зворотну дію: ефективність спільної вокально-хорової діяльності впливає на формування міжособистісної взаємодії

диригента і хористів: виникнення взаємодовіри, взаємоповаги і налагодження теплих і дружніх взаємин у колективі.

На продуктивність такої діяльності впливає, на думку Чень Цзяньїн, дотримання ряду вимог, серед яких ми виділяємо, зокрема, «глибоке розуміння загальної драматургічної лінії музичного матеріалу» та власної оцінки диригентом і хористами функції кожної партії в означеній лінії, що забезпечує «відчуття форми в цілому, її розділів, кульмінацій і завершень» [103, с. 7].

Велике значення має і синхронне відчуття часу, «яке проявляється через вибір єдиного темпу та метру», що позначається на точності колективного виконання «ритмічних фігур, агогіки, спільних ауфтактів і закінчень» [там само], і уміння диригента обрати відповідну динаміку, і наявність знань щодо стилю та жанру, художньо-образного змісту твору. А також, стиль і манера спілкування диригента з хором, на що впливає взаємозв'язок сприйняття, розуміння, емпатії, психологічного контакту (розкриті вище, у п.1.1, в межах трактування поняття «спілкування») та «афіліація, ідентифікація, рефлексія, невербальна поведінка, фасцінація, встановлення і врахування особистих меж тощо» [103, с. 7].

Доповнює розуміння стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором його індивідуальний диригентський стиль, який вирізняється, на думку науковців (О. Котляревська; М. Петренко), на етапах інтерпретації щодо створення художнього образу.

Необхідним складником педагогічного стилю спілкування є стиль мовлення, у якому простежується зв'язок «мови і думки, логічного й естетичного, інтелектуального й емоційно-експресивного», мови та мислення – мовомислення: «коли різними мовними засобами, враховуючи їхню стилістичну семантику», передаються «різні відтінки думки» [26, с. 6].

Ми повністю погоджуємося з думкою С. Єрмоленко про те, що «стиль» варто сприймати «не як форму втілення певного змісту, а як активну

взаємодію змісту і форми, що нерозривні в процесі висловлювання» [26, с. 10], яку науковиця пояснює у наступним чином: «Думка, народжуючись, утілюється в певній мовній формі; вона не існує окремо, щоб до неї добирався той чи той стильовий «одяг», а відразу втілюється у стильово зорієнтоване, зумовлене комунікативною метою висловлювання [там само].

Узагальнюючи погляди науковців стосовно сутності понять «педагогічне спілкування» та «стиль», ґрунтуючись на власному розумінні педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, поданого вище, у п.1.1, зауважимо, що стиль педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором обумовлюється специфікою цієї роботи і розуміється нами як гнучка система способів творчої самореалізації у вокально-хоровій діяльності, що визначається характерними ознаками педагогічного мислення, культури, освіченості, особливостями поведінки і виявляється як індивідуальна своєрідність художньо-комунікативної діяльності, спрямованої на встановлення творчої взаємодії між її учасниками, результатом і показником ефективності якої є творчий продукт – інтерпретація художнього образу під час публічного виконання музичного твору.

Структуру означеного феномена складають мотиваційно-вольовий, когнітивно-світоглядний, комунікативно-творчий компоненти, що унаочнено на рисунку 1.2.

Мотиваційно-вольовий компонент охоплює: сформованість особистісної мотивації студентів до оволодіння фаховими навичками з урахуванням специфіки диригентсько-хорової роботи, яка полягає в опосередкованості виконавської діяльності – через хоровий колектив; диригентської волі, оскільки керування хоровим колективом вимагає мобілізації вольових зусиль, застосування сукупності всіх способів впливу на хористів; спрямованість на формування потреб у розвитку, самореалізації в професії, самоефективності; спрямованість на оволодіння навичками

педагогічного спілкування (в тому числі, емоційно забарвлена подача матеріалу, позитивний настрій, доброзичливість), які забезпечують встановлення відносин творчої взаємодії задля досягнення колективної мети – успішного виконання музичного твору. Адже в майбутній діяльності студентів як хормейстерів «поєднуються сенсорні, сугестивні, мовні, рухові, інтелектуальні уміння та навички ефективного міжособистісного спілкування та взаємодії» [18, с.24].



Рис. 1.2. Компонентна структура стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики у процесі роботи з хором

Також, Н. Гетманець та А. Линенко вказують на важливе значення сформованих лідерських якостей для майбутніх учителів музичного мистецтва, особливо у зв'язку з їх становленням як майбутніх керівників хорового колективу, що обумовлюється «специфікою професії з позиції управлінської діяльності; постійною взаємодією з хоровим колективом, який складається зі студентів різного рівня підготовки, музичних здібностей, уваги та ін.; прагненням до самовдосконалення в майбутній професійній діяльності в різних проявах; необхідністю самопрезентації, роботою над self-management; високим рівнем самоефективності» [18, с. 24]. Автори

зазначають, що «в хоровому конструкті» важливе значення має поняття керівника, в якому поєднуються хормейстер і художній керівник як лідер.

Водночас, варто зауважити, що проблема лідерства хвилювала не одне покоління науковців, і до початку двадцятого століття науковці різних країн на основі характерологічного, поведінкового і ситуативного підходів розробили ряд концепцій лідерства, серед яких найбільш виділяються і набули визнання «теорії атрибуції, харизматичного лідерства, трансакційного і трансформаційного лідерства» [53].

Однак, як зазначає С. Максименко, розглядаючи лідерство в межах функції професійної психологічної компетентності, на сьогоднішній день ще не існує ні узагальненої теорії лідерства, ні конкретного уніфікованого його визначення. Більше того, розуміння природи цього явища та його сутність значно відрізняються. Можна з впевненістю говорити про три основні вектори щодо концепцій лідерства. Перший ґрунтується на перевагах «фактору рис» особистості. Другий ураховує фактор ситуації, тобто, формування лідерських якостей «за ситуацією». Третій напрям поєднує особистісні та ситуаційні фактори [53].

Саме третій напрям набуває особливого значення, оскільки як хормейстеру і керівнику колективу, вчителю музичного мистецтва доводиться вирішувати не тільки організаторські та управлінські проблеми, а й демонструвати власний підхід до інтерпретації хорових творів, що потребує його підготовленості як «лідера-інтерпретатора» [18, с. 24].

Когнітивно-світоглядний компонент включає сформованість у майбутніх учителів музичного мистецтва мистецтвознавчих, культурологічних, психолого-педагогічних знань, теоретико-методичних знань з предметів диригентсько-хорового циклу (наявність яких передбачає уміння безпосереднього спілкування диригента з хором); загального, культурного, художнього досвіду; сформованість педагогічного мислення, художнього стилю мовлення; світобачення (орієнтація на принципи антропоцентризму та гуманізму, діалогічності та емпатійності в роботі з

хором), світосприйняття як розуміння цінностей: естетичних (краси, добра), життєвих (справедливості, любові), художніх; готовність до художньо-педагогічного спілкування з музичним твором, хористами, слухачами; усвідомлення специфіки виконавської діяльності диригента та власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії.

Останнє тісно пов'язане з поняттям самоефективності особистості, як «відчуття власної здатності самостійно, активно і продуктивно здійснювати діяльність та досягати особистісно-значущого результату», який «знаходиться у прямій залежності від усвідомлення нею рівня власної компетентності» [63].

Цей рівень компетентності формує усвідомлення людиною власних умінь у певній сфері діяльності (у контексті нашого дослідження – диригентсько-хоровій, які необхідні в майбутній педагогічній діяльності), серед яких на чільне місце дослідники виводять когнітивні – «вміння концентруватись, сприймати і запам'ятовувати інформацію, логічно і творчо мислити, робити висновки, приймати рішення тощо» [там само]. Важливо, що ці вміння успішно розвиваються, тому до структури стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі роботи з хором ми включаємо когнітивно-світоглядний компонент.

Когнітивно-світоглядний компонент передбачає сформованість «високого рівня культури художнього сприйняття, глибоку професійну ерудицію, інтелектуальність, розвинутість емоційно-емпатійної сфери» [97, с. 75]. У процесі постійного аналізу власної діяльності та аналізу діяльності викладачів, які мають значні професійні досягнення, а також їх якостей [111] відбувається формування інноваційної активності, педагогічного мислення; усвідомлюються власні можливості та набувають виразності цілі самовдосконалення для успішної реалізації в професії.

У контексті фахової підготовки вчителя музичного мистецтва це, в першу чергу, робота над поглибленням мистецько-теоретичних знань, знань з предметів диригентсько-хорового циклу, оволодіння диригентською

технікою, постійна робота над виразністю диригентського жесту. Адже саме мануальна техніка диригента є «довершеним каналом передачі динаміки художніх почуттів, внутрішнього відчуття художнього образу, що проявляється в жесті, погляді, міміці» [49, с.35].

Відомо, що гарантією успішної майбутньої діяльності та іміджу вчителя музичного мистецтва, як і фахівця у будь-якій сфері діяльності типу «людина – людина», є напрацьований стиль спілкування. Оскільки спілкування є однією з незамінних складових взаємодії у процесі спільної діяльності суб'єктів, то закономірно, що розвиненість навичок спілкування впливає на її успішність на шляху до поставленої мети. Але «мова є не лише засобом спілкування, а також способом сприйняття світу, його відтворення у свідомості людини» [48].

Щодо світоглядної компоненти майбутніх учителів музичного мистецтва, важливим є сформованість їх професійного «світорозуміння, яке кореспондується з представленими універсаліями педагогічної культури; характеризується гуманістичною спрямованістю; акумулює життєвий та професійний досвід, виходячи з якого, педагог переживає, осмислює, оцінює та розуміє світ і себе в ньому, об'єднуючи в єдине ціле свої уявлення про смисли педагогічної реальності» [89, 21].

В. Кулікова, розглядаючи питання інтерпретаторської техніки, пов'язує їх з розвитком художнього мислення виконавця, оскільки, на думку дослідниці, «художнє мислення є певною спробою усвідомлення процесу музичного виконання», що «характеризується глибокою інтеграцією ідей щодо теоретичного та практичного усвідомлення цього процесу» [47, с. 19].

Це, на думку В. Кулікової, відповідає сучасному музично-педагогічному розумінню феномена «розвитку художнього мислення музиканта-виконавця (психічного компоненту виконавства)» [там само], якщо розглядати його як комплексний психічний процес, в якому поєднуються сприйняття, рефлексія, творчість. Комплексність такого типу мислення зумовлює одночасність функціонування компонентів і його

оригінальність як форми мислення людини. Відповідно, як зазначає дослідниця, розвиток художнього мислення спричиняє удосконалення виконавської майстерності, розширює світогляд, щодо розуміння його, як показника відношення виконавця до музичного мистецтва (а ми розуміємо і як показник відношення до професії), сприяє розвитку та реалізації творчого потенціалу.

Комунікативно-творчий компонент охоплює оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва технікою педагогічною спілкування, що передбачає сформованість навичок вербальної та невербальної комунікації, здатність до творчого самовираження в роботі з хором, педагогічної імпровізації. Виховання творчої особистості, якою повинен бути вчитель музичного мистецтва, діяльність якого є творчою і з позицій педагогіки, і з позицій безпосереднього спілкування з мистецтвом, і з позицій набуття фахових умінь (що стосується інструментальної, вокальної, диригентсько-хорової підготовки). Непорушним постулатом є також думка науковців щодо неможливості виховання творчого педагога без оволодіння ним технікою педагогічною спілкування.

Діяльність вчителя музичного мистецтва визначається його художньо-творчою діяльністю як педагога-музиканта, яка пов'язана із щоденною художньо-педагогічною інтерпретацією творів мистецтва, що включає виконавську, вербальну, художню, педагогічну, художньо-педагогічну (зазначені види інтерпретації вважали доцільними О. Рудницька [70], О. Шикирінська [101], О. Щолокова [107] та ін.), музикознавчу, вербально-змістову, візуально-асоціативну, акторську (зазначені види представлені в дослідженні О. Ляшенко [51]).

Сутність художньо-педагогічної інтерпретації науковці розуміють як педагогічний феномен, «що характеризується розвиненістю психологічних якостей особистості (сприймання, емоції, почуття, естетичні переживання, асоціації, уява), художньо-образного мислення, сформованістю системи знань та умінь художньо-сміслового аналізу мистецьких творів» [101].

Художньо-педагогічна інтерпретація здатна певною мірою транслювати учням «художню оцінку мистецького твору» вчителем, який таким чином здійснює «емоційно-естетичний вплив на свідомість учнів» (О. Шикирінська), особливо молодшої ланки освіти.

У процесі роботи з хором виділяємо особливе значення наявності здатності до художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, здатності до контролю емоційного стану, вербальної та невербальної комунікації, що пов'язано з певним стилем спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ознакою стилю спілкування вважаємо здатність до педагогічної імпровізації, яку науковці розглядають «як вид творчої педагогічної діяльності, що здійснюється в ході педагогічного спілкування учителя й учнів експромтом, без попереднього осмислення й обдумування, на основі попереднього досвіду педагога, накопичених знань, ґрунтовній психолого-педагогічній підготовці, ерудиції, уяві й інтуїції» [23, с.29]. Уміння педагогічної імпровізації пов'язані з творчістю вчителя.

Як зазначається в наукових джерелах, суть педагогічної імпровізації в процесі педагогічного спілкування, полягає в швидкому та гнучкому реагуванні на педагогічні завдання, що дозволяє «знімати напруження в класі, актуалізувати знання, залучати учнів до співпраці і співтворчості, робить навчально-виховний процес привабливим, життєвим» [19, с. 141], що надзвичайно важливо у творчому процесі роботи з хором. Уміння педагогічної імпровізації обумовлює рівень педагогічної майстерності, що відбивається на індивідуальному стилі педагогічного спілкування, яскраво характеризує особистісні якості педагога.

Імпровізація як вид творчої діяльності представників творчих професій більш зрозумілий майбутнім учителям музичного мистецтва, оскільки вони самі володіють/вчать володіти цим умінням. У сучасній школі імпровізація займає значне місце як вид творчої діяльності на уроках музичного мистецтва. Ураховуючи, що педагогічна діяльність має схожі характеристики

в своїй діяльності з творчістю режисера та актора, вона є й важливим складником підготовки фахівців у процесі роботи з хором, коли мова йде про формування стилю спілкування.

Комунікативно-творчий компонент передбачає наявність артистизму та умінь творчої взаємодії, володіння собою та здатність керувати «робочим» станом хористів (вокально-технічним та емоційним); здатність спрямовувати хор на виконання поставленої художньо-виконавської мети, визначеної інтерпретації художнього образу; уміння застосовувати мистецькі, психолого-педагогічні, методичні знання на практиці. Оскільки звучання хору є відображенням творчої манери диригента, в нього мають яскраво виявлятися лідерські якості у поєднанні з вимогливістю до себе і хористів, впевненістю у своїй професійній позиції та рівні фахової підготовки.

Отже, комунікативно-творчий компонент інтегрує в собі здобутки двох попередніх компонентів і передбачає сформованість «самостійності у процесі художньо-інтерпретаційного спілкування, артистизму, вивільненню творчої енергії як керівника, так і колективу. Таким чином майбутній спеціаліст стверджує себе як неповторну особистість» [97, с. 74].

Висновки до I розділу

У першому розділі дослідження розкривається проблема формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором у теоретичному аспекті. У результаті узагальнення теоретичних джерел досліджено сутність понять «стиль» та «спілкування», зроблено висновки, на яких ґрунтується власне розуміння зазначених дефініцій.

На основі аналізу наукових досліджень з питань педагогічного спілкування виявлено його сутність. Розглянуто тлумачення дотичних понять: «творча взаємодія», «комунікація», «комунікативна культура», «педагогічна культура», «педагогічний такт».

Узагальнення результатів аналізу сучасних наукових джерел стосовно диригентсько-хорової підготовки та вокально-хорової діяльності студентів факультетів мистецтв, спілкування та його специфіки у процесі роботи з хором, дало можливість сформулювати власне розуміння педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва як однієї з форм художньо-комунікативної діяльності, спрямованої на встановлення творчої взаємодії між учасниками означеного процесу, результатом і показником ефективності якого є творчий продукт – інтерпретація художнього образу під час публічного виконання музичного твору.

Встановлено, що педагогічне спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором має свої особливості і включає наступні види спілкування: кондиційне, соціальне, міжособистісне, безпосереднє і пряме, міжперсональне, діяльнісне, діалогічне, вербальне і невербальне. Але при цьому обов'язково є творчим.

Проведений аналіз сучасних наукових досліджень уможливило зробити висновок про те, що специфіка роботи з хором обумовлює специфіку педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі цієї діяльності, впливає на розвиток їх комунікативних навичок, здатності до творчої взаємодії, формування стилю педагогічного спілкування.

Здійснено теоретичний аналіз понять «стиль», «музичний стиль», «індивідуальний виконавський стиль», «індивідуальний виконавський стиль диригента-хормейстера», «манера», «імідж», «педагогічне спілкування», в результаті якого встановлено, що поняття стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором включає поняття виконавського стилю диригента-хормейстера і його спілкування з хором.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел щодо вищезазначених понять та власного розуміння поняття «педагогічне спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором» подано авторське

розуміння поняття «стиль педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтвау процесі роботи з хором» як гнучкої системи способів творчої самореалізації у вокально-хоровій діяльності, що визначається характерними ознаками педагогічного мислення, культури, освіченості, особливостями поведінки і виявляється як індивідуальна своєрідність художньо-комунікативної діяльності, спрямованої на встановлення творчої взаємодії між її учасниками, результатом і показником ефективності якої є творчий продукт – інтерпретація художнього образу під час публічного виконання музичного твору.

Окреслено компонентну структуру стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтвау процесі роботи з хором у складі мотиваційно-вольового; когнітивно-світоглядного; комунікативно-творчого компонентів.

Мотиваційно-вольовий компонент охоплює сформованість особистісної мотивації студентів до оволодіння фаховими навичками з урахуванням специфіки диригентсько-хорової роботи, яка полягає в опосередкованості виконавської діяльності – через хоровий колектив; диригентської волі, оскільки керування хоровим колективом вимагає мобілізації вольових зусиль, застосування сукупності всіх способів впливу на хористів; спрямованість на оволодіння навичками педагогічного спілкування, які забезпечують встановлення відносин творчої взаємодії задля досягнення колективної мети – успішного виконання музичного твору.

Когнітивно-світоглядний включає сформованість у майбутніх учителів музичного мистецтва мистецтвознавчих, культурологічних, психолого-педагогічних знань, теоретико-методичних знань з предметів диригентсько-хорового циклу; загального, культурного, художнього досвіду; усвідомлення специфіки виконавської діяльності диригента та власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії, сформованість педагогічного мислення, художнього стилю мовлення; світобачення, світосприйняття як розуміння

цінностей: естетичних, життєвих, художніх; готовність до художньо-педагогічного спілкування з музичним твором, хористами, слухачами.

Комунікативно-творчий охоплює оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва технікою педагогічного спілкування, що передбачає сформованість навичок вербальної та невербальної комунікації, здатність до педагогічної імпровізації і творчого самовираження в роботі з хором; наявність артистизму та умінь творчої взаємодії, володіння собою та здатність керувати «робочим» станом хористів; здатність спрямовувати хор на виконання поставленої художньо-виконавської мети, визначеної інтерпретації художнього образу; уміння застосовувати мистецькі, психолого-педагогічні, методичні знання на практиці; яскраво виражені лідерські якості у поєднанні з вимогливістю до себе і хористів, впевненістю у своїй професійній позиції та рівні фахової підготовки.

Ураховуючи вищевикладене, зазначимо, що на основі аналізу наукових джерел щодо сутності поняття «спілкування», змісту поняття «педагогічне спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором», акцентуємо важливість диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва як складової їх фахової підготовки.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статях:

1. Ван Їнань. Специфіка педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 19 (175). 2023. С. 43–48.

2. Ван Їнань. Завдання дослідження стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музики у процесі роботи з хором. IX Міжнародна науково-практична конференція Сучасні проблеми підготовки

та професійного удосконалення працівників сфери освіти: електронний зб. матеріалів IX Міжнародної науково-практичної конференції /за редакцією Н. Носовець, О. Пронікова, Т. Янченко. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка. 2024. С. 12–13.

3. Ван Їнань, Степанова Л.П. Стиль педагогічного спілкування як складова іміджу майбутнього вчителя музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск IV /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П Драгоманова, 2021. С. 47–51.

4. Ван Їнань. Актуальність формування стилю педагогічного спілкування у фаховій підготовці майбутніх учителів музики. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: Зб. тез доповідей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції 12-13 травня 2022 р. Мукачєво: Вид-во МДУ, 2022. С. 38–40.

5. Ван Їнань. «Сутнісно-критеріальний аналіз стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором». *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. [Київ, Ukraine]. 2024. 32, с. 106–114.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Азарова Л. Г., Старовойтова О. Е. Словник-довідник вокаліста/ Для студентів спеціальності «Музичне мистецтво» спеціалізацій «Академічний спів» і «Естрадний спів». Луганськ ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2013. 407 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. с. 8–9.

3. Баюрчак, Н. Теоретико-методологічний аналіз поняття «харизма»: міждисциплінарний аспект. *Науково-теоретичний альманах Грані*. 2022. 25(1). С. 93–98.
4. Бірюкова Л. А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2007. 18 с.
5. Бі Цзінчен. Методика формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 20 с.
6. Болгарський А. Г. Компетентнісний підхід до музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 16–17 жовтня 2014 р., Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 572–580.
7. Бондар Є. Феномен художньо-стильового синтезу в сучасній хоровій творчості: виконавський аспект. *Синтез мистецтв у сучасних соціокультурних процесах*: Зб. тез доповідей Міжнар. наук. конф. Київ. 2020. С. 11-13.
8. Ван Їнань. Специфіка педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Вип.19 (175). 2023. С. 43–48.
9. Ван Їнань. Завдання дослідження стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музики у процесі роботи з хором. IX Міжнародна науково-практична конференція. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти*: електронний збірник матеріалів IX Міжнародної науково-практичної конференції /за редакцією Н. Носовець, О. Пронікова, Т. Янченко. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2024. 98 с.

10. Ван Їнань, Степанова Л.П. Стиль педагогічного спілкування як складова іміджу майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. Випуск IV /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 47–51.
11. Ван Їнань. Актуальність формування стилю педагогічного спілкування у фаховій підготовці майбутніх учителів музики. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: Зб. тез доповідей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції 12-13 травня 2022 р. Мукачєво: Вид-во МДУ, 2022. С. 38–40.
12. Ван Їнань. Сутнісно-критеріальний аналіз стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. 2024. Вип. 32. С. 138–145.
13. Василюшина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: автореф. дис.... канд. психол. наук. Київ. 2000. 20 с.
14. Василюк А. Педагогічний словник-лексикон: Англ.-укр., укр.-англ. Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2004. 149с.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мов. /Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун». (2005). 1728 с.
16. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.
17. Гайдаржи І. І. Педагогічне спілкування як діалог. *Педагогічна майстерність викладача вищої школи*. Одеса. 2017. №5. С. 14–28. URL: <http://dspace.opu.ua/jspui/bitstream/123456789/6496/1/014-028.pdf>

18. Гетманець Н.Ю., Линенко А.Ф. Формування лідерських якостей у майбутніх учителів майбутнього мистецтва в диригентсько-хоровому аспекті на прикладі Одеської хорової школи. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 37. 2021. С. 23–27
19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
20. Горбенко С. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики в умовах гуманізації освіти. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28(1). С. 86–90.
21. Дем'янюк Н. Ю. Диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя в полтавському інституті народної освіти (1921–1941). *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»* 2017. №5(13). С. 27–31.
22. Дорошенко Т.В. Комунікативні уміння як компонент творчої особистості майбутнього вчителя музики. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 1999. Вип. 3. С. 29-35.
23. Дубяга С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 207 с.
24. Дьоміна Г. А. Психологічні особливості емпатії студентів – майбутніх соціально-психологічних працівників. *Актуальні проблеми психології*. Т. 7, вип. 32. С. 73–79.
25. Єнакій М. М. Імпровізація у творчій педагогічній діяльності. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4193/1/Yenakii.pdf>
26. Єрмоленко С. Я. З історії української стилістики: від стилістики мовних засобів до інтегративної стилістики. *Українська мова*. 2019. №1. С. 3–17.
27. Заболотний І. Диригентсько-хорова педагогіка як мистецько-освітній феномен. *Наукові записки Тернопільського національного*

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, (1), 47–53.

28. Зайцева А. В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього викладача мистецьких дисциплін у контексті педагогічних інновацій. *Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнар. наук.-практ. читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. Випуск III /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2019. С. 56–59.

29. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>

30. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

31. Зінченко В. Стили педагогічного спілкування URL: <https://osvita.ua/school/method/teacher/3510/>

32. Калошин В. Ф., Гоменюк Д. В. Педагогіка співробітництва: необхідність, сутність, практика. *Управління школою*. 2018. №13/15. С. 46–63.

33. Катрич О. Т. Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти): автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Київ, 2000. 17 с.

34. Ковалик П. А. Функціональний аналіз хорової музики як методологічна основа формування професійної майстерності майбутнього керівника хорового колективу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2012. Вип. 13. С. 54-58.

35. Ковалик П. А. Хорове виконавство як феномен творчої взаємодії (з досвіду Київської хорової школи): дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Київ. 2002. 159 с.

36. Ковтун А. Ю. Формування психологічних засобів педагогічного спілкування у майбутніх учителів: дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.07. Київ, 2017. 185с.

37. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання: 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти»: автореф. дис... доктора пед. наук. Київ, 2009. 44с.

38. Козир А. В. Формування стилю педагогічного керівництва хоровим колективом (на матеріалі музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. Київ. 1987.

39. Козир А. В., Федоришин В. І. Етнокультурний конструкт інноваційної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей особистості: колективна монографія. Керівник авторського проєкту В.І. Федоришин. Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2021. С. 11–48.

40. Колодзько Т. М. Педагогічне спілкування як фактор ефективності навчально-виховного процесу. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Вип. 59. 2011. С.56–60.

41. Коломієць Теоретичний аналіз «взаємодія». *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 58, 2018. с. 118.

42. Коннов О. Ф. Історична динаміка художнього стилю: Монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2015. 187 с.

43. Корніяка О. М. Культура спілкування педагога: психологічний вимір. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/247>

44. Коханик І. М. Музичний твір: взаємодія стабільного і мобільного в аспекті стилю. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Музичний твір: проблема розуміння*. Київ, 2002. Вип. 20. С. 44–51.

45. Кофман Р. І. Виховання диригента: психологічні особливості. Київ: Музична Україна, 1986. 39 с.

46. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях: Навч. посіб. Київ: Знання. 2006. 311с. URL: <https://textbook.com.ua/pedagogika/1473451783>
47. Кулікова В. М. Інтерпретаторська техніка у контексті розвитку художнього мислення виконавця-інструменталіста. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2017. Вип. 23. С. 19–23.
48. Культура усного і писемного мовлення юриста: курс лекцій для студентів 4 курсу першого (бакалаврського) рівня галузі знань 08 «Право» спеціальності 081 «Право»; уклад.: Л. М. Сідак, О. А. Шумейко, О. А. Лисенко: Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2022. 160 с.
49. Левшенко Т. Формування експресивної виразності в процесі хорового диригування. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 14 Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 16 (21). Частина 2. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 253 с.
50. Лігус О. М., Лігус В. О. Проблема стилю в музикознавчих дослідженнях: досвід систематизації «*YoungScientist*» № 1 (53) January, 2018. С. 673–676.
51. Ляшенко О. Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики. Спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 23 с.
52. Макаренко Г. Г. Творчість диригента: Естетико-мистецтвознавчі виміри Київ: Факт, 2005. 328 с.
53. Максименко С. Д. Лідерство як функція професійної психологічної компетенції особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Випуск 24. С. 7–16.
54. Марач О. Аполонічний і діонісійський архетипи в диригентсько-хоровому виконавстві (на прикладі творчості маестро О. Тарасенка та

О. Вацека). *Студії мистецтвознавчі. НАН України; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського. Театр. Музика. Кіно.* Київ: ІМФЕ, 2012. З (39). С. 53–58.

55. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2010. 200 с.

56. Мешко Г. М. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 17 с.

57. Мінько М. В. Музична педагогіка як мистецтво спілкування. *Проблеми мистецької освіти: збірник науково-методичних статей.* Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя. 2010. Вип. 5. 335 с.

58. Москаленко В. Г. Творчий аспект музичного стилю. *Київське музикознавство.* Київ. 1998. Вип. 1. С. 87–93.

59. Орлов В. Художньо-педагогічне спілкування у професійному становленні майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Серія: Педагогічні науки.* Вип. 13. 158–174 с.

60. Основи педагогічної культури педагога URL: <https://chcptucourse.pp.ua/page12.html>

61. Паньків Л. І. Теорія та методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 221 с.

62. Парфентьева І. П. Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 21 с.

63. Петряєва Т.С. Самоефективність і діяльність особистості. https://petryaeva7.blogspot.com/2021/01/blog-post_69.html

64. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз. *Вісник Вінницького політехнічного інституту.* 2010. № 2. С. 5–8.

65. Проворова. Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія і технологія: монографія. Київ. 2010. 180 с.
66. Растригіна А. М. Диригентсько-хорова підготовка майбутнього педагога-музиканта в контекстуальному полі педагогіки свободи: до постановки проблеми. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 60. С. 299–306.
67. Реброва О. Імідж та індивідуальний стиль вчителя музики в контексті педагогічної ментальності. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/548>
68. Рожок В. І. Стефан Турчак: диригент, митець, громадянин. Харків: Харківська міська друкарня. 1994. 205 с.
69. Руденко Л, Теоретичні основи формування комунікативної культури майбутніх фахівців. Дрогобич. 2012. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5466/1/%D0%94%D1%80%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%87.pdf>
70. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2005. 360 с.
71. Сидоренко О. Ю. Індивідуальний виконавський стиль в системі ансамблевого музикування (на прикладі камерної скрипкової сонати): автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Харків, 2018. 20 с.
72. Сипченко І. В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 25 с.
73. Се Сяолу. Методика формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання: дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво) Київ, 2023. 194 с.

74. Сіненко О. О. Навички спілкування як складова фахової підготовки диригента-хормейстера. URL: http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/Pedagogica/2_sinenko.rtf.htm
75. Словник-довідник з професійної педагогіки. За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221с.
76. Словник-довідник музичних термінів за книгами Ю. Є. Юцевича. URL: <https://tinyurl.com/5n6zaten>
77. Словник театрознавчих термінів і понять. Укладачі Савченко І., Ліпницька І. Київ, 2021. 144 с.
78. Словник театральних термінів з дисципліни «Майстерність актора». Укладач: Добровольська С.В. Дніпро, 2019. 33с.
79. Смирнова Т. А. Теоретичні і методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 40 с.
80. Софроній З. В. Специфіка художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики з дитячим хоровим колективом в умовах концертного виступу. *«Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу»* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [Тернопіль, 16-17 трав. 2013 р.]. Тернопіль: ТНЕУ, 2013. С. 86-88.
81. Соціолого-педагогічний словник. / Уклад.: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.; За ред. В. В. Радула. Київ. 2004. С. 176.
82. Степанов В. А. Навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування: мотиваційний аспект. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 151. Т. 2. С. 232–235.
83. Степанова Л. П. Драматизація як метод музично-педагогічної взаємодії в процесі творчого розвитку учнів мистецьких шкіл *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 12 (168). 2021. С. 147–151.

84. Степанова Л.П., Степанов В.А., Степанов А.М. Педагогіка співробітництва в умовах сучасної мистецької освіти. Хореографічна культура і освіта: проблеми та перспективи: Зб. матеріалів II міжнародної науково-практичної конференції, 14-15 травня 2021р. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 87-89.
85. Сунь Лінян. Методика фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентськохорових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 249 с.
86. Сухленко І. Стильові домінанти виконавської концепції музичного твору. *Аспекти історичного музикознавства*. 2018. №11. С. 61–71.
87. Сучасний психолого-педагогічний словник / за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький. 2016. 473 с.
88. Татенко В. О. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія. Київ: Міленіум, 2017. 184 с.
89. Ткач М. М. Професійне світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті гуманістичної парадигми освіти. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2016. С. 20–25.
90. Ткач Ю. С. Індивідуальний виконавський стиль диригента-хормейстера як предмет теоретичного дослідження. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2018. № 3. С. 359–366.
91. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07. Київ. 1999. 16 с.
92. Топчієва І. О. Сучасні технології у змісті диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв. *Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. Випуск III /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2019. С. 111–115.

93. Тренінги з розвитку професійної компетентності андрагогів: практичний посібник. Баніт О. В. та ін. Київ: ПООД імені Івана Зязюна НАПН України. 2021. 407 с.
94. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедия / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
95. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Видання 3-є, перероб. і доп. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2011. 168 с.
96. Хмелюк М. О. Індивідуальний виконавський стиль у мистецтвознавчій та психолого-педагогічній літературі: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 14. Т. 1. 2019. С.163–166.
97. Хомич І.М. Формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 199 с.
98. Ху Маньлі. Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 233 с.
99. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
100. Шевченко В. В., Добронравова С. А., Індивідуальний виконавський стиль диригента-хормейстера як теоретична проблема. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2018. Вип. 40. С. 455-462.
101. Шикирінська О. Використання художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у системі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 3 (57). С. 490–497.
102. Штепа О. С. Самоменеджмент (самоорганізування особистості): навч. посібн. Львів, ЛНУ імені Івана Франка. 2012. 361с. URL:

<https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/Impreshn-menedzhment-SHtepa-Olena.-Samomenedzhment-samoorhanizuvannia-osobystosti-2012.pdf>

103. Чень Цзяньїн. Методика формування комунікативних умінь студентів України і Китаю в процесі вокальноансамблевої діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 21 с.

104. Чжао Веньфан. Методика вокально-хорового навчання студентів Китаю з використанням українських співацьких традицій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 23 с.

105. Чурікова-Кушнір О., Софроній З., Гаврілова Л. Формування комунікативної компетентності майбутнього хорового диригента. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Київ. 2024. Т.1. 1(108). С. 278–288с.

106. Щолокова О. П., Мозгальова Н. Г., Барановська І. Г. Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2019. Вип. 3 (128). С. 151–158.

107. Щолокова О. П. Формування творчої індивідуальності студентів в умовах фахової підготовки. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2012. Вип. 13. С. 23–26.

108. Юцевич Ю. Є. Музика. Словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 352 с.

109. Ярошевська Л. В. Методика диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи: автореф. дис ... канд.пед.наук: 13 00.02. Київ, 2017. 20 с.

110. Abraham H. Maslow. *MotivationandPersonality* (2nded.) N.Y.: Harper&Row, 1970.

111. Enkel E.,Gassman O. Creativeimitation: exploring the case of cross-industry innovation. *R&D Management*. 2010. Vol. 40. №3. P. 256–270.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХОРОМ

2.1. Принципи та педагогічні умови формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва

Підготовка майбутніх учителів, у тому числі й учителів музичного мистецтва, для сучасної школи передбачає пошук нових підходів з метою забезпечення нового рівня якості: сучасний вчитель має бути яскравою творчою індивідуальністю зі сформованим власним стилем діяльності, що «забезпечує максимальну реалізацію творчих потенцій особистості педагога» [1].

Для здійснення такої роботи щодо самовдосконалення, необхідно оволодіти вміннями ставити відповідні завдання і віднаходити шляхи їх реалізації, відкриваючи нові засоби і методи їх вирішення за допомогою постійного набуття нових знань, умінь навичок. Адже успішність у обраній сфері діяльності забезпечується усвідомленням особистістю необхідності безперервного розвитку з метою досягнення нових акме-вершин.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності включає поняття іміджу сучасного вчителя та його власного стилю спілкування. Для майбутніх учителів музичного мистецтва стиль педагогічного спілкування виступає одним із найпотужніших факторів успішної роботи з хором, а його формування набуває на сучасному етапі реформування освіти особливого значення у процесі фахової підготовки.

Як показує аналіз літератури, педагогічне спілкування є однією з центральних проблем у колі сучасних наукових досліджень. Педагогічне спілкування як діалог розглядає І. Гайдаржи. Як складову іміджу сучасного вчителя музичного мистецтва стиль педагогічного спілкування розглядали

Є. Проворова, О. Реброва та інші. Навички спілкування як складову фахової підготовки диригента-хормейстера розглядала О. Сіненко.

Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів висвітлено в дослідженні Г. Мешко. Особливості фахової – диригентсько-хорової, вокально-хорової – підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва представлено у працях українських вчених та китайських дослідників, зокрема, Л. Бірюкової, А. Болгарського, Вей Лімін, Лінь Є, П. Ковалика, А. Козир, А. Растригіної, І. Хомич, Чжан Лу та ін.

Зазвичай, наукове дослідження у будь-якій галузі ґрунтується на певних засадах, які розуміються як основні принципові положення. Щодо теорії пізнання, принцип розуміємо як «вироблену історично узагальнену вимогу до пізнавального процесу, яка додає йому певної спрямованості, вказує шлях руху до істини, але не саму істину» [38, с. 21]. Принцип у науковій теорії – «правило, що виникає у результаті суб'єктивно обдуманого досвіду людей» [9, с.36].

У ході дослідження нами проаналізовано наукові роботи останніх років з питань фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і з'ясовано, що серед базових принципів, зокрема у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін науковці виділяють: «принцип соціокультурної відповідності; принцип оптимального поєднання теоретичних і практичних способів навчання; принцип інтерактивної зорієнтованості диригентсько-хорового навчання» [70, с.67]; принцип емоційної взаємодії [94]; «принцип щільного взаємозв'язку теорії з практикою; принцип інтегративного вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу; принцип рефлексивності, що націлює майбутніх учителів музичного мистецтва на усвідомлене сприйняття та виконання вокально-хорових творів» [88, с.9]; принцип «діалогічної взаємодії: організовувати спілкування, спрямоване на розуміння позиції та поглядів суб'єктів взаємодії, на «народження» ними нового для себе змісту» [44, с.23].

Великого значення науковці надають також принципам «музично-естетичного спрямування навчання; діалогізації навчання; акмеологічного супроводу студента в його духовному становленні; індивідуального підходу з урахуванням різнорівневої музично-теоретичної підготовки та слухацького досвіду студентів; урахування індивідуальних особливостей у застосуванні колективних форм роботи; відповідності творчих завдань змісту та об'єму навчальної діяльності; творчої самореалізації особистості» [99].

Щодо формування комунікативних умінь студентів факультетів мистецтв, зокрема, щодо ансамблевої діяльності, дослідники актуалізують педагогічні принципи адресності та полісемії інформації; узгодженості дій в контактї; міжетнічної толерантності; партнерської взаємодії. «Опора на представлені принципи сприяє об'єднанню виконавців ансамблю в єдиний злагоджено функціонуючий організм з опорою на співдію, забезпечуючи основу високохудожнього виконання вокальних творів [86, с.11].

Стосовно формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за усіма можливими напрямками вирішення означеної проблеми вченими пропонуються принципи:

- «забезпечення можливості викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки;
- досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування;
- актуалізація діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва;
- орієнтації на цінності «діалогу культур»;
- тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента» [28, с. 153].

Узагальнюючи погляди науковців, виходячи з виділених нами наукових підходів та сутності спілкування визначаємо принципи формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтвау процесі роботи з хором: принцип творчої та емоційної взаємодії; діалогізації

(взаємоповаги, толерантності, тактовності під час обміну інформацією); орієнтованості на музично-естетичне спрямування навчання; орієнтованості на управління емоційно-естетичними станами у процесі навчання та у практичній діяльності; відповідності між рівнем музичного розвитку та диригентської підготовки і можливостями його практичної реалізації з урахуванням творчої індивідуальності студента.

Виокремлюючи принцип творчої та емоційної взаємодії зазначимо, що без емоційних реакцій під час сприймання та вкладених емоцій під час виконання не може бути взагалі музики як мистецтва. Водночас, і процес сприймання, і процес виконання передбачає співтворчість. А співтворчість, спрямована на спільний творчий продукт (інтерпретацію хорового твору), передбачає емоційну взаємодію в процесі спілкування-творення.

Принцип діалогізації передбачає суб'єкт-суб'єктне спілкування на засадах взаємоповаги, толерантності, тактовності під час обміну інформацією, в якому постійно знаходиться вчитель музичного мистецтва у процесі роботи з хором. Впроваджуючи принцип орієнтованості на музично-естетичне спрямування навчання, підкреслимо його виняткове значення для формування музично-естетичного смаку студентів як майбутніх педагогів, оскільки саме музично-естетичний смак визначає вибір репертуару та якість і педагогічну доцільність інтерпретації.

Принцип орієнтованості на управління емоційно-естетичними станами у процесі навчання та у практичній діяльності має вирішальне значення для створення творчої атмосфери і культури спілкування і в освітньому процесі, і під час концертних виступів. Впровадження принципу відповідності між рівнем музичного розвитку та диригентської підготовки і можливостями його практичної реалізації з урахуванням творчої індивідуальності студента забезпечує ефективний індивідуальний розвиток кожного студента на шляху пошуку власного стилю спілкування.

Щодо визначення і розуміння педагогічних умов, які забезпечують ефективність підготовки майбутніх фахівців, вони розкриваються

науковцями у різних аспектах. Наукові позиції дослідників у різних галузях представлено в дослідженнях Л. Бурман [8], Б. Головешко [16], В. Ковальчук [21], В. Мартинюк [43], О. Фокша [81] та інших науковців. Педагогічні умови, що уможливають досягнення результативності навчання мистецтва запропоновані Г. Падалкою [49]; педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності розкрито в дослідженнях Л. Чинчевої, (щодо формування диригентсько-хорової компетентності [88]); Л. Бірюкової (щодо підготовки керівника хору [3]; І. Топчієвої (щодо керівництва дитячими хоровими колективами [76]; І. Хомич (щодо педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом [82]); Чжай Хуань (щодо творчої інтерсуб'єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом [87]) та ін.

Для визначення педагогічних умов, які потрібні для забезпечення ефективності формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, необхідно повернутися до сутності базових понять дослідження, узагальнити погляди українських науковців стосовно педагогічних умов сучасної фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які необхідні для забезпечення ефективності процесу формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюється педагогічною спрямованістю і багатовекторністю творчої діяльності. Необхідно зазначити, що професія вчителя музичного мистецтва вважається однією з найбільш інтегрованих і різнобічних за видами творчої діяльності, оскільки включає функції мистецтвознавця, режисера та звукорежисера, виконавця (вокаліста та інструменталіста), диригента, в тому числі, диригента-хормейстера (зокрема, керівника дитячого хорового колективу). У контексті нашого дослідження розглядаємо діяльність майбутніх учителів музики у процесі роботи з хором.

Специфіка роботи диригента-хормейстера передбачає наявність професійних якостей зі сформованими навичками роботи з хором колективом під час репетицій і під час концертного виконання (в ході позакласної діяльності та в межах позашкільної освіти), а також включає навички хорової роботи в класі – безпосередньо на уроці. Диригентська діяльність являє собою «постійний процес комунікацій» [60], що передбачає постійні взаємні психічні контакти, складається з обміну інформацією, здійснюється на основі взаємовпливу на психологічному рівні. У зв'язку з цим виникає необхідність звернутися до змісту поняття «комунікація».

У широкому значенні поняття «спілкування», зазначають вчені, розуміється «як комунікація, як процес взаємозв'язку, взаємодії суспільних об'єктів (класів, груп, особистостей), в якому відбувається обмін інтелектуальною і матеріальною діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, вміннями і навичками, а також результатами діяльності» [27, с. 29].

Науковці, які розводять означені поняття, теж не одностайні: одні доводять, що спілкування – поняття ширше, ніж комунікація (якщо розглядати останню у вузькому значенні, що характеризує «суто технічний, або технологічно-інформаційний аспект»), інші – що спілкування – це лише одна з форм комунікативної діяльності (стосується тільки специфічно людської діяльності, спрямованої «на встановлення і підтримання взаємозв'язку і взаємодії між людьми, та здійснюються, в першу чергу, за допомогою мови» [52, с. 6], так звана, соціальна комунікація, що здійснюється на вербальному рівні.

Нам близька позиція А. Зайцевої щодо спілкування як взаємотворчості суб'єктів взаємодії, що необхідне у творчій діяльності диригента як керівника хорового колективу. Проте, на нашу думку, успішність роботи учителів музичного мистецтва з хором залежить від стилю педагогічного спілкування, яке є діалогічним і творчим. Діалогічне спілкування – «складний багатогранний процес, що охоплює взаємодію суб'єктів, обмін

інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаєморозуміння» [59, с. 62–63].

Творче – спрямоване на створення творчого продукту, і охоплює майже всі відомі види спілкування, в першу чергу: когнітивне, мотиваційне, діяльнісне, кондиційне, соціальне. Показником ефективності хорової роботи є творчий успіх, який є бажаним результатом спільної творчої взаємодії учителів музичного мистецтва і хористів.

Отже, педагогічне спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором є однією з форм комунікативної діяльності, спрямованої на встановлення творчої взаємодії між учасниками означеного процесу, результатом і показником ефективності якого є творчий продукт.

Обґрунтовуючи педагогічні умови формування стилю педагогічного спілкування вважаємо за необхідне звернути окрему увагу на категорію художності стосовно творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Нагадаємо, що мистецтво вважається другою назвою художньої творчості, а також розглядається як «засіб художнього спілкування», яке, в свою чергу, розуміється в межах інтелектуально-емоційного творчого зв'язку між автором та реципієнтом у процесі передачі художньої інформації (А. Зайцева). А художню творчість науковці розглядають як синкретичну єдність наступних видів діяльності, а саме: пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної, комунікативної; як найвищу форму естетичної діяльності; як засіб самовираження і розвитку.

Як свідчать дослідження О. Ребрової, вчителям мистецьких дисциплін притаманний особливий тип ментальності – «художньо-педагогічний» [57]. Вважаємо, що вчителям музичного мистецтва необхідно використовувати художній стиль мовлення у процесі роботи з хором, який застосовується у культурі та освіті, творчій діяльності, різних видах мистецтва, і впливає на формування індивідуального стилю. Тому, формуючи стиль педагогічного

спілкування учителя музичного мистецтва з хором, потрібно враховувати, що художній стиль мовлення активізує процес передачі знань, переконань, досвіду, культури від вчителя до учнів.

На ефективність творчої взаємодії вчителя музичного мистецтва з учнями впливає культура професійного педагогічного спілкування, яка передбачає повноцінність сприймання інформації через розуміння змісту і ходу думок – взаєморозуміння, що зумовлює реалізацію спільних цілей, коректність, емоційне забарвлення, толерантність у процесі спілкування. Культура професійного педагогічного спілкування залежить, в свою чергу, від мовної культури.

Майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідно оволодіти і майстерно оперувати музичною термінологією, щоб грамотно давати вказівки виконавського плану. Культура мови сприяє організації роботи колективу. Від неї залежить ефективність пояснень, бесід, постановки завдань; яскравість розповіді, якість роботи над літературним текстом. До її важливих характеристик відносять: «змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простоту та емоційну виразність, образність, барвистість мовлення» [17, с. 70].

Цікавою, на наш погляд, є думка Н. Голярдик і Л. Дикої про те, що педагогічне спілкування – це «система соціально-психологічної взаємодії між викладачем та студентом, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності» [17, с. 67]. Отже, визначення оптимальних педагогічних умов для формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, який має відзначатися індивідуальністю, умінням встановлювати контакт (вербальний і невербальний), умінням досягати творчої взаємодії, набуває особливого значення.

Під педагогічними умовами зазвичай розуміються заходи педагогічного впливу, необхідні фактори, чинники, які уможливають формування певного феномена, хоча у тлумаченні цього поняття науковцями

існують деякі розбіжності. Зазначимо, що ми погоджуємося з поглядами Г. Падалки [49], і під педагогічними умовами розуміємо спеціально створені обставини, що забезпечують результативність формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Потрібно зауважити, багатовекторність, про що йшлося вище, стосується не тільки фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, а й безпосередньо діяльності керівника хору, якій притаманна багатофункціональність. Так, розглядаючи тенденції сучасного хорового мистецтва щодо художньо-стильового синтезу, Є. Бондар визначає нові можливості стосовно реалізації диригента як керівника хорового колективу.

Вчена, зокрема, зазначає, що диригент виконує функції не тільки хормейстера, а й «співтворця проекту», сучасний диригент «виявляє себе не лише як диригент-хормейстер, але й як організатор, менеджер, медійний лідер, музичний режисер», вказує на сучасні «рівні диригентської співтворчості: диригент – композитор, диригент – звукорежисер, диригент – режисер, диригент – сценарист, диригент – хореограф» [7, с. 13].

Ураховуючи, що основним видом діяльності на уроці музичного мистецтва є співацька діяльність, а хоровий спів є однією з найдоступніших форм художньої діяльності, яка сприяє гармонійному розвитку учнів, логічно припустити, що диригентсько-хорова підготовка є однією з найважливіших складових фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Диригентсько-хорову підготовку, яка забезпечує готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з хором, зокрема, визначає стрижневим компонентом фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва Л. Бірюкова.

Орієнтуючись на основні напрямки означеної діяльності керівника хору (технічний, педагогічний та творчий), дослідниця окреслює психолого-педагогічні умови, які повинні розкрити особистість майбутнього фахівця: «розвиток загальномузичних та спеціальних здібностей керівника хору на

основі музичності як психологічного явища, диференціацію та активізацію музичних здібностей у диригентсько-хорову діяльність; застосування індивідуалізації навчання на вироблення власного стилю диригентсько-хорової діяльності...; орієнтацію навчального процесу студентів до самостійної пошукової діяльності, спрямованої на реалізацію професійних знань, умінь та навичок у практику хорового розвитку школярів...; забезпечення інтегративних зв'язків компонентів підготовки майбутніх керівників хору...; спрямованість навчального процесу за рахунок репертуарного забезпечення учнів з урахуванням вікових особливостей [3, с. 7].

Робота майбутніх учителів музичного мистецтва з хором, як зазначалося вище, передбачає творчу співпрацю, обмін інформацією, взаємовплив і взаємодію, які інтегруючись, утворюють «професійне комунікативне середовище» [60].

На створення відповідного середовища звертає увагу Є. Проворова, розглядаючи педагогічні умови формування комунікативної компетентості вчителя музики та організації методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Успішність останньої, на думку науковиці, забезпечує «спонукання студентів до креативного самовираження в інноваційній музично-педагогічній діяльності шляхом створення професійнопрактично-зорієнтованого середовища» [54].

Ця думка у різних варіантах підтримується різними дослідниками, в яких наголошується на необхідності створення конструктивного навчального середовища та ефективного забезпечення підтримки [96]; створенні творчої атмосфери занять, що сприяє підтримці творчої ініціативи та самостійності у вирішенні поставлених художніх завдань [12].

Створення сприятливого творчо-інноваційного освітнього середовища в ЗВО вважає важливою педагогічною умовою Т. Дорошенко. Створення такого сприятливого середовища, зазначає вчена, «передбачає стимулювання у майбутніх фахівців потреби у самопізнанні, творчому саморозвитку,

формування самооцінки, розроблення і запровадження ефективних інноваційних методик, форм і методів навчання, сучасних технологій у музично-освітній та музично-виконавській підготовці» [23, с.72].

Співзвучні нашій позиції погляди вчених, які в своїх дослідженнях акцентують забезпечення міждисциплінарної інтеграції знань як необхідної педагогічної умови підготовки фахівця-педагога в процесі мистецького навчання (О. Реброва, Дун Цзяньбін, В. Степанов, Ці Сяньбо [58; 26; 64; 86] та ін.). Інтеграція навчальних дисциплін, що актуалізується дослідниками, заслуговує на особливу увагу, «оскільки майбутній учитель мистецьких дисциплін, сформований у вищому навчальному закладі, метою якого є формування цілісної особистості фахівця, має володіти необхідними для успішної реалізації у майбутній професійній діяльності знаннями, навичками та уміннями» [26, с.95].

Також, науковці відзначають важливість професійного педагогічного спілкування викладача зі студентами як під час занять, так і поза ними, яке має бути спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату. Адже саме педагогічне спілкування впливає на створення сприятливої атмосфери, яка забезпечує «взаємопізнання» учасників педагогічної взаємодії, створює можливість «позитивних змін особистості викладача; розвитку особистості студента, оволодіння ним знаннями й уміннями, необхідними для становлення майбутнього фахівця» [17, с. 71]. Загальне ставлення викладача до власної професійної діяльності, до студентів, що становить, на думку деяких дослідників, основу стилю спілкування (Н. Голярдик і Л. Дикої) виявляється у вербальному спілкуванні.

Педагоги-практики, зокрема Г. Варганич [13], також великого значення у процесі роботи з хором надають вербальному спілкуванню. Адже саме вербальне спілкування сприяє встановленню особистісного контакту між студентом і викладачем, яке доповнюється відповідною мімікою, переконливою інтонацією, оптимізує їх взаємодію.

Розглядаючи питання диригентсько-хорової компетентності майбутніх учителів музичного в процесі педагогічної практики, Л. Чинчева акцентує активізацію інтелектуально-емоційного сприйняття хорових творів, «інтенсифікацію художньо-практичної складової діяльності студентів, «яка передбачає актуалізацію внутрішніх резервів навчального процесу спрямованих на досягнення його результативності за рахунок опори на ефективні педагогічні методики; створення ситуацій успішного проведення педагогічної практики з учнями засобами іміджмейкерських технологій» [88, с. 21].

Думки багатьох науковців, які досліджували питання комунікативності майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема, Є. Проворової, А. Зайцевої, збігаються і щодо необхідності створення умов, які активізують взаємодію учасників музично-педагогічної діяльності через впровадження інтерактивного навчання.

Як процес і результат взаємодії навчальних компонентів освітнього процесу та визначальна тенденція пізнавального процесу сучасності розглядається науковцями інтеграція [99; 68], оскільки «різні форми сприйняття світу (мистецтво, філософія та інші) дають можливість багатоаспектного бачення питань» [68]. А «розгорнуте обговорення фундаментальних, світоглядних, філософських, пізнавальних і методологічних проблем» визнається вченими «як необхідна умова формування нових ідей науки» [там само], що характеризує сучасне знання. Інтегративні, синтезуючі тенденції становлять специфіку методології міждисциплінарних знань.

Інтегрованість змісту освіти вважається однією з найважливіших умов всебічного гармонійного розвитку особистості та реалізації освітньої мети – успішності в обраній професії, яка передбачає, зокрема, формування підприємницької поведінки, що також важливо у роботі з хором. У підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема, формуванні стилю

педагогічного спілкування в роботі з хором, важливе значення має забезпечення міжкафедральних зв'язків у процесі навчання.

Саме міжкафедральні зв'язки уможливають становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва як творчої особистості. Для прикладу: на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського кафедра хорового диригування та теорії і методики музичної освіти забезпечує весь комплекс його диригентсько-хорової підготовки та оволодіння методикою викладання музичного мистецтва у закладі загальної середньої освіти та в процесі роботи з хором; кафедра фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва вкупі з кафедрою інструментального виконавства та оркестрового диригування забезпечує якість його інструментальної підготовки, хоча б з метою самостійного вивчення та ілюстрування хорової партитури; кафедра теорії музики та естрадного мистецтва – здатність до гармонічного, поліфонічного та ладофункціонального аналізу, структуризації мистецтвознавчих знань; кафедра вокального виконавства регулює формування його вокальних навичок і знання методики виховання та охорони співацького голосу.

Злагоджена взаємодія кафедр сприяє усвідомленню студентами ролі мистецтва, розумінню його пізнавальної, виховної та комунікативної функцій; умінню комунікувати, вирішувати навчально-виховні завдання. При налагодженні міжкафедральних зв'язків уможливується реалізація творчих наукових, мистецько-виконавських проєктів.

Отже, педагогічні умови розуміємо як спеціально створені обставини, що забезпечують результативність навчального процесу. В результаті узагальнення поглядів сучасних дослідників щодо педагогічних умов фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, спираючись на власний досвід вокально-хорової діяльності, визначаємо педагогічні умови формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Ефективними умовами процесу формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з

хором вважаємо: застосування інноваційних форм і методів навчання, в тому числі інтерактивних (оскільки саме інноваційна діяльність учителів музичного мистецтва складає «основу і зміст сучасних процесів у мистецькій освіті ... як найвищий ступінь педагогічної творчості, процес генерації інноваційних ідей та їх запровадження в практику» [23, с.72]); створення професійного музично-творчого середовища для практичної реалізації диригентсько-методичної та диригентсько-виконавської підготовленості під час репетиційної роботи з хором (оскільки тільки за наявності такої умови можна спрямувати студентів до самостійної творчої зацікавленої діяльності на шляху до досягнення мети); повного самовираження і самоствердження студента у процесі диригентсько-хорової діяльності; забезпечення інтегративних міжкафедральних зв'язків у процесі навчання.

У наступному підрозділі представимо обґрунтування організаційно-методичної моделі формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

2.2. Обґрунтування організаційно-методичної моделі формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором

В обґрунтуванні організаційно-методичної моделі будь-якого педагогічного дослідження важливе місце відводиться його методологічній основі. Науковими підходами до вирішення проблеми формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором визначенно: комунікативний, діалогічний, міждисциплінарний, ситуаційний, акмеологічний, компетентнісний, індивідуальний підходи. Розглянемо їх детальніше.

Проблема комунікативних можливостей вчителя музичного мистецтва займає особливе місце у наукових дослідженнях у галузі мистецтва. Адже

однією з особливостей музики як мистецтва є її комунікативність. Спілкування з хористами у процесі роботи з хором передбачає наявність комунікативних здібностей у педагога-хормейстера. Дослідженню комунікативного підходу у різних аспектах фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва присвячено дослідження науковців, як от: Т. Бодрова [5], В. Павлічук, Н. Павлюк [48], В. Федоришин [78] та інші науковці.

Розглядаючи специфіку педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, варто зауважити, що музичне мистецтво передбачає «багатозначність спілкування», що залежить від багатозначності і неповторності емоційного сприйняття, вираженого «у специфіці свідомих і позасвідомих реакцій» [63, с. 180] у процесі безпосереднього спілкування з музичним твором. Адже музика сама є засобом комунікації, надаючи можливість «художнього полісуб'єктного спілкування» (Г. Падалка), будучи, водночас, актом особистісного і міжособистісного спілкування. Тому музично-педагогічне спілкування розглядається як поліфункціональна система.

У наукових джерелах неодноразово і неоднозначно вказується на те, що «комунікативність музики – одна із специфічних її якостей, яка проявляється у здатності створити єдиний настрій, єдине поле, в якому люди мають можливість комунікувати – розуміти один одного, обмінюватися думками, почуттями, ділитися інформацією. Музика виступає концентрованою, художньо оформленою комунікацією, яка проявляється як в самому тексті музичних творів, так і у формах комунікування її суб'єктів» [93, с. 275].

Зазначене дозволяє стверджувати, що формування стилю педагогічного спілкування у процесі роботи з хором потребує *комунікативного підходу*. Ураховуючи, що кожен хоровий твір несе в собі «потужний художньо-комунікативний потенціал», спілкування і взаємодія у хоровому колективі передбачає захопленість спільною справою, яка, в свою

чергу, сприяє налагодженню дружнього спілкування, а стиль такого спілкування розглядається як передумова успішної спільної навчальної хорової (комунікативної) діяльності.

Розглядаючи хорову діяльність як комунікативну, варто зауважити, що, в її структурі науковці (О. Киричук [31, с. 13]) виокремлюють наступні основні підсистеми: «комунікативний потенціал як природжену здатність людини до спілкування; комунікативну компетентність; ... соціально-комунікативну активність, що інтегрує в собі і комунікативний потенціал, і комунікативну компетентність, і комунікативно-виконавчу майстерність (здатність людини до самостимуляції, саморегуляції та самокорекції не лише поведінки, але й власних переживань у спілкуванні)» [72, с.54-55].

Ефективність означеної діяльності залежить від комплексного розвитку всіх окреслених підсистем. Особлива роль у цьому процесі відводиться комунікативній компетентності, яка, в свою чергу, охоплює комунікативні знання та комунікативні вміння, що ґрунтуються на комунікативній здатності, і для людей, професія яких відноситься до типу «Людина-Людина», тобто, пов'язана з постійними контактами, на думку вчених, «є не менш необхідною, ніж професійні знання й уміння» [90]. У даному випадку: «Чим компетентнішими будуть співрозмовники, тим більше задоволення вони отримають від таких стосунків, а в професійній діяльності типу «Людина – Людина» – кращі її результати» [90, с. 54].

У зв'язку з цим, особливого значення набуває вміння вибудовувати діалогічні відносини між диригентом і хористами на засадах *діалогічного підходу*, який «орієнтований на усвідомлення, осмислення і прийняття викладачем і студентом цінностей діалогу культур на рівні особистісних смислів; обумовлює розуміння ними художньо-навчального процесу як симетричного, суб'єкт-суб'єктного, що враховує інтереси, свободу вибору, індивідуально-творчу природу кожного суб'єкта взаємодії» [28], і впливає на ефективність взаємодії між усіма учасниками цього процесу.

Означені відносини складаються за умови переважання суб'єкт-суб'єктних стосунків як діалогу рівноправних особистостей: педагог – учень/студент; педагог – педагог. У процесі роботи з хором, ураховуючи комунікативний характер музичного мистецтва, це творчі діалогічні відносини: диригент – музично-хоровий твір; диригент – хор; диригент – хорист; хорист – музично-хоровий твір; хористи між собою; диригент – хор – слухач (глядач). В межах діалогу педагог – педагог ураховуємо також стиль спілкування педагога-диригента, керівника хорового колективу, і педагога-концертмейстера (диригент – концертмейстер), а також педагог/концертмейстер – хор, що сприяє продуктивній роботі.

За наявності такої форми комунікації виникають стосунки, які характеризує поняття «педагогіка співробітництва» (як термін поширилася у 80-тих роках ХХ ст.), що «є педагогікою діалогу, взаємодії» і спрямована на «діалогізоване» спілкування з учнями. Педагогіка співробітництва передбачає стосунки «на засадах взаємоповаги, ...залучення учнів до навчання без примусу, спрямування їх на успіх, рух вперед до досягнення мети, колективної творчості», забезпечує «формування мотивації, розвитку творчого потенціалу, самоактуалізації особистості» [67, с. 88].

Співробітництво на основі діалогу забезпечує психологічний контакт, розвиває здатність «слухати і чути» співрозмовників, формує толерантність, відкритість у стосунках, розвиває емпатію [72].

Значне місце у наукових дослідженнях посідає компетентнісний вектор освіти майбутніх учителів музичного мистецтва до майбутньої педагогічної діяльності. *Компетентнісний* підхід в освіті у різних аспектах розкрито в дослідженнях І. Беха, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Михайліченко, О. Пометун, Л. Хоружої та інших науковців.

Компетентнісний підхід став важливим стратегічним орієнтиром державної політики України в системі освіти, що знайшло своє підтвердження в державних стратегічних документах. Такий орієнтир передбачає, на думку К. Кабріль [40], визначення цілей освіти як її

результатів, реалізованих через підготовку компетентного фахівця – майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Компетентнісному підходу у галузі музичної освіти приділена увага такими науковцями, як: А. Болгарський [8], Т. Дорошенко [22], Дун Цзяньбін та Л. Степанова [66], Лі Хайцзюань [41], А. Растрігіна [55], О. Щолокова [92] та ін. Означену проблему в своїх дослідженнях розкривали також О. Горбенко (у дослідженні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики [18]), К. Кабриль (у дослідженні ціннісної компетентності майбутнього вчителя музики [30]) та інші.

Компетентність розуміється науковцями [26; 37; 95; 98], зокрема, «як кінцевий результат навчання, що характеризує рівень освіченості особистості, і виявляється в здатності кваліфіковано вирішувати поставлені навчальні завдання на основі оволодіння знаннями, уміннями, навичками у поєднанні з особистісними якостями, розвиненими творчими здібностями» [26, с. 73].

У цьому контексті, набуття фахової компетентності майбутнього вчителя музики як диригента-хормейстера має ряд специфічних рис. Перш за все, дослідники звертають увагу на те, що перш ніж вийти і стати перед хором і розпочати роботу в якості диригента, він повинен оволодіти «певним арсеналом диригентської техніки та ознайомлення з основами роботи з хором», оскільки «на відміну від солістів-виконавців під час навчання студент не має змоги спілкуватися з своїм інструментом» [56]. Вище, у першому розділі, нами зазначалося про опосередкованість (через хор, який є безпосереднім виконавцем і, водночас, «інструментом») виконавської діяльності диригента. А. Растрігіна вказує на те, що у класі хорового диригування навчання складається з індивідуальних занять з викладачем, з концертмейстером, з наполегливої самостійної роботи над хоровими творами, що передують практичній роботі з колективом.

Крім набуття диригентсько-хорових навичок, що включають опанування основами «техніки диригування (розвитку диригентського

мистецтва, особливості диригентської «мови», інформаційна природа диригентських жестів, диригентський апарат та його складові, основні метричні схеми, прийоми показу вступу та зняття, диригентські штрихи, засоби виразності в диригуванні тощо)», напрацювання «особистісних якостей, що необхідні для організації виконавського колективу та здійснення практичної роботи з ним», формування фахової компетентності передбачає «засвоєння музично-теоретичних знань», ... які допоможуть визначати особливості музичної мови ..., ладотональності, ... гармонічної мови, метр, ритм, розмір, жанровий стиль; знання теоретичних основ хорознавства» [56].

А. Болгарський вважав, що компетентнісний підхід потрібно розуміти як «здатність до дії», що включає фахові здібності, «загальні пізнавальні процеси та емоційно-мотиваційні складові» [6, с.573], а також, уміння застосовувати знання на практиці. А набуті компетентності уможливають реалізацію духовно-морального, діяльнісного, творчого і комунікативного потенціалів. Останні, на думку вченого, спрямовують процеси розвитку та саморозвитку особистості. Застосування компетентнісного підходу передбачає наявність суб'єктів освітнього процесу, відкриває можливості для міждисциплінарного підходу.

З метою формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтвау процесі роботи з хором доцільно застосовувати *міждисциплінарний підхід*. Варто зазначити, що, на думку Р. Толмачова, хор як творчий колектив є сферою «універсалізму і інтегративності, спілкування і узагальнення, що виражає фундаментальні вектори самого життя. Основою хору стають організовані і об'єднані спільною метою і відповідальністю співаки, здатні у своєму виконанні відтворити хорову партитуру різної складності і різних музичних жанрів від простого фольклорного твору до складних зразків хорової літератури» [75, с. 218].

У такому разі особливого значення у фаховій підготовці вчителів музичного мистецтва набуває вивчення диригентсько-хорових дисциплін у

колі музично-теоретичних дисциплін та постановки голосу. Серед цих навчальних дисциплін у системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва хорове диригування, на думку науковців у галузі музичної педагогіки, вирізняється специфікою «набуття інтегрованих фахових компетенцій, що є необхідною складовою професіоналізму фахівця-музиканта. Тобто, успішному вирішенню завдань сприяють міжпредметні зв'язки даного курсу з іншими дисциплінами, що забезпечують у комплексі фахову підготовку студента, а також посилюють його професійно-педагогічну спрямованість» [56].

Так, науковці, зокрема, А. Растригіна, вказують на необхідність навичок та вмінь, здобутих при вивченні музично-теоретичних дисциплін, зокрема: сольфеджіо, гармонія, поліфонія, музична література, аналіз музичних форм: «Майбутній педагог-музикант має вміти ... чути структуру акорду і його розташування, утримувати без інструменту висоту тональності, сольфеджувати кожен партію окремо (горизонтально) і почергово (вертикально), переходити з однієї партії на іншу» [56].

Отже, міждисциплінарний підхід визначає зміст навчання студентів хоровавому диригуванню, що характеризується якісним оволодінням інтегрованими фаховими компетентностями нарівні зі спеціальними, що необхідні для успішності диригентсько-хорової діяльності. Володіючи цим арсеналом фахових компетентностей, студент може розраховувати на високу оцінку хористами його як компетентного керівника колективу.

Проте, успішність творчих досягнень у процесі роботи з хором залежить не тільки від рівня теоретичних знань і практичних навичок педагога. Левова частка залежить, як уже зазначалося вище, від стилю спілкування. Але професійна компетентність, сформована завдяки інтегрованому навчанню, дає певний шанс на повагу хористів до керівника як до знавця своєї справи. Уміння себе поводити, здатність до педагогічної імпровізації, здатність відчувати ситуацію та орієнтуватися в ній, «входити в

неї», що сприяє встановленню творчої взаємодії, формується в результаті застосування ситуаційного підходу.

Ситуаційний підхід часто і звично застосовується в галузі менеджменту та організації управління, оскільки обумовлює застосування прийомів і методів, необхідних відповідно до конкретних умов. І тоді це дає змогу впливати враховуючи сукупність факторів, на організацію у певний період [47, с. 76]. Ситуаційний підхід вкупі з системним підходом вважається науковцями «методами, які дозволяють поєднувати, приводити до відповідності, взаємопов'язувати частини цілого і тому є методичним апаратом організації управління» [47, с. 76].

Ситуаційний підхід з метою найбільш ефективного досягнення цілей передбачає можливості пов'язати конкретні ситуації, що виникають в організації означеного процесу (організації управління) з впровадженням певних прийомів та концепцій. Це уможливлює його застосування в роботі фахівців, чия діяльність визначається особливостями професій типу «Людина-Людина».

У першу чергу, ці особливості зумовлені своєю інтегрованістю в інші типи професій. Зокрема, творчі професії (режисер, актор тощо, до них відносять і професію педагога), маючи свою професійну специфіку, віднесені, водночас, до професій типу «Людина-Людина» [36, с.45]. Зазначені професії, як відомо, постійно підвищують свою значимість у зв'язку з розвитком суспільства. Особливо це стосується професій педагогічної сфери та інших, які теж мають перетворювальний характер діяльності.

Адже, стрімке зростання темпу розвитку нових технологій та інші трансформаційні процеси в суспільстві сприяють виникненню «нестандартних» ситуацій, які вимагають фахівців, що відповідають запитам часу, здатні прийняти адекватні рішення в означених ситуаціях. Як зазначає О. Кокун, вони «окрім професійних знань, вмінь та навичок нині мають мати ще й спеціальні здібності, вміння та особистісні властивості, що

забезпечують гнучкість та динамізм професійної поведінки, креативність у професійній діяльності, самостійність у пошуку та засвоєнні нової інформації і нового професійного досвіду» [36, с. 46].

У цьому зв'язку акцентуємо важливість самоаналізу педагогічних ситуацій. Адже саме на його основі уможлиблюється переосмислення власної професійної діяльності. Це сприяє підвищенню у студентів відповідальності за результати власних педагогічних дій, що включають манеру спілкування, і націлюють на саморозвиток, наполегливу роботу над формуванням власного стилю спілкування у процесі роботи з хором. На нашу думку, саме ситуаційний підхід заслуговує на увагу у вирішенні проблеми стилю спілкування в контексті управління хоровим колективом і виступає у взаємозв'язку, підсилює дієвість *акмеологічного підходу*.

Наголошуємо на значенні індивідуальної самоосвіти, оскільки вона також включає орієнтування на успіх, «коли отриманий результат визначає напрям наступних спроб», ґрунтується «на основі наявного унікального досвіду вчителя, його оригінальної системи професійних «трансформацій» як особливостей індивідуального педагогічного стилю» [24], в тому числі стилю спілкування. Цей напрям спрямовує на підкорення власних індивідуальних акме-вершин у формуванні власного стилю спілкування в конкретній діяльності, а саме – стилю спілкування в процесі роботи з хором.

Акмеологічний підхід в освіті розробляли О. Антонова [2], С. Вітвицька [15], Г. Данилова [19; 20], О. Дубасенюк [25], Г. Сотська [62]. В мистецькій освіті цей підхід розробляли А. Козир [35], Лі Цюань [42], В. Федоришин [77] та ін.

Проблема спілкування, на думку вчених, з якою ми повністю погоджуємося, передбачає фаховий розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва, що включає їх особистісний розвиток. Тільки постійний рух уперед на шляху професійної самореалізації дозволяє майбутньому вчителю музичного мистецтва спрямовувати до підкорення нових сходинок на шляху до виконавської довершеності свій хоровий колектив, незалежно від того, чи

це буде професійний колектив, чи аматорський, чи навчальний студентський, чи шкільний учнівський. Тому формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музики у процесі роботи з хором у межах диригентсько-хорової підготовки потребує акмеологічного підходу.

Зі спрямованістю на саморозвиток і стремлінням до творчої самобутності в мистецтві і педагогіці, що виявляється у стилі спілкування, пов'язаний індивідуальний підхід. Питання індивідуального підходу розкривали в своїх роботах І. Герbart, А. Дистерверг, Я. Коменський, І. Песталоцці. З українських дослідників потрібно назвати таких науковців, як: С. Гончаренко, О. Савченко, М. Фіцула та ін.

Індивідуальний підхід передбачає урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається. До них належать здібності, характер, темперамент, мотиви, потреби та інтереси тощо. Науково доведено, що індивідуальні особливості позначаються на поведінці в різних життєвих ситуаціях.

Тому застосування індивідуального підходу передбачає організацію навчальної діяльності, яка дає можливість студентам усвідомити своє зростання в опануванні професією, розвиток індивідуальних особливостей (мислення, уяви, інтелекту, сприймання, волі, творчого самовираження), через її індивідуалізацію. Індивідуалізацію науковці розуміють як «систему засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці і розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання, ... розвитку самосвідомості, самостійності» [61, с. 199], Індивідуальність особистості характеризується самобутністю психічного складу, оригінальністю тощо.

Індивідуальний підхід є основою особистісно орієнтованого навчання, яке у вищій школі «має на меті: розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента, допомогти їм пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, сформувати в них культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє життя» [80, с. 210]. А досягнення означеної

мети особистісно-орієнтованого навчання забезпечується сукупністю методів: дискусії, тренінгу саморозвитку, імітаційним іграм тощо.

Теоретичне визначення сутності, змісту, структури стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва, обґрунтування методологічних засад дослідження, розроблені критерії та показники (представлені у п.3.1 нашого дослідження) дозволяють розробити організаційно-методичну модель формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музики у процесі роботи з хором. А також, ґрунтуючись на розумінні моделювання як методу дослідження «яких-небудь об'єктів, систем, явищ, процесів шляхом побудови і вивчення їх моделей» [14] та опосередкованого методу наукового дослідження, за Г. Цехмістровою [84, с. 222], «вивчення об'єкту (оригіналу) шляхом створення і дослідження його копії (моделі), яка заміняє оригінал з певних сторін, які цікавлять пізнання і підлягають вивченню» [73], спроектувати ефективні шляхи, що дають змогу досягти поставленої нами мети дослідження.

Варто зауважити, що розглядаючи проблему моделювання як методу системного дослідження та проектування освітнього простору у вищому навчальному закладі та апелюючи до метафоричної думки О. Долженка, С. Вітвицька, зазначає, що категорія «освітнього суспільства» стає «базовою категорією моделі освіти майбутнього століття», оскільки в її основі лежить «принцип випереджаючого розвитку, інтелектуального, наукового, культурного, особистісного потенціалу суспільства, що, безумовно, буде ефективним у сполученні з принципом випереджаючого розвитку науки, тому що високодинамічний соціокультурний прогрес у суспільному розвитку викликає швидке «старіння» конкретно-наукових і професійних знань, необхідність перегляду поняттєво-категоріального і теоретичного фундаменту сучасної науки й адекватних їм навчальних дисциплін, які вивчаються у вищій школі» [46, с. 15].

Зважаючи на доповідь Міжнародної комісії «Освіта: Прихований скарб ХХІ століття», в якій відзначено особливості перспективної системи освіти,

до яких віднесено: «фундаменталізацію освіти, ... випереджальний характер всієї системи освіти, її націленість на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації; розвиток творчих здібностей людини; істотно більшу доступність системи реалізації творчого потенціалу для населення нашої планети ... із застосуванням перспективних інформаційних і телекомунікаційних технологій» [46, с. 15], С. Вітвіцька зазначає, що «фундаменталізація» передбачає істотне підвищення якості освіти та, відповідно, й освітнього рівня людей, що включає певні зміни змісту навчальних дисциплін і методології навчального процесу. Серед способів досягнення виділено, зокрема, зміну «співвідношення між прагматичною і загальнокультурною частинами освіти на всіх рівнях» [46, с. 15]. Водночас, науковиця відзначає, що сучасна освіта включає творчість та формує світогляд, забезпечує міждисциплінарну організацію змісту навчання, а також спрямована на розвивиток мислення, націлюючи майбутніх фахівців до нових видів діяльності.

Авторська методика, відповідно до мети, спрямована на поетапне формування кожного з визначених компонентів стилю педагогічного спілкування (мотиваційно-вольовий, когнітивно-світоглядний, творчо-діяльнісний). Майбутній вчитель музичного мистецтва має чітко усвідомлювати основне завдання у роботі з дитячим хором (незалежно від того, чи це вокально-хорова робота в класі, чи це зведений шкільний хоровий колектив у позакласній діяльності) – створення умов «формування культурної, високоморальної людини, здатної самостійно, творчо мислити, відповідати за прийняті рішення, позитивно перетворювати навколишній світ. Таким чином, навчання співу дітей є дієвим засобом їх виховання і розвитку. Дитячий хоровий колектив – це не тільки творчий проект. Він має ще й велике суспільне значення» [75, с. 220].

Тому у процесі формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музики у процесі роботи з хором велике значення має мотиваційна спрямованість навчання, яка передбачає «систематичний пошук

нових знань та інформації, збагачених новітніми досягненнями науки, ціннісне ставлення до різних форм творчої взаємодії» [32].

Формування *мотиваційно-вольового* компонента передбачає мотиваційну спрямованість навчання, набуття досвіду роботи з хором, поглиблення прагнення студентів до оволодіння навичками ефективного спілкування задля виховання та розвитку учнів, що позначається врешті-решт на результативності власної диригентсько-хорової діяльності, та формуванні власного стилю спілкування.

У процесі фахової підготовки важливим складником набуття досвіду є робота з навчальним хором під керівництвом викладача та самотійна робота з дитячим хором під час виробничої практики, коли, власне, і з'являються перші ознаки стилю педагогічного спілкування, який остаточно викристалізується і виявиться у ході подальшої педагогічної діяльності. У цій діяльності проявляються навчальні здобутки, практичні напрацювання та набутий досвід студентів, що включає, на думку Юань Янь [92] психофізичний, сенсорно-перцептивний, вольовий складники особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, які власне, і забезпечують можливість керування навчальним процесом в майбутній педагогічній діяльності.

Погоджуючись з цією думкою, вважаємо важливим формування особистісних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва, як професійних, так і психічних, таких, як: потреби, інтереси, особливості мислення, вольової та емоційної сфери особистості. Зокрема. загальновідомо, що саме сформованість вольової сфери дає можливість досягти визначних успіхів у музичній діяльності – виконавській і педагогічній.

З психічними властивостями пов'язані психічні стани, що вважаються «особливою характеристикою психічної діяльності людини на певний період часу, що проявляється в підвищеній або зниженій активності особистості» [40]. Адже у музично-педагогічній (особливо, концертно-виконавській, що стосується виступів хору) діяльності майбутніх учителів музичного

мистецтва уміння керувати своїми психічними станами (емоційними, пізнавальними, вольовими), які проявляються у почуттях (зокрема, настрої), уважності, (яка виражається у розсіяності чи зосередженості), волі (що проявляється через активність або апатію) [40].

Тому важливо скерувати студентів на самопізнання (чому деякою мірою сприяють методики діагностики емоційних, мотиваційних та особистісних властивостей) та бажання вдосконалення своїх особистісних якостей (зокрема, лідерських, пізнавальної активності), розвитку здібностей, які у майбутнього вчителя музичного мистецтва включають наявність музичних, творчих і педагогічних (які забезпечують оволодіння педагогічною діяльністю), особливо, експресивних та комунікативних, що безпосередньо впливають на формування стилю педагогічного спілкування. стилю самопрезентації та самоактуалізації, та віднайдення власного професійно-педагогічного іміджу.

Формування *когнітивно-світоглядного* компонента спрямовано на розуміння студентами цінності майбутньої професії, що передбачає усвідомлення власних можливостей щодо реалізації в галузі мистецької педагогіки, сформованість художньо-естетичного світогляду, набуття фахових компетентностей. В цьому процесі важливими складниками, що впливають на стиль педагогічного спілкування, є усвідомлення мети навчальної, майбутньої музично-педагогічної діяльності, естетичний смак, навички спілкування з учнями, комунікативна культура.

У зв'язку з цим, варто відзначити засилля в сучасному музичному просторі низькопробних творів, які можуть формувати, не маючи належного художнього змісту, «спотворені уявлення про якісні характеристики співацького голосу, а також здійснюють негативний психічний вплив на особистість» [75, с.219], на що вказують педагоги і науковці. Зазначене спричиняє низький рівень музичної культури молоді, що впливає на формування потреб сучасної слухацької аудиторії, яке проходить врозріз із цінностями світової музичної культури. На думку Р. Толмачова, «йдеться про

явище музичного нонконформізму». Водночас, культура «виступає осередком розвитку особистості тільки тоді, коли індивід виконує діяльність, спрямовану на досягнення і засвоєння духовних цінностей як необхідної умови його гармонійного взаємозв'язку з навколишнім світом» [75, с.219].

Для цього індивід має бути забезпечений відповідним навчальним матеріалом. У вчителя музичного мистецтва таким навчальним матеріалом є музичні твори, основним критерієм вибору яких є висока художність. Художній твір «задає емоційно-естетичні орієнтири сприйняття, створює об'єктивну основу для розширення художнього тезаурусу, надає можливість досягнути навколишній світ, відтворений в художніх образах, усвідомити власну роль, себе в цьому світі» [49, с. 96].

Тому вибір творів має вирішальне значення для формування естетичних і життєвих ідеалів учнів, художнього світогляду, становлення художніх вимірів їх людського буття. У ході ознайомлення з ними, враховуючи діалогічну природу музичного мистецтва, важливо створити сприятливі умови для сприйняття і розуміння духовного багатства цих творів через прищеплення, на думку Г. Падалки, «смаку до роздумів, зіставлень, оцінювання» [49, с. 244]. Відносини взаємодовіри та художньої співтворчості, які виникають у процесі цих дій, стануть запорукою ефективності педагогічного спілкування.

У цьому контексті набуває актуальності питання оновлення змісту диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки саме якість диригентсько-хорової підготовки має вирішальний вплив на формування їх фахової компетентності як основного виду навчальної діяльності в урочній та позакласній роботі в умовах ЗЗСО.

У зв'язку з цим, одним з ефективних шляхів у процесі формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва, на думку Л. Степанової, є звернення до дитячої опери як «жанру з величезним потенціалом – навчальним і творчим у художньо-естетичному, професійно-педагогічному, комунікативно-творчому аспектах» [65, с. 20].

Зважаючи на те, що дитячій опері притаманні «родові ознаки» оперного жанру, Л. Степанова підкреслює важливість наявності у майбутнього вчителя музичного мистецтва знань щодо специфіки постановки дитячого музичного спектаклю, сформованості диригентських і вокально-хорових компетентностей, навичок педагогічного спілкування для забезпечення активної взаємодії партнерів.

Процес роботи над партитурою музичного спектаклю, в першу чергу, над хоровими сценами, чи хорового концертного репертуару вимагає і, водночас, виявляє наявність необхідного для майбутньої музично-творчої діяльності студентів обсягу музично-теоретичних знань, знань з предметів диригентсько-хорового циклу, володіння професійною термінологією. А практична робота над хоровим твором з учнями, яка передбачає наявність навичок його вербальної, невербальної, художньо-педагогічної тощо інтерпретації, формує стиль педагогічного спілкування.

Науковцями (зокрема, Н. Кожбахтєєвою [33]; О. Щолоковою, Н. Мозгальновою, І. Барановською [90]) підкреслюється необхідність формування навичок вербальної інтерпретації музики, що передбачає вільне володіння мовою емоційно забарвленою, яскравою і художньою. У нашому розумінні, крім набуття спеціальних фахових компетентностей, варто звернути окрему увагу на доречність у роботі з хором використання художнього стилю мовлення, який застосовується у культурі та освіті, творчій діяльності, різних видах мистецтва, і впливає на формування індивідуального стилю.

Адже донести задачу створення певного художнього образу, особливо в роботі з дитячим хором, потрібно яскравою образною мовою. Працюючи над формуванням стилю педагогічного спілкування, студентам потрібно працювати над багатством і культурою мовлення, що сприяє здійсненню передачі знань, переконань, досвіду, культури вчителя учням.

Тому, у формуванні стилю педагогічного спілкування важливе місце відводимо саме наявності умінь мовної форми музично-педагогічного

спілкування, яка за цілеспрямованістю теж досить різноманітна. Мовна форма, як зауважує Є. Проворова, так як і інші форми педагогічного спілкування вчителя-музиканта, «виконує виховну, організаційну, художньо-естетичну функції. Специфічною особливістю її є те, що вона майже завжди спрямована на живе звучання музики, тобто знаходить підтвердження у матеріалі, що звучить» [53]. Отже, художньо-педагогічне спілкування у діяльності вчителя музичного мистецтва вимагає, на думку науковиці, вербальних, невербальних і музично-виконавських засобів спілкування [53].

Оскільки за допомогою мистецтва, яке «діючи на глибинно-внутрішні психологічні механізми емоцій і почуттів», забезпечує «перетворення зовнішніх культурних цінностей у духовний світ особистості» [83, с. 149], збагачується духовно-моральний потенціал та відбувається формування художнього світогляду реципієнта, його здатності до творчого самовираження і саморозвитку, то «художній світогляд майбутнього викладача музичного мистецтва формується в процесі сприйняття-інтерпретації різних видів музично-виконавської діяльності, передбачає інтеграцію знань з музично-теоретичних, культурологічних, виконавських, методичних, практичних дисциплін» [83, с. 149].

У такому разі, у процесі сприйняття-інтерпретації, що веде до виявлення світоглядних позицій композитора, у контексті формування художнього світогляду майбутнього вчителя музичного мистецтва особливого значення набуває метод аналізу-інтерпретації музичного твору, який, на думку В. Царенка та Т. Стратан-Артишокової, «ґрунтується на діалоговому принципі навчання, призводить до оригінально-неповторної особистісної інтерпретації, інтеріоризації образного змісту твору, активізації механізмів асоціативності, сприяє формуванню художнього світогляду майбутнього викладача музичного мистецтва» [83, с.149], з чим ми повністю погоджуємося і застосовуємо у своїй методиці формування когнітивно-світоглядного компонента стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва.

Що стосується досвіду педагогічного спілкування, то, в першу чергу, у процесі його набуття, студенти орієнтуються на своїх викладачів протягом вивчення усього циклу диригентсько-хорових дисциплін. У кожного з них – свій стиль педагогічного спілкування, манера «самоподачі», імідж.

Також, студенти вчаться використовувати досвід керівників музично-творчих колективів, в тому числі, дитячих. З одного боку, цьому сприяють інтернет-ресурси (записи виступів професійних колективів під орудою всесвітньо відомих диригентів). Як свідчать наукові джерела, науковці відносять соціальні мережі, зокрема, YouTube, до цифрового освітнього простору професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [97].

З іншого боку, цьому сприяють концерти хорової музики, концерти окремих професійних колективів, фестивалі і конкурси для професійних виконавців і аматорських та дитячих колективів. В таких фестивалях студенти самі часто задіяні, мають можливість спостерігати за спілкуванням диригентів інших колективів з хористами. І в даному контексті постать диригента, його стиль спілкування привертає увагу і викликає певне оцінне ставлення: чи хотілось би працювати під його орудою? Відповідь на це питання часто залежить саме від стилю спілкування диригента. Актуальним для студента залишається, також, питання: чи хотілось би бути на нього схожим? І ця бажана (або не бажана) схожість визначається також і стилем спілкування.

Варто зауважити, що формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається у ході навчальної, практичної, творчої діяльності. Остання включає виконавську та педагогічну складові і передбачає інтерпретацію творів мистецтва, що ґрунтується на виявленні та тлумаченні художніх образів як основної естетичної категорії відображення дійсності в мистецтві.

У процесі такої діяльності виникає безліч конкретних асоціацій, на що вказує О. Щолокова [91]. Крім того, така діяльність потребує здатності до

вербальної та невербальної комунікації та інтерпретації музично-хорових творів; педагогічної імпровізації та артистизму в роботі з хором, що становить зміст роботи з формування *комунікативно-творчого* компонента стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва.

Два останніх положення дозволяють розглядати зміст поняття «імідж вчителя музичного мистецтва» у контексті сценічного іміджу виконавця, пов'язуючи імідж вчителя музичного мистецтва як диригента з сценічним іміджем, формування якого успішно відбувається, на думку вчених, методом позиціонування.

Зокрема, М. Сухолова підкреслює, що «персональні, соціальні та символічні характеристики сценічного іміджу не є незмінними: вони гнучко змінюються у відповідності з внутрішніми прагненнями самої особистості і зовнішніми обставинами, до яких вона змушена так чи інакше пристосовуватися» [71].

Найважливішим серед розглянутих М. Сухоловою чинників та методів формування сценічного іміджу дослідниця визначає позиціонування: «закріплення унікальних ідентифікуючих рис» виконавця у свідомості сприймаючих людей, що дозволяє їм відрізнити його від решти подібних виконавців. Мова йде про ефективність позиціонування «яке здійснюється за однією, двома, трьома ознаками, оскільки згідно з основними законами психофізіологічного сприйняття більша їх кількість не відкладається надовго у свідомості людей» [71, с. 134]. І серед цих ознак особливе місце належить мовній формі педагогічного спілкування, про що йшлося вище.

Для формування стилю педагогічного спілкування, розділяючи думку науковців, актуалізуємо наступні види інтерпретації: художньо-виконавську (яка пов'язана з сценічним іміджем майбутнього вчителя музичного мистецтва) та художньо-педагогічну, що включає мистецтвознавчу, художньо-образну, візуально-асоціативну, які всі разом сприяють розвитку «умінь повніше розкрити зміст музичного твору у творчій мистецько-виконавській та мистецько-педагогічній діяльності» [26].

З поняттям умінь художньої інтерпретації, як зазначає В. Крицький, пов'язане «словесне тлумачення (естетична, художня оцінка, вербальне розкриття художнього змісту творів тощо), корекція виконання, поєднання художнього виконання зі словесним тлумаченням» [39, с. 17].

А крім того, означені уміння акумулюють весь комплекс фахових умінь студентів: «здатності аналізувати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати тощо; ... необхідність володіння комплексом спеціальних умінь: методикою аналізу музичних творів, методикою вивчення музичних творів, володіння інструментом, голосом тощо», оскільки є «ключовим умінням професійної музичної підготовки студентів мистецьких спеціальностей» [39, с. 19-25].

Аналіз наукових досліджень дозволив виявити дієві методи формування вищезазначених умінь художньої інтерпретації, а саме: методів художньо-стильового аналізу та історіографії, виявлення образного змісту твору, методу асоціативних паралелей з іншими видами мистецтва, ефективність яких доведена, зокрема, у науковому дослідженні Дун Цзяньбін [26, с.103].

Потрібно відзначити, що науковцями також відзначається багатогранність диригентської складової професії вчителя музичного мистецтва, для формування якої нами виокремлено словесні (наприклад, евристичної бесіди, дискусії), наочні (наочно-слухові та наочно-зорові), дієво-практичні (методи вправлення і репродуктивні методи), проблемно-пошукові (зокрема, творчі завдання), інтерактивні (наприклад, метод проєктів, метод драматизації) методи навчання.

Так, наголошуючи на необхідності формування творчої ініціативи студентів, А. Растрігіна, водночас підкреслює значення застосування методу вправ та репродуктивного методу з метою успішного оволодіння диригентською технікою, оскільки «кожна вправа має конкретне призначення і спрямовується на виправлення недоліків у техніці диригування, удосконалення художньої виразності диригентського жесту та

практичних умінь, навичок, потрібних для здійснення хорової роботи ... передбачає поглиблення раніше набутих знань, відпрацювання набутих умінь, навичок та їх удосконалення» [56].

Ефективності формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором у нашому дослідженні належить дискусії, методу, спрямованому на встановлення порозуміння між її учасниками у ситуації розгляду певної проблеми з різних боків. У процесі дискусії, студенти вчать логічно і критично мислити, обґрунтовувати свою думку, вчать висловлюватися доступною мовою, використовуючи професійну термінологію, контролюючи власну поведінку та манеру спілкування, що в сукупності працює на вироблення стилю педагогічного спілкування. Цьому сприяє головна умова проведення дискусії, коли кожна думка важлива і не може бути відкинutoю, до тих пір поки не буде достатньо обґрунтованою і зрозумілою усім учасникам.

Безсумнівно, одними з найдієвіших методів у сучасному музично-педагогічному процесі, спрямованому на досягнення творчої взаємодії, є інтерактивні методи, які виділяють, зокрема, для розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців Г. Дегтярьова та Л. Руденко, оскільки вони «спрямовані на створення оптимальних умов розвитку учасників педагогічного процесу і на вдосконалення моделей поведінки учасників педагогічного процесу. Виявом інтерактивної педагогічної взаємодії є: полілог; діалог; миследіяльність; творення нового змісту; міжсуб'єктні стосунки; свобода вибору; ситуація успіху; позитивність, оптимістичність оцінювання, рефлексія» [73, с.52].

Серед дієво-практичних та інтерактивних методів виділяється застосований нами метод проєктів, який у сфері художньо-творчої діяльності набуває, за влучним висловом Т. Бодрової значення «мисленнєво-інструментального конструкту, реального творіння людського духу в технологічній площині» [4, с.23].

Визначаючи мистецько-освітній проєкт як засіб інструменталізації перспективних художніх ідей, науковиця, спираючись на аналіз досліджень у галузі педагогіки та психології, висуває ідею потрактування мистецько-освітнього проєкту «у контексті особливої сфери утілення духовно-практичного потенціалу його учасників», адже «з одного боку, основний зміст мистецької проєктної діяльності полягає у конструюванні сукупності дій та засобів, що дозволяють виконати поставлені художні та технічні завдання у досягненні визначених цілей, а з іншого – у забезпеченні шляхів реалізації задуму за допомогою дієвих і продуктивних засобів входження в процеси пошуку, творчості, самостійного та колективного мислення, спрямованого на певний об'єкт» [4, с.23].

Вищевикладене дозволяє вважати застосування методу проєктів у галузі мистецької освіти цікавою, гнучкою та динамічною формою у набутті навичок художньо-педагогічної взаємодії, що має художню та практичну цінність і уможливорює розуміння мистецько-освітнього проєкту як «творчої лабораторії» у процесі навчальної діяльності майбутніх фахівців, що, як зазначає Т. Бодрова, «підтверджується його значущістю в реалізації потенційних можливостей студентів перетворювати художні моделі в реальні арт-об'єкти» [4, с.24].

На нашу думку, застосування мистецько-освітнього проєкту доводить свою ефективність у процесі формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва, як і словесних методів, на всіх етапах формувальної методики: адаптаційно-стимулювальному, пізнавально-корекційному та рефлексивно-творчому. Його застосування дозволяє також активізувати участь у навчально-творчій роботі студентів з різним рівнем підготовленості, особливо з різним досвідом диригентсько-хорової роботи, частково через застосування методу драматизації, як «методу музично-педагогічної взаємодії» (Л. Степанова), що дає можливість створити, як завершення проєкту, власну музично-театральну постановку.

Підсумком проєктної діяльності часто є мультимедійна презентація, що передбачає володіння інформаційними технологіями як студентів у їх навчальній та наступній педагогічній діяльності, так і викладачів ЗВО, і вчителів музичного мистецтва. По-перше, застосування ІТ в освіті на будь-якому її рівні сприяє індивідуалізації навчання; по-друге, дає можливість пошуку інформації та візуалізації навчання, наприклад, засобами мультимедіа, що дозволяє інтегрувати різні види інформації (візуалізована лекція тощо); по-третє, відкриває широкі дидактичні можливості щодо передачі і контролю засвоєння знань, відпрацювання певних навичок і умінь.

Одним з основних методів нашої методики обираємо тренінг, який науковці розуміють також як одну з оптимальних форм в організації навчання педагогів (С. Мірошник). Звернімося з метою визначення сутності даного поняття до довідникової літератури. «Тренінг» означає «тренування», а у психологічному аспекті – «методика впливу на особистість з метою підвищення ефективності взаємодії людини із суспільством» [14, с. 1472].

Так само В. Федорчук зазначає, що тренінг – це не тільки «сукупність методів формування навичок ефективного спілкування» [80, с.8], що для нашого дослідження особливо актуально, а й метод активного навчання, метод впливу, що теж важливо, а також, метод формування навичок саморозвитку та самопізнання.

Змістом тренінгу є психологічна взаємодія між людьми. В. Федорчук доходить висновку, що «тренінг» – це є не тільки універсальний метод розвитку особистості, але й найбільш ефективна модель підготовки фахівців, оскільки у ньому теоретично і практично задіяна вся психологічна сфера особистості (інтелектуальна, емоційна, вольова, поведінкова тощо)» [80, с.8]. Відповідно, поняття «тренінг» він розглядає «як найефективнішу модель включення особистості в міжособистісне спілкування, діяльність у широкому розумінні цього слова, які спрямовані на самопізнання, розвиток, саморозвиток та самовдосконалення особистості, здатної до самоактуалізації власного потенціалу в різних сферах» [79, с.8].

Оскільки у центрі уваги нашого дослідження є саме проблема спілкування та взаємодії майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті вироблення його стилю в процесі роботи з хором, то саме тренінг особистісного зростання, виступає ефективним способом її розв'язання. Водночас, від успішності в спілкуванні залежать успіхи в інших сферах життя та самооцінка особистості. «Основне завдання тренінгу особистісного зростання полягає в гармонізації особистості, подоланні внутрішніх перешкод, що заважають ефективному самовизначенню, використанню внутрішніх ресурсів, розвитку спонтанності й розкриттю творчого потенціалу людини» [79, с.13].

Базовою моделлю розвитку особистості, наголошує В. Федорчук, є саме тренінг комунікативної компетентності, після чого можна працювати в напрямках спеціального спрямування, зокрема, тренінги креативності, емоційного інтелекту, лідерства тощо. Тобто, тренінг спілкування є основою для особистісного зростання, хоча вони тісно між собою пов'язані. Результатом же є зняття бар'єрів у спілкуванні, зміна поведінки, зміна самооцінки в бік збільшення.

Тренінг навчальний, зокрема, тренінг розвитку комунікативної компетентності, який доречно застосовувати у контексті нашого дослідження, розуміється вченими як «форма організації навчання та спосіб розвитку здатності особистості навчатися», оволодіння нею професійною діяльністю, а також як процес активного спілкування в умовах постійної взаємодії всіх його учасників.

Означений процес поєднує формування та удосконалення компетентностей та навчання на основі набутого досвіду з метою побудови «системи нових знань, уявлень, цінностей, орієнтацій, бачень, видів і способів діяльності, а також постійної рефлексії, оцінювання та переоцінки підходів, принципів тощо...» [45]. Кожний учасник тренінгу збагачується знаннями та досвідом не тільки тренера, а й усіх учасників тренінгу, що

сприяє розширенню уявлень кожного про проблему та можливі способи її розв'язання [34].

Щодо інтерактивних методів, у контексті нашого дослідження акцентуємо особливість інтерактивного навчання, яка відкриває можливості демократичного спілкування, адже інтерактивна взаємодія передбачає важливість думки кожного учасника, виключає домінування когось з учасників, що сприяє ефективності спілкування, вчить критично мислити, аргументувати і приймати виважені варіанти розв'язання проблем.

Зважаючи на дослідження О. Пометун і Л. Пироженко [51], виділяємо технологію ситуативного моделювання (рольова гра, драматизація) та технологію опрацювання дискусійних питань («Займи позицію», дискусія – методи, які є ефективними з позиції демократичності у обговоренні проблеми, що відкриває можливості усвідомлення наявності протилежних варіантів її вирішення). Серед методів, які науковці визнають за найбільш дієві, нами також застосовувалися інтерактивні ігрові (педагогічної гри) методи, методи проблемного навчання, навчальних ситуацій, метод ситуативної влучності реагування, моделювання, іні-лекції, дискусії, «мистецтвознавчі дебати».

Нам імпонує мета розігрування ситуації в ролях, яка полягає в тому, щоб «визначити власне ставлення до конкретної ситуації, набути досвіду поведінки в подібній ситуації шляхом гри, виконання ролі, яка є близькою до реальної життєвої ситуації. Вона допомагає навчитися через досвід та почуття. Рольова гра імітує реальність шляхом «проживання ситуації в певній ролі» та надає можливість діяти, як насправді. Ви можете поводитись і розігравати свою роль, моделюючи свою реальну поведінку» [29]. Зазначене «сприяє розвитку уяви і навичок критичного мислення, формує спроможність знаходити і розглядати альтернативні варіанти дій, допомагає уявляти себе в тій чи іншій соціальній ролі, співчувати іншим тощо» О. Пишко [50].

Навчання в діяльності та формування індивідуальності через колективну діяльність і мислення в групі складають особливості імітаційних

технологій навчання, застосування яких сприяє набуванню умінь педагогічного мислення і спілкування, формує здатність до рефлексії. Застосування означених технологій потребує від учасників спілкування (для їх особистісного та професійного становлення) дотримання певних вимог.

Узагальнено ці вимоги наводять В. Стрельников та І. Брітченко, розглядаючи сучасні технології навчання у вищій школі: «доброзичливість, відсутність агресивності у пропозиціях, звертаннях тощо; можливість вільного прояву почуттів, що значно підвищує здатність до творчості; розвиток емпатії – уміння відчувати психологічний стан іншої людини, уміння співпереживати, співчувати; використання ... свободи вибору, зняття чи обмеження заборон у поведінці, акцент на позитивному, заохочення відповідей, можливість допущення помилок при вивченні нового, довіра, авансування похвали тощо» [69, с.158].

Погоджуючись з науковцями щодо сутності імітаційних технологій навчання, зазначимо, що в контексті нашого дослідження дотримання усіх вищезазначених вимог вкупі зі спрямуванням навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на культуру спілкування сприяє розумінню сутності демократичного стилю спілкування і, відповідно, його формуванню.

Водночас, зазначаючи, що пріоритетною сферою застосування інноваційної педагогіки є «проблематизація змісту навчальної дисципліни, забезпечення рефлексивної позиції студентів у процесі підготовки до музично-освітньої діяльності, а також упровадження діалогу», Т. Дорошенко підкреслює значення останнього, коли він заснований «не на рольовій взаємодії, а на міжособистісному контакті» [23, с.71], акцентуючи паралельний розвиток дослідницької та комунікативної компетентностей. Погоджуємося з вченою, оскільки у процесі спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва з хором міжособистісний контакт набуває особливого значення.

Щодо доцільності проблемного навчання як різновиду розвивального, зауважимо, що воно включає спонукання до творчої активності та діалогічності, проблемний виклад матеріалу, застосування пошукового та евристичного методів, створення проблемних ситуацій, що передбачає застосування методу ситуаційного навчання. Останній, за визначенням науковців, є системою інтеграції таких методів пізнання, як: «моделювання, системний аналіз, уявний експеримент, методи опису, проблемний метод, метод класифікації, ігрові методи, імітаційне моделювання тощо» [32]. Означені методи сприяють вирішенню різних педагогічних ситуацій у практичній діяльності вчителів музичного мистецтва, що «потребує від педагогів винахідливості, імпровізації, оригінальності та передбачення» [32].

Реалізація перелічених вище методів навчання відбувалася під час вивчення дисципліни «Методика музичної освіти» на семінарських і практичних заняттях; під час консультацій в процесі виробничої практики. Результатами опрацювання означених методів студенти ділилися на засіданнях студентського наукового товариства, науково-практичних та науково-методичних семінарах та конференціях, тематичних конференціях з обговорення набутого досвіду під час виробничої педагогічної практики.

Розглянуті вище у нашому дослідженні наукові підходи та принципи формування стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором, педагогічні умови, покликані забезпечити ефективність формування означеного феномена, визначені дієві методи уможливають створення організаційно-методичної моделі формування стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Організаційно-методична модель формування стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором унаочнено на рис. 2.1.

Мета: формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором

Наукові підходи: компетентнісний, комунікативний, діалогічний, міждисциплінарний, ситуаційний, акмеологічний, індивідуальний

Компоненти		
Мотиваційно-вольовий	Когнітивно-світоглядний	Комунікативно-творчий

Критерій:	Критерій:	Критерій
ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності	ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки	міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором

Принципи

творчої та емоційної взаємодії; діалогізації; орієнтованості на музично-естетичне спрямування навчання; орієнтованості на управління емоційно-естетичними станами у процесі навчання та у практичній діяльності; відповідності між рівнем музичного розвитку та диригентської підготовки і можливостями їх практичної реалізації з урахуванням особистої творчої індивідуальності студента

Педагогічні умови

застосування інноваційних форм і методів навчання, в тому числі інтерактивних; створення професійного музично-творчого середовища для повного самовираження і самоствердження студента у процесі диригентсько-хорової діяльності; забезпечення інтегративних міжкафедральних зв'язків у процесі навчання

Етапи:

адаптаційно-стимулювальний	пізнавально-корекційний	рефлексивно-творчий
----------------------------	-------------------------	---------------------

Методи: словесні, наочні, аналітичні, методи проблемного, інтерактивного навчання (мистецтвознавчі дебати, дискусії, проєктів, драматизації, комунікативної гри, тренінги), дієво-практичні (вправлення, педагогічної та виконавської імпровізації, ситуативної влучності реагування, музично-педагогічної взаємодії)

Результат: позитивна динаміка сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором

Рис. 2.1. Організаційно-методична модель формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором

Організаційно-методична модель включає *мету* (формування стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором); *наукові підходи* (компетентністний, комунікативний, діалогічний, міждисциплінарний, ситуаційний, акмеологічний, індивідуальний); компонентну *структуру* (мотиваційно-вольовий, когнітивно-світоглядний, комунікативно-творчий компоненти); *критерії* (ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності; ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки; міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором); *принципи* (творчої та емоційної взаємодії; діалогізації (тактовності, толерантності в процесі обміну інформацією); орієнтованості на музично-естетичне спрямування навчання; орієнтованості на управління емоційно-естетичними станами у процесі навчання та у практичній діяльності; відповідності між рівнем музичного розвитку та диригентської підготовки і можливостями їх практичної реалізації з урахуванням особистої творчої індивідуальності студента); *педагогічні умови* (застосування інноваційних форм і методів навчання, в тому числі інтерактивних; створення професійного музично-творчого середовища для повного самовираження і самоствердження студента у процесі диригентсько-хорової діяльності; забезпечення інтегративних міжкафедральних зв'язків у процесі навчання); *етапи* (адаптаційно-стимулювальний, пізнавально-корекційний, рефлексивно-творчий), на яких застосовувалися *методи* (словесні, наочні, аналітичні, методи проблемного, інтерактивного навчання, дієво-практичні методи) авторської методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Висновки до II розділу

У другому розділі дослідження представлено обґрунтування методичних засад дослідження. Визначено, що формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором варто розглядати з позицій компетентнісного, комунікативного, діалогічного, міждисциплінарного, ситуаційного, акмеологічного, індивідуального підходів.

Основними принципами, на яких ґрунтується означений процес, є принципи: творчої та емоційної взаємодії; діалогізації (взаємоповаги; толерантності, тактовності в процесі обміну інформацією); орієнтованості на музично-естетичне спрямування навчання; орієнтованості на управління емоційно-естетичними станами у процесі навчання та у практичній діяльності; відповідності між рівнем музичного розвитку та диригентської підготовки і можливостями їх практичної реалізації з урахуванням особистої творчої індивідуальності студента.

Визначено педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування стилю педагогічного спілкування майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором: застосування інноваційних форм і методів навчання, в тому числі інтерактивних; створення професійного музично-творчого середовища для повного самовираження і самоствердження студента у процесі диригентсько-хорової діяльності; забезпечення інтегративних міжкафедральних зв'язків у процесі навчання.

Запропоновано методи, які виступили складовими авторської методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором: словесні, наочні, аналітичні, методи проблемного, інтерактивного навчання (мистецтвознавчі дебати, дискусії, проєктів, драматизації, комунікативної гри, тренінги), дієво-практичні (вправляння, педагогічної та виконавської імпровізації, ситуативної влучності реагування, музично-педагогічної взаємодії).

На основі теоретичного дослідження та узагальнення наукової літератури розроблено організаційно-методичну модель формування стилю

педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, яка включає мету; наукові підходи; компонентну структуру (мотиваційно-вольовий, когнітивно-світоглядний, творчодіяльнісний компоненти) стилю педагогічного спілкування; критерії (ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності; ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки; міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором); принципи; педагогічні умови; етапи (адаптаційностимулювальний, пізнавально-корекційний, рефлексивно-творчий) та методи експериментальної методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях:

1. Ван Їнань. (2025). Науков іпідходи до формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Академічні візії*, (41). Вилучено із <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2006>
2. Wang Yinan (2024). Pedagogical conditions of formation of style of pedagogical communication of future music teachers in the process of working with the choir. Frankfurt. TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge. 2(60). P.43-58. doi: 10.26886/2520-7474.2(60)2024.4

Список використаних джерел до другого розділу

1. Андрощук Л. Місце творчості в процесі поетапного формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/29/visnuk_2.pdf

2. Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності обдарованості. *Проблеми освіти*. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 36-40..
3. Бірюкова Л. А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2007. 18 с.
4. Бодрова Т. Мистецько-освітній проєкт як засіб інструменталізації перспективних художніх ідей. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги», Кропивницький, 11 квітня 2023 року. /Кропивницький: РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. 196 с.
5. Бодрова Т.О. Художня комунікація у контексті методичної культури майбутніх педагогів-музикантів *Вісник.Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія педагогічні науки.* № 23(179). С. 8-13. DOI: 10.58407/visnik.232302 <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/198/216>
6. Болгарський А. Г. Компетентнісний підхід до музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 16-17 жовтня 2014 р., Київ. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 572–580.
7. Бондар Є. Феномен художньо-стильового синтезу в сучасній хоровій творчості: виконавський аспект. *Синтез мистецтв у сучасних соціокультурних процесах*: Зб. тез доповідей Міжнар. наук. конф. Київ. 2020. С. 11–13.
8. Бурман. Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль. 2008. 22 с.
9. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень : Навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
10. Ван Їнань. Наукові підходи до формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з

хором. *Академічнівізії*. 2025. 41. Вилучено із <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2006>

11. Ван Їнань. Специфіка педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 19 (175). С.43–48.

12. Ван Яюєці. Формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2019. 245 с.

13. Варганич Г. О. Вербальне спілкування диригента з хором – основний засіб їх взаємодії у процесі диригентської діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2018. Вип. 42. С. 49–55.

14. Великий тлумачний словник сучасної української мов. / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун». (2005). 1728 с.

15. Вітвицька С. С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне: матеріали круглого столу 23 січня 2012 р. м. Київ. Київ: ТОВ «Інформаційні системи». 2012. С. 114–119.

16. Голоवेशко Б. Р. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 20 с.

17. Голярдик Н. А., Дика Л. Л. Педагогічне спілкування як фактор взаємодії викладача і студентів у вищих навчальних закладах. *Зб. наук. праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. 2014. № 2(71). С. 64–73.

18. Горбенко О. Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2010. 24 с.

19. Данилова Г. С. Вершини професіоналізму педагога як акмеологічний синтез тріади його компонентів. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Рівне. 2007. Т.3. С.57–62.
20. Данилова Г. С. Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ. *Проблеми освіти*. Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2010. Вип. 63. Ч. 1. С. 82–90.
21. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 366 с.
22. Дорошенко Т. В. Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутнього вчителя музики початкової школи до професійної самореалізації *Молодь і ринок*. 2010 №4(63). С. 51–54.
23. Дорошенко Т. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів мистецького профілю до інноваційної діяльності. «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги»: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги», Кропивницький, 11 квітня 2023 року. / Кропивницький: РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. 196 с С. 69–73.
24. Дубровіна І. В. Індивідуальна самоосвітня діяльність як спосіб розвитку творчої індивідуальності вчителя музики в системі післядипломної освіти. https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2390
25. Дубасенюк О. А. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Акмеологія в Україні*. 2010. №1. С. 18–25
26. Дун Цзяньбін. Формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у процесі музично-хореографічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2023. 210 с.
27. Зайцева А.В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього викладача мистецьких дисциплін у контексті педагогічних інновацій. *Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнар. наук.-практ.*

читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск III / Укл.: доктор пед. наук, проф. А. В. Козир. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. С. 56–59.

28. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2017. 255 с.

29. Інтерактивне навчання. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100dscl-26dc.docx.html>

30. Киричук О. В. Соціально-комунікативна активність особистості в контексті суб'єктно-вчинкової парадигми. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 12–15.

31. Кабриль К. В. До проблеми формування ціннісної компетентності майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2011. Вип. 11. С. 84–87.

32. Ковальова С. В. Модель розвитку творчої активності вчителів музики в системі підвищення кваліфікації. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/18/statti/kovaleva.htm

33. Кожбахтєєва Н. Ф. Формування у майбутніх музикантів-педагогів навичок вербальної інтерпретації музики. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 182. С. 211–215.

34. Козинець І. І. Застосування активних форм і методів навчання під час вивчення української мови за професійним спрямуванням. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2676

35. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 260 с.

36. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство». 2012. 200 с.
37. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. Колект. монографія. / Н. М. Бібік та ін.; за. ред. О. В. Овчарук. Київ, К.І.С. 2004. 112 с.
38. Конспект лекцій із дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень» для підготовки доктора філософії спеціальності 051 «Економіка» за освітньонауковою програмою «Економіка»ю. Укладач: Птащенко Л. О. Полтавська політехніка. 2021. 120 с.
39. Крицький В. М. Забезпечення студентів музично-педагогічних факультетів художньо та дидактично доцільними знаннями у процесі музично-виконавської підготовки. Метод.рекоменд. Ніжин: НДПІ імені М.В. Гоголя. 2000. 24 с.
40. Лещенко Т.О., Самойленко І. В., Юфименко В. Г. Основи психології. Основи педагогіки. Методичні вказівки для викладачів. ПОЛТАВА. 2014. URL: <https://core.ac.uk/reader/200102300>
41. Лі Хайцзюань. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва: Українська наукова думка. January 2022 *Spiritual-intellectual upbringing and teaching of youth in the 21st century*. Pp.95-97. DOI:10.34142//2708-4809.SIUTY.2022.19
42. Лі Цюань. Формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті акмеологічного підходу. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2018. Вип. 2 (12). С. 80-88.
43. Мартинюк В. В. Педагогічні умови формування національної ідентичності студентської молоді в закладах вищої педагогічної освіти у позааудиторній роботі: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Умань. 2022. 221с.

44. Митник О. Розвиток педагогічного мислення та педагогічної техніки у межах внутрішньошкільної методичної роботи. *Учитель початкової школи*. 2016. № 7. С. 23-27.

45. Мірошник С. І., Навчальний тренінг як оптимальна форма організації навчання педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/miroshnik.htm

46. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Монографія / За ред. С. С. Вітвицької. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.

47. Основи менеджменту: навч. посібн. [для студ. вищ.навч.закл.] / І.О. Щєбликіна, Д.В. Грибова. Мелітополь. 2015. 483 с.

48. Павлічук В. І., Павлюк Н. М. Процеси спілкування в музичній діяльності: особистісний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67, Т.1. С. 58–62.

49. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

50. Пишко О. Л. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257

51. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / За ред. О. І. Пометун. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 136 с.

52. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 2. С. 5–8.

53. Проворова Є.М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. 282с.

54. Проворова Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук:13.00.02. Київ. 2018. 40 с.

55. Растригіна А. М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. / Київ: Київський ун-т імені Б. Грінченка, 2012. С. 501–509.

56. Растригіна А. Формування фахових компетенцій у класі хорового диригування як основа професіоналізму майбутнього педагога-музиканта. *Молодь і ринок*. 2012. № 10. С. 11–14.

57. Реброва О. Імідж та індивідуальний стиль вчителя музики в контексті педагогічної ментальності. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/548>

58. Реброва О. Феноменологія міждисциплінарності та умови її застосування в підготовці майбутніх учителів художніх та гуманітарних спеціальностей. *Наукові записки. Серія педагогіка*. 2018. №3. С.47-56.

59. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан. 2005. 360 с.

60. Сіненко О. О. Навички спілкування як складова фахової підготовки диригента-хормейстера. 2006. URL: http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/Pedagogica/2_sinenko.rtf.htm

61. Солод, О. Індивідуальний підхід як основа особистісно зорієнтованого навчання. *Дидаскал. Упровадження інновацій як чинник єдності педагогічної теорії та освітньої практики*. 2013. № 13. С. 198–201.

62. Сотська Г. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709238/1/%D1%81%D0%BE%D1%82%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B02.pdf>

63. Степанов В. А. Герменевтичний аспект навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової

підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії і перспективи.* / за ред. В.Д.Сиротюка. 2017. Вип. 59. С. 176–182.

64. Степанов В. А. Педагогічні умови навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2018. №1(60). С. 348–352.

65. Степанова Л. П. Дитяча опера як засіб формування навичок педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти.* 2024. Вип. 32. С. 20–27. doi: 10.31392/UDU-nc.series14.2024.32.03

66. Степанова Л. П., Дун Цзяньбін. Компетентнісна складова формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у контексті фахової підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти.* 2022. Вип. 28. С. 138–145. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.19>

67. Степанова Л. П., Степанов В.А., Степанов А.М. Педагогіка співробітництва в умовах сучасної мистецької освіти. *Хореографічна культура і освіта: проблеми та перспективи*: Зб. матеріалів II міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 14-15 травня 2021р. / НПУ імені М.П. Драгоманова Київ, 2021. С. 87–89.

68. Стецюк К. В. Міждисциплінарність як методологія розвитку екологічних знань URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/18/statti/stecuk.htm

69. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ. Полтава, 2013. 309 с.

70. Сунь Мінцзе. Методика формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Київ. 2023. 191 с.

71. Сухолова М. А. Чинники впливу на поліфункціональність сценічного іміджу викладача вокалу в сучасних умовах № 5, 2020. С 134–139.

72. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування: навчально-методичний посібник / авт.: Г. С. Дегтярьова, Л. А. Руденко. Київ: Педагогічна думка. 2010. 192 с.

73. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

74. Ткач М. Сучасні підходи до проблеми формування професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва в університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. 18. 315–327. <https://doi.org/10.31499/2307-4914.18.2018.162407>

75. Толмачов Р. В. Особливості теорії та методології роботи з дитячим хором. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2017. № 4. С. 216–222.

76. Топчієва І. О. Підготовка майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання: автореф. дис. ... канд пед наук: 13.00.02. Київ. 2013. 20 с.

77. Федоришин В. І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія та практика: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 410 с.

78. Федоришин В. І. Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. Вид. друге, допов. Київ, 2011. С. 315–328.
79. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. Київ: «Центр учбової літератури», 2014. 250 с.
80. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. Київ: «Академвидав». 2006. 352 с.
81. Фокша О. М. Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2019. 240 с.
82. Хомич І. М. Формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2018. 199 с.
83. Царенко В. Стратан-Артишкова Т. Б. Метод аналізу-інтерпретації у формуванні художнього світогляду майбутнього викладача музичного мистецтва «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги» : Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги», м. Кропивницький, 11 квітня 2023 року. / РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2023. 196 с.
84. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: навч. посіб. Київ: Вид. дім «Слово», 2004. 240 с.
85. Ці Сяньбо. Формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 216 с.
86. Чень Цзяньїн. Методика формування комунікативних умінь студентів України і Китаю в процесі вокальноансамблевої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 21 с.

87. Чжай Хуань Методика формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 . Київ, 2011. 20 с.

88. Чинчева Л. В. Методика формування диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах педагогічної практики: автореф. дис... канд пед наук: 13.00.02. Київ, 2019. 21 с.

89. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор. 2007. 640 с.

90. Щолокова О. П., Мозгальова Н. Г., Барановська І. Г. Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2019. Вип. 3 (128). Одеса. С. 151–158.

91. Щолокова О. П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2011. С.15–19.

92. Юань Янь. Методика організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики з музичного навчання: дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.02. Одеса. 2016. 250 с.

93. Юряк М. Ю., Качур М. М. Художня комунікація у змісті мистецької освіти школярів. МДУ. 2020. С. 274–276. URL :http://dspace.s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/6551/1/Artistic_communication_in_the_content_of_art_education_of_schoolchildren.pdf

94. Ярошевська Л. В. Методика диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи: автореф. дис... канд. пед. наук.: 13.00.02. Київ. 2017. 20 с.

95. Auerbach E. R. Auerbach, E. R. (1986). Competency-based ESL: One step forward or two steps back? *TESOL Quarterly* 20(3): 411–415.

96. Balatska L. P., Vyslobodka I. M. Main principles of competency based english language teaching in higher education. *Інноваційна педагогіка*.

2021. Вип. 37. С. 57–60. URL:
<http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/12.pdf>

97. Kachur, M., Dikun. I., Zhyshkovych, M., Stepanova, L., Synevych. I. Digitaleducationalspaceintheprofessionaltrainingofamusical art teacher.*REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA*. Noviembre –2021. Volume: 12 Issue: 35 Page: 160-180. DOI: 10.46925//rdluz.35.10

98. Keen K. Competence: What is it and how it can be developed? In J. Lowyck, P.de Potter, & J. Elen (Eds.). *Instructional Design: Implementation issues*. Brussels: IBM International Education Center, 1992. P. 111–122.

99. Stepanov V. Determination of the oreticaland methodological principles of teaching multimedia arrangement of future Music teachers in the process of professional training. *Intellectual Archive*. – Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2018. (November/December). Vol. 7. No. 6. P. 61-70. DOI: 10.32370/2018_11_8

100. Wang Yinan (2024). PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF STYLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS WORKING WITH THE CHOIR. Frankfurt. TK Meganom LLC. *Paradigm of knowledge*. 2(60). P.43-58. doi: 10.26886/2520-7474.2(60)2024.4

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХОРОМ

3.1 Діагностика рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва

Експериментальна робота передбачала організацію поетапного дослідження з метою виявлення стану сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва та реалізації авторської методики формування означеного феномена. Було розроблено програму дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала чотири етапи: підготовчий, констатувальний та формувальний експеримент і контрольний етапи.

Виконання розробленої програми потребувало розв'язання наступних завдань:

- конкретизувати та дослідити наукову літературу, окреслити теоретико-методологічне підґрунтя роботи;
- розробити та реалізувати на констатувальному етапі діагностувальну методику рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва;
- розробити та апробувати експериментальну авторську методику формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором;
- провести узагальнення результатів експериментальної перевірки запропонованої авторської методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, з метою довести її ефективність.

На першому етапі (*підготовчий*) проводилося дослідження парадигмальних підходів, напрямів розвитку освіти в Україні, освітніх програм, нормативних документів; вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми в теорії та методиці музичної освіти вищої школи; велися спостереження щодо особливостей роботи з хором в освітніх закладах різного рівня, що дало можливість з'ясувати сутність та зміст досліджуваного феномена, провести його структурний аналіз.

На другому етапі (*констатувальний експеримент*) з метою проведення констатувальної діагностики на основі теоретико-методологічного обґрунтування поняття «стиль педагогічного спілкування майбутніх учителів музики у процесі роботи з хором» було розроблено критеріальний апарат, який відповідав компонентній структурі означеного явища, встановлено рівневі характеристики його сформованості.

Розроблені критерії з визначеними показниками сформованості кожного компонента та діагностувальна методика (методи: анкетування та усне і письмове опитування, творчих завдань та спостереження за їх виконанням) дозволяли проаналізувати відповіді студентів та результати спостережень за виконанням ними творчих завдань, провести узагальнення та здійснити статистичну обробку отриманих результатів констатувального експеримента.

Третій етап дослідження (*формувальний експеримент*) передбачав впровадження в освітній процес авторської експериментальної методики з метою підвищення рівня сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. Експериментальна робота передбачала впровадження формувальної методики за визначеними етапами.

На четвертому етапі, (*контрольний*) проведено статистичну обробку, аналіз та узагальнення результатів розробленої та впровадженої в освітній процес експериментальної методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва з метою з'ясування її

ефективності в процесі роботи з хором та впливу на якість диригентсько-хорової підготовки, сформульовано висновки.

На першому етапі у ході дослідження напрямів та стратегій розвитку освіти проводилося вивчення головних нормативних документів України [5; 17; 8; 21; 22; 23]; освітніх програм (в тому числі, робочих з окремих дисциплін диригентсько-хорового циклу); методичного забезпечення (підручників, навчальних посібників тощо).

У процесі дослідження була передбачена робота зі студентами безпосередньо під час їхньої практичної підготовки (навчальної педагогічної, навчальної фахової ознайомчої та виробничої практик). Експериментальна робота на базах практики зі студентами 3-го та 4-го курсів бакалаврату включала проведення аналізу змісту освітніх програм ЗЗСО з предмету «Музичне мистецтво», «Мистецтво» та навчальних планів, підручників, і репертуарних збірників з фахових дисциплін, відвідування мистецько-виховних заходів з подальшим вивченням особливостей урочної, позакласної та мистецько-виховної діяльності, узагальнення педагогічного досвіду роботи вчителів музичного мистецтва та мистецтва, зокрема, спеціалізованої школи №115 імені Івана Огієнка та Ліцею імені Михайла Драгоманова м. Києва.

У процесі аналізу було встановлено, що в програмах передбачено накопичення майбутніми вчителями музичного мистецтва знань з музично-теоретичних дисциплін, оволодіння музичним інструментом, формування вокально-хорових навичок, умінь колективного музикування, практичних навичок диригентської техніки тощо. Опанування методами і прийомами формування відповідних навичок у майбутніх учнів у процесі вокально-хорової діяльності забезпечує «Методика музичної освіти». Проте, питанням характеру спілкування, виробленню власного педагогічного стилю, в тому числі, формуванню стилю педагогічного спілкування у процесі роботи з хором приділяється недостатньо уваги.

Власне, студентам приходитьсь самим «збирати» набуті у ході вивчення навчальних дисциплін компетентності та інтегрувати їх у своїй диригентсько-хоровій діяльності під час виробничої практики. В процесі означеної практичної діяльності уже можуть проявлятися перші ознаки стилю, але, як було зафіксовано у ході спостережень, далеко не у всіх студентів.

Звертаючись до пошуку причин такого явища, варто зауважити, що спостереження за студентами у процесі роботи з навчальним (студентським) хором показали: майбутній фахівець (вчитель музичного мистецтва) відчуває себе тільки учнем, інтерпретація твору, що вивчається, і навіть готується до іспиту, є результатом не стільки його свідомих зусиль (маємо на увазі рівень його художньо-образного мислення, диригентської техніки, сформованості саме його вокально-хорових навичок, відчуття форми твору, драматургії тощо), а копією інтерпретації керівника хорового колективу. Навіть, ураховуючи велику роботу з викладачем у класі диригування.

Варто, звичайно, зауважити, що не всі студенти можуть зробити власну оригінальну інтерпретацію хорового твору. Це частково пов'язано з різним рівнем підготовки студентів, адже на перший курс бакалаврату приходять студенти із закладів загальної середньої освіти без навичок диригування, і не всі вони співали в хорі. У ДМШ учні-інструменталісти колективне музичення можуть опрацьовувати в оркестрі або інструментальному ансамблі.

Але, навіть коли програма підготовлена, такі студенти можуть бути не впевнені в собі, можуть розгубитися перед колективом. Та й хоровий колектив не завжди довіряє своєму товаришу, який стоїть перед ним в якості диригента, і виконує твір так, як вивчено з керівником колективу. А студент має вигляд слабкої, і, навіть, розгубленої в силу певних обставин, копії свого викладача.

У цьому випадку перед нами зразок відсутності не стільки фахових навичок, скільки навичок спілкування, не говорячи вже про стиль.

Тому питання на кшталт: Чи вдалося відчутти, «уловити» стиль спілкування вчителя з учнями? Чи дає можливість практика (час, проведений в закладах ЗССО та мистецьких школах) розширити уявлення про характер взаємин між учнями-хористами та вчителем? Чи вдалося встановити діалог у спілкуванні з учнями? На чому варто зосередити увагу у процесі спілкування з хором? Чи вдалося встановити контакт з учнями у процесі роботи з хором? Що заважало продуктивному спілкуванню з хористами? Які висновки за час практики Ви зробили для себе щодо вироблення стилю спілкування з хором? – стали основними у підготовці круглих столів та конференцій за підсумками виробничої та навчальної педагогічної практики студентів. Ці ж питання ми включили пізніше, в експериментальній роботі, у зміст розроблених нами анкет.

Узагальнюючи зроблені спостереження, відзначаємо відсутність самостійності студента у роботі над інтерпретацією хорового твору, що зумовлено недостатністю теоретичних та практичних знань та умінь. Це частково пояснюється різним рівнем попередньої загальної музичної підготовки студентів (що знаходить відображення у впевненості в своїх силах, коли студент виходить в якості диригента перед хором), наявним рівнем комунікативних здібностей, умінь вербальної комунікації, рівнем педагогічного мислення, що позначається на стилі спілкування.

А це потребує від майбутнього вчителя музичного мистецтва додаткових зусиль не тільки в опануванні фаховими дисциплінами, а й усвідомлення своїх можливостей у професії, мотивованості для формування особистісних якостей, самоосвіти, розширення кругозору, прагнення до самовираження та самовдосконалення.

На необхідність формування бажання до постійного розвитку, саморозвитку та самоосвіти, зокрема, вказує Г. Падалка, виділяючи пізнавальну функцію мистецтва, і радить «не звужувати мистецьке навчання» до опанування художньо-технічними прийомами, а дотримуватися певних навчальних орієнтирів: «розгляд художніх творів на тлі естетико-

філософських узагальнень, суспільних явищ, історико-біографічних відомостей; поєднання змістовно-інтелектуальних і емоційно-почуттєвих характеристик сприймання з метою забезпечення його цілісності; зміщення пріоритетів мистецького навчання з опанування художньо-технічних прийомів на цілісне охоплення духовної сутності художніх образів» [18, с. 17-18].

З вищезазначеного, розуміємо, що стиль спілкування вчителя музичного мистецтва має вирішальне значення і в позакласній роботі, ураховуючи, що перш ніж досягти високого рівня взаємодії диригента і хористів, без чого неможливе існування хорового мистецтва, потрібно зібрати колектив однодумців, які знаходять радість у самовираженні через мистецтво, прагнуть знати, поширювати музичне мистецтво, і, як би патетично це не звучало, естетично впливати на слухачів, змінюючи світ на краще. Авторитарність і примусовість у такій діяльності, як бачимо, не спрацьовують. Вирішення означених завдань можливе лише при налагодженні вчителем музичного мистецтва діалогічності спілкування, що веде до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. А розширення кругозору, фахова компетентність, прагнення до самовираження та самовдосконалення сприяє формуванню педагогічного мислення та вироблення власного стилю педагогічного спілкування.

Спостереження за роботою студентів з хором (навчальним та дитячим під час уроків та у позакласній діяльності у ході виробничої практики) та аналіз означеної діяльності підтвердив ще один важливий момент, на який теж вказують науковці [2; 13; 15; 18]. Він пов'язаний із отриманням «особистісної естетичної насолоди під час сприйняття і творення мистецьких образів» [13].

На першому етапі у процесі спостереження аналізувалися та узагальнювалися особливості стилю педагогічного спілкування вчителів музичного мистецтва на уроці та у процесі роботи з хором у закладах загальної середньої освіти та мистецьких закладах під час навчальної

педагогічної та виробничої педагогічної практики. Паралельно велися спостереження за спілкуванням викладачів і хористів у хоровому класі та у класі диригування.

Аналіз наукової літератури психолого-педагогічного, мистецтвознавчого, методичного напрямків дозволив конкретизувати поняття «педагогічне спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором», на основі якого подано авторське розуміння поняття «стиль педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором», окреслено його компонентну структуру у взаємозв'язку мотиваційно-вольового, когнітивно-світоглядного, комунікативно-творчого компонентів. Було проаналізовано супутні поняття: «стиль», «манера», «імідж», «харизма», «виконавський стиль музиканта», «індивідуальний виконавський стиль», «виконавського стилю диригента-хормейстера», «інтерпретація», «педагогічне мислення», «педагогічне спілкування», визначено об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження.

Накопичений теоретичний матеріал, зібраний в процесі вивчення наукових джерел за темою дисертації на першому етапі, дозволив встановити, що у сучасних наукових дослідженнях достатньо розроблено і продовжує активно підніматися питання критеріїв, за якими можна виявити рівень сформованості компетентності (фахової та професійної) майбутніх учителів музичного мистецтва. У цьому контексті вважаємо за доцільне зауважити, що стиль педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором ми розглядаємо як важливу складову його професійної компетентності.

Як відомо, критерій (як «пістава для оцінки», «мірило» [3, с. 588] у наукових дослідженнях є мірилом судження або ознакою, яка дозволяє оцінити що-небудь, наприклад, результати певної діяльності. До критеріїв ефективності спілкування науковці відносять особливості особистості тих, хто спілкується, специфіку цілей спілкування, спосіб здійснення та умови проведення [33].

На другому етапі експериментального дослідження проведений сутнісно-критеріальний аналіз досліджуваного феномена та теоретико-методичний аналіз диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволив відповідно до розробленої компонентної структури стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, обґрунтувати критеріальний апарат дослідження.

Було визначено критерії сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором: ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності; ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки; міру здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором.

Зазначені критерії були застосовані у ході подальшої експериментальної роботи для з'ясування рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Критерій *ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності* є критерієм мотиваційно-вольового компонента. Показники: наявність активності та мотиваційних спонук до фахового навчання і формування власного стилю педагогічного спілкування; наявність лідерських якостей; прагнення до саморозвитку та вдосконалення фахових навичок.

За означеним критерієм передбачалося виявити бажання студентів відповідати уявленням про образ сучасного вчителя, який є творчою особистістю, з власним стилем спілкування, що включає яскраву індивідуальність, уміння зрозуміло та цікаво подати музичний матеріал,

розв'язати конфлікти, надихнути на творче самовираження учнів в музичному хоровому мистецтві.

Критерієм когнітивно-світоглядного компонента визначено *ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки* з показниками: наявність мистецько-теоретичних знань, знань про стиль спілкування та диригентсько-хорових навичок, володіння термінологією; наявність здатності до усвідомлення власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії; наявність культури спілкування та художнього стилю мовлення.

Міру здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором визначено критерієм комунікативно-творчого компонента. Показники: наявність навичок вербальної та невербальної комунікації диригента з хористами; здатність до саморегуляції та педагогічної імпровізації; здатність до художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, наявність артистизму в її реалізації.

Критерії та показники сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором унаочнено в таблиці 3.1.

На основі виділених критеріїв та показників, уможлиблюється визначення рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. Нами визначено три рівні сформованості стилю педагогічного спілкування, а саме: високий, середній, низький; та розроблено критеріально-рівневі характеристики.

Студенти, віднесені нами до *високого* рівня, демонструють сформованість спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування, що проявляється у наявності мотиваційних спонук до навчання та активності у вокально-хоровій діяльності. У них сформовані лідерські якості, які проявляються у спілкуванні з хористами будь-якого віку. У них також простежується

постійне прагнення до саморозвитку та вдосконалення навичок педагогічного спілкування.

Таблиця 3.1.

Компоненти, критерії та показники сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором

КОМПОНЕНТИ	КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
Мотиваційно-вольовий	Ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності	- наявність активності та мотиваційних спонук до навчання і формування власного стилю педагогічного спілкування; - наявність лідерських якостей; - прагнення до саморозвитку та вдосконалення фахових навичок
Когнітивно-світоглядний	Ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки	- наявність мистецько-теоретичних знань, знань про стиль спілкування та диригентсько-хорових навичок, володіння термінологією; - наявність здатності до усвідомлення власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії; - наявність культури спілкування та художнього стилю мовлення
Комунікативно-творчий	Міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором	- наявність навичок вербальної та невербальної комунікації диригента з хористами; - здатність до саморегуляції та педагогічної імпровізації; - здатність до художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, наявність артистизму в її реалізації

Також вони демонструють високий рівень здобутих мистецтвознавчих, культурологічних, психолого-педагогічних знань, зокрема, теоретико-методичних знань з предметів диригентсько-хорового циклу. Вони усвідомлюють власні можливості щодо реалізації в майбутній професії. У цих студентів сформовано педагогічне мислення, вони застосовують художній стиль мовлення, мають сформований художньо-естетичний світогляд.

Міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором у студентів високого рівня проявляється сформованою здатністю до творчої взаємодії, наявністю навичок вербальної та невербальної комунікації, педагогічної імпровізації – як уміння творчо і гнучко реагувати на неочікувані ситуації в колективі, знаходити аналогії, проводити незаплановані асоціативні паралелі у процесі подання матеріалу чи інтерпретації образу. Вони виділяються здатністю до яскравої і самобутньої художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, умінням контролювати власні емоції в репетиційний період і під час виступу. Їм притаманний артистизм, та знання, відповідальність за настрій та емоційний стан хористів, і, як результат, успішний виступ хору.

До середнього рівня сформованості стилю педагогічного спілкування відносимо студентів, які, в цілому, достатньо мотивовані до навчання, проте не відрізняються волевою спрямованістю на результативність педагогічного спілкування, так само як і вокально-хорової діяльності, не проявляють у ній достатньої активності. Їм притаманні лідерські якості, що частково проявляється в деякій самовпевненості і відсутності прагнення до вдосконалення навичок педагогічного спілкування.

У студентів, віднесених до середнього рівня сформованості стилю педагогічного спілкування, відзначається наявність теоретико-методичних знань з предметів диригентсько-хорового циклу, та, водночас, спостерігається недостатній обсяг мистецтвознавчих, культурологічних, психолого-педагогічних знань та знань щодо специфіки педагогічного

спілкування; педагогічне мислення ще не достатньо сформоване. Хоча, у ході спілкуванні наявна культура, проте в них не відпрацьований на належному рівні художній стиль мовлення. Усе це позначається на адекватності фахової свідомості та самооцінки, усвідомленні власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії.

Здатність до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором, виявляється в достатньо розвиненому умінні контролювати власні емоції, проте, на емоційний стан хористів вдається впливати епізодично. Навички вербальної та невербальної комунікації, як і педагогічної імпровізації, навпаки, потребують наполегливих напрацювань. Для цих студентів характерна здатність до художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, але відсутня така яскравість і оригінальність, яка притаманна студентам високого рівня сформованості стилю педагогічного спілкування. У них відзначаємо наявність впевненості під час виступу без емоційності та вираженого артистизму.

Студенти низького рівня сформованості стилю педагогічного спілкування демонструють слабо виражені спонукальні мотиви, що видно з відсутності мотиваційних спонук до навчання та недостатньої активності у вокально-хоровій діяльності; волюва спрямованість на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності не простежується. У них відсутні лідерські якості, слабо виражені прагнення до саморозвитку та вдосконалення навичок педагогічного спілкування.

На низький рівень сформованості когнітивної сфери вказують відсутність педагогічного мислення, недостатність сформованих мистецтвознавчих, культурологічних, психолого-педагогічних знань та знань щодо специфіки педагогічного спілкування, низький рівень теоретико-методичних знань з предметів диригентсько-хорового циклу і фахової свідомості та самооцінки, усвідомлення власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії; спостерігається низька культура спілкування та відсутність художнього стилю мовлення.

У студентів, віднесених до низького рівня сформованості стилю педагогічного спілкування, нездатність до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором виражається через відсутність сформованих навичок вербальної та невербальної комунікації, педагогічної імпровізації. Вони не в змозі контролювати власні емоції, а тим більше вплинути на емоційний стан хористів, художньо-виконавська інтерпретація хорових творів позбавлена самостійності та артистизму.

Визначені критерії та показники, а також, розроблені критеріально-рівневі характеристики дозволили провести констатувальну діагностику рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Метою другого етапу (*констатувальний експеримент*) було з'ясування реального стану рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором та уточнення критеріально-рівневих характеристик.

Завданнями констатувального експерименту було визначено:

- дослідити показники мотиваційно-вольового, когнітивно-світоглядного, комунікативно-творчого компонентів відповідно до *критеріїв*: ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності; ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки; міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором;
- з'ясувати рівні сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором;
- уточнити виявлені в результаті педагогічного спостереження на першому етапі дослідження причини недоліків і можливих проблем щодо сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором з метою

виявлення ефективних шляхів їх усунення в процесі розробки та впровадження авторської методики на третьому етапі експерименту.

Експеримент проводився на базі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Рівненського гуманітарного університету.

Констатувальним дослідженням були охоплені студенти III-IV курсів (256 осіб), з яких, було виділено 125, поділені умовно на дві групи – експериментальну (ЕГ), що складалася з 63 осіб та контрольну (КГ), до якої було залучено 62 особи.

На етапі констатувального експерименту була застосована розроблена нами діагностична методика, яка включала методи: педагогічного спостереження, опитування, анкетування, тестування, психодіагностики, творчі завдання. Для аналізу даних констатувальної діагностики застосовувалися методи аналізу, синтезу, порівняння, математичні та статистичні методи.

Фахова підготовленість студентів до роботи з хором ґрунтується на розвитку їх нахилів, спеціальних здібностей та уявлень про майбутню професію, важливою частиною якої є комунікативний складник. Психологічними орієнтирами у виявленні необхідних якостей та здатностей, що потребують цілеспрямованого розвитку, а також, навичок та умінь, що потребують формування, і скеровують майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з хором є спеціальні методики, спрямовані на з'ясування рівня мотивації, здатності до педагогічного спілкування, уміння вирішувати конфлікти, наявності вольових та лідерських якостей тощо. Врахування отриманих психологічних характеристик особистості сприяє створенню її психологічного портрета і формуванню стилю педагогічного спілкування.

Виходячи з цих позицій, нами застосовувалися: тест для визначення потреби у спілкуванні, оціночна шкала якого, як зазначають автори,

адаптована саме для майбутніх учителів; методика для оцінки здатності людини бути лідером (тест «Лідерство»); методика діагностики мотивації до успіху (Т. Елерс); тест «Чи активна ви людина?», методика «Готовність до саморозвитку»; методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій (Д. Джонсон та Ф. Джонсон, адаптована Т. Кушнірук); тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні (розроблений М. Снайдером).

З метою виявлення сформованості показників мотиваційно-вольового компонента за критерієм *ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності* нами застосовувалися наступні соціально-психологічні методи діагностики.

Для перевірки показника *наявність активності та мотиваційних спонук до фахового навчання і формування власного стилю педагогічного спілкування* було обрано: тест для визначення потреби у спілкуванні [29]; тест «Чи активна ви людина?» [30], за яким можливо оцінити загальний рівень життєвої активності особистості, і який вказує на відповідність її дій стосовно власного потенціалу.

Для перевірки показника *наявність лідерських та вольових якостей* була обрана методика «Лідер», а саме тест «Лідерство» [30], призначений для оцінки здатності людини бути лідером, а також, методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса [10].

З метою перевірки показника *прагнення до саморозвитку та вдосконалення фахових навичок* нами застосовувалася методика «Діагностика реалізації потреби в саморозвитку».

За допомогою означених соціально-психологічних методик діагностичними сподівалися встановити мотиви, наявність інтересу та потреб у оволодінні професією, вдосконалення навичками педагогічного спілкування. Крім означених методик ми запропонували студентам розроблену нами анкету, в якій зібрали питання для уточнення рівнів сформованості педагогічного спілкування (критерій – *ступінь*

сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності) за усіма показниками, а саме:

- 1) Що мотивує Вас до занять з диригування?
- 2) Яку перспективу переслідуйте, навчаючись на факультеті мистецтв?
- 3) Чи плануєте продовжувати навчання в магістратурі (для студентів 4-го курсу бакалаврату)?
- 4) Ким бачите себе після закінчення бакалаврату (магістратури)?
- 5) Коли виникають труднощі у навчанні, намагаєтесь більше працювати, чи покладаєтесь на удачу?
- 6) Чи відчуваєте себе лідером в колективі?
- 7) Чи часто слухаєте хорову музику?
- 8) Чи відвідуєте концерти хорової музики?
- 9) Чи вважаєте за потрібне знаходити можливості для додаткового вивчення методичної та педагогічної літератури?
- 10) Яку роль, на Вашу думку, відіграє стиль спілкування у педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва?
- 11) Чи замислювалися Ви і чи працюєте над створенням власного стилю педагогічного спілкування?
- 12) Чи вважаєте Ви себе конфліктною особистістю?
- 13) Чи вважаєте Ви себе ініціативною особистістю?
- 14) На Вашу думку, Ви контактна людина?

Аналізуючи відповіді студентів, зазначимо, що не всі вони давали розгорнуті відповіді. Тобто, з самого підходу до формулювання думки була зрозуміла справжня відповідь на останнє питання: «Чи Ви контактна людина?». Щоб не відповідав респондент на це питання анкети, було зрозуміло, що людина не контактна, якщо у відповідях переважає одне слово – «так» або «ні». А для керівника хорового колективу важливо бути

контактним і відкритим до спілкування, оскільки наявність цієї якості дає більше можливостей для формування стилю спілкування.

Тобто, такі студенти можуть бути в майбутньому викладачами в мистецьких школах, працюючи з одним учнем, і, можливо, навіть, учителями музичного мистецтва в ЗЗСО, але навряд чи успішним керівниками творчого колективу, особливо хорового.

Повертаючись до відповідей на останнє питання щодо власної контактності, переважають відповіді так (58,73%). Цікавими є відповіді на кшталт: «Для себе я зрозуміла, що можу бути різною і адаптивною. Можу бути закритою людиною, а коли потрібно – проявити абсолютно непритаманні, здавалося б, якості комунікації, лідерства та екстравертності». Близько 14,28% студентів дали відповідь «ні», а інші не могли визначитися. Але необхідно наголосити на деякій неадекватності самооцінки студентів з цього питання, про що вже йшлося вище щодо розгорнутих відповідей, які дають уявлення про справжній стан досліджуваної якості.

У відповідях на перше питання щодо мотивації до занять з диригування, студенти вказували різні мотиви від довгострокових – бажання досягти успіхів у професії (близько 13%) – до короткострокових, «рядових» – гарно підготуватися до іспитів (близько 38%). Приємно, що були відповіді на кшталт: «набути досвід», «набути нові навички, оскільки до навчання на факультеті мистецтв диригуванням не займався» (27%); «отримати стипендію» (близько 22%). Відповіді на друге питання включали: «отримати диплом» (часто такі відповіді надавали студенти, які вже почали трудову діяльність), «продовжити навчання».

Близько 56% респондентів на третє питання відповіли ствердно. Відповідаючи на четверте питання, студенти найчастіше вказували: «викладачем мистецької школи» (близько 43%), «спробую себе у виконавській діяльності» (близько 30%). Знову ж, необхідно зауважити, що ці відповіді надавали студенти, які вже працюють за спеціальністю в ДМШ, але, не в ЗЗСО. На п'яте питання найчастіше зустрічалась відповідь – «по-

різному» (близько 50%). Потім – «дивлячись, з якого предмета» (близько 30%). Як бачимо, наполегливість притаманна меншості.

На питання щодо лідерства в колективі найчастіше зустрічалася відповідь «важко відповісти». На нашу думку, така відповідь зумовлена дистанційною та змішаною формами навчання, що утвердилася в Україні з 2020 року (з початку пандемії). Відповіді на сьоме питання, щодо слухання хорової музики, були переважно ствердними. Наступне питання щодо відвідування концертів хорової музики, було пов'язане з попереднім. Відповіді на нього були очікуваними, переважно: «по-можливості» (близько 75%).

Щодо самостійного опанування методичної та педагогічної літератури, додаткове вичення якої свідчить про наполегливість і бажання самовдосконалення на шляху до самовираження у професії, відповіді були неоднозначними, розкільки не всі студенти бачать себе вчителями музичного мистецтва і хочуть пов'язати своє майбутнє з педагогічною діяльністю. Ствердно відповіді близько 11% респондентів.

Найбільше нас цікавили відповіді на десяте та одинадцяте питання. Оскільки вони безпосередньо пов'язані з питаннями формування стилю спілкування у педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва. Виявилося, що мало хто із студентів (близько 6%) замислювався над тим, щоб визначити стиль спілкування навіть викладачів факультету з студентами, а тим більше, стиль хормейстера. Над створенням власного стилю педагогічного спілкування не працює ніхто. Водночас, у приватних бесідах зі студентами з'ясувалося, що поняття стиль вони асоціюють, в першу чергу, з творами музичного мистецтва, стилем композитора чи епохи. А стосовно себе – слідкують за стилем одягу.

Цікаво, що відповідаючи на дванадцяте питання, ніхто з опитаних не вважав себе конфліктною особистістю. Що ж до власної ініціативності (тринадцяте питання), відповіді поділилися з перевагою в бік «так» (56%), що

приємно, зважаючи на майбутню професію, адже ініціативність особливо важлива для інноваційного вчителя.

Узагальнюючи результати соціально-психологічної діагностики та відповіді на питання запропонованого нами уточнювального анкетування, маємо констатувати, що майбутні чителі музичного мистецтва не готові до утворення діалогу у взаєминах, мають розпливчасті уявлення про стиль педагогічного спілкування та мету і власну творчу самореалізацію у музично-педагогічній діяльності.

Узагальнені дані дослідження показників критерію у студентів експериментальної групи подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати констатувального експерименту за критерієм *ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності* (ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність активності та мотиваційних спонук до навчання і формування власного стилю педагогічного спілкування	9	14,3	28	44,4	26	41,8
наявність лідерських якостей	4	6,3	34	54,0	25	39,7
прагнення до саморозвитку та вдосконалення фахових навичок	4	6,3	35	55,6	24	38,1
Середній показник		9,0		51,3		39,7

Як видно з наведеної таблиці, кількість студентів ЕГ, віднесених до високого рівня складає 9,0%, що досить мало. Водночас, на середньому рівні – більше половини, 51,3%, на низькому рівні – 39,7%. Констатуємо переважання низького і середнього рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування.

Показники критерію *ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на формування стилю педагогічного спілкування у*

диригентсько-хоровій діяльності у студентів контрольної групи унаочнено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати констатувального експерименту за критерієм *ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності* (КГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність активності та мотиваційних спонук до навчання і формування власного стилю педагогічного спілкування	7	11,3	28	45,2	27	43,5
наявність лідерських якостей	5	8,1	28	45,2	29	46,8
прагнення до саморозвитку та вдосконалення фахових навичок	1	3,2	31	50,0	29	46,8
Середній показник		7,5		46,8		45,7

Наведені дані показують, що показники критерію *ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності* у студентів контрольної групи знаходяться приблизно на тому ж рівні.

Дослідження стану сформованості когнітивно-світоглядного компонента стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором за наступним критерієм *ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки* за визначеними показниками (наявність мистецько-теоретичних знань, знань про стиль спілкування та диригентсько-хорових навичок, володіння термінологією; наявність здатності до усвідомлення власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії; наявність культури спілкування та художнього стилю мовлення) передбачало тестування із застосуванням

соціально-психологічних методик, методів анкетування, опитування, математичної статистики.

Означений компонент орієнтовано на визначення не тільки володіння комплексом музично-теоретичних знань (мистецтвознавчих, психолого-педагогічних, теоретико-методичних знань з предметів диригентсько-хорового циклу) та термінологією, а й готовності до диригентсько-хорової діяльності у педагогічному аспекті, психологічних знань і готовності вирішення ситуативних проблем, спроможність до розв'язання конфліктних ситуацій, сформованості ціннісних установок та особистісних якостей, необхідних сучасному вчителю музичного мистецтва.

З'ясування стану сформованості когнітивно-світоглядного компонента за критерієм *ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки*, мало на меті встановлення уявлень студентів щодо педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва з хором, уявлень щодо стилю спілкування, виявлення оцінки ними власних можливостей в майбутній професії та умінь застосування своїх знань та набутого досвіду.

Застосоване нами спеціально розроблене анкетування студентів, включало наступні питання:

- 1) Що, на Вашу думку, вміщає поняття «творча взаємодія» у процесі роботи вчителя музичного мистецтва з хором?
- 2) Як, на Вашу думку, вчитель музичного мистецтва може впливати на зацікавленість хоровим співом учнів?
- 3) Чи знайомі Ви з визначеними в науковій літературі стилями педагогічного спілкування?
- 4) В чому проявляється, на Вашу думку, стиль спілкування вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором?
- 5) Який стиль спілкування з хористами обираєте Ви?
- 6) Які риси характеру і особистісні якості вчителя-диригента впливають на комунікативні процеси в хорі?

7) Чи важливо, на Вашу думку, керівнику дбати про комфортну атмосферу позитивної комунікативної взаємодії у процесі роботи з хором?

8) В чому, на Вашу думку, виражається повага хористів до педагога-диригента?

9) В чому, на Вашу думку, виражається повага педагога-диригента до хористів?

10) Чи впливає, на Вашу думку, і як саме впливає стиль спілкування диригента на дисципліну у процесі роботи з хором?

11) Чи потрібно вчителю – диригенту хору спостерігати за відносинами хористів між собою і формувати позитивні міжособистісні взаємини між хористами?

12) Чи впливають міжособистісні взаємини в хорі на якість виконавської діяльності?

13) Чи потрібно продовжувати спілкування з хористами поза навчальною діяльністю? В чому воно заключається?

14) Що може створити і в чому може виражатися конфлікт у процесі спілкуванні з хором?

На перше питання більшість (близько 84%) студентів сформулювала відповіді на кшталт: «Важко відповісти». Зустрічалися також відповіді: «Це відчуття партнерства» (близько 6%); «Це коли диригент дає «посил» і знаходить відгук у хористів» (близько 10%). Правда, який саме «посил» – студентам було важко пояснити.

Друге питання також спричиняло певні труднощі. Навіть, коли студенти знаходили деякі «правильні» відповіді, терміни, відчувався брак слів, щоб пояснити, який зміст за ними криється, наприклад: «Диригент може заражати учнів/студентів своєю харизмою». Водночас, чіткого розуміння терміну «харизма» не простежувалося. Так само, як і відповіді студентів такого плану: «Диригенту потрібно бути професіоналом у своїй галузі, тоді і зацікавленість хоровим співом з'явиться в учнів». Що саме стоїть за терміном «професіонал», вони не могли або їм було важко пояснити.

Частина студентів вважає, що якщо диригент розповідає факти щодо історії створення твору, щодо стилю та жанру, зацікавленість хористів співом зростає. Деякі студенти висловлювалися так: «Потрібно розбудити уяву учнів, щоб все, про що йдеться на репетиції було цікаво» або: «Потрібно бути улюбленим викладачем, тоді учні/студенти будуть співати».

Відповіді на наступне, третє, питання показали, що уявлення про стиль спілкування у студентів «розмите». Щодо авторитарного чи демократичного стилю, часто зустрічалися відповіді (14%) на кшталт: «Хотілося б обрати демократичний, але як тоді бути з дисципліною?». Або такі: «Ще не навчився підкоряти своїй волі без нажиму» тощо. Отже, далеко не всі розуміли в чому полягає демократичний стиль, і чим він відрізняється від ліберального, що означає авторитарний, а також не було розуміння, що в «чистому вигляді» усі відомі в педагогіці стилі зустрічаються рідко.

Ці висновки підтвердили відповіді на четверте питання: «У вимогливості. Він може бути дуже вимогливим, сварить за запізнення»; «Він лагідний, часто хвалить дітей»; «Він зацікавлює учнів» тощо. Тобто, відповіді студентів зводилися до переліку певних якостей вчителя, видів спілкування, і не відображали, власне, тилу спілкування.

Щодо стилю спілкування, який обирають у своїй роботі, студентам було важко відповісти. Частина ще не мала практичного досвіду, і тільки вчилася проводити репетиції (близько 54%), втрачали впевненість (близько 32%) перед колективом (незалежно від того, чи це був хор однокурсників, чи дитячий шкільний хор, чи просто клас на уроці).

Щодо рис характеру та особистісних якостей керівника-диригента, що впливають на комунікативні процеси в колективі (шосте питання), студенти вказували на «авторитетність у хористів», «уміння тримати колектив у руках», «толерантність», «професіоналізм».

Всі студенти були одностайні у відповідях на наступне, сьоме, питання, і відповідали ствердно, що керівнику важливо дбати про комфортну атмосферу під час хорових занять. У більш розгорнутих відповідях вказували

на важливість не тиснути. а використовувати можливості кожного учня/студента, показувати що кожний хорист важливий.

Повага колективу хористів до педагога-диригента, на думку студентів, виражається через довіру і виконання доручень, відповідальне ставлення до занять та репетицій (близько 84%). А повага педагога-диригента до хористів, на думку студентів, виражається у розумінні індивідуальних особливостей хористів, «Не можна принижувати» (близько 63%), а, навпаки, підтримувати кожного, адже «невдалий виступ (поразка), на всіх одна, так само, як і успіх» (14,6%).

У відповідях на наступне (десяте) питання, стосовно того, чи впливає стиль спілкування диригента на дисципліну в колективі, виявилось, що не всі розуміють, що можна бути водночас толерантним, добрим і вимогливим. На нашу думку, студентам не вистачало знань з педагогіки і практичних навичок роботи з колективом, щоб відчувати і зрозуміти, як себе поводити в різних ситуаціях, в яких доводиться бути вчителю музичного мистецтва – керівнику хорового колективу.

Суперечливими були відповіді на питання стосовно позитивних міжособистісних взаємини в колективі між хористами. Студенти вважали, що ці взаємини мають бути «товариськими» (39,7%), «робочими» (27%), «колектив має бути згуртованим» (33,3%). Проте, вважали, що диригент, як керівник, повинен регулювати взаємини в колективі.

Відповіді на наступне (дванадцяте) питання теж не були однотайними: «так» – 18 відсотків, «певною мірою» – близько 53%, «ні» – 30 відсотків. На такий розподіл, на нашу думку, впливає досвід як навчальної діяльності у галузі хорового диригування, так і недостатній власний досвід хорової діяльності у якості хориста, пов'язаний із рівнем музичної освіти.

Відповідаючи на наступне питання: чи потрібно диригенту продовжувати спілкування з колективом хористів поза навчальною діяльністю та в чому воно заключається, студенти показали нерозуміння важливості спілкування в колективі поза навчальною діяльністю,

орієнтуючись, напевно, на власний досвід онлан-навчання. Тому переважну частину склали відповіді: «Ні» (26,9%); «Ні, за виключенням участі у концертах» (31,7%). Були відповіді на кшталт: «Кожен має займатися своєю справою» (15,8%); тощо. При цьому студенти зовсім не брали до уваги діяльність вчителя музичного мистецтва та хорового колективу в ЗЗСО (позакласна робота) та в закладах позашкільної дитячої освіти.

У відповідях про те, що може створити і в чому може виражатися конфлікт у процесі спілкуванні з хором, переважали відповіді: «Некоректне ставлення керівника до хористів» (44,5%); «Приниження» (41,26%) тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що студентам ще не вистачає досвіду, знань та педагогічного мислення, щоб осягнути той факт, що у взаємодії педагога з учнями/студентами стилю спілкування належить провідне місце.

Подальшу перевірку сформованості показників означеного компонента ми продовжили за допомогою розробленого нами опитування на виявлення теоретико-методичних знань у галузі хорознавства, історії та теорії українського хорового мистецтва. Вказані знання мають відігравати ключову роль у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, яка включає формування умінь теоретичного аналізу хорової партитури, без чого неможливо говорити про методику роботи з хором над музичним твором.

Опитування включало наступні питання:

- 1) З якими іменами пов'язується жанр хорового концерту в українському хоровому мистецтві XVIII ст.?
- 2) Хто з відомих українських композиторів XVIII ст. здобув європейську музичну освіту?
- 3) Хто з відомих українських композиторів посідає особливе місце в розвитку мішаного чотириголосся завдяки поліфонічним обробкам українських народних пісень?
- 4) Назвіть найвідоміші сучасні хорові колективи України, які мають звання національний.

- 5) Назвіть основні напрямки співу у хоровому виконавстві.
- 6) Що вивчає хорознавство?
- 7) Які ви знаєте типи хорів?
- 8) Дайте визначення хорової партії.
- 9) За якими головними критеріями формується хорова партія?
- 10) Дайте поняття діапазону голосу та діапазону хорової партії. Чим вони відрізняються?
- 11) Охарактеризуйте діапазони хорових партій мішаного хору.
- 12) Розкрийте поняття *зручної* і *незручної* теситури.
- 13) Схарактеризуйте особливості будови дитячого голосового апарата, які потрібно враховувати при роботі з дитячим хором?
- 14) Розкрийте методичні та педагогічні принципи, спрямовані на охорону дитячого голосу.

Показник *наявність здатності до усвідомлення власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії* перевірявся, за допомогою методів анкетування, соціально-психологічних методик, зокрема, методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій (Д. Джонсон та Ф. Джонсон, адаптована Т. Кушнірук) [6, с. 19] та методики «Готовність до саморозвитку» [19, с. 47].

Дослідження зазначеного показника пов'язано в нашому дослідженні з поняттям і навичками самооцінки, оскільки виявлення усвідомлення студентами власних можливостей передбачалося через самооцінку професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором. Для цього нами була розроблена анкета, яка включала наступні питання:

1. На вашу думку, чи відчуваєте Ви, що здатні вирішувати проблеми?
2. Чи здатні Ви до мобілізації усіх знань та навичок, щоб вирішити конфліктну ситуацію в хоровому колективі?

3. Чи здатні Ви дослухатися до думки і приймати точку зору іншої людини?
4. Чи відчуваєте Ви, що здатні розробляти і реалізовувати творчі проєкти?
5. Чи доводилося Вам розробляти творчі проєкти? На яку тему?
6. На Вашу думку, Ви вмієте яскраво інтерпретувати музичний твір?
7. Чи вмієте Ви знаходити цікавинки, «родзинки» у хоровій партитурі, що можуть зробити інтерпретацію цікавою та самобутньою?
8. На вашу думку, Ви готові і вмієте проводити теоретичний, порівняльний та виконавський аналіз хорових творів для дитячого хорового колективу?
9. На Вашу думку, Ви добре орієнтуєтесь у стилях і жанрах хорової музики?
10. Чи цікаво вам спілкуватися і чи отримуєте задоволення від спілкування з однокурсниками, з дітьми, з учнями під час практики?
11. Чи є Ваше спілкування з означеними категоріями людей ефективним?

Аналізуючи відповіді студентів, знову зазначаємо, що розгорнуті відповіді, як і у попередньому анкетуванні, давали не всі, що певною мірою характеризує їх комунікативні навички та уміння і комунікабельність.

Відповідаючи на перше питання, переважна більшість респондентів дали ствердну відповідь. У коментарях додавали: «У більшості ситуацій вирішую конфлікти через переговори»; «Іноді ліпше відсторонитися від конфлікту чи піти на поступки»; «Здатність вирішувати проблеми залежить від кількості отриманого практичного досвіду під час роботи з хором». Лише близько 14,3% (від 63 осіб) студентів вагалися: «Оскільки очної практики під час навчання недостатньо, то важко оцінити свої можливості».

Такий самий результат (близько 14,3%) показали студенти, відповідаючи і на друге питання: «не знаю», «вчуся мобілізуватися» тощо.

Водночас, на третє питання всі респонденти відповіли ствердно. Цікавими були пояснення, наприклад: «Важливо завжди пам'ятати, що кожна людина помиляється і завжди є вірогідність того, що власна думка може бути помилковою. Якщо це усвідомлювати, то помилки інших людей сприймаються інакше». Або такі: «Вважаю, що здатність відчувати й розуміти емоції іншої людини, співпереживати та надавати підтримку потрібно кожній людині у своїй сфері».

У відповідях на четверте переважає відповідь «так» (57,14%), наприклад: «Я вже реалізую свої проєкти. З цим немає проблем». Але близько 42,85% від усього числа респондентів відповіли інакше: «Розробляти можу, а реалізовувати – питання!»; «Зазвичай маю творчі ідеї і чітке уявлення про результат, який я хочу отримати. Проте, реалізація потребує багато часу і майстерності». Близько 19,05% з цього числа опитаних дали відповідь «ні».

Відповіді на п'яте питання теж поділилися: 41,27% дали відповідь «так», стільки ж респондентів відповіли «ні»; і 17,46% відповіли, що поки ще ні, але мають ідеї на майбутнє. Серед тих, хто відповіли «так», переважають проєкти під час практики в університеті або у професійній педагогічній діяльності: організація дитячих концертів, свят. Дехто має лише один реалізований проєкт. За тематикою проєкти різні – від виховних до мистецьких, наприклад: «Коляда іде», «Голодомор» тощо. А така тематика, як, наприклад: «Просування мультимедійного контенту естрадного співака»; «Музика як психологічна терапія» (хоча це тільки «ідея для реалізації творчого проєкту в майбутньому») свідчить про інтереси і захоплення студентів.

Щодо інтерпретації музичного твору, її яскравості, оригінальності, відповіді поділилися, що свідчить про їх залежність, в першу чергу, від наявності досвіду роботи з хором, який набуто студентом тільки під час навчання, чи під час власної практичної діяльності, тобто, реалізації в професії. Деякі студенти взагалі відчувають боязнь стати перед хором (навіть

у ході виробничої практики), хоча й мають певні цікаві задумки щодо трактовки музичного твору.

Усе це відповідно позначилось на їх відповідях. Отже, ствердно на питання відповіли 25,39%; 50,79% дали відповідь «ні». Інші сумнівалися в своїх можливостях: «Вчуся, намагаюсь»; «Не вистачає практичного досвіду, майстерності» тощо. Але ми розуміли, що за цими відповідями стоїть не тільки недостатність досвіду практичної роботи, а також недостатність слухацького досвіду.

Сьоме питання тісно пов'язане з попереднім, тому і відповіді на нього були, власне, уточненнями до відповідей на шосте питання. Серед відповідей студентів, які відповіли ствердно (47,62%), переважають такі: «Так, можу знайти динамічні і ритмічні родзинки»; «Так, можу знайти штрихи, які зроблять твір цікавішим»; «Так, в кожному творі шукаю кульмінаційний момент. Додаю нюанси відповідно до характеру і тексту твору»; «Так, хорову партитуру можуть урізноманітнити додавання різних музичних (вокальних і хорових) прийомів для створення музичних ефектів голосами хористів».

Проте, варто зауважити, що відповідаючи на шосте питання, студенти не вважали, що ці їхні уміння позначаються на оригінальності інтерпретації. Таку невідповідність (в тому числі у ствердних відповідях на шосте і сьоме питання) відосимо до недостатнього розуміння основних понять у диригентській роботі, недостатність теоретичних знань і слухацького досвіду. Серед відповідей були й такі, які свідчать про те, що студентів не цікавить робота з хором. У навчанні вони роблять акцент на суто вокальну чи інструментальну підготовку. Проте вважають, що виконавський аналіз хорових творів для дитячого колективу вміють зробити (спираючись на знання, здобуті під час навчання).

Відповіді на восьме питання поділилися таким чином: 57,14% відповідей «так»; 26,98% – «ні»; 15,87% – вагалися, наприклад: «Наче так, Але ще не впевнена в цьому»; «Не зовсім» тощо. Серед тих, хто відповів ствердно, були й відповіді на кшталт: «Так. На високому рівні, оскільки сама

маю великий досвід співу в дитячому хоровому колективі і великий досвід виконання різних творів». Серед тих, хто вагалися: «Скоріш за все ні, через відсутність подібного досвіду».

Стосовно стилів і жанрів хорової музики (відповіді на дев'яте питання), на думку студентів, вони добре орієнтуються – 71,42%. Відзначаємо також наступні відповіді: «Думаю так, але практика потрібна, щоб орієнтуватися краще» – серед тих, хто виявляє невпевненість.

Відповіді на наступні два, пов'язані між собою, питання виявили невміння спілкуватися з дітьми (35,5%); відповіді: «Отримую задоволення від спілкування з однокурсниками» і «Так. Вони ефективні» склали 43,5%; щодо спілкування з учнями під час практики – відповіді були різні. Від: «спілкувався, бо того вимагало проведення уроків» до «було цікаво дізнатися, як учні ставляться до предмету і музики взагалі».

Аналіз відповідей анкетування та опитування разом з результатами тестування (діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій (Д. Джонсон та Ф. Джонсон,) та методика «Готовність до саморозвитку», які дали можливість визначити шляхи самокорекції, спрямовані на підвищення самоефективності студентів, усвідомлення ними власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії) став основою для виявлення рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором за критерієм *ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки*.

Третій показник *наявність культури спілкування та художнього стилю мовлення* перевірявся за допомогою творчого завдання, сутність якого була в наступному. Студентам було запропоновано перегляд фрагменту «Світ змінився» (<https://is.gd/8zSgFI>) з мультфільму «Заплутана історія» на основі казки братів Грімм «Рапунцель» (автор адаптації Г. Кін), знятому WaltDisney Animation Studios. Потім залишаємо для перегляду один слайд, де ліхтарики заповоняють усе небо, і ставимо перед студентами завдання: детально і яскраво описати, що зображено на слайді та емоційно висловити

свою думку щодо почуттів, які переповнюють головну героїню, і розкривалися у її «вокальній розповіді».

При цьому потрібно було визначитися з віком уявної слухацької аудиторії (адже цей мультфільм є популярним, і до перегляду залучені діти аж до 14 років) і адресувати свою розповідь конкретно їй. Пропонуючи це завдання, ми керувалися урахуванням «соціального аспекту мовлення та обов'язкову наявність Іншого (розуміючої особистості), що проявляється в адресності мовлення та врахуванні контексту» і «способи розуміння повідомлень – надання сенсу, інтерпретація, декодування» [31, с. 6].

Спостерігаючи за виконанням означеного завдання, ми фіксували, якою мовою (яким стилем) користується студент, якою лексикою, які фразеологічні звороти застосовує, чи вони емоційно забарвлені, чи ні, звертали увагу на логіку викладу думок, лексичне багатство мовлення, «красномовність»: доречність вживання епітетів, порівнянь та дотримання художнього стилю мовлення. Адже кожне слово, як зазначає С. Єрмоленко, цитуючи Б. Ткаченка, викликає «безліч уявлень, асоціацій, відчужень, безліч найтонших нюансів мислення – свідомих, півсвідомих і зовсім затьмарених» [7, с. 5], що конче важливо при спілкуванні педагога з учнями, адже педагогічне спілкування включає наявність культури спілкування і культури мовлення водночас, і має бути підпорядковане певному стилю.

У результаті спостереження за виконанням завдання, довелося констатувати, що, в основному, у студентів не відпрацьований на належному рівні художній стиль мовлення (майже 77% від загального числа респондентів), лексика потребує збагачення, красномовність – вдосконалення, у деяких респондентів слова буквально «застряють», переважає телеграфний стиль висловлювання думок (8%). Важко дається відповідність стилю мовлення обраній віковій групі слухачів. Повністю впоралися із завданням тільки 14,6% від загального числа студентів.

Загалом, результати виконання творчого завдання виявилися незадовільними, адже домінуючий спосіб комунікації, – мовлення, про що

йдеться в наукових джерелах, які розкривають особливості педагогічного спілкування. Отже, експериментальну роботу на наступному етапі формування стилю педагогічного спілкування було спрямовано на удосконалення художності та культури мовлення, що сприяє розвитку педагогічної лексики, організаційних умінь, а вони, своєю чергою, спрямовані на творчу взаємодію з хоровим колективом.

Результати сформованості когнітивно-світоглядного компонентау студентів експериментальної групи за критерієм *ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки* представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати констатувального експерименту за критерієм *ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки* (ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність мистецько-теоретичних знань, знань про стиль спілкування та диригентсько-хорових навичок, володіння термінологією	2	3,2	24	38,0	37	58,7
наявність здатності до усвідомлення власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії	4	6,3	27	42,9	32	50,8
наявність культури спілкування та художнього стилю мовлення	4	6,3	28	44,4	31	49,2
Середній показник		5,3		41,8		52,9

Приблизно на тому ж рівні сформованості когнітивно-світоглядного компонента за критерієм *ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки* знаходились студенти контрольної групи, що унаочнено в таблиці 3.5.

Як видно з таблиці, різниця в показниках мінімальна, наприклад: серед студентів контрольної групи на високому рівні сформованості когнітивно-світоглядного компонента знаходиться 5,4%, а серед студентів експериментальної групи – 5,3%. До низького рівня віднесено 51,6% студентів контрольної групи і 52,9% студентів експериментальної групи.

Таблиця 3.5

Результати констатувального експерименту за критерієм *ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки (КГ)*

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
наявність мистецько-теоретичних знань, знань про стиль спілкування та диригентсько-хорових навичок, володіння термінологією	3	4,8	27	43,5	32	51,6
наявність здатності до усвідомлення власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії	4	6,5	25	40,3	33	53,2
наявність культури спілкування та художнього стилю мовлення	3	4,8	28	45,2	31	50,0
Середній показник		5,4		43,0		51,6

З метою виявлення сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва за показниками критерію *міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором* було розроблено опитування, анкетування, творчі завдання, а також проводилося педагогічне спостереження за роботою студентів у хоровому класі на факультеті та під час виробничої практики з учнівським хором і під час проведення уроків з класом у процесі роботи над піснею.

Нами урахувалися висновки науковців про те, що «під час спілкування, сприйняття людиною інформації залежить від певних факторів, а саме: змісту повідомлення та його корисності для особистості; гучності

голосу та швидкості мовлення співрозмовника; жестів, міміки, погляду, постави тіла відповідно до поданої інформації, ... невербальна комунікація між учасниками навчального процесу здійснюється без використання слова, але з залученням міміки, пантоміміки, жестів, погляду, відповідних інтонацій тощо» [31, с. 37–38].

З метою перевірки розуміння значення невербальної комунікації диригента з хористами та наявності навичок означеної комунікації, нами було запропоновано наступне опитування, спрямоване на розуміння виразності диригентського жесту:

- 1) В якому взаємозв'язку знаходиться характер твору, характер звучання хору та характер диригентського жесту?
- 2) Чи пов'язується диригентський жест з мімікою? Як саме?
- 3) Чи можна тільки рукою, при відсутності відповідного виразу обличчя, досягти виразного (в потрібному характері) звучання хору?
- 4) Чи пов'язується м'язова напруженість рук диригента з напруженим виразом обличчя?
- 5) Чи впливає гучність голосу вчителя-диригента та його інтонація на взаєморозуміння з хористами? Як саме?
- 6) Чи має значення темп мовлення вчителя для спілкування під час репетицій?
- 7) Чим відрізняється диригентський жест від тактування?
- 8) В чому, на вашу думку, заключаються диригентські уміння?
- 9) Що, на вашу думку, означає поняття «експресивна виразність» диригентського жеста? Від чого вона залежить?

Ми орієнтували студентів на те, щоб відповідаючи на питання, вони звернулися до власного досвіду і, якщо хормейстерського досвіду було ще мало, давали відповідь з позиції виконавця-хориста, адже кожний є співаком у навчальному хорі.

Крім поданих питань, наприкінці опитування, в межах відповіді на останнє, сьоме, питання, студентам було запропоновано завдання: в межах однієї схеми різним диригентським жестом показати різний характер виконання (наспівний, журливий; легкий, бадьорий; маршовий урочистий; важкий, тягучий) однієї й тієї ж фрази.

Аналізуючи відповіді, зауважимо, що майже всі студенти теоретично розуміють необхідність взаємозв'язку між характером твору, характером звучання хору та характером диригентського жесту (близько 95%). Також, всі студенти, базуючись на власному досвіді виконавця, у відповідях на друге і третє питання вказали на те, що диригентський жест зрозуміліший, коли підкріплюється відповідним виразом обличчя диригента, що позначається на звучанні хору. Відповідаючи на четверте питання, всі респонденти показали розуміння і зазначали, що: «взагалі руки диригента мають бути вільними», а напруження повинно з'являтися, «коли того потребує музика», а отже і обличчя має відповідати характеру твору.

Відповіді на п'яте питання збігалися в одному: голос вчителя не повинен бути на підвищеній інтонації, він «має бути доброзичливим» (близько 87%). Швидкий темп «втомлює» і «напружує при сприйманні», - про це зазначили близько 53% опитаних у відповідях на шосте питання.

Проте, наявність теоретичного розуміння ще не означає наявності навичок невербальної комунікації через диригентський жест, про що свідчило виконання завдання до сьомого питання. Студенти, в основному, відповідали, що диригентський жест, на відміну від тактування має бути виразним (73%). Але були і відповіді, на кшталт: «тактування – це тренувальна схема, а про виразний жест диригента можна говорити у концертному виконанні».

Практичне ж виконання завдання показало, що, загалом, усім не вистачало наповненості жеста. Так, з наспівним, в якому студенти намагалися провести прийом *legato*, і маршовим, в якому диригували

у ривчасто і з акцентами на сильну долю, більш-менш вони справлялися. Легкий, бадьорий та важкий, тягучий характер давалися набагато важче.

Експресивну виразність розуміли односкладно і дуже конкретно. У відповідях переважало: «Від характеру твору». Докладної деталізації професійних чинників, від яких залежить експресивність диригента, не було: ні про агогіку, ні про інтонаційний розвиток, ні про особливості звуковедення не згадували.

Отже, було зроблено висновок про те, що потребує особливої уваги опанування студентами невербальною технікою, яка «підсилюватиме дієвість мовлення, здійснюватиме вплив на емоційно-образну сферу особистості, а вірне її розшифрування сприятиме емоційному розумінню партнера та налагодженню міжособистісних стосунків» [34, с. 126-127], що для майбутніх учителів музичного мистецтва є дуже важливим.

Але жива міміка і органічно пов'язані з нею жести важливі і для вербальної комунікації. Для перевірки наявності навичок вербальної комунікації диригента з хористами пропонувалися творчі завдання:

- 1) Провести вступну бесіду з хористами уявного хору перед розучуванням хорового твору.
- 2) Схарактеризувати художньо-образний зміст конкретних хорових творів та здійснити вербалізацію художніх образів обраних творів.

Перелік творів до першого і другого завдань відповідно до складності партитури включали і твори для навчального студентського хору, і дитячі пісні з елементами двохголосся і трьохголосся. Студенти мали право самі обрати музичний твір на свій смак, щоб реалізувати можливість яскраво «подати» матеріал.

Виконання творчих завдань виявило переважну відсутність емоційності та артистизму у викладі матеріалу, більшості не вистачало мистецтвознавчих, психолого-педагогічних знань, теоретико-методичних знань, що виражалось у невмінні знаходити яскравий і цікавий музикознавчий матеріал щодо твору для розучування, співвідносити його художньо-образний зміст з іншими

видами мистецтва. Важливим недоліком було невміння будувати бесіду, орієнтувати матеріал на певну вікову аудиторію. Замість бесіди, яка передбачає продумані питання до учнів та їх очкувані відповіді, виходив монолог-повідомлення.

Для перевірки сформованості показника *здатність до саморегуляції та педагогічної імпровізації* нами було застосовано тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні (методика вивчення рівня комунікативного контролю, за М. Снайдером [19], інакше ШСС – шкала соціального самоконтролю). Нездатність контролювати себе в процесі спілкування характеризує людей, яким притаманні щирість і прямотинність водночас. Рівень комунікативного контролю якраз і дозволяє здійснити тест М. Снайдера, розроблений американським психологом не тільки для виявлення ступеня контролю своєї поведінки, а й управління враженням, яке складається про неї в оточуючих людей. У його теорії самосприйняття людини поєднано поняття самооцінки, самовираження та саморегуляції: М. Снайдер розглядав зв'язок між людиною з його справжньою сутністю – поглядами, переконаннями, цінностями, самооцінкою.

На думку психолога, люди, яким притаманний високий комунікативний контроль, добре керують своїми емоціями, слідкують за своєю поведінкою. На противагу, низький рівень саморегуляції притаманний людям більш безпосереднім та відкритим, їхнє особистісне «Я» більш стійке і не залежить від ситуації, майже не змінюючись, тобто, їх приватна і громадська особа не знаходяться в протидії. Водночас, люди з високим рівнем саморегуляції для різних ситуацій мають різні «іміджі» [35]. Методику вивчення рівня комунікативного контролю за М. Снайдером подано в додатку.

Після проведення тестування, з метою уточнення сформованості показника щодо контролю емоційного стану (власного та хористів), адже цей показник особливо важливий під час концертної діяльності, студентам було запропоновано опитування, яке включало наступні питання:

- 1) Чи відчувають і як реагують хористи на напруженість вчителя-хормейстера?
- 2) Чи можуть бути вільними диригентські жести при загальній напруженості диригента?
- 3) Чи може вчитель-хормейстер приховати своє хвилювання від хористів перед виступом?
- 4) Чи потрібно вчителю-хормейстеру приховувати своє хвилювання від хористів перед виступом?
- 5) Чи може вчитель-хормейстер, будучи знервованим, керувати емоційним станом хористів?
- 6) Як на Вашу думку, позначається роздратованість диригента на якості проведення хорової репетиції?
- 7) Чи впливає на якість виконання хору піднесений позитивний настрій диригента?
- 8) Чи впливає на характер міжособистісного спілкування в хорі нестриманість диригента, невміння контролювати свою поведінку?

Аналіз відповідей показав, що студенти, спираючись на власний досвід роботи з хором чи співу в хорі, відповідали по-різному. На першу частину першого питання переважна більшість відповідала, що відчувають (80,6%), а от стосовно того, як реагують на напруженість вчителя-хормейстера, відповідали, що це залежить від того, «як вони до нього ставляться» (66,1%). На друге питання переважали відповіді: «Сумнівно», «Малоймовірно», «Ні. Будуть затиснуті і невиразні». У відповідях на третє питання простежувалася думка, виражена у відповіді: «Залежить від володіння вчителя собою» (90,3%). Відповіді на наступне питання (четверте) поділилися: «Так, оскільки має вселяти впевненість у хористів» (72,6%); «Ні, адже це – спільне хвилювання перед виступом» (27,4%).

Відповідаючи на п'яте питання, студенти були одностайні, відповіді не були розгорнуті, формулювалися приблизно так: «Сумнівно, адже нервозість передається». На шосте питання відповіді були досить точні:

«Роздратованість диригента-хормейстера, так само, як і вчителя в класі, виявляється в некоректних зауваженнях» (40,3%); «Напружена атмосфера, робота не клеїться» (59,7%). Тобто, всі розуміли, що, однозначно, роздратованість педагога-хормейстера позначається на якості проведення хорової репетиції.

Одностайні були студенти і у відповідях на наступне питання, відповідаючи, що позитивний піднесений настрій диригента впливає на якість виконання хору. Але, додамо від себе: тоді, коли між хористами і вчителем є духовний контакт, взаєморозуміння і взаємодія. Так само, як і невміння педагога-хормейстера контролювати свою поведінку позначається на характері міжособистісного спілкування в хорі. Адже відомо, що успішність спілкування залежить від уміння контролюємоційного стану і, відповідно, поведінки.

Для перевірки *здатності до педагогічної імпровізації* нами була проведена бесіда зі студентами на тему: «В чому полягає педагогічна імпровізація в роботі з хором». У процесі бесіди, з'ясувалося, що стосовно поняття «педагогічна імпровізація» студенти орієнтуються слабо. У самому тлумаченні поняття «імпровізація» їм було легше пояснити її суть в плані виконання музичного твору, але, в чому заключається «педагогічна» імпровізація, вагалися або відповісти не могли (близько 51%). Також майже половина не могла пояснити, як педагогічна імпровізація пов'язана з педагогічною інтуїцією (58%).

Перевірку наступного показника *здатність до художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, наявність артистизму в її реалізації* ми почали з бліц-опитування студентів. Зокрема, нас цікавили відповіді на наступні питання.

- 1) Від чого, на Вашу думку, залежить успішне виконання хорового твору на публіці?
- 2) Які фактори впливу диригента на якість виконання хорового твору є вирішальними?

- 3) Чи має, на Вашу думку, диригент бути артистичним?
- 4) В чому, на Вашу думку, проявляється артистизм диригента?
- 5) В чому Ви вбачаєте оригінальність інтерпретації хорових творів?
- 6) В чому полягає творчий підхід диригента до інтерпретації хорових творів?

Аналізуючи відповіді бліц-опитування, довелося констатувати, що на перше питання переважали (близько 80%) відповіді такого плану: «Успішність виконання хорового твору на публіці залежить від вивченості твору»; «Від знання хорових партій»; «Від якості попередньої роботи»; «Від сценічного досвіду виконавців». Відповіді, в яких розкривалася роль диригента складали близько 20 відсотків.

Тому й відповіді на наступне питання викликали певні труднощі та різноплановість. Наприклад, частина відповідей (близько 33%) стосувалася самого процесу підготовки хорового колективу: «Серйозна репетиційна робота»; «Зрозумілість хорового твору». Частина (близько 54%) – на перше місце виводила підготовленість і роботу диригента, його уміння щодо підбору репертуару: «Серйозна репетиційна робота»; «Зрозумілість хорового твору». «Емоційність диригента»; «Розуміння вказівок диригента»; «Чіткість і зрозумілість жестів диригента» тощо. Такі відповіді, як: «Харизма диригента»; «Уміння диригента змусити хористів підкоритися своїй волі» «Стиль спілкування диригента з хористами», залишилися у меншості (близько 13%).

Одностайність продемонстрували всі опитані з приводу такої якості диригента, як артистизм. Проте, відповідаючи на питання стосовно рис характеру і особистісних якостей керівника-диригента, які необхідні йому в роботі, про цю якість студенти забули. Очевидно, вона асоціюється в них з вузько виконавською діяльністю (виступами), а не в повсякденній роботі. Забували вони й про те, що на кожній репетиції вчитель-хормейстер, як справжній актор, дає «заряд» енергії, використовує весь арсенал засобів художнього мовлення, емоцій для того, щоб «витягнути» з хору потрібне

звучання, досягти активності сприйняття, розуміння кожним хористом характеру музичного твору, домогтися осягнення і втілення художнього образу.

Наше припущення підтвердили відповіді на наступне питання. Щодо того, в чому проявляється артистизм диригента, студенти були не багатослівні, переважали відповіді на кшталт: «У виразі обличчя», «У емоційності» (35,5%), «У ефектних диригентських жестах» (42,1%), «Важко відповісти» (22,4%).

Оригінальність інтерпретації хорових творів студенти вбачають у «нових знахідках, порівняно з традиційним виконанням». Власне, в цьому полягає і творчий підхід диригента до інтерпретації хорових творів. У відповідях студентів він заключався «у агогіці», «динаміці».

У цілому, відповіді студентів демонстрували відсутність власного практичного досвіду диригента. Тому, і відповідаючи на перше питання, більшість студентів схилилася до того, що якість виступу залежить лише від відпрацьованості (вивченості, засвоєння) творів з концертної програми. Лише деякі вважали, що важливо також, як вчитель-хормейстер настроїть колектив на виступ, як «поведе» за собою в процесі виконання твору.

Ми сподівалися, що виконання студентами творчих завдань щодо *здатності до художньо-виконавської інтерпретації хорових творів*, проведене спостереження за їх роботою у класі диригування, хоровому класі та під час виробничої практики з учнівським хоровим колективом дозволять виявити практичні результати сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва за критерієм *міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором*.

Проте, виявилось, що про рівні сформованості стилю взагалі не йдеться. Можна тільки говорити про наявність стилю як такого у деяких студентів, які мали диригентсько-хорову практику як керівників вокально-хорових колективів, а не тільки виробничу практику за час навчання в

університеті. В основному, студенти теоретично розуміли, що стиль спілкування важливий, але на практиці були лише несміливі спроби роботи дитячим хором чи ансамблем. Констатовано наявність бар'єрів (мовних, психологічних) у спілкуванні з колегами та учнями.

Виконання творчих завдань передбачало: вибір твору для певної вікової категорії; підготовку усної анотації (теоретичний та художньо-образний аналіз); розучування та художньо-виконавську інтерпретацію з уявним хором на заняттях з диригування та під час виробничої практики з дитячим колективом (або в класі, або з хором у позакласній діяльності).

Спостереження за виконанням творчих завдань показало, що не всі студенти можуть обрати хоровий твір, який би відповідав технічним можливостям обраної вікової категорії учнів (діапазон, ритм, характер багатоголосся тощо). Таких студентів виявилось 56,5%. Також не всі змогли провести теоретичний (близько 33,3%) та художньо-образний аналіз обраних творів (31,7%) на належному рівні, що потребувало знань для аналізу виражальних засобів, а саме: визначення ладотонального плану, гармонічного та формотворчого аналізу, особливостей метроритму, агогіки, динаміки тощо.

Узагальнені дані сформованості комунікативно-творчого критерія у студентів контрольної групи за всіма показниками критерію *міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором* унаочнено в таблиці 3.6.

Потрібно відзначити, що студенти 4 курсу показували кращі результати в практичній роботі у класі диригування та з шкільним хором. Проте, теж маємо зауважити, що в умовах ЗЗСО відчувалося напруження і хвилювання. Тому, студенти припускалися неочікуваних помилок: то не могли зробити якісний показ. Тому, загалом, відзначаємо переважання низького рівня сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором або його повну відсутність.

Таблиця 3.6

Результати констатувального експерименту за критерієм міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором (КГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність навичок вербальної та невербальної комунікації диригента з хористами	2	3,2	20	32,3	40	64,5
здатність до саморегуляції та педагогічної імпровізації	5	8,1	13	21,0	44	71,0
здатність до художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, наявність артистизму в її реалізації	6	9,7	19	30,6	37	59,7
Середній показник		6,9		28,0		65,1

Отже, остаточно, до високого рівня віднесено 6,9%; до середнього – 28,0%; до низького – 65,1% студентів контрольної групи. Стосовно студентів експериментальної групи, на низькому рівні було зафіксовано 5,8%, на середньому – 25,4%, на високому – 68,8%, що унаочнено в таблиці 3.7:

Таблиця 3.7

Результати констатувального експерименту за критерієм міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором (ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність навичок вербальної та невербальної комунікації диригента з хористами	1	1,6	20	31,7	42	66,7
здатність до саморегуляції та педагогічної імпровізації	3	4,8	15	23,8	45	71,4
здатність до художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, наявність артистизму в її реалізації	7	11,1	13	20,6	43	68,3
Середній показник		5,8		25,4		68,8

На основі даних констатувальної діагностики за кожним компонентом було зроблено узагальнення щодо рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування у процесі роботи з хором студентів обох груп – ЕГ та КГ – за усіма критеріями.

Результати унаочнено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Наявні рівні сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором за усіма критеріями у КГ та ЕГ (констатувальний експеримент).

Компоненти	Рівні					
	Високий %		Середній %		Низький %	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності	9,0	7,5	51,3	46,8	39,7	45,7
ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки	5,3	5,4	41,8	43,0	52,9	51,6
міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором	5,8	6,9	25,4	28,0	68,8	65,1
Середнє значення	6,7	6,6	39,5	39,3	53,8	54,1

Як видно з таблиці, обидві групи (КГ і ЕГ) студентів показали приблизно однакові результати діагностування: відмінності середнього значення за усіма критеріями мінімальні.

Потрібно зауважити, що аналіз проведеного діагностування свідчить про те, що у студентів обох груп (ЕГ і КГ) переважають середній та низький рівні сформованості досліджуваного феномена. Так, до середнього рівня віднесено 39,5% студентів ЕГ та 39,3% КГ, до низького рівня – 53,8% ЕГ та 54,1% КГ. Відповідно, на високому рівні сформованості стилю педагогічного спілкування у процесі роботи з хором зафіксовано тільки 6,7% студентів ЕГ та 6,6% студентів КГ.

Проте, у ході констатувальної діагностики виявлено зацікавленість та бажання творчо розвиватися і набувати відповідних фахових навичок.

Результати статистичної обробки даних констатувального експерименту унаочнено на рисунку 3.1.

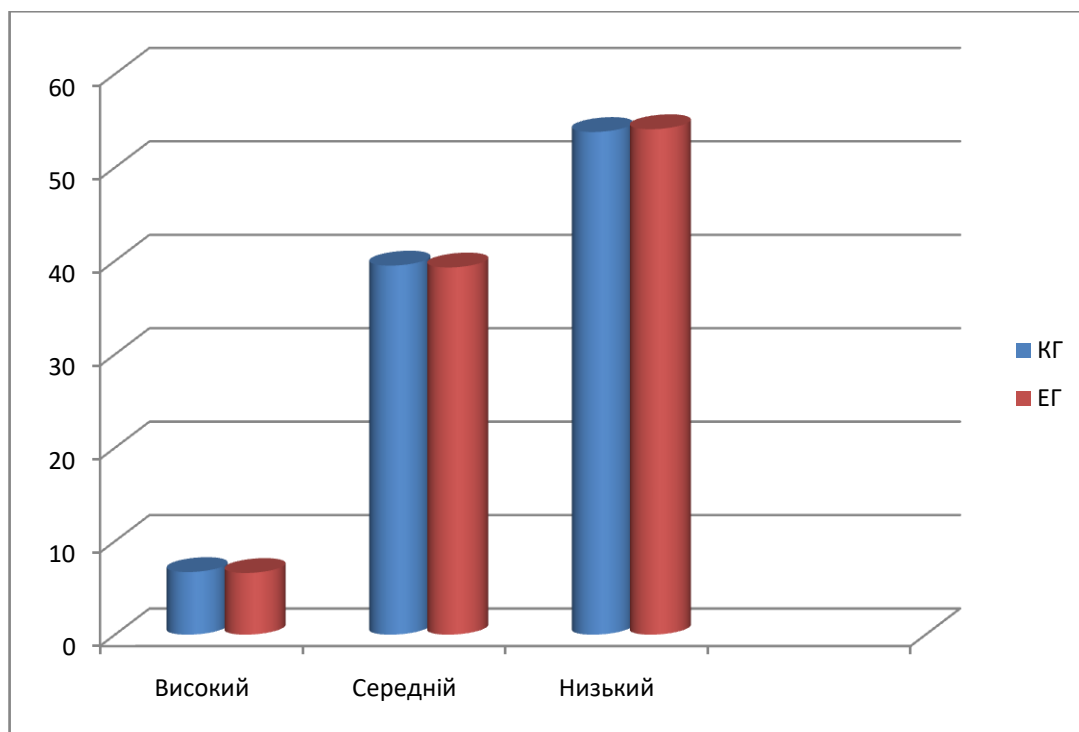


Рис. 3.1.Результат рівневих показників сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором у ЕГ та КГ.

Серед причин виявленого загалом незадовільного стану сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором можна назвати: нехватка умінь ефективно оперувати здобутими знаннями та навичками під час репетиційної роботи над хоровим твором; нерозуміння студентами значення стилю педагогічного спілкування для майбутньої педагогічної роботи і, відповідно, відсутність потреби до його формування; нездатність до самостійної яскравої інтерпретації музично-хорових творів; відсутність практичних навичок педагогічного спілкування, вербальної і невербальної взаємодії; недостатність уваги до культури і

художності мовлення.

Отже, результати констатувального експерименту свідчать про необхідність удосконалення фахових навичок студентів та розробки спеціальної методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтвау процесі роботи з хором та її впровадження в освітній процес факультетів мистецтв з метою експериментальної перевірки її дієвості на третьому етапі експерименту.

3.2. Хід та результати дослідно-експериментальної роботи

На третьому етапі дослідження було проведено *формувальний експеримент*, метою якого було впровадження в освітній процес закладів вищої освіти задля підвищення рівня сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором авторської експериментальної методики.

Представлені у пункті 3.1 критерії та показники дозволили діагностувати наявний рівень сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтвау процесі роботи з хором, що, в свою чергу, дозволяє розробити та експериментально перевірити ефективність методики, спрямованої на його удосконалення.

У розробленні методики ми спиралися на матеріали досліджень наук, серед яких: А. Козир (наукові дослідження з питань диригентсько-хорової підготовки та дисертація з питань формування стилю педагогічного керівництва хоровим колективом на матеріалі музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів) [12], Л. Бірюкова (дослідження щодо підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти) [4], Г. Мешко (наукове дослідження формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів) [16], О. Сіненко (дослідження щодо навичок спілкування як складової фахової

підготовки диригента-хормейстера) [25], О. Штепа (щодо самоменеджменту (самоорганізування особистості) [33].

Поетапна методика формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, розроблена і апробована в навчальному процесі факультетів мистецтв, ґрунтується на компетентнісному, комунікативному, діалогічному, міждисциплінарному, ситуаційному, акмеологічному, індивідуальному *підходах*; дотриманні виділених нами педагогічних *принципів* (творчої та емоційної взаємодії; діалогізації; орієнтованості на музично-естетичне спрямування навчання; орієнтованості на управління емоційно-естетичними станами у процесі навчання та у практичній діяльності; відповідності між рівнем музичного розвитку та диригентської підготовки і можливостями їх практичної реалізації з урахуванням особистої творчої індивідуальності студента). Успішності впровадження експериментальної формувальної методики сприяли визначені нами педагогічні умови.

Впровадження методики, що передбачала три етапи (адаптаційно-стимулювальний; пізнавально-корекційний; рефлексивно-творчий), проводилося поступово. Робота на адаптаційно-стимулювальному етапі була продовжена на пізнавально-корекційному етапі і завершувалася на рефлексивно-творчому етапі. Методи, застосовані на кожному етапі були обрані згідно з його метою.

На першому – *адаптаційно-стимулювальному* – етапі формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором передбачалося застосування словесних; наочних методів; методів порівняння, аналізу, проєктів, метод провокування дискусії, «мистецтвознавчі дебати», стимулювання до творчості.

На *пізнавально-корекційному* етапі з метою формування когнітивно-світоглядного компонента застосовувалися методи художнього сприйняття, розвитку комунікативного мовлення, аналітично-мисленнєвої діяльності; лекція-візуалізація із застосуванням мультимедійних засобів навчання,

творчі завдання на розвиток художності, емоційності та культури мовлення; творчі завдання на створення художньо-виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації хорового твору, власний метод ситуативної влучності реагування; групові тренінги; стимулювання до творчості, методи комунікативної гри (рольові, ситуативні).

На *рефлексивно-творчому* етапі застосовувалися дієво-практичні методи (вербалізації художньо-образного змісту, розвитку комунікативного мовлення, драматизації, презентацій готового творчого продукту), методи самооцінки та самоконтролю (методи рефлексивного аналізу), які використовувалися з метою напрацювань умінь саморефлексії та саморегуляції, уміння володіти власним емоційним станом та впливати на емоційний стан хористів, уміння психологічно налаштовуватись на потрібну ситуацію.

На всіх етапах застосовувалися інтерактивні методи; дієво-практичні методи; методи стимулювання до творчості; художнього сприйняття. А також, практичні (метод вправ і навчально-пізнавальних та творчих завдань).

Серед словесних методів навчання, які також результативно застосовувалися на всіх етапах формувальної методики, виділяємо лекції та бесіди з проблемним викладом, які були спрямовані на розвиток педагогічного мислення, навичок педагогічної імпровізації.

Особливо варто виділити дієвість методів розвитку комунікативного мовлення, які використовувалися з метою розвитку художнього мовлення, створення художньо-образної, художньо-педагогічної інтерпретації, розширення обсягу професійної термінології, умінь самовираження під час участі в дискусіях; методу тренінгів та комунікативної гри, що належать до інтерактивних методів, спрямованих на формування знань і навичок педагогічного спілкування, налагодження взаємодії, та міжособистісного контакту, поведіння в конфліктних ситуаціях, здатності до партнерського спілкування.

Перший етап впровадження методики майбутніх учителів музичного мистецтва видається нам надзвичайно важливим, оскільки на першому етапі передбачається орієнтування на професійну діяльність, формування мотивації до досягнення її глибин, особливостей, заохочення до формування вольових якостей для досягнення успішності у формуванні стилю педагогічного спілкування у процесі роботи з хором.

Варто зауважити, що саме спілкування науковці розглядають як послідовність етапів, починаючи з орієнтування і планування: «Якщо уявити спілкування як послідовність певних етапів, то постановка цілей і задач відповідатиме етапу орієнтування і планування спілкування» [11, с. 15]. Відштовхуючись від цієї думки, ми розглядаємо перший етап теж з позиції орієнтування і планування. Важливість першого етапу полягає в тому, що, на думку вчених, процес орієнтування не припиняється з переходом до наступного етапу, а є постійним; «Етап орієнтування постійно присутній у професійному спілкуванні педагога і студента. Це не одноразовий акт, а довготривалий процес, в якому досягненню глибини орієнтування учасників спілкування поступово зростає [11, с. 15].

На першому – *адаптаційно-стимулювальному* – етапі формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором проводилася робота з формування мотиваційно-вольового компонента стилю педагогічного спілкування.

З цією метою ми звернулися до застосування методу проєктів, що передбачав розроблення пізнавальних і, водночас, цікавих тем, спрямованих на підсилення мотивації до оволодіння професією та формування власного стилю педагогічного спілкування з хором. З цією метою нами було запропоновано теми: «Дитяча хорова творчість: місце у музичній культурі», «Роль дитячих хорових конкурсів та фестивалів у житті вчителя-хормейстера». Водночас, обидві обрані теми піднімали актуальну проблему хорового навчання і виховання школярів і, водночас, окреслення шляхів її розв'язання.

Для реалізації першого проєкту студентам потрібно було знайти інформацію (передбачалися робота з різними джерелами, в тому числі Інтернет) про дитячі хорові колективи України, їх творчий шлях, керівників, виконавські програми тощо. Проаналізувати діяльність дитячих хорових колективів, зробити узагальнення щодо місця дитячої хорової творчості в музичній культурі. Щодо другого – збиралася інформація про фестивалі та конкурси дитячої та юнацької творчості, з метою вивчення роботи вчителя-хормейстера з організації та підготовки до участі хору в конкурсах, в тому числі тих, які проводяться онлайн, відповідно до цілей та умов проведення, вибору репертуару і вимог до участі, зробити узагальнення.

Результати проєктної діяльності було представлено у вигляді мультимедійних презентацій на заняттях з методики музичної освіти, на студентських конференціях та семінарах, де було обговорено, зокрема, постать педагога-хормейстера, зміст роботи та стиль його педагогічного спілкування з хористами. Під час обговорення застосовувався метод провокування дискусії, коли учасники мали нагоду зайняти власну позицію (метод «Займи позицію») стосовно питань обговорення, наприклад:

- Чи потрібні конкурси серед хорових колективів в умовах ЗЗСО?
- Які додаткові зусилля докладає хормейстер у питаннях участі в конкурсі?
- Яка користь від конкурсу хормейстеру?
- Яка користь від конкурсу хористам?
- Навіщо дітям ходити на заняття хору? (навіть в ДМШ часто – це проблема)
- Від чого залежить бажання школярів відвідувати хорові заняття та навчатися хорового співу?
- Як залучити до хорової діяльності якомога більше дітей?

Треба зауважити, що подібні питання викликали протилежні оціночні позиції серед студентів, які поступово включилися в дискусію. У процесі дискусії

студенти вчилися слухати, приймати наявність протилежних поглядів і на саму проблему, і на шляхи її вирішення, і красномовно, доступно, інформативно виражати свою думку, і переконувати інших.

У процесі обговорення було з'ясовано, що важливе місце в проведенні фестивалів займає якраз спілкування: спілкування хористів між собою та хористами інших колективів; спілкування вчителів-хормейстерів. Фестивалі – це зажди знайомства, обмін думками, підходами до вибору репертуару, особливостями виконавської інтерпретації, що сприяє розширенню кругозору і набуттю досвіду роботи і стилю спілкування з хористами.

Виконання студентами поставленого очевидного завдання висловити свою думку виважено, обґрунтувати свою позицію з метою переконати і, можливо, змінити думку інших, змушувало їх виконувати і інше, приховане завдання для формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва – грамотно оперувати професійною термінологією, добирати потрібні слова, щоб логічно висловити думку, бути емоційним і переконливим – застосовувати те тільки вербальні, а й невербальні засоби спілкування, демонструвати культуру мовлення.

Це був свого роду тренінг з формування стилю педагогічного спілкування який, водночас, сприяв розвитку мовлення, володіння термінологією, формуванню лідерських якостей, а головне мотивував на здобування знань про стиль спілкування та культуру спілкування відповідно до уявлень та вимог до сучасного вчителя музичного мистецтва.

З позиції мотиваційної орієнтації на професію (а саме формування показників: наявність активності та мотиваційних спонук до навчання і формування власного стилю педагогічного спілкування; прагнення до саморозвитку та вдосконалення фахових навичок), ознайомлення з дитячими хоровими колективами України, їх діяльністю (відомою завдяки конкурсам і фестивалям у світі) та керівниками надихало і стимулювало студентів: ними було зроблено ряд неочікуваних відкриттів.

По-перше, щодо репертуару дитячих колективів. Під час пошукової роботи студенти переслухали масив хорових творів у виконанні дитячих хорових колективів. Обговорення репертуару переростали в справжні «мистецтвознавчі дебати». Адже він складається з серйозних (в плані розучування і виконання) творів різних жанрів, різних епох, що вимагає відчуття стилю і розвинених вокально-хорових навичок. І звучать ці твори у дитячому виконанні досить майстерно і переконливо.

По-друге, перед ними відкрилися безліч напрямків для творчості, прикладів для наслідування, захопленість діяльністю хормейстерів, які, в першу чергу, були (наприклад, заслужений працівник культури України, кавалер ордена Святої Варвари Світлана Степаненко, керівник народного художнього колективу України дівочого хору «Вогник» Київського палацу дітей та юнацтва) і є (наприклад, заслужений вчитель України, заслужений діяч мистецтв України Павло Мережин, керівник народного художнього колективу України дівочого хору «Зірниця» палацу дитячої та юнацької творчості Солом'янського району м. Києва; лауреат Всеукраїнського конкурсу хорових диригентів, відмінник освіти України, заслужений артист України Рубен Толмачов, художній керівник та диригент народного художнього колективу України хорової капели хлопчиків та юнаків «Дзвіночок» Київського палацу дітей та юнацтва та ін.) педагогами, які пов'язали своє життя з дитячими колективами.

До того ж, їх діяльність не обмежується роботою з дитячим хором: вони є, водночас, і композиторами (П. Мережин), викладачами українських ЗВО і співаками та керівниками професійних дорослих колективів, які мають світове визнання (Р. Толмачов, вокальний гурт «ManSound») і аранжувальниками хорових творів для різного складу виконавців.

Водночас, проводилася робота з вивчення плану позакласної діяльності та спостереження за його реалізацією в закладах загальної середньої освіти під час навчальної та виробничої практики. Відвіданні заходи та фрагментарна участь у них поруч з вчителем, а також, наступний аналіз

навели студентів на думку про доцільність активнішого залучення у заходи саме хорових творів, оскільки переважали сольні номери та ансамблі малих форм. Також, було зроблено висновок про позитивне емоційне сприймання учнями заходів з елементами театралізації та ігрової діяльності.

Тож, наступна пошукова робота була спрямована на пошук форм позакласних заходів із застосуванням цікавого хорового репертуару (в тому числі, сучасного), що реалізувалася у проекті на тему: «Допитливий глядач навпроти». Результатом презентації проєктної діяльності було обрання найцікавіших форм, що втілилися на наступних етапах в написання сценаріїв та проведення мистецько-виховних заходів для учнів початкової школи та підлітків.

Як зазначають науковці, у контексті процесів зв'язків і взаємодії спілкування (типи: комунікація, інтеракція, перцепція) педагогічне спілкування охоплює безпосереднє ставлення учасників комунікативного процесу, в тому числі, співрозмовників, один до одного (комунікація); організацію взаємодії (інтеракція) і процес пізнання особистості, а також самоутвердження (перцепцію). У процесі педагогічного спілкування вчитель організовує суб'єкт-суб'єктну взаємодію як цілісний процес, що включає взаємодію на уроці та у позакласній діяльності. Тобто, педагогічне спілкування «створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню учня в колективі, забезпечує співробітництво і співтворчість» [20, с. 81].

Тому, встановивши під час констатувальної діагностики, що у студентів наявні труднощі щодо вербалізації художніх образів, вступної бесіди перед розучуванням хорового твору, на *пізнавально-корекційному* етапі формувального експерименту, у процесі підготовки до виконання творчих завдань, авторська методика передбачала застосування ілюстративних методів, перегляд відеозаписів уроків з метою розвитку культури спілкування – уміння вести бесіду, встановлюючи діалогічне спілкування, удосконалювати володіння професійною термінологією.

Перегляд відеоуроків («Хорові жанри» (відео урок 6) НУШ (6 клас) <https://www.youtube.com/watch?v=E05EPiwG45s>; «Українська хорова музика» (відео урок 7) НУШ (6 клас) https://www.youtube.com/watch?v=jVReJ36myx8&list=PLpxQXaerzUsb_5VxyHVK8VibeZFmP-zEV&index=8; «Хорова музика» (відео урок 9), 6 клас <https://www.youtube.com/watch?v=i7YHtWByX1w>) з наступним аналізом мало на меті два завдання: набуття досвіду спілкування з учнями доступною для конкретної вікової категорії мовою, методики постановки питань для відпрацювання умінь вести бесіду.

Пояснення, як розповідати про музику в 4-5 класі проводилося на прикладі відео уроку для 5 кл. «Музичне мистецтво», тема «Народна музика», стисле ознайомче відео: «Пісня живе серед нас. Українська народна пісня. Традиції»

<https://www.youtube.com/watch?v=WJXNverPs5Q&list=PL5mC-KstEXskKtQUn1a9tZ3mtVvEx9d2&index=5I> Хоча це відео суто інформативне, ознайомлення з ним студентів проводилося з іншою метою: їм важливо було зрозуміти, якою мовою спілкуватися з учнями цієї вікової категорії, щоб інформація була доступною, а матеріал цікавим.

За допомогою цього відео ми також націлювали студентів на вибір навчального хорового репертуару, який відповідає певним віковим виконавським можливостям учнів. До переліку творів увійшли українські народні пісні: 1) «Ой, що то за шум учинився»; 2) «Ой ходить сон коло вікон»; 3) «Чом ти не прийшов»; 4) «Ой, жаль»; 5) «Вийди, вийди, сонечко»; 6) «Гей, там на горі Січ іде». Після перегляду та обговорення студенти мали творче завдання: створити міні-презентації, в яких містилася у стислому вигляді ескізно окреслена художньо-педагогічна інтерпретація хорового твору (одного з вище перелічених) для розучування в певному (обраному самими студентами) класі. Слайди презентації включали коротку інформацію про композитора, виконання (будь-яким хоровим колективом, який видається студенту цікавим), теоретичний аналіз твору з виділенням місць, які містять

труднощі у виконавському плані, а також, опис художньо-образного змісту, засобів виразності.

Вибір такого методу обумовлювався тим, що створення художньо-педагогічної інтерпретації потребує і, водночас, сприяє вдосконаленню фахових навичок, розширює обсяг знань і тезаурусу, що зрештою позначається на якості педагогічного спілкування з учнями, оскільки «з педагогічної точки зору, інтерпретація представляє інтерес як певний засіб педагогічного впливу на свідомість учнів, вірогідний шлях до сприйняття твору, поєднаного з розумінням, метод пошуку смислу художнього тексту тощо», що «уможливорює досягнення учнями художньої концепції твору; здійснення цілісного аналізу мистецького твору; художнє спілкування учнів з творами мистецтв та їх авторами; розширення мистецької ерудиції...» [32, с. 491-492].

Потрібно відзначити, що ці презентації були своєрідними «заготовками» для створення художньо-виконавської інтерпретації хорових творів у практичній роботі з хором під час виробничої практики на наступному рефлексивно-творчому етапі. Водночас, вони слугували виробленню власного стилю у процесі «живого» спілкування з хористами.

Важливим складником стилю педагогічного спілкування вчителя музичного мистецтва в закладі загальної середньої освіти, викладача мистецької школи, викладача закладу вищої освіти, формуванню якого нами приділялася особлива увага, є культура спілкування.

Як відомо, означена проблема посідає центральне місце у педагогіці, а тим більше, музичній. культура спілкування проявляється через володіння комунікативною технікою, адже за її відсутності можливе викривлення інформації: думок, творчих ідей, глибини почуттів, знань, що підлягають передачі та прийому учасниками освітнього процесу. Культура спілкування передбачає сформованість комплексу особистісних якостей, як от: «творче мислення, культуру мовної дії, культуру самоналаштування на спілкування, культуру жестів і пластики рухів в ситуації спілкування, культуру

сприйняття комунікативних дій партнера по спілкуванню, культуру емоцій, культуру комунікативних умінь» [24, с. 53].

У зв'язку з цим, на пізнавально-корекційному етапі нами застосовано методи проблемного навчання: пошукового та евристичного методів, створення проблемних ситуацій, що передбачає методи імітаційного моделювання, рольової та імітаційної гри. Нами розроблено низку музично-педагогічних ситуацій, що виникають/можуть виникати у шкільній практиці, розраховані на набуття досвіду педагогічного реагування, педагогічної імпровізації. Для прикладу, наводимо деякі, зокрема на реакцію вчителя музичного мистецтва:

- на запізнення хориста на репетицію/урок;
- на дзвінок учня, що не може прийти на репетицію/концерт;
- на попередження про запізнення на концертний виступ.

Далі студентам пропонуємо ситуативні завдання з подальшим «розігруванням» у ролях:

1) Уявіть, що Ви – вчитель, проводите репетицію хору/уроку початковій школі. Під час репетиції/уроку (в момент виконання фонопедичних/артикуляційних вправ) піднімається учень і мовчки йде до виходу з кабінету. Ваші дії?

2) Коли Ви запитали його, чому він виходить, чуєте у відповідь: «Ви говорили, що на кожній репетиції/уроці ми будемо дізнаватися щось нове, а я вже кілька уроків виконую вправи і вчу ту саму пісню». Ваші дії?

3) Ви прослухали учнів і запропонували тим з них, у кого виявили хороші дані, приходити на заняття хору. На перше заняття прийшло всього 5 учнів, але троє з них – ті, яких Ви не запрошували, але друзі тих, кого Ви запрошували.

Після – підсумки і міні-дискусія з метою знайти відповіді на питання: Як мотивувати тих, хто не хоче співати в хорі, але має гарні дані? Що робити з тими, хто прийшов, але не має виражених даних?

У процесі обговорення студенти зрозуміли важливість для вчителя психолого-педагогічних знань та комунікативних умінь, що сприяють умінню знаходити потрібні слова для вирішення проблемних ситуацій – але це вже про стиль педагогічного спілкування, який у досліджених вище ситуаціях має вирішальне значення. Саме його наявність відкриває можливості для діалогу, дає змогу бути переконливим у розмові з учнем/хористом.

Тому велике значення має розвиток мовленнєвих здібностей, які вважаються науковцями компонентом комунікативних здібностей вчителя у будь-якій галузі. До слова, до комунікативних здібностей дослідники відносять «вербальну пам'ять, правильний відбір Ільюк). Окрім цього, важливості набувають емоційність мовлення, вдало обраний темп, лексичне багатство та доцільність обраних невербальних засобів спілкування, які підтримують і підсилюють комунікативний вплив на співрозмовника» [25, с. 4].

На пізнавально-корекційному етапі, ураховуючи загалом незадовільні результати констатувальної діагностики за критерієм *ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки*, для формування когнітивно-світоглядного компонента нами було проведено навчальні бесіди, які мали на меті набуття теоретичних фахових знань, зокрема з питань хорознавства (щодо класифікації хорів залежно від складу виконавців та їх кількості, за манерою співу, статусом; щодо хорових партій та їх комплектування; щодо понять «стрій», «ансамбль», діапазону голосу та діапазону хорової партії; теситури; дитячого голосового апарата та охорони дитячого голосу, засобів виразності).

Нами, також, застосовувалися блоки навчально-пізнавальних завдань із застосуванням методів спостереження, аналізу, синтезу та узагальнення. Так, перший блок завдань, який було запропоновано студентам, включав наступні завдання:

- 1) визначити тип і статус хору, в якому співає студент, вказати склад виконавців та манеру, схарактеризувати принцип комплектування партій;
- 2) дослідити жанровий та тематичний зміст навчального репертуару хору, в якому співає студент.

Обговорення відповідей на питання дали змогу зробити узагальнення щодо сформованості здобутих знань.

Другий блок стосувався безпосередньо стилю спілкування. У процесі навчання, студенти мали визначити стиль педагогічногоспілкування своїх викладачів, опрацювавши наступні завдання:

- 1) проаналізувати дії хормейстера, керівника хору, в якому співає студент, щодо вокально-хорової роботи з хором (стій, ансамбль, донесення виконавської задачі щодо художньо-образного змісту твору, пошуку засобів виразності, тембрального забарвлення партій);
- 2) проаналізувати власний емоційний стан під час виступу, настроїв та емоційний стан хормейстера, його задачі та установки хористам на репетиції перед концертом та безпосередньо перед виходом на сцену.
- 3) на основі спостережень і висновків подумати, як у роботі з хором проявляється стиль педагогічного спілкування диригента-хормейстера.

Обговорення відповідей на питання дали змогу зробити узагальнення, зокрема, щодо сформованості здобутих знань, підсумувати проведені спостереження щодо художніх уподобань керівника хору (спираючись на жанри, яким він надає перевагу у складанні репертуару). Узагальнити думки студентів щодо того, чи співвідносяться художні уподобання, особистісні якості з іміджем (або характером) диригента – керівника хорового колективу. Зрозуміти важливість для диригента правильного настрою на концертний виступ, вміння володіти собою, контролювати емоційний стан хористів. Нам

вдалося наштовхнути студентів на висновок, що усі ці деталі створюють певний стиль спілкування педагога-хормейстера саме у процесі роботи з хором.

На пізнавально-корекційному етапі з метою вивчення напрямків концертно-виконавської діяльності сучасних хорових колективів та стилю спілкування диригента-хормейстера з хором застосовувалися проблемні лекції-візуалізації, які передбачали аналіз стилю спілкування диригентів з хористами у процесі концертних виступів, дослідження та оцінку їх творчої взаємодії, виконавської культури, багатства виражальних засобів хору, артистизму диригента, характеру і виразності диригентського жесту (диригентська техніка, емоційний стан, саморегуляція).

Підготовка таких лекцій передбачала постановку проблеми та самостійну роботу студентів з попереднього ознайомлення та аналізу творчої діяльності у відеозаписах та безпосередньому перегляді хорових концертних програм відомих творчих колективів та їх диригентів (Ю. Ткач, народна артистка України, художній керівник та головний диригент Академічної хорової капели ім. П. Майбороди Українського радіо; М. Гобдич, народний артист України, засновник і керівник муніципального Камерного хору «Київ»; Є. Савчук, народний артист УРСР, художній керівник та головний диригент Національної хорової капели «Думка»; О. Вацек, Заслужений діяч культури України Заслужений діяч мистецтв України, художній керівник та головний диригент Академічної хорової капели «Орея»).

Функція таких лекцій полягала в тому, щоб у невимушеній обстановці організувати спілкування на основі довіри і взаєморозуміння, надати можливість студентам висловити свою позицію, вступити у мистецтвознавчі дебати стосовно інтерпретації хорових творів, виконаних різними колективами.

Хорошим результатом було те, що студенти ЕГ зрозуміли взаємозв'язок між характером твору, характером звучання хору та характером диригентського жесту, який підсилюється мімікою, енергетичним

«посилом», експресивною виразністю диригента. Крім того, під час виступу теж можна прослідкувати взаємодію співаків та диригента, їхню спільну «емоційну налаштованість», контакт, через які проглядають окремі елементи стилю спілкування диригента з хором.

Потім розглядалися питання диригентської техніки, зокрема. розуміння понять «позиція», «амплітуда», «агогіка», «схема». Паралельно ми звертали увагу на формування технічних умінь майбутнього вчителя-диригента щодо невербальної комунікації, зокрема, виразність диригентського жесту, як основного складника успішного невербального спілкування диригента-хормейстера з хористами, для чого звернулися до практикуму роботи з хором, оскільки практикуми зазвичай використовують для розвитку та удосконалення диригентських та хормейстерських навичок.

Виконавська інтерпретація диригента, як уже зазначалося у I розділі нашого дослідження, «доноситься» до слухача опосередковано, через виконавців (хор), тому, як зазначають науковці, «диригентська техніка майбутнього вчителя музики має бути цілеспрямованою, доцільною, вільною, чіткою, усвідомленою, експресивно-виразною та дієвою» [14, с. с.35]. Тому під час такої практичної роботи пропонувалися вправи на відпрацювання виразності диригентського жесту, рухливості м'язів обличчя, що відображають емоції студентів.

Водночас, практикуми дозволили нам у процесі роботи майбутніх учителів музичного мистецтва з хором на рефлексивно-творчому етапі виявити результати формувальної методики в комплексі напрацювань щодо здатності до творчої взаємодії між диригентом та хористами: наявність навичок вербальної та невербальної комунікації, здатності контролювати власні емоції та емоційний стан хористів, стиль самоподачі, багатство, культура і художність мовлення, багаж термінів і обсяг теоретичних знань, що виявлялися через уміння наводити образні порівняння, проводити художні паралелі з іншими видами мистецтва.

Ураховуючи цю позицію, для напрацювань відповідних умінь і навичок (формування показника комунікативно-творчого компонента *наявність навичок вербальної та невербальної комунікації диригента з хористами*) нами було застосовано групові тренінги. Дієвим виявилось застосування тренінгу з розвитку комунікативної компетентності, що, як уже зазначалося вище, передує тренінгам особистісного розвитку, застосованими нами пізніше, на наступному етапі формувальної методики.

Тренінг з розвитку комунікативної компетентності включає теоретичне ознайомлення, практичні вправи, рефлексію щодо виконаних вправ. Метою обраного тренінгу є «формування в учасників уявлення про вербальні й невербальні засоби спілкування та їхні особливості, вироблення умінь встановлювати значення цих засобів у різних видах взаємин» [2, с. 271].

Хід тренінгу передбачає чотири складники. Перший спрямований на зняття емоційної напруги, що є обов'язковою умовою для тренінгів, а також повідомлення мети заняття. Другий – ознайомлення з вербальними (які застосовуються свідомо) та невербальними (які частіше застосовуються несвідомо) засобами спілкування, завдяки яким учасники спілкування зазвичай користуються для трансляції своїх уподобань, почуттів тощо. Третій складник – це вправи. Нами застосовувалася вправа «Вгадай емоцію».

Суть вправи полягає в тому, щоб зобразити (виразити) і розгадати різні емоції. Для цього, на першому етапі, практичному, використовуючи невербальні засоби, учасники (без слів!) зображають свої певні емоції, а група – відгадує. Після того, як емоції (страх, бадьорість, тривога, недовіра, біль, хитрість, злість, здивування, сум, радість, горе, сором'язливість) вгадані, настає етап обговорення. Під час обговорення учасники з'ясовують, в чому полягає відмінність у проявах запропонованих емоцій: які емоції були схожі за проявами; які з них було легко вгадати; яка з них найбільше запам'яталася або сподобалася. Четвертий складник – рефлексія щодо виконаної вправи [29, с. 271-272].

Наступна вправа «Як розпізнати ознаки прихильності й ворожості», як зрозуміло з назви, має на меті навчити учасників розрізняти ознаки прихильності та ворожості, оскільки саме ці навички важливі для вчителя музичного мистецтва у процесі вибудовування ефективного діалогу з учнями-хористами. Вчасно розпізнані прояви ворожості, які часто бувають приховані, і створюють певні труднощі, бар'єри у спілкуванні, визначають напрямок педагогічних дій, що сприяють їх подоланню та налагодженню робочого настрою в класі та створення атмосфери довіри та взаємоповаги, що, в свою чергу, сприяють встановленню партнерських відносин, спрямованих на та взаєморозуміння та взаємодію.

Для виконання вправи потрібні аркуші з двадцятьма повідомленнями (див. Додаток Д). Учасникам тренінгу поряд з кожним повідомленням необхідно поставити знак «+», якщо повідомлення означає прихильність, і, відповідно, поставити поряд знак «-», якщо повідомлення означає ворожість. Наступне обговорення передбачало виявлення помилок: які саме, а головне, чому вони виникли, що відкриває можливості для наступної корекції. У результаті обговорення до учасників прийшло розуміння, що прихильність і ворожість можуть бути виражені у різний спосіб, на що, власне, і розрахована вправа.

Зворотний зв'язок передбачав узагальнення набутих знань та умінь, підведення підсумків. Рефлексія здійснювалася методом продовжених речень: «Ми сьогодні дізналися..., «Ми сьогодні навчилися..., ми відчували...» [29, с. 275-276].

Стиль педагогічного спілкування віддзеркалює і здатність вчителя музичного мистецтва до творчості. Творчість у стилі спілкування, що характеризує роботу вчителя з хором, впливає на розвиток творчої активності учнів за допомогою особистісних якостей. Серед якостей такого педагога відзначаються: націленість на формування творчої особистості (соціальний вибір змісту, методів, прийомів, форм та засобів педагогічної діяльності); педагогічний такт; здатність до співчуття, співпереживання; розвинене

почуття гумору; вміння підштовхувати дітей до питань; заохочення дитячої уяви.

Усі напрацювання попереднього, пізнавально-корекційного етапу, були перевірені у роботі студентів з хором під час виробничої практики на *рефлексивно-творчому* етапі. У процесі практичної роботи виявлялася здатність до художньо-виконавської інтерпретації та наявність артистизму, власного творчого пошуку та умінь до постановки неочікуваних питань, що підштовхують до нових асоціацій, створення проблемно-пошукових ситуацій у ході створення художнього образу. А це вже з галузі педагогічної та виконавської майстерності, що передбачає творчість у педагогічному спілкуванні. Але сучасний диригент, має володіти не тільки виконавською майстерністю, а й уміти «відчувати час», зокрема, через вибір «співзвучного» репертуару, сучасної інтерпретації.

Підготовка до розучування творів під час виробничої практики спиралась на міні-презентації творів, які ми назвали «заготовками», створеними на попередньому, пізнавально-корекційному етапі, адже в них було окреслено основні положення художньо-педагогічної інтерпретації хорового твору для розучування та відео- або аудіо записи, продумано художньо-образний зміст і, навіть, опрацьовано методичні аспекти ефективної роботи (теоретичний аналіз з місцями, які потребують особливої уваги у виконавському плані, засоби виразності).

У реальній обстановці уроку в процесі роботи з учнями над конкретним твором, студенти самі зрозуміли, в чому полягають диригентські уміння, відчували, що диригентський жест має бути виразним, яскравим, зрозумілим, наповненим смислом, чим, власне, він і відрізняється від тактування.

Зверталася увага, також, на культуру та художність мовлення, логічність та емоційність викладу, наявність невербальних засобів, артистизм, орієнтованість на психологічні особливості віку хористів, особливо в момент попередньої бесіди перед розучуванням твору. Означені характеристики «працюють», також, на самопрезентацію, яскравість

майбутнього вчителя музичного мистецтва як педагога і диригента у процесі спілкування з хористами.

Після проведених уроків, у процесі обговорення, ми звертали увагу на те, чи з'ясували для себе, чи зрозуміли студенти, які проводили фрагмент уроку, як саме використовувати гучність голосу та певні мовні інтонації у процесі спілкування з учнями різного віку; як саме впливає на учнів темп мовлення, артистизм вчителя, як багато залежить від того, чи сам вчитель «перейнявся» характером твору.

Робота, розпочата на адаптаційно-стимулювальному етапі щодо вибору інноваційних форм у позакласній роботі, була продовжена на пізнавально-корекційному етапі (як написання сценаріїв мистецько-виховних заходів для учнів початкової школи та підлітків) і логічно продовжувалась у процесі їх реалізації, а саме: проведення в спеціалізованій школі №115 імені Івана Огієнка заходів на тему: «Стиль та жанр у хоровому мистецтві», «Хорові перлини музично-театрального жанру для дітей».

Важливе місце займала робота з опрацювання репертуарного наповнення обраних для постановки сценаріїв, які можна було підготувати до виконання з дитячим хором. Серед них – твори для дитячого хору: австрійська народна пісня в обробці Ж. Колодуб «Відня ліс»; «The syncopated Clock» Л. Андерсена; хор «Ой, гори, ой світи» з опери М. Леонтовича «Нарусалчин Великдень»; Р. Роджерс, «Do-Re-Mi» з мюзиклу «Звуки музики»; фінальний хор «А вже Весна» з опери М. Лисенка «Зима і Весна».

Але творче завдання полягало в тому, що студенти-практиканти брали участь у виконанні не тільки як вчителі-диригенти, а й як виконавці-артисти, як партнери учнів на сцені. Тобто, в цьому контексті педагогічне спілкування виступає як специфічна форма музично-педагогічної взаємодії в процесі суб'єкт-суб'єктного навчання. При цьому було застосовано метод драматизації, коли студенти створюють з учнями власну музично-театральну виставу, продумуючи переконливі виконавські засоби та мізансцени [27; 28].

Виступи з учнями під час практики на залікових уроках та позакласних заходах дали змогу спостерігати за рівнем артистизму та саморегуляції студентів, уміння контролювати свій стан і спрямовувати, відповідно, емоційний стан студентів/учнів. Було встановлено, що виробнича педагогічна практика дала можливість «зануритися» в атмосферу школи і, набуваючи певні професійні навички, замислитися над стилем педагогічного спілкування.

Результати спостереження підтвердило анкетування. Питання анкети на рефлексію під час практики:

1. Чи вдалося відчувати, «уловити» стиль спілкування вчителя з учнями?

2. Чи дає можливість практика (час, проведений в закладах ЗССО та мистецьких школах) розширити уявлення про характер взаємин між учнями-хористами та вчителем?

3. Чи вдалося Вам особисто встановити діалог у спілкуванні з учнями?

4. На чому варто зосередити увагу в процесі спілкування з хором?

5. Чи вдалося взаємодіяти з учнями у процесі репетицій і виступів?

6. Що заважало продуктивному спілкуванню з хористами?

7. Які висновки за час практики Ви зробили для себе щодо вироблення стилю спілкування з хором?

Міркування над відповідями змусило студентів серйозно замислитись над діяльністю педагога в ЗССО. Кількість охочих до самоутвердження і самореалізації в професії явно збільшилась.

На четвертому, контрольному етапі, проаналізовано результати формувального експерименту та проведено теоретичне узагальнення результатів дослідження: систематизовано статистичні дані дослідно-експериментальної роботи, підведено підсумки, здійснено узагальнення, сформульовано висновки. Було проведено контрольний зріз, під час якого нами застосовувалися завдання та методики, розроблені для

констатувального експерименту, виконання творчих завдань (з тих, що були запропоновані студентам на констатувальному етапі дослідження).

Дослідження результатів експериментальної роботи вимагало вирішення таких завдань:

1. виявити динаміку формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором;
2. проаналізувати показники критеріїв, зафіксованих у процесі констатувального та контрольного зрізів;
3. на основі отриманих результатів довести ефективність розробленої методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

На контрольному етапі дослідження також застосовувався тест визначення самоефективності (Р. Шварцер та М. Єрусалем) [10, с. 29]. Передбачалося, що застосування цього тесту дасть можливість додатково підсумувати уявлення про результати впровадження авторської методики формування стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі спілкування з хором, оскільки є однією з методик дослідження самосвідомості.

У процесі проведення тестування студенти обирали відповіді, які демонстрували згоду або абсолютну незгоду із запропонованими твердженнями. Результати тесту дали можливість визначити рівень суб'єктивної оцінки кожним з респондентів власного потенціалу в сфері предметної діяльності та, водночас, у сфері спілкування, які були в контексті нашого дослідження достатньо оптимістичними.

Нижче наводимо результати контрольного зрізу в ЕГ послідовно за усіма критеріями. Результати контрольного зрізу в КГ, як і проміжного в ЕГ, наводимо в додатку (Додаток Б, В). Отже, унаочнення результатів контрольного зрізу в ЕГ за показниками мотиваційно-вольового компонента подано в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Результати формувального експерименту за критерієм *ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності* (ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність активності та мотиваційних спонук до навчання і формування власного стилю педагогічного спілкування	15	23,8	36	57,1	12	19,0
наявність лідерських якостей	8	12,7	44	69,8	11	17,5
прагнення до саморозвитку та вдосконалення фахових навичок	9	14,3	43	68,3	11	17,5
Середній показник		16,9		65,0		18,0

Результати контрольного зрізу в ЕГ за показниками когнітивно-світоглядного компонента подано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Результати формувального експерименту за критерієм *ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки* (ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність мистецько-теоретичних знань, знань про стиль спілкування та диригентсько-хорових навичок, володіння термінологією	11	17,5	32	50,8	20	31,7
наявність здатності до усвідомлення власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії	14	22,2	36	57,1	13	20,6
наявність культури спілкування та художнього стилю мовлення	12	19,0	37	58,7	14	22,2
Середній показник		19,6		55,5		24,8

Як видно з таблиці, помітно збільшилася кількість студентів середнього рівня в ЕГ, особливо щодо усвідомлення власних можливостей (виявлення кращого, що має і може позиціонувати як фахівець) та культури спілкування.

Результати контрольного зрізу в ЕГ за показниками комунікативно-творчого компонента представлено у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Результати формувального експерименту за критерієм критерієм *міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором* (ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність навичок вербальної та невербальної комунікації диригента з хористами	13	20,6	35	55,6	15	23,8
здатність до саморегуляції та педагогічної імпровізації	10	15,9	34	54,0	19	30,1
здатність до художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, наявність артистизму в її реалізації	12	19,0	38	60,3	13	20,6
Середній показник		18,5		56,6		24,8

Аналізуючи дані, варто зауважити, що найкраще розкрилися студенти у роботі щодо формування навичок вербальної та невербальної комунікації. Також, ефективною була робота у сфері розширення можливостей щодо пошуку «родзинок» художньо-виконавської інтерпретації. Остаточну картину отриманих результатів контрольного зрізу в експериментальній та контрольній групах (ЕГ та КГ) наприкінці експерименту унаочнимо в порівняльній таблиці 3.12.

Порівняння та унаочнення початкових та прикінцевих даних експериментальної роботи, а також динаміки у формуванні стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у контрольних та експериментальних групах за розробленими нами

показниками критеріїв з метою підтвердження ефективності авторської методики, дало можливість проаналізувати результати проведеної роботи та підтвердити їх достовірність.

Таблиця 3.12

Статистичні дані ЕГ та КГ наприкінці експерименту

Рівні	Низький		Середній		Високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Компоненти	%		%		%	
Мотиваційно-вольовий	18,0	42,4	65,0	48,9	16,9	8,6
Когнітивно-світоглядний	24,8	46,2,9	55,5	44,1,	19,6	9,7
Комунікативно-творчий	24,8	61,8	56,6	29,0	18,5	9,2
Середнє значення	22,5	50,1	59,0	40,7	18,4	9,2

Динаміка рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, представлено для наочності в порівняльній таблиці 3.13.

Як видно з таблиць та рисунків, обидві групи контрольна (КГ) та експериментальна (ЕГ) студентів показали певну динаміку у формуванні стилю педагогічного спілкування у процесі роботи з хором. Але результати показників критеріїв сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтвау процесі роботи з хором в ЕГ, завдяки застосуванню експериментальної методики, набагато кращі. Так, кількість студентів, віднесених до низького рівня в експериментальній групі зменшилася на 31,3%; кількість студентів, віднесених до середнього рівня збільшилася на 19,5%. Водночас, в КГ кількість студентів, віднесених до низького рівня майже не змінилася, а кількість студентів, віднесених до високого рівня збільшилася всього на 2,6%.

Таблиця 3.13

**Динаміка рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування
майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором**

Рівні	Низький %				Середній%				Високий%			
Компоненти	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	до екс	післ я екс	до екс	післ я екс	до екс	післ я екс	до екс	післ я екс	до екс	післ я екс	до екс	післ я екс
Мотиваційно-вольовий	39,7	18,0	45,7	42,4	51,3	65,0	46,8	48,9	9,0	16,9	7,5	8,6
Когнітивно-світоглядний	52,9	24,8	51,6	46,2	41,8	55,5	43,0	44,1	5,3	19,6	5,4	9,7
Комунікативно-творчий	68,8	24,8	65,1	61,8	25,4	56,6	28,0	29,0	5,8	18,5	6,9	9,2
Середнє значення	53,8	22,5	54,1	50,1	39,5	59,0	39,3	40,7	6,7	18,4	6,6	9,2

Подані в таблиці результати унаочнено на рисунку 3.2.

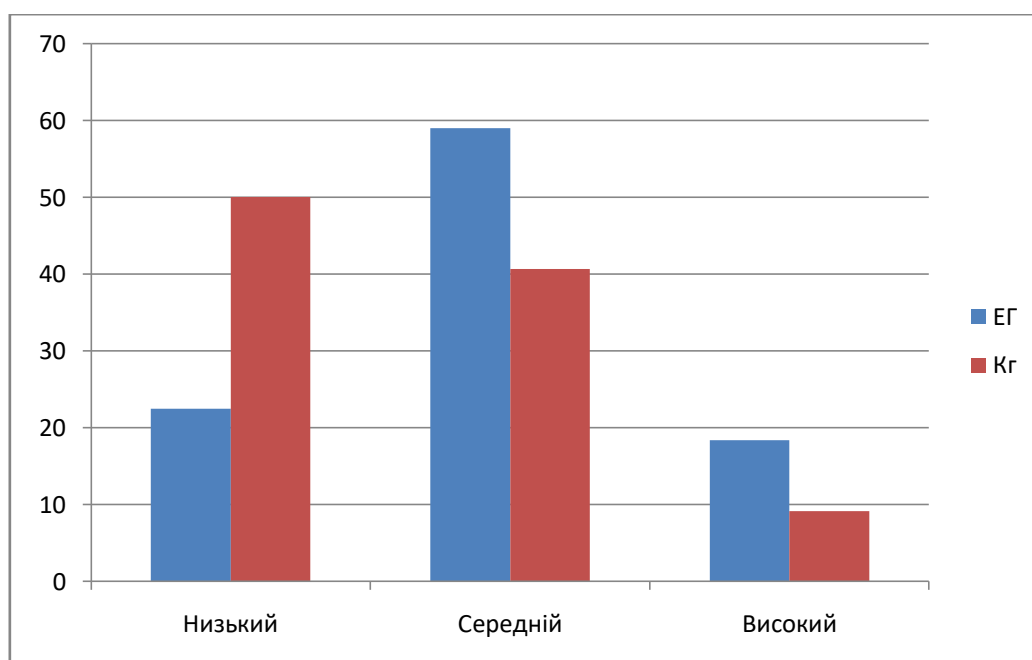


Рис. 3.2. Результати рівневих показників сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором в ЕГ та КГ.

Результати аналізу та узагальнень проведеного дослідження дають змогу довести ефективність розробленої методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Висновки до третього розділу.

Формування стилю педагогічного спілкування є важливою складовою професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Проведений сутнісно-критеріальний аналіз досліджуваного феномена дозволив визначити його компонентну структуру у взаємозв'язку мотиваційно-вольового, когнітивно-світоглядного, комунікативно-творчого компонентів. Відповідно до розробленої компонентної структури визначено критерії сформованості стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Критеріями сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі роботи з хором визначено: ступінь сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності; ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки; міру здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором. Зазначені критерії були застосовані у процесі подальшої експериментальної роботи для з'ясування рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

У результаті проведення констатувального експерименту було виявлено недостатній рівень сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, що й спонукало до впровадження в освітній процес авторської формувальної методики. Серед причин виявленого загалом незадовільного стану

сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором можна назвати наступні: недостатність сформованості умінь ефективно оперувати здобутими знаннями та навичками під час репетиційної роботи над музично-хоровим твором; нерозуміння студентами значення стилю педагогічного спілкування для майбутньої педагогічної роботи і, відповідно, відсутність потреби до його формування; нездатність до самостійної яскравої інтерпретації (вербальної та невербальної) музично-хорових творів; недостатність навичок педагогічного спілкування з учнями.

З метою покращення рівня сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі роботи з хором було розроблено авторську формувальну методику. Серед складових авторської методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором відзначаємо найдієвіші методи: метод ситуативної влучності реагування, педагогічної імпровізації, методи інтерактивного навчання (метод проєктів, драматизації, дискусій, «мистецтвознавчі дебати»; комунікативної гри, групові тренінги).

Після статистичної обробки отриманих результатів впровадження формувальної методики було зафіксовано низький рівень сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором у експериментальній групі – 22,5 %. Середній рівень в експериментальній групі виявлено у 59,0% від загального числа студентів, високий рівень показали 18,4% студентів. Водночас, в контрольній групі низький рівень сформованості стилю педагогічного спілкування становить 50,1%, середній рівень – 40,7%, високий рівень – 9,2%.

Проведений порівняльний аналіз дозволив виявити позитивну динаміку рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування у студентів експериментальної групи, що доводить ефективність запропонованої

авторської методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях:

1. Ван Їнань. Специфіка педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів. НУЧК. 2023. Вип. 19 (175). С. 43–48.

2. Ван Їнань. Сутнісно-критеріальний аналіз стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. 2024. Вип. 32. С. 138–145. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.32.14>

Список використаних джерел до третього розділу

1. Ван Їнань. Специфіка педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів. НУЧК. 2023. Вип. 19 (175). С. 43–48.

2. Василенко Л. М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2012. 336 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мов. / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун». (2005). 1728 с.

4. Бірюкова Л. А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 18 с.

5. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету міністрів України. 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
6. Дзюба Т.М. Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту/ За наук. ред. Л. М. Карамушки. Полтава: ПОППО. 2005. 64с.
7. Єрмоленко С. Я. З історії української стилістики: від стилістики мовних засобів до інтегративної стилістики. *Українська мова*. 2019. №1. С. 3–17.
8. Закон України «Про вищу освіту». 2014. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2235/>
9. Зязюн І. А. Емоційно-почуттєве в освітніх технологіях і педагогічній творчості. *Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах*: наук.-метод. зб. Харків. 1996. С. 10-13.
10. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Олійник В. О. Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців : метод. посіб. Київ: ТОВ «7БЦ», 2023. 171 с.
11. Козир А. В., Федоришин В. І. Етнокультурний конструкт інноваційної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей особистості: колективна монографія. Керівник авторського проєкту В. І. Федоришин. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. С. 11–48.
12. Козир А. В. Формування стилю педагогічного керівництва хоровим колективом (на матеріалі музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1987.
13. Кун Лінжань. Результати експерименту щодо формування художньо-виконавських цінностей підлітків. Kong Lingran. Resultsofthe experiment on the formation of teenagers' artistic-performing values. *Paradigm of Knowledge* № 2(60), 2024.

14. Левшенко Т. Формування експресивної виразності в процесі хорового диригування. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 14 Теорія і методика мистецької освіти*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 16 (2). Частина 2. С 34–37.
15. Малашевська І. Гедоністичний принцип музичного навчання дошкільників і молодших школярів із використанням музикотерапії. *Педагогічні науки*. 2014. № 61–62. С. 65–71.
16. Мешко Г. М. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 17 с.
17. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola>
18. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
19. Пляка Л.В., Огарь С.В. П 37 Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента: практ. посібник. Халків: НФаУ, 2016. 125 с.
20. Пищик О. В. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури викладача. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2017. Т.18. №1–2. С.78–85. <https://director-ua.info/index.php/dslg/article/view/18/14>
21. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ МОН України №1225 від 29.08.2024 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
22. Про повну загальну середню освіту (Відомості Верховної Ради України, 2020 р., № 31, ст. 226; 2021 р., № 27, ст. 227, № 45, ст. 363).URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2232/>
23. Про фахову передвищу освіту (Відомості Верховної Ради України, 2019 р., № 30, ст. 119. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/65307/>

24. Руденко Л. Теоретичні основи формування комунікативної культури майбутніх фахівців. *Молодь і ринок*. Дрогобич, Україна 2012.3(86).С. 52–55.

25. Скорик Т. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/> Словник-довідник музичних термінів за книгами Ю. Є. Юцевича. URL: <https://tinyurl.com/5n6zaten>

26. Сіненко О. О. Навички спілкування як складова фахової підготовки диригента-хормейстера. 2006. URL: http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/Pedagogica/2_sinenko.rtf.htm

27. Степанова Л. П. Драматизація як метод музично-педагогічної взаємодії в процесі творчого розвитку учнів мистецьких шкіл *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 12 (168). С. 147–151.

28. Степанова Л. П. Дитяча опера як засіб формування навичок педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. [Kyiv, Ukraine], 32, с. 20–27. doi: 10.31392/UDU-nc.series14.2024.32.03

29. Тренінги з розвитку професійної компетентності андрагогів: практичний посібник / Авт. кол.: Баніт О. В. та ін. Київ: ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. 407 с.

30. Центр розвитку кар'єри та неперервної освіти ВНТУ Категорія: SoftSkills. URL: https://career.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=151:np-dodat-stat-1k-akt-i-pozotiv-test&catid=37&Itemid=906

31. Чень Цзяньїн. Методика формування комунікативних умінь студентів України і Китаю в процесі вокальноансамблевої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 21с.

32. Шикирінська О. Використання художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у системі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016, № 3 (57). С. 490–497.

33. Штепа О. С. Самоменеджмент (самоорганізація особистості): навч. посібн. Львів, 2012. URL: <https://tinyurl.com/4dznmkfh>

34. Щербина Д. В. Невербальна культура педагога: методичні рекомендації до проведення лабораторних занять з курсу «Основи педагогічної творчості та майстерності. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 58 с

35. Snyder, M., & Ickes, W. (1985). Personality and social behavior. In G. Lindzey, & E. Aronson (Eds.). *Handbook of social psychology* (3rd Edition ed., pp. 883-948). Random House.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методологічне узагальнення та запропоновано нове вирішення проблеми формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні, впровадженні та експериментальній перевірці авторської методики. Проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки.

1. Аналіз наукових джерел з проблеми педагогічного спілкування виявив її актуальність, що зумовлює інтерес до неї науковців у різних аспектах. На основі аналізу наукових досліджень з питань педагогічного спілкування уточнено науково-теоретичну сутність, зміст, структуру поняття «стиль педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором», та складові категорій «спілкування», «стиль педагогічного спілкування»; розглянуто тлумачення дотичних понять: «творча взаємодія», «комунікація», «комунікативна культура», «педагогічна культура», «педагогічний такт».

Узагальнення результатів вивчення сучасних наукових джерел стосовно диригентсько-хорової підготовки та вокально-хорової діяльності студентів факультетів мистецтв, спілкування та його специфіки у процесі роботи з хором, дало можливість сформулювати власне розуміння педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва як однієї з форм художньо-комунікативної діяльності, спрямованої на встановлення творчої взаємодії між учасниками означеного процесу, результатом і показником ефективності якого є творчий продукт – інтерпретація художнього образу під час публічного виконання музичного твору, що уможливорює власне потрактування поняття «стиль педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором» як гнучкої системи способів творчої самореалізації у вокально-хоровій діяльності, що визначається характерними ознаками педагогічного

мислення, культури, освіченості, особливостями поведінки і виявляється як індивідуальна своєрідність художньо-комунікативної діяльності, спрямованої на встановлення творчої взаємодії між її учасниками, результатом і показником ефективності якої є творчий продукт – інтерпретація художнього образу під час публічного виконання музичного твору.

Окреслено компонентну структуру стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором у складі мотиваційно-вольового; когнітивно-світоглядного; комунікативно-творчого компонентів.

2. Проведений аналіз сучасних наукових досліджень уможливило зробити висновок про те, що специфіка роботи з хором обумовлює специфіку педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі цієї діяльності, впливає на розвиток їх комунікативних навичок, здатності до творчої взаємодії, формування стилю педагогічного спілкування.

Встановлено, що педагогічне спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором має свої особливості і включає наступні види спілкування: кондиційне, соціальне, міжособистісне, безпосереднє і пряме, міжперсональне, діяльнісне, діалогічне, вербальне і невербальне. Але при цьому обов'язково є творчим.

Ураховуючи вищевикладене, на основі аналізу наукових джерел щодо сутності поняття «спілкування», змісту поняття «педагогічне спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором», акцентуємо важливість диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва як складової їх фахової підготовки.

3. Теоретико-методичний аналіз фахової підготовки, зокрема, диригентсько-хорової, дозволив визначити критерії сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором відповідно до розробленої компонентної структури. Критерієм мотиваційно-вольового компоненту визначено *ступінь*

сформованості спонукальних мотивів та вольової спрямованості на результативність педагогічного спілкування у диригентсько-хоровій діяльності з показниками: наявність активності та мотиваційних спонук до навчання і формування власного стилю педагогічного спілкування; наявність лідерських якостей; прагнення до саморозвитку та вдосконалення фахових навичок.

Критерієм когнітивно-світоглядного компонента визначено *ступінь сформованості когнітивної сфери і фахової свідомості та самооцінки* з показниками: наявність мистецько-теоретичних знань, знань про стиль спілкування та диригентсько-хорових навичок, володіння термінологією; наявність здатності до усвідомлення власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії; наявність культури спілкування та художнього стилю мовлення.

Критерієм комунікативно-творчого компонента виступає *міра здатності до ефективного педагогічного спілкування у процесі роботи з хором* з показниками: наявність навичок вербальної та невербальної комунікації диригента з хористами; здатність до саморегуляції та педагогічної імпровізації; здатність до художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, наявність артистизму в її реалізації.

Обґрунтовано критеріально-рівневі характеристики сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором та встановлено рівні сформованості: високий, середній, низький.

4. На основі узагальнення поглядів науковців щодо досліджуваної проблеми, виходячи з виділених нами наукових підходів та сутності спілкування виокремлено принципи та педагогічні умови формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. Основними принципами, на яких ґрунтується означений процес, визначено: творчої та емоційної взаємодії; діалогізації (взаємоповаги, толерантності, тактовності в процесі обміну інформацією);

орієнтованості на музично-естетичне спрямування навчання; орієнтованості на управління емоційно-естетичними станами у процесі навчання та у практичній діяльності; відповідності між рівнем музичного розвитку та диригентської підготовки і можливостями його практичної реалізації з урахуванням особистої творчої індивідуальності студента.

Педагогічними умовами, які забезпечують ефективність формування стилю педагогічного спілкування майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, що відзначається індивідуальністю, умінням встановлювати контакт (вербальний і невербальний), умінням досягати творчої взаємодії, є: застосування інноваційних форм і методів навчання, в тому числі інтерактивних; створення професійного музично-творчого середовища для повного самовираження і самоствердження студента у процесі диригентсько-хорової діяльності; забезпечення інтегративних міжкафедральних зв'язків у процесі навчання.

5. Розроблено організаційно-методичну модель та представлено авторську поетапну методику формування стилю педагогічного спілкування майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором, яку обґрунтовано з позицій компетентнісного, комунікативного, діалогічного, міждисциплінарного, ситуаційного, акмеологічного, індивідуального підходів. Зазначена формувальна методика включає адаптаційно-стимулювальний, пізнавально-корекційний, рефлексивно-творчий етапи.

Проведена констатувальна діагностика показала незадовільні в цілому результати з переважанням середнього та низького рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором. На низькому рівні зафіксовано 53,8% в ЕГ та 54,1% в КГ, до середнього віднесено 39,5% студентів ЕГ та 39,3% студентів КГ, до високого – 6,7% студентів ЕГ та 6,6% студентів КГ).

Серед основних причини такого стану виявлено: нерозуміння студентами значення стилю педагогічного спілкування для майбутньої педагогічної роботи і, відповідно, відсутність потреби до його формування;

невміння ефективно оперувати здобутими знаннями та навичками під час репетиційної роботи; нездатність до самостійної яскравої інтерпретації (вербальної та невербальної) музично-хорових творів; недостатність навичок педагогічного спілкування.

Результати констатувального експерименту засвідчили необхідність цілеспрямованої роботи та розробки спеціальної методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Впровадження авторської формувальної методики на формувальному етапі, складовими якої виступили словесні, наочні, аналітичні, дієво-практичні методи, методи інтерактивного та проблемного навчання, значно покращило статистичні дані, отримані під час констатувального експерименту. Підтверджено дієвість методів: проєктів, провокування дискусії, «мистецтвознавчі дебати», групові тренінги, творчі завдання (створення художньо-виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації хорового твору), драматизації, власного методу ситуативної влучності педагогічного реагування, методів комунікативної гри (рольової, ситуативної).

Після статистичної обробки отриманих результатів впровадження формувальної методики було зафіксовано, що результати показників критеріїв сформованості стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором в експериментальній групі набагато кращі, порівняно з результатами в контрольній групі, за кожним компонентом, особливо, що стосується середнього та низького рівнів сформованості. Після формувального етапу педагогічного експерименту було з'ясовано, що кількість студентів, які відзначаються низьким рівнем у експериментальній групі, значно зменшилася (на 31,3%), а кількість студентів, віднесених до середнього рівня значно збільшилася (на 19,5%). Аналогічні показники в контрольній групі змінилися несуттєво.

Отже, порівняльний аналіз дозволив виявити позитивну динаміку рівнів сформованості стилю педагогічного спілкування у студентів експериментальної групи, що доводить ефективність запропонованої авторської методики формування стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі роботи з хором.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання означеної проблеми. Подальшого дослідження потребує пошук напрямів формування іміджу майбутнього вчителя музичного мистецтва, що сприятиме його самореалізації та самоефективності у педагогічно-творчій діяльності.

ДОДАТКИ

Додаток А1

А ВЖЕ ВЕЧА, А ВЖЕ КРАЧА

Andantino

1. А вміє весна, а вміє краса, із стріх во-да кап-ле,
2. Мо-ло-до-му ко-за-ченьку, мандрі-воч-ка пах-не,

3. По-ман-дру-вав
4. За-ним, за-ним

із стріх во-да кап-ле, із стріх во-да кап-ле,
ман-дрі-воч-ка пах-не ман-дрі-воч-ка пах-не

мо-ло-дичі 1. виш-ко-ва-нич-ка ста-рин-ка,
По-ман-дру-вав у чис-те, є по-ло, у чис-те, є по-ло,
За-ним, на-віч-є, Вер-ни-ся, со-ко-ло, вер-ни-ся, со-ко-ло,

у чис-те, є по-ло, у чис-те, є по-ло,
вер-ни-ся, со-ко-ло, вер-ни-ся, со-ко-ло,

у чис-те, є по-ло, у чис-те, є по-ло,
вер-ни-ся, со-ко-ло, вер-ни-ся, со-ко-ло,

у чис-те, є по-ло, у чис-те, є по-ло,
вер-ни-ся, со-ко-ло, вер-ни-ся, со-ко-ло,

«НА РУСАЛЧИН ВЕЛИКДЕНЬ»

Хори з незакінченої опери (ред. М. Вериківського)

“ON THE MERMAIDS EASTER”

Choirs from an unfinished opera (edited by M. Verykivsky)

ОЙ ГОРИ, ОЙ СВІТИ

І хор русалок

OI HORY, OI SVITY

Oh burn, oh shine

First chorus of mermaids

Allegretto $\text{♩} = 112$

f

mf

leggiere

mf

dim.

mf

dim.

mf

S.
A.

Ой го-ри, ой сві-ти, мі-ся-чень-ку! Та по-ба-ви-моє ми по-ма-лень-ку. Ой го-ри, ой сві-ти,
 Oi ho-ry, oi svi-ty, mi-sia-chen-kul! Ta po-ba-vy-mos my po-ma-len-ku. Oi ho-ry, oi svi-ty,

бі-ло-ли-ний! Ми-ру-са-донь-ки, всі тут се-стри-ні. Ми чу-жи-ми бу-ли на тім сві-ті-
 bi-lo-ly-tsyl! My-ru-sa-lon-ky, vsi tut se-stry-tsi. My chu-zhy-my bu-ly na tim svi-ti-

**Результати контрольного зрізу за кожним критерієм та в
узагальненому вигляді в КГ**

Результати контрольного зрізу за показниками мотиваційно-вольового компонента (КГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність активності та мотиваційних спонук до навчання і формування власного стилю педагогічного спілкування	7	11,3	30	48,4	25	40,3
наявність лідерських якостей	6	9,7	29	46,8	27	43,5
прагнення до саморозвитку та вдосконалення фахових навичок	3	4,8	32	51,6	27	43,5
Середній показник		8,6		48,9		42,4

Результати контрольного зрізу за показниками когнітивно-світоглядного компонента (КГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність мистецько-теоретичних знань, знань про стиль спілкування та диригентсько-хорових навичок, володіння термінологією	7	11,3	28	45,2	27	43,5
наявність здатності до усвідомлення власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії	7	11,3	25	40,3	30	48,4
наявність культури спілкування та художнього стилю мовлення	4	6,5	29	46,8	29	46,8
Середній показник		9,7		44,1		46,2

Результати контрольного зрізу показниками комунікативно-творчого компонента (КГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність навичок вербальної та невербальної комунікації диригента з хористами	4	6,5	20	32,3	38	61,3
здатність до саморегуляції та педагогічної імпровізації	5	8,1	15	24,2	42	67,7
здатність до художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, наявність артистизму в її реалізації	8	12,9	19	30,6	35	56,5
Середній показник		9,2		29,0		61,8

Статистичні дані контрольного зрізу КГ

Рівні	Низький	Середній	Високий
Компоненти	%	%	%
Мотиваційно-вольовий	42,4	48,9	8,6
Когнітивно-світоглядний	46,2	44,1	9,7
Комунікативно-творчий	61,8	29,0	9,2
Середнє значення	50,1	40,7	9,2

Результати проміжного зрізу за кожним критерієм та в узагальненому вигляді в ЕГ

Результати проміжного зрізу за показниками *мотиваційно-вольового* компонента(ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність активності та мотиваційних спонук до навчання і формування власного стилю педагогічного спілкування	9	14,3	33	52,4	21	33,3
наявність лідерських якостей	5	7,9	40	63,5	18	28,6
прагнення до саморозвитку та вдосконалення фахових навичок	4	6,3	37	58,7	22	34,9
Середній показник		9,5		58,2		32,3

Результати проміжного зрізу за показниками *когнітивно-світоглядного* компонента (ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність мистецько-теоретичних знань, знань про стиль спілкування та диригентсько-хорових навичок, володіння термінологією	4	6,3	36	57,1	23	36,5
наявність здатності до усвідомлення власних можливостей щодо реалізації в майбутній професії	10	15,9	34	54,0	19	30,1
наявність культури спілкування та художнього стилю мовлення	8	12,7	39	61,9	16	25,4
Середній показник		11,6		57,7		30,7

Результати проміжного зрізу за показниками комунікативно-творчого компонента(ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність навичок вербальної та невербальної комунікації диригента з хористами	8	12,7	35	55,6	20	31,7
здатність до саморегуляції та педагогічної імпровізації	5	7,9	30	47,6	28	44,5
здатність до художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, наявність артистизму в її реалізації	8	12,7	36	57,1	19	30,2
Середній показник		11,1		53,4		35,5

Статистичні дані проміжного зрізу в ЕГ за усіма компонентами

Рівні	Низький	Середній	Високий
Компоненти	%	%	%
Мотиваційно-вольовий	32,3	58,2	9,5
Когнітивно-світоглядний	30,7	57,7	11,6
Комунікативно-творчий	35,5	53,4	11,1
Середнє значення	32,8	56,4	10,7

Методика вивчення рівня комунікативного контролю за М. Снайдером

Шановні студенти!

Уважно перечитайте 10 висловлювань, які відображають реакції на деякі ситуації у спілкуванні. Відповідно до власного переконання дайте оцінку кожному висловлюванню: правильне «+», неправильне «-».

Текст з висловлюваннями.

1. Мені здається, що важко наслідуватизвички інших людей.
2. Я, мабуть, міг при нагоді поводитися так, щоб привернути увагу або побавити навколишніх.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям інколи здається, що мої переживання більш глибокі, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко перебуваю в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і у спілкуванні з різними людьми я часто поводжусь по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому щиро упевнений.
8. Щоб досягти успіхів у справах та у відносинах з людьми, я часто буваю саме таким, яким мене хочуть бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких я не терплю.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

Підрахунок результатів:

по одному балу нараховується за відповіді «Н» на 1, 5, 7 висловлювання, та за відповідь «В» – на решту.

Інтерпретація результатів:

0-3 бали. У Вас низький комунікативний контроль. Ваша поведінка рівномірна (однакова) незалежно від ситуації. Ви здатні до щирого розкриття в спілкуванні. Дехто вважає Вас «невигідним» у спілкуванні через Вашу прямолінійність.

4-6 балів, У Вас середній комунікативний контроль. Ви щирі, але стримані у своїх емоціях, у своїй поведінці зважаєте на оточуючих людей.

7-10 балів. У Вас високий комунікативний контроль. Ви легко вживаєтеся у будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації, невимушено себе почуваєте та здатні передбачити враження, яке справляєте на оточуючих.

Перелік повідомлень

до вправи «Як розпізнати ознаки прихильності й ворожості»
(Тренінг з розвитку професійної компетентності)

1. Дивиться на партнера прямо, подає знаки уваги.
2. Зустрічає людину з холодною офіційністю.
3. Доброзичливо жартує.
4. Позіхає чи виявляє інші ознаки нудьги.
5. Поза розслаблена, відсутність нервового напруження.
6. Сідає поруч з Вами.
7. Постійно перебиває.
8. Нахиляється до інших.
9. Сидить порівняно далеко.
10. Відповідає відверто і прямо на запитання.
11. Обличчя виражає холодність, відчуженість.
12. Повторює слова, властиві іншій людині.
13. Підтримує і заохочує інших.
14. Ловить на слові, чіпляється до слів партнера, наприклад, «Хвилину тому ти казав, що ..., а зараз перечиш сам собі».
15. Час від часу поплескує по плечу, торкається до руки.
16. Кажє: «Таку дурницю міг сказати тільки ти».
17. Дбає про зручності іншої людини (наприклад, допомагає зняти пальто, пропонує зручне крісло тощо).
18. Глузує, коли інші розповідають про власні почуття.
19. Ухиляється від відповіді чи відповідає різко людині, коли та питає про щось особисте.
20. Протягом розмови постійно поглядає на годинник, у вікно чи гортає папери на столі.

