

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

Чень Жуй

УДК 378.637.016:78

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ
КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ
ФАХОВОГО НАВЧАННЯ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань
01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії
Чень Жуй

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

Науковий керівник: **Зайцева Алла Віталіївна,**
доктор педагогічних наук, професор

Київ - 2023

АНОТАЦІЯ

Чень Жуй. Методика формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання. – 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). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. - Київ, 2023.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему методики формування міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання. На сучасному етапі розвитку суспільства міжкультурна комунікація як феномен глобалізованого світу стає актуальним предметом побудови нових концептуальних підходів до вирішення педагогічних, національно-державних завдань багатьох країн світу. Міжкультурна комунікація розглядається як інтегральне особистісне утворення пролонгованого характеру, що обумовлює вектор спрямованості майбутнього вчителя музики на ціннісне самовизначення та взаємодію з «особистісними смислами» представників інших культур, характеризує його здатність до ціннісної міжкультурної інтеракції, творчої самореалізації в художньо-комунікативній діяльності міжкультурного контексту.

Виокремлено функції міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання, а саме: пізнавальна, інформативна, регулююча, комунікативна, регулятивна, культурозберігаюча, аксіологічна, соціалізації, світоглядна, емоційно-психологічна, феліцитологічна, творча, виховна. Міжкультурна комунікація розглядається з позиції системно-ціннісного, акмеологічно-проективного, творчо-діяльнісного підходів.

Структура міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики поєднана у комплексі взаємодіючих компонентів, а саме: мотиваційно-спрямований, когнітивно-рефлексивний, емоційно-оцінний та праксіологічно-співтворчий компоненти. Мотиваційно-спрямований компонент забезпечує направленість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності, активізує моральні позиції її учасників, сприяючи їхній готовності змінюватися для досягнення взаєморозуміння. Когнітивно-рефлексивний структурний компонент акумулює досвід майбутнього вчителя музики у здійсненні міжкультурної комунікації. Емоційно-оцінний компонент обумовлює позитивне ставлення студента до міжкультурної взаємодії з опорою на особистісно-значущі цінності, здатність до культурної ідентифікації з внутрішнім світом «Іншого». Практиологічно-співтворчий структурний компонент вбирає досвід практичної міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва, здатність до самовираження у процесі співтворчості з представниками інших культур.

Критерій мотиваційно-спрямованого компоненту забезпечує виявлення міри мотиваційної спрямованості студентів щодо встановлення конструктивного міжкультурного діалогу з представниками інших культур. Показниками даного критерію виступають: сформованість мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музики щодо пізнання культурного досвіду з представниками інших культур Іншого; усвідомлення значущості набуття наміру володіння певними комунікативними вміннями та навичками у різноманітних (стандартних і нестандартних) ситуаціях художньої взаємодії з представниками інших культур; спрямованість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності.

Критерій когнітивно-рефлексивного компоненту акумулює досвід майбутнього вчителя музики у здійсненні міжкультурної комунікації, показниками цього компоненту визначено: вміння рефлексувати власну діяльність і поведінку у процесі міжкультурного діалогу; міра усвідомлення власної комунікативності та культурної ідентичності у процесі мистецького

спілкування з представниками іншої культури; здатність до комунікативної мобільності у процесі міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва.

Критерій емоційно-оцінного компоненту обумовлює позитивне ставлення студента до міжкультурної взаємодії з опорою на особистісно-значущі цінності, здатність до культурної ідентифікації з внутрішнім світом «Іншого». Показниками даного критерію нами визначено: адекватність ціннісного ставлення до встановлення культурної інтеракції; уміння планувати, оцінювати та реалізувати міжкультурний мистецький діалог, позитивне ставлення студента до міжкультурної з опорою на особистісно-значущі цінності, здатність до культурної інтенсифікації.

Критерій праксеологічно-співтворчого компоненту характеризує уміння вирішувати практичні завдання міжкультурного контексту, сприяє визначенню міри сформованості здатності до встановлення толерантної стратегії творчої взаємодії, міру здатності до культурної ідентифікації у процесі мистецького спілкування. Показниками критерію окреслено: уміння артистично-творчого оперування комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування; уміння передавати «інструментарій» самопізнання й саморозвитку іншому суб'єкту культурної комунікації; уміння вирішувати практичні завдання міжкультурного контексту.

Основними принциповими положеннями формування міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання визначено: принцип інтенсифікації навчально-виконавської діяльності; принцип фасилітації; принцип організації творчої взаємодії; принцип проектування та особистісного саморозвитку; принцип креативного самовираження.

З метою оптимізації процесу в дослідження введені педагогічні умови, а саме: активізації етнокультурної свідомості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів; збагачення досвіду міжнародного співробітництва і кроскультурної взаємодії у галузі музичного мистецтва (актуалізації здатності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до створення мистецьких проєктів, творення культурних цінностей у галузі музичного

мистецтва, формування якостей артменеджера); сприяння самореалізації студентів у різноманітних формах мистецької діяльності через формування полікультурної компетенції майбутніх фахівців.

Представлена методична модель формування міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає освітню траєкторію фахової підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі, спрямовану на встановлення толерантної стратегії у творчій взаємодії, індивідуального рівня розвитку студентів, їх практичне оволодіння та набуття знань щодо здійснення завдань комунікативного контексту.

У процесі експериментальної роботи на діагностичному етапі було обрано чотирирівневий варіант виявлення результатів – початковий, середній, достатній і високий, який свідчить про якість комунікаційних процесів міжкультурної спрямованості у фаховому навчанні майбутніх учителів музики згідно означених критеріїв і показників та надає їм якісної та кількісної характеристики. На початковому рівні сформованості міжкультурної комунікації студент демонструє фрагментарність отриманих компетенцій, низьку мотивацію до фахового навчання, потребує постійної допомоги з боку викладача та сокурсників. Не проявляє ініціативу у розв'язанні поставлених завдань, йому складно самотійно використовувати теоретичні фахові уміння для практичного застосування, він частково відтворює тематичний матеріал у практичній діяльності, потребуючи постійної теоретичної та практичної допомоги викладача. Середній рівень сформованості міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання передбачає вияв недостатньої вмотивованості у фаховому навчанні, їх діяльність здійснюється на репродуктивному рівні. Намагаються встановлювати конструктивний міжкультурний діалог з представниками інших культур, але мають досить посередній рівень прагнення до інтелектуальної та емоційної участі в художньо-культурному досвіді іншого. Достатній рівень сформованості міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання передбачає здатність емоційно сприймати музичні твори інших культурних традицій, має позитивну мотивацію

щодо пізнання міжкультурної комунікації та власної творчості. Студенти не мають труднощів з плануванням, оцінюванням та реалізацією міжкультурного мистецького діалогу, вони вміло оперують артистично-творчим комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування. Високий рівень сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання виявився у студентів, які були наполегливі, у них була присутня чітка мотивація для здійснення фахової діяльності у міжкультурному контексті, студенти мали яскравий інтерес до вивчення музичного репертуару різних культурних напрямів, вільно оволодівали їм самостійно, мали чітку спрямованість на розуміння цінності інших культур на основі толерантності. У виконавській діяльності ці студенти повністю розкривали емоційне забарвлення музичного твору, вирішували практичні завдання міжкультурного контексту.

Формувальний експеримент мав такі етапи: організаційно-конструктивний, комунікативно-художній, емоційно-ціннісний, мистецько-прогностичний. Статистичні методи перевірки ефективності методик формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання довели правомірність використання саме цих методів.

Ключові слова: досвід міжкультурної комунікації, майбутніх вчителів музики, методика формування, дослідно-експериментальна робота.

SUMMARY

Chen Rui. Methodology of formation of experience of intercultural communication of future music teachers in the process of professional training. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 014 Secondary Education (Musical Art). National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova. Kyiv, 2022.

Abstract content

The dissertation examines the actual problem of the method of forming intercultural communication of future music teachers in the process of professional training. At the current stage of society's development, intercultural communication as a phenomenon of the globalized world is becoming an urgent subject of building new conceptual approaches to solving pedagogical, national-state tasks of many countries of the world. Intercultural communication is considered as an integral personal formation of a prolonged nature, which determines the orientation vector of the future music teacher towards value self-determination and interaction with the "personal meanings" of representatives of other cultures, characterizes his ability for valuable intercultural interaction, creative self-realization in the artistic and communicative activity of the intercultural context.

The functions of intercultural communication of future music teachers in the process of professional training are singled out, namely: cognitive, informative, regulatory, communicative, regulatory, culture-preserving, axiological, socialization, worldview, emotional-psychological, felicitological, creative, educational. Intercultural communication is considered from the standpoint of system-value, acmeological-projective, creative-activity approaches.

The structure of intercultural communication of future music teachers is combined in a complex of interacting components, namely: motivational-directed, cognitive-reflexive, emotional-evaluative and praxeological-co-creative components. The motivational component ensures that students are directed to understand the value of other cultures on the basis of tolerance, activates the moral positions of its participants, contributing to their willingness to change in order to achieve mutual understanding. The cognitive-reflexive structural component accumulates the experience of the future music teacher in the implementation of intercultural communication. The emotional and evaluative component determines the student's positive attitude to intercultural interaction based on personally meaningful values, the ability to culturally identify with the inner world of the "Other". The praxeological-co-creative structural component absorbs the experience of practical intercultural

communication on the basis of art, the ability to express oneself in the process of co-creation with representatives of other cultures.

The motivational-directed criterion ensures the identification of the degree of motivational orientation of students regarding the establishment of a constructive intercultural dialogue with representatives of other cultures. The indicators of this criterion are: the formation of the motivational sphere of the personality of the future music teacher regarding the knowledge of cultural experience with representatives of other cultures of the Other; awareness of the importance of acquiring the intention of possessing certain communicative skills and abilities in various (standard and non-standard) situations of artistic interaction with representatives of other cultures; orientation of students to understand the value of other cultures based on tolerance.

The cognitive-reflexive component accumulates the experience of the future music teacher in the implementation of intercultural communication, the indicators of this component are defined as: the ability to reflect on one's own activity and behavior in the process of intercultural dialogue; the degree of awareness of one's own communicativeness and cultural identity in the process of artistic communication with representatives of another culture; the ability to communicative mobility in the process of intercultural communication on the basis of art.

The emotional and evaluative component determines the student's positive attitude to intercultural interaction based on personally meaningful values, the ability to culturally identify with the inner world of the "Other". The indicators of this criterion are determined by us: the adequacy of the value attitude to the establishment of cultural interaction; the ability to plan, evaluate and implement intercultural artistic dialogue, the student's positive attitude to interculturalism based on personally meaningful values, the ability to cultural intensification.

The criterion of the praxeological-co-creative component characterizes the ability to solve practical tasks of the intercultural context, contributes to the determination of the degree of formation of the ability to establish a tolerant strategy of creative interaction, the degree of the ability to cultural identification in the process of artistic communication. The criterion indicators are outlined: the ability to

artistically and creatively operate a communicative thesaurus in the process of intercultural communication; the ability to transfer the "toolkit" of self-knowledge and self-development to another subject of cultural communication; the ability to solve practical tasks of the intercultural context.

The main principle provisions of the formation of intercultural communication of the future music teacher in the process of professional training are defined: the principle of intensification of educational and performing activities; the principle of facilitation; the principle of organizing creative interaction; the principle of designing personal self-development; the principle of creative self-expression.

The presented methodical model of the formation of intercultural communication of future teachers of musical art foresees the educational trajectory of professional training of future specialists in a higher educational institution, aimed at establishing a tolerant strategy in creative interaction, the individual level of development of students, their practical mastery and acquisition of knowledge regarding the implementation of communicative context tasks.

In the process of experimental work at the diagnostic stage, a four-level option for detecting results was chosen - initial, medium, sufficient and high, which testifies to the quality of communication processes of intercultural orientation in the professional training of future music teachers according to the specified criteria and indicators and provides them with qualitative and quantitative characteristics. At the initial level of formation of intercultural communication, the student demonstrates fragmentation of acquired competencies, low motivation for professional training, needs constant help from the teacher and fellow students. He does not show initiative in solving the assigned tasks, it is difficult for him to independently use theoretical professional skills for practical application, he partially reproduces thematic material in practical activities, needing constant theoretical and practical help of the teacher. The average level of formation of intercultural communication of the future music teacher in the process of professional training implies the manifestation of insufficient motivation in professional training, their activity is carried out at the reproductive level. They try to establish a constructive intercultural dialogue with representatives of other

cultures, but have a rather mediocre level of desire for intellectual and emotional participation in the artistic and cultural experience of another. A sufficient level of formation of intercultural communication of the future music teacher in the process of professional training implies the ability to emotionally perceive musical works of other cultural traditions, has a positive motivation to learn about intercultural communication and one's own creativity. A high level of formation of the experience of intercultural communication of the future music teacher in the process of professional training was found in students who were persistent, they had a clear motivation to carry out professional activities in an intercultural context, students had a strong interest in studying the musical repertoire of various cultural trends, they freely mastered it independently, had a clear focus on understanding the value of other cultures based on tolerance. In performing activities, these students fully revealed the emotional coloring of a musical piece, solved practical tasks of an intercultural context.

The formative experiment had the following stages: organizational-constructive, communicative-artistic, emotional-valuable, artistic-prognostic. Statistical methods of checking the effectiveness of methods of forming the experience of intercultural communication of the future music teacher in the process of professional training proved the legitimacy of using these methods.

Key words: experience of intercultural communication, future music teacher, training method, research and experimental work.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях України

1. Чень Жуй. Діагностичні методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 2022. № 5. С. 171-179. DOI 10.24139/2312-5993/2022.05/171-179.

2. Чень Жуй. Системний підхід до формування досвіду міжкультурної

комунікації студентів факультетів мистецтв. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 2022. № 6. С. 209-19. DOI 10.24139/2312-5993/2022.06/209-219.

Статті у наукових зарубіжних виданнях

3. Chen Rui. Dialogue strategy of interactson in tre Context of forming the txperience of intercultural Communication of future Musik Teacher. DOI 10.26886/2520-7474.2 (46) 2021.9. Paradigm of Knowledge №2 (46), 2021.

4. Chen Rui. Component-functional model of communication of a future music teacher Modern Science. Modrni veda. Praha. Ceska republika, Nemoros. 2021. № 5. ISSN 2336-498 X p.106-111.

Праці апробаційного характеру

5. Чень Жуй. Смысловий аспект комунікативного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020 р. С. 198-201.

6. Чень Жуй. До проблеми міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в педагогічному ВНЗ. Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Вип. 61. Переяслав, 2020. С. 179-180.

7. Чень Жуй. Етапи формування толерантності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міжкультурного спілкування. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021 р. С. 134-138.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	12
ВСТУП.....	14
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	21
1.1. Феноменологія досвіду міжкультурної комунікації вчителя у науковому дискурсі	21
1.2. Концептуальні підходи до формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва	42
Висновки до першого розділу	56
Список використаних джерел до першого розділу	58
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНИЙ КОНСТРУКТ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	67
2.1. Структура та принципи формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва	67
2.2. Методична модель формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання	94
Висновки до другого розділу	115
Список використаних джерел до другого розділу	119
РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	126
3.1. Констатувальний етап експериментальної роботи з формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики	126

3.2. Формувальний етап експерименту з ефективності впровадження методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання	145
Висновки до третього розділу	169
Список використаних джерел до третього розділу	172
ВИСНОВКИ	175
ДОДАТКИ	179

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Інтенсивність розвитку сучасного суспільства, економічні й соціокультурні процеси інтеграції, глобалізації та інформатизації освіти сприяють збільшенню професійних контактів між представниками різних культур і країн, розширенню міжнародної співпраці й мобільності. Міжкультурний діалог наразі стає все більш необхідним для соціальної інтеграції, взаєморозуміння й миру у всьому світі.

У зв'язку з тим, що на сучасному етапі розвитку суспільства комунікація все більшою мірою пов'язується з деградацією ціннісних орієнтацій та культурних норм, супроводжується виникненням загрози неприйняття та неповаги до загальнолюдських цінностей, все більшу гостроту і актуальність набуває проблема формування досвіду міжкультурної комунікації, що створює основу для адаптації особистості до динамічно мінливих умов життя, розширює можливості її самореалізації в контексті різних культур.

Саме на перетині різних культур відбувається розвиток інтелектуальних, моральних та етичних зразків поведінки й діяльності, які особистість засвоює, які трансформуються в неповторні індивідуальні образи її власного світу. У цьому процесі міжкультурний контекст зумовлює зустріч особистісних смислів і новоутворень в індивідуальному полі обох сторін, що взаємодіють, передбачає створення між ними нового смислу і є необхідною умовою унікальності, неповторності розвитку особистості.

Очевидним є те, що на сучасному етапі розвитку суспільства міжкультурна комунікація як феномен глобалізованого світу стає актуальним предметом побудови нових концептуальних підходів до вирішення педагогічних національно-державних завдань багатьох країн світу, що знайшло відображення у дослідженнях таких учених, як В.Бондарь, Л.Гаврилова, С.Гончаренко, О.Грива, J.Banks, В.Євтух, І.Зязюн, В.Кремень, А.Ленд'єл-Сяркевич, Н.Ничкало, В.Рибалка, О.Рудницька, Сай До Чі, Так Тянь, Цао Ян та ін. Проблеми

полікультурності в мистецькій освіті, зокрема, в музичному навчанні, висвітлюються у дослідженнях таких сучасних дослідників, як В. Гаснюк, Л. Гусейнова, А. Ленд'єл-Сяркевич, Сай До Чі, Так Тян, О. Хоружа, Цао Ян та ін., концептуальних засад формування етнокультурної компетентності (О. Березюк, О. Гуренко, Ю. Косенко, Лу Лу, Л. Маєвська, Е. Мілованова, О. Нестеренко, А. Осадчук, О. Отич, Т. Поштарьова, Н. Сідельник, С. Серякова, С. Федорова, Я. Хаштиров, Н. Шагаєва та ін.).

Аналіз психолого-педагогічних і методичних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених виявив, що деякі аспекти проблеми формування досвіду міжкультурної комунікації вчителя музичного мистецтва залишаються ще недостатньо дослідженими, зокрема: відсутнє чітке визначення сутності, змісту і структури цього феномена, чинників його набуття в сучасних умовах глобалізації та інформатизації освіти, на сьогодні недостатньо розкрито алгоритм педагогічного осмислення інновацій щодо ефективного формування досвіду міжкультурної комунікації фахівців з музичного мистецтва, шляхів їх практичного втілення.

Про це свідчать виявлені протиріччя між :

- наявними соціальними умовами, котрі висувають нові вимоги до орієнтації системи мистецької освіти на культуровідповідний образ фахівця третього тисячоліття і недостатнім вивченням чинників формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього викладача мистецьких дисциплін як умови його психологічної адаптації до культуровідповідних умов інтеркультурного діалогу;

- потребою сучасного вітчизняного й міжнародного ринків праці у висококваліфікованих фахівцях третього тисячоліття, покликаних вирішувати практичні питання взаємодії, взаємовпливу, взаємовідносин із представниками різних культур, усвідомленням потреби модернізації підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до міжкультурної комунікації та недостатнім науково-методичним забезпеченням процесу формування їх компетентності в умовах полікультурного середовища;

- сучасними тенденціями щодо швидкоплинності появи міжкультурних освітніх просторів і обмеженим їх застосуванням у фаховій підготовці студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Наявність зазначених суперечностей, а також потреба в уточненні сутності та структури досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики, розробленні педагогічних умов та створенні методики його цілеспрямованого формування зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Методика формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно плану наукових досліджень кафедр теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування і кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та складає частину наукового напрямку «Вдосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді у різних ланках мистецької освіти». Тему дисертації затверджено Вченою Радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 2 від 26 вересня 2019 р.).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання.

Об'єкт дослідження – процес фахового навчання студентів у педагогічних закладах вищої освіти України і Китаю.

Предмет дослідження – методика формування в майбутнього вчителя музики досвіду міжкультурної комунікації у процесі фахового навчання в педагогічних закладах вищої освіти України і Китаю.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання** дослідження:

1. Виявити сучасний стан розробки проблеми формування досвіду міжкультурної комунікації в процесі фахового навчання у педагогічних закладах вищої мистецької освіти України.

2. Визначити наукові підходи та структурні компоненти досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики процесі фахового навчання;

3. Розробити структурну модель та методику формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання в педагогічних закладах вищої мистецької освіти України;

4. Схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості означеної якості в майбутнього вчителя музики;

5. Експериментально перевірити ефективність методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання на основі створеної структурної моделі.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: концептуальні положення філософії освіти (В. Андрущенко, В. Лутай), гуманістичної педагогіки у контексті полікультурності (І. Бех, Чі Яньхуей, О.Сухомлинська, В. Шульгіна, Тянь Лі, Цао Ян, Чжен Тю Ює тощо); педагогічні концепції розвитку творчої особистості в умовах міжетнічної та міжкультурної взаємодії (І.Зязюн, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, С.Сисоєва та ін.); сучасні теоретичні та методичні засади мистецької освіти (А.Зайцева, А. Козир, В. Лабунець, В. Орлов, О.Рудницька та ін.); ключові положення щодо особливостей розвитку полікультурних компетенцій студентів у закладах вищої мистецької освіти України і Китаю (О.Хижна, Вей Дзюнь, Ван Те, У Гуолін, Ян Цзюнь та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети відповідно до логіки дослідження на різних етапах був використаний комплекс взаємно доповнених дослідницьких методів:

- теоретичних: аналіз, синтез, ретроспективний аналіз порівняння, конкретизація, узагальнення відомостей із наукових джерел із досліджуваної проблеми з метою визначення сутності базових понять дослідження, з'ясування змісту, структури, критеріїв і показників сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання;

- моделювання для створення методики формування означеної якості в педагогічних закладах вищої освіти;

- емпіричних: анкетування, бесіда, тестування, спостереження, педагогічний експеримент – для виявлення особливостей організації процесу фахового навчання студентів, діагностування рівня сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, перевірки ефективності запропонованої методики;

- статистичних: методи математичної обробки й аналізу одержаних даних для порівняння їх із вихідними положеннями.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше: здійснено цілісне дослідження формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання; розкрито сутність поняття «досвід міжкультурної комунікації», яке в дослідженні розглядається як інтегральне особистісне утворення пролонгованого характеру, що обумовлює вектор спрямованості майбутнього вчителя музики на ціннісне самовизначення та взаємодію з «особистісними смислами» представників інших культур, характеризує його здатність до ціннісної міжкультурної інтеракції, творчої самореалізації в художньо-комунікативній діяльності міжкультурного контексту. Обґрунтовано структуру досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики, який включає: мотиваційно-спрямований, когнітивно-рефлексивний, емоційно-оцінний, праксеологічно-співтворчий компоненти. Розроблено методику формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання на засадах системно-ціннісного, акмеологічно-проективного, творчо-діяльнісного підходів, в основу якої покладено такі педагогічні умови: активізації етнокультурної свідомості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів; збагачення досвіду міжнародного співробітництва і кроскультурної взаємодії у галузі музичного мистецтва (актуалізації здатності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до створення мистецьких проєктів, творення культурних цінностей у галузі музичного мистецтва, формування

якостей артменеджера); сприяння самореалізації студентів у різноманітних формах мистецької діяльності через формування полікультурної компетенції майбутніх фахівців.

Визначено критерії та показники сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. Уточнено зміст базових понять: «досвід», «культура», «комунікація», «міжкультурна комунікація», «формування досвіду міжкультурної комунікації в процесі фахового навчання».

Подальшого розвитку й конкретизації дістали теоретичні положення щодо фахового навчання студентів у педагогічних закладах вищої освіти; методологічні підходи й відповідні до них загально дидактичні та специфічні принципи формування в майбутнього вчителя музики досвіду міжкультурної комунікації в процесі фахового навчання; методи й форми фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробці методів формування досвіду міжкультурної комунікації, які можуть екстраполюватися в різні види фахової діяльності майбутніх учителів музики як засіб обміну культурними цінностями, переданими мовою музичного мистецтва. Обґрунтовану та експериментально перевірену методику формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання можливо впроваджувати в освітній процес під час вивчення дисциплін «Методика музичної освіти», «Науковий семінар», на заняттях із педагогічної практики. Розроблений спецкурс «Досвід міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв», який доповнював матеріали дисертації. Матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі музично-педагогічних закладів різного освітнього рівня – у підготовці українських та іноземних студентів за кваліфікаційними рівнями «бакалавр» і «магістр» у системі післядипломної освіти, у процесі самоосвіти вчителів музики.

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-

методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2019), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2019); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2019); III, IV, V Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2019, 2020, 2021); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування та кафедри хореографії факультету мистецтв імені А.Авдієвського, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2019-2021).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 176 від 17.10. 2022 р.), Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 2357 від 21.11. 2022 р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» довідка № 68-20 1127 від 7.12.2021 р.).

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; музикознавчим та психолого-педагогічним аспектами; використанням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; проведеною дослідно-експериментальною роботою; результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки розроблених методичних рекомендацій; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес факультетів мистецтв розроблених методичних рекомендацій.

Публікації. Основні теоретичні положення й результати дослідження знайшли відображення в 7 авторських публікаціях, з них – 2 у провідних фахових

виданнях України, 2 – у міжнародному виданні, 3 – праці апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг тексту дисертації – 200 сторінок, з них 167 сторінок основного тексту. Робота містить 9 таблиць та 14 рисунків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

1.1. Феноменологія досвіду міжкультурної комунікації у науковому дискурсі

Вектор реформування й модернізації вітчизняного освітнього простору в світовий полікультурний простір вимагає підвищення якості підготовки майбутніх фахівців різних галузей. Зокрема, у Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років одним із стратегічних завдань є «...міжнародна інтеграція у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи», акцентується увага на необхідності «...сприяння активному міжкультурному діалогу шляхом освіти, науки, культури, комунікації та інформації» [54, 5].

У Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» розглядається комплекс питань, які пов'язані з різними аспектами міжкультурної комунікації. Ці питання постають перед нашою державою у зв'язку з її інтеграцією до Європейського і світового культурного простору, зокрема й освітнього. «Збереження та розвиток надбань людства, можливість подальшого використання скарбів європейської та загальносвітової культури та освіти безпосередньо залежать від спроможності молоді України бути ... ефективною в полікультурному просторі» [24, 4].

У Білій книзі АПН України (нині НАПН України) зазначено, що сучасна вища школа покликана створити якісно нову освітню систему, здатну підготувати кожного фахівця до міжкультурної комунікації, забезпечити умови

для реальної неконфліктної взаємодії як у полікультурному просторі своєї країни, так і світі загалом. Оскільки невід'ємними складовими цього важливого феномена є поняття комунікація і культура, розглянемо ці наукові категорії більш детально.

Методологічними та теоретичними засадами дослідження проблеми набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва досвіду міжкультурної комунікації є концептуальні положення: філософії освіти (В.Андрущенко, Ю.Афанасьєв, В.Лутай), гуманістичної педагогіки у контексті полікультурності (І.Бех, О.Берегова, В.Бондар, А.Василюк, І.Зязюн, С.Мусатов, О.Назаренко, О.Рудницька, О.Сухомлинська, В.Шульгіна, Тянь Лі, Чі Яньхуей, Цао Ян, Чжен Тю Ює та ін.) [4; 5; 7; 8; 10; 12; 27; 29; 42; 43; 58]. На думку вчених, формування досвіду міжкультурної комунікації, здатності до обміну духовними цінностями, відповідає принципам гуманізму, демократичності, що поєднуються із завданнями національного виховання студентської молоді.

Новий тлумачний словник української мови трактує поняття «комунікація» як механізм, що забезпечує існування і розвиток людських відносин, що вбирає в себе всі смислові символи, засіб їх передання у просторі і збереження в часі [44, 354]. Комунікація (від лат. *communicatio* – зв'язок, повідомлення) – спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні; повідомлення інформації від однієї людини до іншої ... [14]. Доречно підкреслити, що поняття «комунікація» передбачає також багатоаспектний і багатогранний процес духовно-психологічного зв'язку, який виникає в процесі спілкування між людьми» [59, 354].

У науковій літературі термін «комунікація» з'явився на початку ХХ століття в працях американського соціолога С.Кулі, який розглядав комунікацію як засіб спілкування між людьми, передачу в просторі та у часі «всіх символів розуму» [81]. Феноменологічне трактування комунікації належить таким ученим, як: Г.Балл, Е.Гуссерль, М.Мерло-Понті, С.Мусатов, А.Шюц, П.Бергер і Т.Лукман, Е.Левінас; комунікація у філософії екзистенціалізму була у полі зору: А.Камю, Х.Ортега-і-Гассета, Ж.П. Сартра, М.Хайдеггера, Ш.Шварця,

К.Ясперса; герменевтичні аспекти комунікації вивчали: Г.Г. Гадамер, П.Рікерт; комунікацію як символічний інтеракціонізм досліджували: Дж.Г. Мід, Т.Блумер; комунікації як активному діалогу присвятили свої праці: М.Біблер, М.Бубер; «теорія комунікативної дії» належить Ю.Хабермасу і К.-О.Апелю; комунікацію і психоаналіз вивчали З.Фрейд, К.Юнг, Е.Фромм та ін. [42; 66; 67; 73; 73; 74; 80; 84; 87; 88].

Аналізуючи стан означеної проблеми у зарубіжних школах ХХ століття нами виокремлено різні підходи до цієї проблеми, а саме:

- підхід до комунікації на рівні соціальних структур (теорії масової комунікації та ін.);

- розвиток теорій, в яких чітко простежується символічне трактування комунікативних процесів (L.Samovar, F.Porter, M.Soter M, P.Seng, H.Triandis та ін.) [86; 87; 88].

Важливою функцією комунікації, вважає К.Ясперс, є «зміна одним суб'єктом намірів, поглядів, дій, поведінки іншого суб'єкта, тобто взаєморозуміння» [85]. «У процесі взаємодії суб'єктів комунікації відбувається обмін інтелектуальною та емоційною діяльністю; спілкування виступає у формі повідомлення (передачі інформації) та у формі залучення до загальної діяльності. Завдяки участі у загальній діяльності досягається ефект присутності одного суб'єкта в діяльності іншого [85, 50]. У руслі нашого дослідження особливу цінність мають ідеї М.Бубера, який виокремлював у комунікації принцип трансляції духовної культури суспільства, який є механізмом залучення індивіда до культурних досягнень людства, тим самим розкриваючи проблему діалогу як принципу організації свідомості і мислення, здатності «подивитись на себе очима іншого» [78].

Доречно зауважити, що М.Бубер, як автор концепції «діалогової антропології» стверджує, що «жоден із сучасних напрямків філософії не може ігнорувати той факт, що самосвідомість виникає у процесі ...включення індивіда у комунікацію» [78]. Учений окреслив такі проблеми, які визначають сучасний філософсько-антропологічний напрям наукових досліджень: «ідеї глибокого

внутрішнього взаємозв'язку ...особистості і культури; намітив в комунікації «проблеми діалогу культур» [78]. З цього випливає, що, комунікація з представником іншої культури передбачає пізнання себе, відчуття і осмислення тих своїх якостей, без яких неможливо організувати продуктивну міжкультурну інтеракцію на ґрунті мистецтва.

Діалог, за теорією М.Бубера, є синонімом взаємної творчості, взаємного збагачення людей реального втілення інтерсуб'єктивності. На думку М.Бубера, справжнє діалогічне спілкування перетворює людину у людину. До усвідомлення сутності діалогічної форми спілкування, як найбільш досконалої форми, він наближується через аналіз процесів виховання і психотерапевтичної діяльності.

З позиції наукових досліджень М.Бубера, справжня комунікація має місце за умов співтворчості між учасниками спілкування. Учений визнає пріоритет мови у спілкуванні, і вважає, що саме у слові, зверненому до інших суб'єктів спілкування, відкривається власне Буття. М.Бубер вважає, що «... саме діалог є свята святих педагогічного процесу, тільки в ньому відбувається таїнство становлення особистості. Іншими критеріями виступають інтерсуб'єктивність, тобто умова взаємного визнання учасниками комунікації один одного як вільних рівноправних суб'єктів і свобода, що є невід'ємною умовою людської комунікації [78].

Таким чином, наукова концепція М.Бубера вбирає у себе основні структури людської комунікації, на якій ґрунтується вся філософія діалогу [78]. У справжньому діалозі особистості творять один одного, не втрачаючи власної індивідуальності. Осмислення нами концепцій школи діалогізму М.Бубера, В.Біблера дозволяє дійти висновку про те, що категорія «комунікація» має онтологічний зміст як феномен, що визначає основу буття.

Концептуальною основою принципу універсалізації комунікативної етики Ю.Хабермаса є визнання кожного із суб'єктів спілкування за особу, гідну поваги. В працях Ю.Хабермаса розроблена «теорія комунікативної дії», в якій вчений розглядає соціокультурну комунікацію як духовний процес. Ю.Хабермас [66]

стверджує, що саме комунікаційні процеси є «локомотивом історії», виступають головним фактором суспільного розвитку. Комунікативна дія спрямована на ... вироблення нових культурних смислів, що слугують орієнтирами для розвитку культури і самої людини»; «...засобами комунікативної практики можна досягти соціальних, культурних, політичних змін, що призводять до деформації цінностей» [66, 146].

Спираючись на «філософію діалогу» М.Бубера, Ю.Хабермас акцентує увагу, передусім, на «взаємодії двох здібних до спілкування суб'єктів, які за допомогою вербальних і невербальних засобів вступають у міжособистісні взаємини» [66]. Основні положення творів Ю.Хабермаса, К.-О.Апеля, Х.-Г.Гадамера та ін. сприяли своєрідному «комунікативному повороту» в філософії та суспільній культурі кінця ХХ століття. У цей період суспільного розвитку поняття «комунікація» розглядається крізь призму інтерсуб'єктивності, дискурсивної етики, душевної спорідненості людей.

Основною функцією комунікації, вважає К.Ясперс, є «зміна одним суб'єктом намірів, поглядів, дій, поведінки іншого суб'єкта, тобто взаєморозуміння» [85]. «У процесі взаємодії суб'єктів комунікації відбувається обмін інтелектуальною та емоційною діяльністю; спілкування виступає у формі повідомлення (передачі інформації) та у формі залучення до загальної діяльності. Завдяки участі у загальній діяльності досягається ефект присутності одного суб'єкта в діяльності іншого [85, 50].

Аналіз вищезазначених філософських концепцій логічно доводить, що процес комунікації може визначатися не тільки взаємодією між окремими особистостями, але й передбачає процес їх взаємотворчості, оскільки у ньому відбувається не просто обмін думками, емоціями, але й загальна зміна і перетворення станів кожного із суб'єктів взаємодії, отримання ними міжсуб'єктного досвіду.

Певної уваги в аспекті нашої проблематики заслуговують також дослідження психолого-педагогічних особливостей комунікації. Науковці розглядають цей феномен з позиції розвитку свідомості й самосвідомості

особистості (Р. Абельсон, Дж. Брунер, А. Добрович, Г. Ласауелл, К.Роджерс, А. Сміт А. Мудрик, А. Сміт, Т. Яценко та ін.).

Зокрема, представник гуманістичної психології К. Роджерс вважає, що необхідними і достатніми умовами гуманних міжособистісних взаємин, у тому числі й міжкультурних, є: безоцінне позитивне прийняття іншої людини, її активне емпатійне слухання й конгруентне самовираження у спілкуванні з нею. Він стверджує, що «людина не повинна прагнути до досягнення своїх власних цілей й перетворювати інших людей у знаряддя досягнення цих цілей, ... людина має прагнути й адекватно виражати одночасно свої власні переживання і переживання своїх партнерів по міжособистісному спілкуванню, прагнути стати все більш емпатійною (співчуваючою) і конгруентною (щирою у вираженні власних переживань), приділяти більше уваги не тому, що відбувається ззовні, а тому, що відбувається у внутрішньому світі власного «Я» і «Я» своїх партнерів по взаємодії»; «саме у процесі взаємовідносин з іншими людьми виявляється її здатність розкрити і усвідомити своє «Я» [57, 18-19].

Розвиваючи концепцію М.Бубера, О.Больнов у своїй педагогічній теорії, що спирається на взаємодію філософської антропології, екзистенціалізму і педагогіки, вказує на те, що в наш час людина гостро відчуває свою відчуженість, повинна знайти підтримку в самій собі, виховати в собі «стійку усвідомленість», яка може стати важливим критерієм створення позитивної інтерсуб'єктивності [80]. Комунікація, за педагогічною теорією О.Больнова, є діалогічним процесом, оскільки середовище вільного саморозкриття людини має вищий педагогічний сенс [80]. Звернення О.Больнова до емоційних характеристик процесу комунікації стало підґрунтям для того, щоб назвати його Педагогічна теорія О.Больнова, що має назву «герменевтика довіри», має звернення до емоційних характеристик процесу комунікації, впевненості, що почуття «створюють скелет внутрішнього життя людини». Комунологічна спрямованість філософії О.Больнова віддзеркалює структуру і функції духовного спілкування у педагогічному процесі [80].

На основі ретроспективного аналізу праць вищезазначених науковців [8; 10; 14; 42; 43; 56; 60; 66; 67; 73; 78; 80; 83; 85; 87; 88], нами з'ясовано, що комунікація – це соціально обумовлений процес передачі інформації та обміну думками, почуттями між людьми в різних сферах творчої діяльності, процес встановлення контактів між суб'єктами взаємодії за допомогою вироблення загального змісту переданої і сприйнятої інформації.

Феномен комунікації має особливе змістове навантаження у мистецькій освіті, у зв'язку з тим, що вміння спілкуватися та передавати художню інформацію є ціннісним набуттям особистості майбутнього вчителя музики, комунікативні зв'язки, що пронизують художньо-освітній процес, обумовлюють спілкування з художніми образами мистецтва. У процесі комунікації відбувається не лише обмін повідомленнями, передача інформації від одного учасника до іншого, яка зумовлює певну реакцію і є синтезом сприйнятої та притаманної їм культури, а й задоволення (або незадоволення) отриманими результатами процесу такої взаємодії шляхом порівняння з тими результатами, які очікувалися на момент вступу в комунікацію.

На основі такого синтезу відбувається «порозуміння» або «непорозуміння» учасників комунікації. Тому комунікацію доречно розглядати в якості міжособистісного спілкування, яке дозволяє досягнути найбільш високого рівня співчуття, співучасті, співпереживання та взаєморозуміння між партнерами. У культурологічному контексті міжкультурна комунікація зумовлює досягнення гармонії особистості із собою та «Іншим», є сукупністю норм, способів і форм взаємодії і вбирає у себе кращі зразки і цінності поведінки особистості [81].

На важливість комунікативної функції у процесі педагогічної взаємодії вказує А.Козир. Учена орієнтує на важливість виховувати вміння майбутнього вчителя музики встановлювати та підтримувати демократичні стосунки з учнями, створювати сприятливий психологічний клімат у творчому колективі. «Сутність цього процесу полягає в особистісній морально-естетичній рівності як гуманістичній орієнтації вчителя, у котрій домінує поважне ставлення до

особистості учня, віра в його сили та здібності, що сприяють формуванню позитивної самооцінки, його довіри до вчителя» [33].

Доцільно зауважити, що процес взаємодії суб'єктів комунікації передбачає, що інформація між ними не просто передається, а постійно формується, уточнюється, розвивається. На думку дослідниці О.Рудницької, «мистецтву душевного контакту навчити за підручником, або звести до якоїсь суми правил не можна. Його найголовнішою передумовою є відвертість, готовність зрозуміти і прийняти дещо нове і незвичне, тому серед розмаїття засобів розвитку цієї якості одне з головних місць належить мистецтву. Художні твори, передаючи різні типи взаємин людей, моделюючи сам процес їхніх стосунків, досягають виняткової глибини та повноти у розкритті способів спілкування, психологічного аналізу його самоцінності» [58, 64].

Найбільш доцільними у контексті проблеми дослідження досвіду міжкультурної комунікації є нормативні визначення культури, у яких акцентується увага на підпорядкуванні людей нормам, цінностям і моделям поведінки. Зокрема, американський культуролог Т.Парсонс, відомий як засновник теорії «соціальних систем», з одного боку, розмежовує суспільство і культуру як різні складові людської діяльності, а з іншого – виокремлює структури, утворені на перетині соціальних і культурних систем. Реалізація культурних цінностей, вважає науковець, перетворення їх на норми є актом взаємопроникнення соціальних і культурних систем. У статті «Поняття культури та соціальної системи» культура визначається ним як «...передані та створені сутності й моделі цінностей, ідей і інших символічно значимих систем, які є чинниками, що формують людську поведінку, а також продукти такої поведінки» [84]. Нам імпонує визначення культури як сукупності матеріальних та духовних цінностей, вироблених людством протягом усієї історії, а також самого процесу творення і розподілу матеріальних та духовних цінностей (В.Шейко, (2001) [72]. Доцільним також вважаємо наукове визначення цього феномена дослідником О.Назаренко, а саме: «культура – це сукупність всіх форм діяльності суб'єкта у світі, що ґрунтується на системі установок..., цінностей та

норм, прикладів та ідеалів, це пам'ять колективу, що існує тільки в діалозі з іншими культурами» [43].

Доречно зазначити, що Ш.Шварц обґрунтував три біополярних визначення культури, а саме:

- приналежність проти автономії (інтелектуальна й афективна);
- ієрархія проти рівноправності;
- майстерність проти гармонії [73].

Складність й багатоаспектність поняття «культура» зумовлює її поліфункціональність. Науковці [2; 13; 22; 26; 28; 33; 46; 48; 56; 58; 63;74] вказують на такі функції культури, як-от: функція соціалізації, пізнавальна, інформативна, комунікативна, регулятивна, аксіологічна, світоглядна, емоційно-психологічна, творча, виховна та ін. Значення культури, зокрема для успішної міжкультурної взаємодії, розглянуто у наукових розвідках Т. Іванової, К. Леві-Строса та ін. [30].

Отже, базуючись на окреслених позиціях щодо розгляду сутності культури, представимо певні узагальнення: культура є об'єктом діяльності людини, створюється нею і в цьому контексті людина є суб'єктом культури. Людина через процес освіти може бути об'єктом культури. Культура – це світ, наповнений сенсом людського буття. Культура певного народу формується через діалог культур та розуміння й прийняття інших культур [81, 12].

Дослідженням процесів міжкультурної комунікації опікувалися такі дослідники, як Ю. Габермас, К. Апель, О. Вишняк, Є. Головаха, Ф. Стродбек, Е. Стюарт, К. Ясперс, Н.Костенко, М. Шульга та ін. На значення полікультурної освіти вказують (М. Анбер, І. Лощонова та ін.); кроскультурної освіти – М.Беннетт, А. Солодка та ін., мультикультурної освіти – (Дж. Бенкс, М. Орб та ін.), діалогу культур – (В. Біблер, М. Каган та ін.). Аналіз наукових праць свідчить про тенденцію сучасних дослідників до таких векторів розгляду феномену міжкультурна комунікація: спілкування і взаємодія культур різних країн і народів; ствердження культурного плюралізму [77].

Проте, динамічний характер процесів міжкультурної комунікації ще залишається предметом наукових дискусій. Зокрема, Дж. Бенкс, виокремлює три основні підходи щодо формування міжкультурного середовища взаємодії в освітньому процесі, а саме:

- змістовний підхід, що передбачає внесення змін у навчальний план відповідно до вимог міжкультурного діалогу;

- підхід за досягненнями, який передбачає формування системи педагогічних стратегій для покращення академічних результатів тих, хто навчається (представників різних культур);

- підхід міжгрупового навчання, що має на меті допомогу учням щодо розвитку позитивного ставлення до людей різних статей, рас, етнічних і культурних традицій [77].

Дж. Бенкс вважає, що роль педагога полягає не стільки в передачі знань, умінь та навичок, скільки в організації такого освітнього середовища, у якому учень може активізувати власний потенціал, навчитися використовувати відповідну технологію навчання [77, 29]. На думку вченого, учитель повинен володіти певним компетентнісним потенціалом, який дозволяє створювати сприятливі умови для взаємодії культур за рахунок зростання обсягу сприйнятих цінностей.

Аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових праць, пов'язаних із проблемами міжкультурної комунікації (Д.Берри, М.Бубер, А.Зайцева, А.Пуртинга, М.Сигалл, П.Дасен та ін.) [78; 80; 81], дозволив дійти висновку про те, що міжкультурна комунікація відбувається за умов змін у культурних смислових структурах свідомості тих особистостей, що спілкуються. Саме зверненість один до одного на духовному, енергетичному рівні, комунікативна спрямованість на «розуміння іншого» дозволяє особистості «.. побачити власне відображення у свідомості інших людей» [80].

Актуальним у руслі ідей нашого дослідження є наукова праця А. Ленд'єл-Сяркевич, у якій вчена визначає такі функції підготовки майбутніх учителів музики до інтеркультурного діалогу, як: миротворча, регулююча,

культурозберігаюча, психологічна, виховна, креативна, феліцитологічна, комунікативно-організаційна [83].

Спираючись на означені функції досвіду міжкультурної комунікації, можемо констатувати, що культуротворча спрямованість діяльності вчителя музичного мистецтва передбачає сформованість таких його професійних якостей, як-от:

- уміння адаптації до змінних умов організації педагогічної взаємодії вчителя з учнями;
- комунікабельність, тобто уміння будувати діалог з представниками інших культур;
- відкритість до міжкультурної взаємодії; емпатія;
- толерантність (здатність поважати думки і переконання «Іншого»).

Проведений науковий аналіз свідчить про те, що міжкультурна комунікація – це взаємодія культур двох суб'єктів або індивіда з групою (групи з групою), в результаті якої відбувається пристосування ціннісних орієнтацій одного індивіда ціннісним орієнтаціям і нормам поведінки іншого. Якщо ціннісні орієнтації особистості характеризують її культуру, то комунікацію між людьми можна віднести до діалогу культур [39]. Саме у діалозі культур актуалізуються проблеми формування нової методології поєднання загальнолюдських цінностей з системами цінностей, притаманними певній культурі і кожній особистості як представнику певної культури.

Розглянемо феномен досвіду, який згідно компетентнісної парадигми є саме тим конструктом, котрий висвітлює сформованість найважливіших фахових компетенцій особистості. У філософії поняття «досвід» визначається як «...сукупність знань і навичок, набутих на основі спостережень і переживань, які віддзеркалюються в ... чуттєвому і практичному видах досвіду» ... «фіксує ... універсальність людської діяльності як єдності знання, навичок, почуття, волі, характеризує механізм ... культурного спадкоємництва» [64].

Аналізуючи філософський контекст феномена «досвід» у сучасних наукових концепціях, варто наголосити на тому, що історія його тлумачення

пов'язана з процесами пізнання та розуміння (Р. Декарт, Дж. Локк, І. Кант та ін.), переживання проблемних ситуацій (В. Андрущенко, Ч. Пірс), рефлексією (Дж. Дьюї), посиленням психологічної складової даного феномена (М. Мінаков, В. Приходько та ін.).

Спираючись на спадщину представника прагматичної педагогіки Дж. Дьюї доцільно підкреслити, що досвід вбирає у себе емоції, як зв'язок між інтелектуальним складником, що викликає рефлексію, та практичним, який сприяє пристосуванню особистості до довколишнього середовища. За концепцією екзистенціалістів М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр, А. Камю досвід є продуктом інтуїтивного осягнення дійсності, що віддзеркалює світ внутрішніх переживань особистості [79, 134-158].

Аналізуючи філософський контекст феномена «досвід» у сучасних наукових концепціях, варто наголосити на тому, що історія його тлумачення пов'язана із наступними процесами:

- пізнання та розуміння (Р. Декарт, Дж. Локк, І. Кант та ін.);
- переживання проблемних ситуацій (Ч. Пірс);
- рефлексією (Дж. Дьюї);
- посиленням психологічної складової даного феномена (М. Мінаков, В.

Приходько та ін.).

Загалом, у науковій психолого-педагогічній літературі (А. Адлер, А. Ассаджіолі, Ф. Перлз, К. Роджерс, К. Юнг та ін.) суб'єктивний досвід тлумачиться як індивідуальні особливості світосприйняття. Зокрема, американський психолог К. Роджерс зауважує про необхідність відкритості людини для нового досвіду, що визначає індивідуальність і неповторність особистості [57].

Сучасні вчені (Г. Балл, С. Мусатов, Г. Спенсер, Е. Торндайк, Д. Уотсон та ін. пов'язують глибинність досвіду з тим, що переживає й оцінює людина як особистісно значуще для неї у процесі взаємодії з навколишньою дійсністю; інтерпретують поняття досвід, як поступове накопичення знань про світ у всіх його проявах в життєдіяльності людини, в його здатності духовного осягнення

емоційних, раціональних, ціннісних аспектів буття, що формує в пам'яті уявлення, які регулюють діяльність і поведінку особистості.

Аналіз наукових праць переконує, що дослідники досвіду особистості (як сукупності якостей, що віддзеркалюють ефективність її діяльності), зосереджують свою увагу на таких його аспектах:

- результат споглядання, що опосередковує пізнання суб'єктом світу (Г.Гегель, Ф. Шеллінг);

- стан свідомості людини, який формується під впливом знань та відчуттів (Ф. Бекон);

- сукупність чуттєвих вражень (Дж. Берклі, Д. Дідро, Д. Юм);

- дорефлексивна складова свідомості, наявна у кожен момент життя людини (К. Роджерс);

- проблема інтенціональності (Р.Інгарден);

- як умова й результат діяльності особистості (Х.-Г. Гадамер, Е.Гуссерль, М. Хайдеггер, М. Мерло-Понті та ін.)

- сукупність знань, уявлень, різноманітних видів діяльності, що відображені у формі неусвідомлених чуттєвих узагальнень (Л. Божович);

- діалектичний взаємозв'язок естетичного і художнього досвіду (І. Зязюн, Т. Сердюк, О. Шевнюк та ін.).

Категорія досвіду в мистецькій освіті розкривається у дослідженнях Т. Завадської, О.Єременко, О. Олексюк, Н. Попович, О. Ребрової, О. Шевнюк, О. Щолокової [22; 46; 53; 56; 74] та ін. Науковці розкривають сутність понять «професійно-особистісний досвід» (Н. Попович, «морально-естетичний досвід» (О. Олексюк), «художньо-естетичний досвід» (О. Шевнюк, О. Щолокова), «музично-естетичний досвід» (Т. Завадська), «художньо-ментальний досвід» (О. Реброва).

Вважаємо, вартої дослідницької уваги є позиція дослідниці О.Ребрової, яка вважає «характерним у гносеологічних підходах до досвіду є визнання його основою почуттів, духовних практик, перекладу свідомих, набутих знань та умінь в план безсвідомого...» [56, 179]. На думку дослідниці Н. Попович, досвід

є умовою й результатом активності особистості, бо досвід є визначальною умовою індивідуальної життєвої траєкторії особистості, у досвіді накопичуються суб'єктивно значущі для людини здобутки [53].

Аналіз досвіду міжкультурної комунікації особистості з позицій різних підходів щодо розуміння природи цього феномену дозволив вирізнити певні ракурси його вивчення. У випадку формування досвіду міжкультурної комунікації вчителя музичного мистецтва мова йде про той досвід, який є процесом і результатом набуття знань та вмінь у процесі його фахово-педагогічної та художньо-інтерпретаційної діяльності. Вважаємо, що комунікативна складова мистецької діяльності вчителя музики є основою для утворення комунікативного каналу, по якому здійснюється художнє полісуб'єктне спілкування.

У зв'язку з цим, на нашу думку, вкрай важливим завданням майбутнього вчителя музичного мистецтва, як суб'єкта культури, є не тільки передача рефлексивно-свідомого відношення до світу мистецьких цінностей, але й налагодження механізму психологічного нюансування «резонансних зустрічей» з представниками інших культур на ґрунті різновидів мистецтва. Для такої художньо-комунікативної стратегії взаємодії необхідною є спрямованість на вирівнювання психолого-педагогічних позицій у міжкультурному мистецькому діалозі, здатність до взаємопроникнення у «світ Іншого», співучасть, переживання його цінності, надання йому можливості збереження власної екзистенції тощо.

Звідси випливає, що досвід міжкультурної комунікації вбирає у себе розвиток і збагачення особистісних художньо-комунікативних смислів кожного з її учасників, взаєморозуміння, тобто гармонію стосунків, де може вільно реалізовуватися їх емоційний та енергетичний потенціал, спрямований на засвоєння міжкультурного діалогу. Досвід міжкультурної комунікації створює основу для адаптації майбутнього вчителя музики до динамічно мінливих умов життя, розширює можливості його самореалізації в просторі діалогу культур. Досвід міжкультурної комунікації ми інтерпретуємо як інтегровану якість

(інтегральне особистісне утворення пролонгованого характеру, що обумовлює вектор спрямованості майбутнього вчителя музики на ціннісне самовизначення та взаємодію з «особистісними смислами представників інших культур, характеризує його здатність до ціннісної міжкультурної інтеракції, творчої реалізації в художньо-комунікативній діяльності міжкультурного контексту. Формування спільного смислу в процесі здійснення учасниками міжкультурного діалогу різних видів мистецької діяльності, сприяє їхньому взаємозбагаченню та розвитку.

Міжкультурна комунікація у формі мистецького полілогу надає взаємодії учасникам музично-педагогічного процесу багатостороннього характеру «співтрансформації», прийняття безлічі поглядів, що породжує варіативне бачення світу мистецьких цінностей, інших культур. За такого підходу міжкультурна взаємодія учасників художньо-освітнього процесу набуває рис бінарності і полінарності взаємодії, що передбачає ототожнення мистецьких позицій та збереження суб'єктної позиції кожного учасника культурної інтеракції. Досвід міжкультурної комунікації розглядається нами як особистісний конструкт, що визначає специфіку творчої взаємодії представників різних культур на ґрунті мистецтва, що сприяє їх взаєморозумінню, злагоді, співпраці та забезпечує їх максимальну презентацію, успішну адаптацію в соціумі.

Розглядаючи становлення і трансформацію педагогічних і художньо-естетичних парадигм у системі сучасної мистецької освіти, варто наголосити на тому, що зміна парадигми мистецької освіти передбачає формування фахової полікультурної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, що дозволяє інтерпретувати художньо-освітній простір як єдність творчих особистостей, об'єднаних каналами музичної комунікації, які відчують почуття емпатії один до одного, взаємного інтересу, здатні до активної творчої сумісної діяльності, подоланню проблем взаємодії, творенню кроскультурного простору» [80, 147].

З цієї позиції одним із провідних завдань мистецької освіти є формування у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів не лише фахових знань, умінь та навичок, але й досвіду міжкультурної комунікації як інтегрованої якості (інтегрального особистісного утворення пролонгованого характеру), що обумовлює вектор спрямованості майбутнього вчителя музики на ціннісне самовизначення та взаємодію з «особистісними смислами представників інших культур», характеризує його здатність до ціннісної міжкультурної інтеракції, передбачає здатність інтегруватися в іншу культуру при умові збереження власного сприйняття власної культури. При цьому міжкультурній комунікації властиві як загальні ознаки особистісної культури майбутнього фахівця, так і відображення специфічного характеру його комунікативної діяльності.

Під таким кутом зору досвід міжкультурної інтеракції ми розуміємо, як спосіб та інструмент успішної фахової діяльності вчителя музики, як передумову і мету самореалізації в ній. Саме використання вищезазначених функцій формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики дозволяє йому виступити в якості суб'єкта самоорганізації та самореалізації. З цього приводу нам імпонує думка дослідниці Л. Кондрацької, яка вказує на те, саме здатність до міжкультурної інтеракції є основною у професійній підготовці майбутніх музикантів-педагогів. Дослідниця вважає, що професійні вміння, а саме: вміння встановлювати взаємостосунки з іншими учасниками колективу, спілкуватись з дітьми, батьками, колегами, організовувати співпрацю з іншими учасниками спілкування на ґрунті мистецтва, вміння володіти культурою міжетнічного спілкування дозволяє інтерпретувати художньо-освітній простір як єдність творчих особистостей, об'єднаних каналами комунікації, що відчують почуття взаємного інтересу, здатні до ... творення простору художньої культури... Таким чином, відбувається усвідомлення прагнення вийти за межі рольових відносин на духовний вимір спів-буття у художньо-комунікативному процесі [34, 7-11].

Учена стверджує, що формування спільного смислу в процесі художньо-комунікативної діяльності, здійснення учасниками міжкультурного діалогу різних видів мистецької діяльності, сприяє їхньому взаємозбагаченню та взаєморозвитку [34]. Міжкультурна комунікація у формі мистецького полілогу надає взаємодії учасників музично-педагогічного процесу багатостороннього характеру «співтрансформації», прийняття безлічі поглядів, що породжує варіативне бачення світу, інших культур, є засобом обміну культурними цінностями [34].

З точки зору освітньої практики надзвичайно важливо оцінити не лише сутнісні аспекти та потенційні можливості діалогу як форми міжособистісного суб'єкт-суб'єктного спілкування (формального діалогу), але особливості змістового діалогу, що проявляється у представленні в діалогічній формі навчального матеріалу. При цьому діалогічна взаємодія суб'єктів освіти невіддільна від предметно-пізнавальної, органічно включена в неї і становить її внутрішній смисл, мотиваційно-спонукальну смислову основу.

Останнім часом на необхідність діалогізації освітнього матеріалу звертали увагу такі науковці, як С.В. Белова, А.О.Вербицький, М.В. Камінська, С.В. Кульневич, С.Ю. Курганов, В.Я. Ляудіс, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков та ін. [41; 94;181; 211; 402; 405; 462]. Теоретичний аналіз означених підходів дозволив виокремити деякі особливості роботи з освітнім матеріалом у напрямку його діалогізації: Освітній процес (діалог, пошук, гра) стають джерелом набуття особистісного досвіду студента. Навчання втрачає традиційні для нього риси штучності і зовнішньої регламентації та наближається до природної життєдіяльності людини.

Освітній текст як фрагмент культури засвоюється через контекст, розвиток Я йде через діалог. При цьому засвоюється не фрагмент цілісної життєдіяльності (знання і вміння), а сама ця цілісність, що передбачає імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей і ситуацій. Елементом конструювання є не фрагмент освітнього матеріалу, а подія в житті особистості, яка дає їй цілісний життєвий досвід. Внутрішній світ,

особистісний досвід студента і педагога стають частиною змісту освіти. При цьому взаємодія учасників навчальної ситуації втрачає формальність і функціоналізм.

Таким чином, діалогізація самого змісту освітнього матеріалу може призвести до актуалізації аксіопсихологічного потенціалу освіти, оскільки внутрішній світ особистості є своєрідним відображенням архітектоніки того життєвого простору, в якому відбувається її становлення.

На основі формального та змістового діалогу виникає діалог як спосіб встановлення ціннісно-сислової єдності суб'єктів освіти. Загальне смислове поле є якісно іншим утворенням щодо індивідуальних смислів, що його породили. У результаті взаємодії смислів в індивідуальній свідомості відкривається те, що було приховане від неї через її односторонню позицію щодо предмета спілкування (М.Бахтін, М. Бубер, Г.Дьяконов, З.Карпенко, О.Старовойтенко та ін.) [36; 76; 151; 186; 429]. Загальне смислове поле виступає не тільки носієм смислів обох партнерів, але й джерелом нових, до цього не існуючих смислів. Саме тому, на думку психологів, можна говорити про рівність позицій партнерів у діалозі. Вони відкривають один одному ті грані бачення предмету, які по-іншому відкриті бути не можуть.

Г.В.Дьяконов звертає особливу увагу на те, що «діалог – це процес і подія спів-буття, само-буття та іно-буття» [151, с.730]. Водночас це «подієво-значущий і динамічно-цілісний процес або процесуально розгорнута і завершено-цілісна подія» [там само, с.731]. Відтак, конструюючи діалогічний простір розвитку особистості, педагог також визначає своє місце і свою поведінку в цьому просторі, оскільки, працюючи на основі діалогу з іншою особистістю, він, безумовно буде працювати із самим собою. Цей процес повинен відбуватися як взаємна реалізація (спів-реалізація), як спів-буття, як значуща подія. Ця спів-діяльність повинна бути емоційно-сисловою спільністю для суб'єктів, при цьому зберігається відмінність в операціональному складі дій і функцій, що виконуються студентами та викладачами.

Інакше кажучи, мова йде про створення в навчальному процесі своєрідного простору ментальності, міжсуб'єктного пошуку смислу, імітацію особистісно значущих проблем і колізій, які наближаються до сфери значущого для особистості. У такому середовищі студент набуває особистісного досвіду – досвіду суб'єктної, рефлексивної та осмисленої поведінки. У цій ситуації діалог стає смисловим змістом буття, способом спільного проживання та переживання освіти і викладачем, і студентом.

Таким чином, уявлення про спів-буття людини з Іншим, де Інший розуміється як суб'єкт спілкування, задає і нову освітню ситуацію. Не заперечуючи можливості суб'єктно-об'єктного ставлення до світу і людини, в діалогічному підході підкреслюється недостатність такої позиції. Діалог принципово не має закінчення через невичерпність людини, через смислову природу народженого у діалозі знання. Постнекласична пізнавальна ситуація орієнтована не на форму вираження Іншого (слова, відповідність норми тощо), а на силу діалогічної інтенції, що відображає готовність бути співавтором власного життя.

Відтак, діалогічність як спосіб життя та діалог як специфічний операціональний простір при їх глибинному розумінні можуть стати засадами побудови нових освітніх стратегій розвитку. Водночас, якщо будь-яка інноваційна освітня технологія існує у парадигмі суб'єкт-суб'єктного взаємного обміну, то діалогічний підхід дозволяє інтегрувати єдиний смисл, тобто вийти на вищий смисловий рівень взаємодії. У звичайній інтерпретації мова йде про досягнення розуміння. Проте у діалозі це розуміння стає не результатом раціональної домовленості, а продуктом спільної діалогічної смислотворчості.

На нашу думку, за такого підходу міжкультурна комунікація учасників художньо-освітнього процесу набуває рис бінарності і полінарності взаємодії, що передбачає ототожнення мистецьких позицій та збереження суб'єктної позиції кожного учасника культурної інтеракції, формування здатності до позитивного сприйняття розмаїття інших культур при умові збереження

власної культурної ідентифікації, усвідомлення власного «Я» в полікультурному світі. Набуті у процесі навчання знання, вміння і навички кроскультурного контексту мають трансформуватися у нову якість, набуті духовного змісту, бути спрямованими на виконання фахівцем своєї соціальної функції, бути готовими до проблемних професійних ситуацій.

Отже, дослідження змісту та сутності формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики дозволяє усвідомити важливість практичної підготовки майбутнього вчителя музики до спілкування з представниками інших культур на ґрунті осягнення мистецтва. Процес формування досвіду міжкультурної комунікації осмислюється нами як складно-організоване, багатофункціональне, динамічне, здатне до постійного саморозвитку особистості.

У руслі концептуальних ідей, що забезпечують дослідження даного феномена як складно-організованої динамічної системи, що має певну структуру і специфічні особливості функціонування, міжкультурна комунікація уможливорює «зустрічний рух» особистісних смислів суб'єктів міжкультурного мистецького спілкування як форми і засобу «взаємодії різних світів» [35].

У зв'язку з тим, що інтеграційні процеси виступають провідними тенденціями в сучасній мистецькій освіті, сприяють підготовці висококваліфікованих фахівців у мистецькій галузі шляхом отримання ними системних взаємопов'язаних комунікативних знань й умінь та полікультурних компетенцій, вдосконалення, взаємопроникнення і взаємозбагачення всіх компонентів художньо-освітнього процесу у вищій школі дозволяє ефективно формувати досвід міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

При цьому система підготовки фахівця мистецького профілю будується як відкрита, динамічна, гнучка і мобільна структура, що здатна до саморозвитку і адаптації до змінних умов сучасності, обов'язково враховує поєднання загальнолюдських цінностей з системами цінностей,

притаманними для кожної культури і для кожної особистості як представника певної культури.

Теоретико-методологічний аналіз сучасного стану розробки даної проблеми дозволяє констатувати, що досвід міжкультурної комунікації є складним духовно-екзистенційним утворенням особистості майбутнього вчителя музики, що охоплює усвідомлені психологічні механізми організації художньо-комунікативної взаємодії, а також апробований досвід самоорганізації професійного полікультурного мистецького спілкування. Важливого значення у цьому контексті, на нашу думку, набуває і розуміння досвіду міжкультурної комунікації як здатності майбутнього вчителя музики до свідомої зміни психологічних установок щодо власної поведінки і практичної діяльності згідно культурологічних вимог творчого мистецького середовища.

У процесі зростання рівня власного досвіду міжкультурної комунікації з'являється стійка комунікативна спрямованість на кращі зразки й цінності поведінки у процесі культурної інтеракції, що ґрунтується на емоційно-чуттєвому, емпатійному та толерантному ставленні суб'єктів взаємодії один до одного на основі взаємоповаги і взаєморозуміння, узгодження психологічних позицій в умовах мистецької діяльності.

Важливим для формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики вважаємо врахування власного *емоційно-почуттєвого, пережитого та рефлексивно зафіксованого досвіду*. Емоційна насиченість творів мистецтва спонукає до переживання художніх образів і осмислення їхньої сутності, їх рефлексивного аналізу, що сприяє появі ціннісних смислів свідомості суб'єктів міжкультурного спілкування. Спираючись на аналіз психологічної, культурологічної та філософської літератури можна стверджувати, що досвід міжкультурної комунікації є інтегративною якістю особистості студентів факультету мистецтв педагогічних університетів, що виражає їх здатність до психологічного

нюансування «резонансних зустрічей» з представниками іншої культури на ґрунті осягнення мистецтва.

Отже, у музично-педагогічному процесі специфіка міжкультурної інтеракції взаємодії суб'єктів художньо-освітнього процесу виступає механізмом самодетермінації особистості, способом сприйняття світу у світоглядній парадигмі «Я-Інший». Міжкультурний контекст взаємодії передбачає креативно-творче наповнення і гармонізацію змістової і процесуальної, інтелектуальної та емоційної сторін музично-фахової діяльності майбутніх фахівців.

Таким чином, означений феномен виступає технологією і результатом діяльності майбутнього вчителя музики, в якій він створює нові детермінанти своєї поведінки й свідомого перетворення власної особистості. У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики середовище міжкультурної комунікації – це ті обставини освітнього процесу, які об'єктивно виникають і зумовлюють цілеспрямоване створення міжкультурного діалогу, атмосфери взаємної підтримки та поваги між представниками різних національних культур у процесі їх художньо-творчої взаємодії. «Унікальна можливість особистісно пережити чужий досвід, зберігаючи власну автономність, перебування в образі «Іншого» зумовлює таку універсальну самовизначеність, якої людина не досягла б, користуючись тільки засобами наукового пізнання» [58, 27].

1.2. Концептуальні підходи до формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва

Формування всебічно розвиненої особистості є найважливішою соціальною проблемою сьогодення, що вбирає у себе турботу про примноження духовності суспільства. Завданням вищої мистецької освіти є формування «людини культури», що здатна взаємодіяти в контексті різних культур. Саме на перетині різних культур відбувається розвиток інтелектуальних,

моральних та етичних зразків поведінки й діяльності, які особистість засвоює та які трансформуються в неповторні індивідуальні образи її власного світу. У цьому процесі міжкультурний контекст зумовлює зустріч особистісних смислів і новоутворень в індивідуальному полі обох сторін, що взаємодіють, передбачає створення ними нового смислу і є необхідною умовою унікальності, неповторності розвитку особистості.

Актуальні процеси, що стрімко відбуваються у вищій освіті України розглядаються в роботах В.Бондаря, Л.Гаврилової, С.Гончаренка, В.Євтуха, І.Зязюна, В.Кременя, Н.Ничкало, В.Рибалки, О.Рудницької та ін. Проблеми полікультурності в мистецькій освіті, зокрема, в музичному навчанні, висвітлюються у дослідженнях таких сучасних дослідників, як В. Гаснюк, Л.Гусейнова, А. Ленд'єл-Сяркевич, Сай До Чі, Так Тян, О. Хоружа, Цао Ян та ін. Аналізуючи думку науковців, доцільно зазначити, що основою гармонійного розвитку студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів є формування досвіду міжкультурної комунікації як форми їх культурної активності, що коригує ціннісні орієнтири, моделі поведінки студента, виступає у якості виховної стратегії у практиці вищих мистецьких навчальних закладів. Тому особливу увагу в освітньо-виховному процесі потрібно звертати на формування означеного феномена у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів як системотворного компонента їх загальної та професійно-педагогічної культури.

Основні завдання сучасної музично-педагогічної освіти полягають не лише у забезпеченні високого рівня фахових знань студентів факультетів мистецтв, але й їх практичної підготовки до соціального життя та реалізації себе як особистості [27]. У даному контексті йдеться про таку «модель» випускника, для якого полікультурна компетентність має бути основою професійної підготовки й базою для подальшої продуктивної діяльності в освітній і соціальній сферах.

Розглядаючи становлення і трансформацію педагогічних і художньо-естетичних парадигм у системі сучасної музичної освіти, варто наголосити на тому, що зміна парадигми музичної освіти передбачає зміщення акцентів з

розвитку в учнів комплексу спеціальних знань, умінь і навичок, орієнтованих на формування фахової полікультурної компетентності, що дозволяє інтерпретувати художньо-освітній простір як єдність творчих особистостей, об'єднаних каналами музичної комунікації, які відчувають почуття емпатії один до одного, взаємного інтересу, здатні до активної творчої сумісної діяльності, подоланню проблем взаємодії, творенню кроскультурного простору» [38, 147]. Доцільно підкреслити, що міжкультурній комунікації властиві як загальні ознаки особистісної культури майбутнього фахівця, так і відображення специфічного характеру його комунікативної діяльності. З цього приводу, розглядаючи набуття досвіду міжкультурної комунікації як інструмент успішної фахової діяльності вчителя музики, доречно виокремити *системно-ціннісний, акмеологічно-проективний та творчо-діяльнісний* підходи.

У педагогіці *системно-ціннісний підхід* виступає теоретико-методологічною основою моделювання педагогічних систем, впровадження інноваційних технологій освіти (В.Безпалько, В.Галузинський, М.Євтух та ін), умовою реалізації завдань навчально-освітнього процесу тощо. Методологія системного підходу використовується у сучасних наукових дослідженнях таких учених, як: С.Гончаренко, В.Євтух, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Ничкало, В.Рибалка, О.Рудницька та ін). Розвиток і впровадження сучасних освітніх технологій, на думку науковців, супроводжується пошуком нових моделей освіти, моделей підготовки фахівців у ЗВО.

Застосування системно-цінісного підходу до формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики дозволяє йому виступити в якості суб'єкта самоорганізації, що наділений такими характеристиками, як:

- здатність створювати нові цінності;
- здатність до етичного вибору;
- здатність до рефлексії та саморефлексії;
- вияву власної позиції у спілкуванні з представниками інших культур тощо.

З позиції нашого дослідження системно-ціннісний підхід сприяє адекватному відображенню специфічного світу особистості з характерними для нього незавершеністю, непорядкованістю і недосконалістю. Доречно підкреслити думку дослідника В.Орлова про те, що поняття системи завжди пов'язане із поняттям цілісності. Вдосконалення освітньої системи забезпечується безперервним розвитком її компонентів, встановленням нових зв'язків завдяки розкриттю механізмів розвитку систем, структуроутворення систем, структурно-функціональної відповідності компонентів системи її завданням і змісту. Побудова системних об'єктів, відповідно до логіки системного підходу передбачає наявність:

- елементів і компонентів системи;
- внутрішньої організації системи, способи взаємодії елементів;
- функції, які реалізує система та її компоненти;
- джерела, фактори появи, збереження, удосконалення і розвитку системи;
- операції, процедури, які відбуваються в системі;
- комунікаційний взаємозв'язок всіх елементів системи, як за горизонталлю, так і за вертикаллю;
- виникнення, розвиток, динаміка переходу системи до інших станів і перспективи розвитку системи [47, 113].

Адже, системно-ціннісний підхід сприяє виробленню готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів мистецької діяльності, вибору кращих засобів проведення професійної роботи з учнями [47].

На думку академіка, педагога, філософа І.Зязюна, потреба в «системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення. Системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність»

[28, 103]. Отже, фактором прояву професіоналізму вчителя є його досвід міжкультурної комунікації, який в цілому складає сукупність «здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі фахової діяльності» [27, 43].

На основі аналізу наукових джерел (С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Ничкало, В.Рибалка, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.) виявлено, що системний підхід як загальнонауковий метод – «це один з методологічних напрямів сучасної науки, пов'язаний з уявленням, вивченням і конструюванням об'єкту як системи» [14; 15; 27; 28; 29; 35; 48; 58]. Системний підхід як загальнонаукова, міждисциплінарна, методологічна концепція ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями його складових, а пов'язана із характером взаємодії між елементами [14, 43].

Цей підхід, на думку С.Гончаренка, є одним із найефективніших і найвпливовіших засобів удосконалення професійної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Він спрямований на активізацію процесу самопізнання студентом внутрішніх психічних актів і станів, що в свою чергу, уможлиблює усвідомлене сприйняття власної діяльності, досвіду, що стимулює до особистісного зростання. Відкритість людини власному досвіду та переживанням, зазначає І.Зязюн, дозволяє наблизитися до пізнання свого розвитку, задає нові перспективи професійного зростання [27, 236].

Вважаємо за доцільне розглянути позицію Т.Андрущенко, яка вказує на те, що «У процесі навчання потрібно керувати не особистістю, а процесом її розвитку. А це означає, що пріоритет у роботі викладача віддається прийомам непрямого педагогічного впливу: відбувається відмова від зайвого дидактизму, повчальності; замість цього висуваються на перший план спільний пошук істини, встановлення між викладачем та студентом емпатійного контакту, стимулювання розвитку студента через створення нетипових ситуацій, через мотивацію його творчого потенціалу» [5, 333]. З огляду на це, системно-ціннісний підхід діє як

установка, стратегія навчання, у ході якої студенти факультетів мистецтв оволодівають засобами, які дозволяють на новому рівні здійснювати контроль і керівництво внутрішньою і зовнішньою діяльністю.

Доцільно зазначити, що використання наукових положень системного підходу (Н.Гузій, М.Каган, В.Луговий, Н.Ничкало, О.Пометун та ін.) дозволяє спроектувати й обґрунтувати процес формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів як системотворний компонент їх загальної та професійно-педагогічної культури, з урахуванням сучасних освітніх директивних документів (нормативних вимог Держстандарту) до культуровідповідної підготовки фахівців у галузі мистецької освіти [17; 31; 54]. З огляду на це, системний підхід виступає як складова «інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості майбутнього фахівця у галузі мистецької освіти [5, 235].

Згідно думок учених в галузі музичної педагогіки (О.Єременко, А.Козир, Л.Кондрацька, В.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.) [22; 33; 34; 47; 48; 58] застосування системно-ціннісного підходу є ефективним саме в мистецькій сфері, зокрема у фаховому навчанні майбутніх учителів музики, зважаючи на специфіку даного профілю. Важливо наголосити саме на тому, що, з позиції системного підходу, характерною рисою цілого у сфері музичного виконавства є те, що воно не зводиться до якостей частин або їх суми, хоча існує і складається в єдності частин, їх взаємозв'язку, взаємообумовленості.

Отже, застосування системно-ціннісного підходу дає змогу розгорнути формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів як систему, що характеризується структурно-композиційною єдністю, логічністю, послідовністю, завершеністю і конкретизує методичні аспекти її практичного втілення. Звернення до системного підходу передбачає використання властивостей системних об'єктів з метою їх ефективного застосування. На основі системно-ціннісного підходу процес формування досвіду міжкультурної комунікації осмислюється нами як складно-

організоване, багатофункціональне, динамічне, здатне до постійного саморозвитку педагогічне явище. Ідеї системного підходу забезпечують дослідження даного феномена, як складно-організованої динамічної системи, що має певну структуру і специфічні особливості функціонування. Використання цього підходу враховує сучасні освітні директивні документи (нормативні вимоги Держстандарту) до компетенцій фахівців в галузі мистецької освіти; уможливорює вихід досліджуваного педагогічного явища на системний рівень наукового аналізу, вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії і практики, дозволяє дослідити сутність міжкультурної комунікації, її унікальність як культурного явища, визначити характерні ознаки й особливості формування цієї інтегративної особистісної якості.

У руслі системно-ціннісного підходу ми розглядаємо формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів як системотворний компонент їх загальної та професійно-педагогічної культури. Досвід міжкультурної комунікації вчителя музичного мистецтва детермінується його гуманістичною спрямованістю, індивідуальною творчістю в реалізації функцій і завдань полікультурної художньо-комунікативної діяльності, аксіологічним потенціалом, акмеологічною комунікативною інтенцією, властивостями самоорганізації тощо. З позиції системного підходу міжкультурне спілкування уможливорює «зустрічний рух» особистісних смислів суб'єктів мистецької освіти як форми і засобу «взаємодії різних світів» [82, 375].

Використання системно-ціннісного підходу значною мірою визначається інтеграційними процесами, що виступають провідними тенденціями в сучасній мистецькій освіті. Інтеграційні процеси дозволяють сформувати цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність і сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців у мистецькій галузі шляхом отримання ними системних взаємопов'язаних комунікативних знань й умінь та полікультурних компетенцій. Адже, системно-ціннісний підхід сприяє виробленню готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до критичного осмислення,

адекватного оцінювання результатів мистецької діяльності, вибору кращих засобів проведення професійної роботи з учнями тощо.

Акмеологічно-проективний підхід пов'язаний з дослідженням розвитку професійної діяльності особистості, набуттям нею творчої майстерності в обраній діяльності. Даний підхід концентрується на прогресивному розвитку зрілої особистості, яка націлена на досягнення вершин, отже на передній план висувається потреба у саморозвитку, самоактуалізації, самоудосконаленні, самотрансляції. Сучасний дослідник С.Пальчевський розширює рамки загальноприйнятого у науковій літературі дослідження акме-періоду, який безпосередньо пов'язаний з набуттям зрілості. У своїй роботі він розглядає нашарування важливих і визначальних явищ, подій у житті, охоплюючи усі періоди онтогенезу людини, починаючи від пренатального періоду, раннього дитинства та дошкілля, який відносить до «визрівання» акме-періоду в житті особистості, простежуючи вплив школи та сім'ї на самовизначення подальшого розвитку особистості, що набуває найбільшої сили в період юності та поступово підводячи до досягнення «акме» вершини.

Автор розглядає найбільш відомі концепції самовизначень особистості, відслідковуючи «саморух» людини. С.Пальчевський не оминає у своєму доробку евристичний аспект акмеології у професійному становленні особистості. Дослідник проголошує, що «творча робота – серцевина самоактуалізації та реалізації особистості, які вимагають від людини особливих внутрішніх якостей» [49, 236]. Згідно думок автора характерною особливістю творчих людей, є те, що вони розглядають здібності не як статичну, а як динамічну характеристику.

Розглядаючи фактори, що є найбільш сутнісними для побудови свого професійного творчого маршруту, направленого до досягнення акме-вершини, С.Пальчевський умовно їх поділяє на різні кластери. Одним із них є фактори, котрі можна простежити у задатках, здібностях, заданому потенціалі людини. Іншими є працездатність та сукупність станів наявної майстерності у професійній діяльності, уміння користуватися своїми знаннями і талантами у практиці. Окремою ланкою виділяється комерційна жилка і знання людей, де

супутніми постають висока соціальна чутливість щодо поєднання свого творчого продукту з масами. І ще однією категорією є те, що людина майже не може контролювати, є вдача (опинитися у потрібний час у потрібному місці). Останній фактор є тим елементом, що позначається на активності самої людини (може підсилювати емоційну сферу і виступати як оцінка успішності, може призводити мотиваційну сферу у мобілізаційний стан і налаштовувати на протистояння зовнішнім умовам та ін.) [49, 237-238].

Важливими з позиції акмеологічно-проективного підходу є уміння особистості виділяти у своїй професійній діяльності таку творчу одиницю як кванта (запозичене із глосарію фізики – неподільна частинка, задля якої виділяється певна порція енергії), – у даному контексті – вчинок, і відповідно цьому планувати і вибудовувати стратегію свого розвитку. Як зазначає О.Киричук, творчий акт є полізмістовним та енергомістким діянням, приносячи не лише суб'єктивно новий зміст, але і здійснюючи об'єктивний приріст досвіду, знань, змісту. Це своєрідна «проекція перспективності здійснюваного акту творення на майбутнє у житті даного індивіда, забезпечення «надситуативності» конкретного діяння, насиченості його смислом «вчинку», достеменного самовияву «Я» [45, 280-281].

Як вказує О.Киричук, вчинок є процесом, що залежить від ситуативних та мотиваційних метаморфоз, де людина має встановити чи порушити «зв'язки між суспільною нормою поведінки і певною психологічною спрямованістю», а глибина і інтенсивність перетворення цієї норми і спрямованості відобразатимуть емоційність самого вчинку. Згідно тлумачення О.Киричука, кожна зміна стосунків людини з довколишнім світом, яка виникає у результаті конфлікту між наявними зв'язками та необхідністю встановлювати нові (ідеальне) на базі старих або всупереч їм, наповнює смислом дію. Науковець відмічає, що людина ніколи не може знайти між цими моментами повної відповідності, що спонукає її до нових вчинків.

Тому уміння людини встановити професійний ідеал, усвідомити суперечливість і конфліктність даного уявлення з реальністю, накреслити

стратегію своєї поведінки, що зближатиме уявне з дійсністю і втілюватиме його в життя засобами покрокових дій буде складати акме-траєкторію. Сутнісним для нашого дослідження є той факт, що науковець промовляє у наступному «для своєї реалізації вчинок потребує ситуації, що протистоїть людині і мусить бути зміненою, а також потребує волі, що переборює ситуацією...Усвідомлення вчинку означає чітке знання його мети, засобів здійснення та суспільних наслідків».

Простеження подібних закономірностей наведено у роботі А.Козир. Так, важливою перевагою у процесі підготовки студентів факультетів мистецтв з позиції акмеологічного підходу, що дозволяє формувати професійну компетентність, А.Козир виділяє «адаптацію до різноманітних життєвих ситуацій», до яких відносить «вміння самостійно мислити, пошук оптимальних шляхів раціонального розв'язання нагальних проблем, активне використання сучасних технологій у практичній діяльності». Підґрунтям для успішного здійснення цього процесу стає наявність міжнаукових та міжпредметних зв'язків, під якими науковиця розуміє «рефлексію взаємопроникнення мети, функцій, змістових елементів взаємозв'язку окремих наукових галузей та навчальних дисциплін, котре будучи реалізовано в процесі пізнання, сприяє узагальненню, універсалізації, багатофункціональності, міцності знань, умінь і навичок» [33].

Також важливим фундаментом, який забезпечується у процесі вивчення музичних дисциплін, згідно думок А. Козир, є сам процес музично-педагогічної підготовки, який «пов'язаний з реальними діями, вчинками майбутнього вчителя, у результаті яких він набуває нового особистісного та професійного досвіду» і використовує набуті музично-педагогічні знання, уміння та навички. Це, в свою чергу, уможливорює визначити та засвоїти специфічні особливості фахової діяльності [33, 100]. Науковиця надає належну увагу такому феномену як професіограма, що включає систему ознак і перелік норм та вимог до компетентного спеціаліста, серед яких виділяються психологічні характеристики (громадянська позиція, професійна спрямованість та інші) та якості, якими

обов'язково має володіти майбутній учитель музичного мистецтва. Важливим моментом професіограми є те, що вона дозволяє моделювати ідеальний результат розвитку особистості, до того ж, чітко задаючи часові рамки, котрі відповідають тривалості навчання у вищій школі.

Поділяючи думки автора, ми вбачаємо таке моделювання початковим кроком до визначення акме-вершини, яке в кожний конкретний період буття особистості окреслює пікову точку-маяк професійного шляху, а також резонує з перспективними тенденціями розвитку суспільства, водночас орієнтуючи до набуття і підвищення майстерності, що в свою чергу відбиватиметься на престижності чи нівелюванні професійних здобутків.

Важливим з огляду означеної проблеми є *творчо-діяльнісний підхід*, адже розвиток здатності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики потребує створення творчої взаємодії у процесі проведення навчальних занять. Тому саме творчо-діяльнісний підхід до формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики є найбільш ефективним.

Використання цього важливого підходу сприяє підвищенню виконавського рівня, охоплює формування ціннісних художніх орієнтацій засобами музичного мистецтва. Розробленні музикантами, дослідниками і педагогами-практиками концепції і рекомендації присвячені формуванню досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики обумовлюють творчу художньо-індивідуальну багатогранність різних видів діяльності в галузі музичного мистецтва.

Творчо-діяльнісний підхід конденсує висвітлення проблем, пов'язаних із актуалізацією наявних здібностей індивіда до успішного опанування професією і ефективного виконання трудової діяльності, із покладанням зусиль, застосуванням знань, умінь, підтриманням їх на належному рівні, формуванням і розвитком власних різноманітних професійно значущих функцій і якостей, тобто забезпеченням своєї професійної спроможності. Даний підхід визначає необхідність встановлення і обліку причинно-наслідкових відношень

на різних рівнях макроструктури трудового процесу і тим самим проникнення у сутність явищ, що визначають особливості формування і прояву професійної придатності індивіда. На думку А.Зайцевої цей важливий підхід будується на розумінні взаємодії суб'єктів як динаміки інтерсуб'єктивності, тобто як творчого процесу розвитку ставлень суб'єктів, формування їх оцінок, емоцій, смислів у процесі діалогічного спілкування [80].

Серед кола питань, що охоплюють творчо-діяльнісний підхід доцільно відмітити те, що концертна діяльність, де висвітлюються результати творчо-інтерпретаційної роботи більш професійних колективів потребує наявності спеціальної апаратури чи пристосувань, в першу чергу це відноситься до місця виконання музичних творів, таких як концертні зали, сцени філармоній, театрів та інших закладів, що значно відбивається на ціннісних установках аудиторії до сприйняття музичного продукту, оскільки публіка спеціально налаштовується і обирає те, що хоче слухати. Важливим у цьому аспекті є те, що музичний репертуар, який обирають хорові колективи не має призводити до зниження естетичного відношення до життя і не відводитиме від високих ідеалів мистецтва.

У рамках творчо-діялісного підходу розглядаються закономірності психічного відображення предметного світу, співвідношення образних конструктів у процесі творчої діяльності, адекватність психічних і фізіологічних ресурсів умовам музично-педагогічної діяльності, зміна змісту, засобів і умов даного процесу і, відповідно, умов до людини, можливість мобілізації функціональних резервів у екстремальних умовах, рівень професійних амбіцій особистості та ступінь адекватності самооцінки визначають придатність людини до діяльності.

Психологічну основу творчо-діялісного підходу до навчання складає положення про засвоєння змісту навчання і розвиток студента, які здійснюються не шляхом передачі йому деякої інформації, а у процесі його власної активної діяльності. Як відомо, знання, уміння і навички набуваються і виявляються лише у діяльності, проте розрізняють різні ступені їх володіння і застосування від

низького, що відповідає дії ознайомлення, репродуктивного, коли знання переносяться у незмінному вигляді і творчого, що свідчить про рівень вільної і свідомої трансформації отриманої інформації.

Відповідно до цього лише творчо-діяльнісний підхід відображає зорієнтованість на фахову діяльність і характерні особливості накопичення студентами факультетів мистецтв спостережень, рівень їх усвідомленості по відношенню до репертуару, виховання необхідних виконавських якостей (оволодіння основними виконавськими прийомами, розширення репертуарних можливостей в процесі освоєння різножанрових зразків, розвиток навичок імпровізації у різноманітних видах музичної діяльності та різних видів музичного слуху (інтонаційного, ладового, тембрового); формування і удосконалення навичок колективного творчого музикування тощо.

У контексті діялісно-творчого підходу, В.Орлов, досліджуючи професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін, відмічає наступний момент: педагогічна практика досить конкретно виокремлює два взаємопов'язаних процеси: «оволодіння професією (навчання), як набуття знань, умінь і навичок, та професійне становлення, яке передбачає рефлексію цих знань, умінь і навичок, а також рефлексію життєвого і професійного досвіду на рівні самопізнання і самовдосконалення, професійної адаптації, ідентифікації, художньо-педагогічної творчості» [47, 74]. Науковець звертає увагу на те, що ці процеси не обов'язково розділені у часі.

В.Орлов стверджує, що професійне становлення, як процес переходу від наслідування зразкам, поступове набуття автономії і підсилення індивідуалізації. Це стає помітним завдяки появі характерних ознак, такі як «усвідомлення власного професійного почерку, стилю, типу і способів професійної поведінки і діяльності» [47, 75]. Ще одне сутнісне висловлення науковця є важливим для нашого дослідження, а саме те, що «професійний досвід формується в процесі діяльності; він є результатом минулої діяльності і розвитку професійної свідомості, а також відправною точкою подальшого професійного становлення саморозвитку. Учений вказує на те, що поза професійним художньо-

педагогічним досвідом, професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін не відбувається [47, 79].

Сформованість досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі виконавської діяльності за творчо-діяльнісним підходом означає їх здатність до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів удосконалення виконавського процесу для отримання якісно нового власного результату музичної діяльності. Досягнення студентом такого рівня означає, що подальше формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики стане об'єктивною необхідністю, постійним стремлінням до акмерозвитку та професійного удосконалення.

Таким чином, широке застосування вищезазначених підходів (системного, акмеологічно-проективного та творчо-діяльнісного) має призвести до вдосконалення, взаємопроникнення і взаємозбагачення всіх компонентів художньо-освітнього процесу у вищій школі з метою ефективного формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. При цьому система підготовки фахівця будується як відкрита, динамічна, гнучка і мобільна структура, що здатна до саморозвитку і адаптації до змінних умов сучасності.

Отже, у музично-педагогічному процесі специфіка міжкультурної інтеракції взаємодії суб'єктів художньо-освітнього процесу виступає механізмом самодетермінації особистості, способом сприйняття світу в світоглядній парадигмі «Я-Інший». Міжкультурний контекст взаємодії передбачає креативно-творче наповнення і гармонізацію змістової і процесуальної, інтелектуальної та емоційної сторін музично-фахової діяльності майбутніх фахівців. Практика міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва стає культурною, якщо вона відкриває можливості для їх особистісної ініціативи, осмислення індивідуального художньо-естетичного досвіду, створення власних артефактів, зразків і творчих продуктів діяльності на основі засвоєних норм міжкультурної взаємодії.

Висновки до першого розділу

Проведений теоретико-методологічний аналіз міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва дозволив дійти таких висновків:

- висвітлено здійснення процесу комунікації не лише як взаємодією між окремими особистостями, але й як процес взаємної творчості, оскільки у ньому відбувається не просто обмін думками, емоціями, але й загальна зміна і перетворення станів кожного із суб'єктів взаємодії, отримання ними міжсуб'єктного досвіду;

- підкреслено, що феномен комунікації має особливе змістове навантаження у мистецькій освіті, у зв'язку з тим, що вміння спілкуватися та передавати художню інформацію є ціннісним набуттям особистості майбутнього вчителя музики, комунікативні зв'язки, що пронизують художньо-освітній процес, обумовлюють спілкування з художніми мистецькими образами;

- міжкультурна комунікація визначена як взаємодія культур двох суб'єктів або індивіда з групою, в результаті якої відбувається пристосування ціннісних орієнтацій одного індивіда ціннісним орієнтаціям і нормам поведінки іншого. Якщо ціннісні орієнтації особистості характеризують її культуру, то комунікацію між людьми можна віднести до діалогу культур. Саме у діалозі культур актуалізуються проблеми формування нової методології поєднання загальнолюдських цінностей з системами цінностей, притаманними певній культурі та кожній особистості як представнику певної культури;

- досвід міжкультурної комунікації визначено як складне духовно-екзистенційне утворення особистості майбутнього вчителя музики, що охоплює усвідомлені психологічні механізми організації художньо-комунікативної взаємодії, а також апробований досвід самоорганізації професійного полікультурного мистецького спілкування. Це здатність майбутнього вчителя музики до свідомої зміни психологічних установок щодо власної поведінки і практичної діяльності згідно культурологічних вимог творчого мистецького середовища;

- важливим для формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики визначено врахування власного емоційно-почуттєвого, пережитого та рефлексивно зафіксованого досвіду. Емоційна насиченість творів мистецтва спонукає до переживання художніх образів і осмислення їхньої сутності, їх рефлексивного аналізу, що сприяє появі ціннісних смислів свідомості суб'єктів міжкультурного спілкування;

- означено, що міжкультурна комунікація виступає технологією і результатом діяльності майбутнього вчителя музики, в якій він створює нові детермінанти своєї поведінки й свідомого перетворення власної особистості. У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики середовище міжкультурної комунікації – це ті обставини освітнього процесу, які об'єктивно виникають і зумовлюють цілеспрямоване створення міжкультурного діалогу, атмосфери взаємної підтримки та поваги між представниками різних національних культур у процесі їх художньо-творчої взаємодії;

- розглядаючи набуття досвіду міжкультурної комунікації як інструмент успішної фахової діяльності вчителя музики, виокремлено *системно-ціннісний, акмеологічно-проективний та творчо-діяльнісний* підходи. Системно-ціннісний підхід сприяє виробленню готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів мистецької діяльності, вибору кращих засобів проведення професійної роботи з учнями. *Акмеологічно-проективний підхід* пов'язаний з дослідженням розвитку професійної діяльності особистості, набуттям нею творчої майстерності в обраній діяльності. Даний підхід концентрується на прогресивному розвитку зрілої особистості, яка націлена на досягнення вершин, отже на передній план висувається потреба у саморозвитку, самоактуалізації, самоудосконаленні, самотрансляції. *Творчо-діяльнісний* підхід концентрує висвітлення проблем, пов'язаних із актуалізацією наявних здібностей індивіда до успішного опанування професію і ефективного виконання трудової діяльності, із покладанням зусиль, застосуванням знань, умінь, підтриманням

їх на належному рівні, формуванням і розвитком власних різноманітних професійно значущих функцій і якостей, тобто забезпеченням своєї професійної спроможності;

- отже, досвід міжкультурної комунікації ми інтерпретуємо як інтегровану якість – інтегральне особистісне утворення пролонгованого характеру, що обумовлює вектор спрямованості майбутнього вчителя музики на ціннісне самовизначення та взаємодію з «особистісними смислами представників інших культур, характеризує його здатність до ціннісної міжкультурної інтеракції, передбачає здатність інтегруватися в іншу культуру при умові збереження власного сприйняття власної культури, здатність до творчої самореалізації в художньо-комунікативній діяльності міжкультурного контексту.

Основні матеріали розділу висвітленні у публікаціях автора [69; 70; 71; 89].

Перелік використаних джерел до першого розділу

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
3. Андрейко О.І. Концептуальні засади формування виконавської культури музиканта в контексті педагогічної творчості. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. К., 2012. Вип. 18 (28). С. 56-59.
4. Андрущенко В.П., Лутай В.С. Про концептуальні засади філософії освіти. Нова парадигма: альманах наук. праць. К., 2004. Вип. 36. С. 8-20.
5. Андрущенко В.П. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір (2014). В.П. Андрущенко, Т.І. Андрущенко, В.Л. Савельєв. К.: «МП Леся», 2014. 460 с.

6. Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія. К.: ІЗМН, 1997. 260 с.
7. Афанасьєв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Л: Світ, 1990. 159 с.
8. Берегова О. Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість? К.: НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2006. 388 с.
9. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К., 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.
10. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища. Вісник: зб. наук. ст. К.: НПУ, 2003. Вип. 5. С. 37-42.
11. Валіт Е.А. Музична компетентність учителя музики як основа його педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [Http://www.nbu.gov.ua/portal/socgum/pspo/2007.../Valit st. pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/socgum/pspo/2007.../Valit%20st.pdf).
12. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон. Англо-український. Українсько-англійський. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2004. 154 с.
13. Гаврилова Л.Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: дис...докт.пед.наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». НПУ ім. М.П.Драгоманова. К., 2015. 656с.
14. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге. Рівне: Волинські обереги. 552 с.
15. Гончаренко С.У. (2008). Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. Шлях освіти. № 1. С. 2-6.
16. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: монографія. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2005. 228 с.
17. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія]. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.

18. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції [монографія]. Тернопіль: Економ. думка, 2002. 185 [1] с.
19. Гуревич Р.С. Інноваційні освітні технології в навчальному процесі ВНЗ. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2014. Вип. 36. С. 7-12. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_36_4
20. Драйден Г. Революція в навчанні. Гордон Драйден, Джаннетт Вос [перекл. з англ. М.Олійник. Львів: Літопис, 2005. 541 [1] с.
21. Дяченко В. А. Теоретичні підходи до розуміння психологічного благополуччя особистості. Електронний ресурс. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy/2012_103_1/Dyachen.pdf.
22. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141с.
23. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу, 2006. С. 53-62.
24. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» – професійна освіта [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/111.html?start=6>.
25. Дьюи Д. Психология и педагогическое мышление /Джон Дьюи [пер. с англ Н.М. Никольской]. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
26. Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя ммузичного мистецтва теорія, методологія, методичні аспекти: монографія. К. НПУ імені М.п. Драгоманова, 2017. 255 с.
27. Зязюн І. А. (2008), Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького. 608 с.
28. Зязюн І.А., Сагач Г.М. (1997), Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу. С. 102-105.

29. Зязюн І.А.(2006), Естетичні засади розвитку особистості. Мистецтво у розвитку особистості: монографія. Чернівці. С.14-36.
30. Іванова Т.В. Культурологічна підготовка майбутнього учителя. Київ: ЦВП, 2010. 282 с.
31. Каган М.С. Философия культуры. Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1996. 416 с.
32. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... канд.пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2007. 20 с.
33. Козир А. В. (2008), Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 378 с.
34. Кондрацька Л.К. (2003), Сучасні технології підготовки майбутнього учителя мистецтва. Мистецтво та освіта. № 8. С. 7-11.
35. Кремень, В.Г. (2011). Структурна модернізація освіти в контексті цивілізаційних змін. Педагогіка і психологія, 2, 5–13. (за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інформ. системи, 2010. 342 с.)
36. Культура як соціальне явище: аксіологічний вимір (2012). С. С. Возняк & Т. В. Костюк (Авт.-укладач.). Соціологічні студії, 1, 16-22. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/socst_2012_1_5.
37. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с. : іл.
38. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. (2010), Заг. ред. О.В. Михайличенко, редактор Г.Ю. Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 255с.
39. Міжкультурна комунікація: межі соціального функціонування: матеріали доповідей та виступів міжнародної наукової конференції. К.: ВПЦ Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, 2016. 149 с.

40. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2007. 19с.
41. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. К.: ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.
42. Мусатов С.О. Комунікативна парадигма у культурному контексті сучасності. Культуротвірна функція психологічної науки : монографія / за ред. Г. О. Балла. Київ; Кіровоград, 2014. С. 148-183.
43. Назаренко О. А. Етичні аспекти діалогічних концепцій культури : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / Київ. нац. ун-т імені Т. Шевченка. Київ, 2003. 17 с.
44. Новий тлумачний словник української мови / уклад.: Яременко В., Сліпушко О. Київ: Аконіт, 2001. Т. 3. 928 с. (Нові словники).
45. Основи психології / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця – К.: Либідь, 1995, с. 255-284.
46. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. О.М.Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. 123 с.
47. Орлов В.Ф. (2003), Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія за заг. ред. І.А.Зязюна. К.: Наукова думка. 262 с.
48. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
49. Пальчевський С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Кондор, 2008. 398 с.
50. Парсонс, Т. (2002). Очерк социальной системы. О социальных системах. А.Харраша (Пер.). В. Ф. Чесноковой & С. А. Белановского (Ред.). М.: Акад. проект, 545-687.
51. Побірченко О. Розвиток творчого потенціалу в майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 8. Ч. 1. С. 221-227.

52. Полубоярина І.І. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики. Науковий вісник Чернівецького унів-ту : зб. наук. праць. Вип. 287 : Педагогіка та психологія. Чернівці: Рута, 2006. С. 135-139.
53. Попович Н.М. Професійно-особистісний досвід: категоріальний аналіз проблеми. Н.М. Попович. Зб. наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). Бердянськ: БДПУ, 2012. № 3. С. 172-177.
54. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.ua/news/43501/>
55. Растригіна А.М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 501-509.
56. Реброва О.Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Дис. доктора пед. наук спец. 13.00.02- теорія і методика музичного навчання; 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти. Київ, 2014. 595 с.
57. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека М.: Прогресс, 1994. 480 с.
58. Рудницька О.П. (2005), Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
59. Словник іншомовних слів (уклад. С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута. (2000), К.: Наукова думка. 683 с.
60. Солодка А.К. (2009). Використання сучасних методів у навчанні міжкультурної комунікації. Миколаїв: МДАУ, 2009. С.6 -8.
61. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. К.: Довіра, 2006. 789, [2] с. (Словники України).
62. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенко. К.: Вища школа, 2003. С. 156-289.

63. Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)». К., 2004. 21с.
64. Філософський словник /за ред. В.І. Шинкарука. 2-те вид.перероб. і доп. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
65. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя. Л.Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін.; за наук. ред. Л. Масол. К. : Педагогічна думка, 2010. 232 с.
66. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия. Современная западная теоретическая социология. М.: Наука, 1992, Т. 1. С.36-205.
67. Хайдеггер, М. (1993). Время и бытие: статьи и выступления. (Пер. с нем.). М.: Республика. (Мыслители XX в.).
68. Хижна О.П. Інноваційний розвиток мистецької освіти: суспільна потреба та суперечності її реалізації. (2010). Наука і освіта: наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України. Проект "Когнітивні процеси та творчість". С. 278-283.
69. Чень Жуй. Системний підхід до формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 2022. С.
70. Чень Жуй. Смысловый аспект коммуникативного обучения студентов факультетов искусств педагогических университетов. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020 р. С. 60-62.
71. Чень Жуй. Dialogue strategy of interactson in tre Context of forming the txperience of intercultural Communication of future Musik Teacher. DOI 10.26886/2520-7474.2 (46) 2021.9 UDC 378.091.3:373.5.011.3-051]:78 <https://orcid.org/0000-0003-3756-2587>. Paradigm of Knowledge №1 (45), 2021.

72. Шейко В.М. (2001). Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.): Монографія. (В 2 т.). Харків: Основа, Т. 2. 648.
73. Шварц Ш. (2008). Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2, Т. 5, 37-67.
74. Щолокова О.П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К.: НПУ, 2004. Вип. 5. С. 35-39.
75. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності. К.: УКіМ, 1993. С.17-23.
76. Юник Т.І. Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педагогічних ВНЗів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)». К., 1996. 21с.
77. Banks J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practices. (P. 3-29). San Francisco.
78. Buber M. Ich und Du // Werke / M. Buber. München, 1962. Bd. 1: Schriften für Philosophie. P. 5-136.
79. Building creative capacities for the 21st century : World Conference on Arts Education, Lisbon, 6-9 March 2006. Lisbon : [s. p.], 2006. 112 p.
80. Bollnow O.F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch überunstetige Formender Erziehung. Stuttgart : [o. V.], 1962. 160 S.
81. Zaytseva A.V. (2017). Artistic and communicative culture of the future teacher of music art: theory, methodology, methodical aspects: monograph. Kyiv. P. 12-34.
82. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

83. Lendiel-Syarkevich AA Methods of preparing future music teachers for intercultural dialogue in a polyethnic region. Kyiv (p.21). [in Ukrainian]Hall E.T. The Silent Language / E.T.Hall. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959. 240 p.
84. Cambridge International Dictionary of English. Cambridge Univ. Press, 1995. 11. Duden Deutsches Universalwörterbuch. 2. Aufl. Mannheim. Wien. Zurich: Dudenverlag, 1989.
85. Jaspers K. Vernunft und Existenz : fünf Vorlesungen / K. Jaspers. – München : S. R. Piper & Co. Verlag, 1960. – 155 S.
86. Samovar L., Porter F. Intercultural Communication: A Reader. Belmont: Wadsworth, 1994. 387 p.
87. Soter M. Theoretical Modelling of Intercultural Communication Process. Journal of Advocacy, Research and Education. Vol. (6), Is. 2. Ghana, 2016. P. 87–92. URL: http://www.kadint.net/journals_n/1473284978.pdf
88. Triandis H. Psychologia miedzykulturowa: rozwoj i dokonania. Przegląd Psychologiczny, 1991 – № 1 – S. 12.
89. Chen Rui. Component-functional model of communication of a future music teacher Modern Science. Modrni veda. Praha. Ceska republika, Nemoros. 2021. № 5. ISSN 2336-498 X p.106-111.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНИЙ КОНСТРУКТ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

2.1. Структура та принципи формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва

Завданням вищої мистецької освіти є формування «людини культури», яка здатна взаємодіяти в контексті різних культур. Саме на перетині різних культур відбувається розвиток інтелектуальних, моральних та етичних зразків поведінки й діяльності, які особистість засвоює, які трансформуються в неповторні індивідуальні образи її власного світу. У цьому процесі міжкультурний контекст зумовлює зустріч особистісних смислів і новоутворень в індивідуальному полі обох сторін, що взаємодіють, передбачає створення ними нового смислу і є необхідною умовою унікальності, неповторності розвитку особистості.

Досвід міжкультурної комунікації створює основу для адаптації майбутнього вчителя музики до динамічно мінливих умов життя, розширює можливості його самореалізації в просторі діалогу культур. Набутий вчителем музичного мистецтва досвід міжкультурної комунікації сприяє залагодженості суперечностей між: можливостями міжкультурної комунікації як форми культурної активності, що коригує ціннісні орієнтири, моделі поведінки студента та її недостатнім використанням у якості виховної стратегії у практиці вищих мистецьких навчальних закладів; вимогами суспільства щодо пристосованості студентської молоді до швидкоплинних реалій сучасного світу й недостатньою мобільністю вищого мистецького навчального закладу щодо впровадження інноваційних змін у навчально-освітній процес; необхідністю теоретичного обґрунтування й науково-методичного забезпечення ефективності підготовки студентів факультетів мистецтв до умов міжкультурної комунікації і

недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад цього процесу; потребою використання мови музичного мистецтва як інструменту пізнання інших культур і недостатнім рівнем її володіння студентами. Адже формування спільного смислу в процесі здійснення учасниками міжкультурного діалогу різних видів мистецької діяльності, сприяє їхньому взаємозбагаченню та розвитку. Адже гуманітаризація освіти як основоположний елемент культури нерозривно пов'язана зі змінами уявлень про сутність педагогічного впливу і роль педагога в навчальній взаємодії.

Також важливим у цій роботі є самоорганізація навчальної діяльності. Велике значення у процесі цієї роботи має самостійна підготовка студента до виконання музичного твору. Історичні довідки, теоретичні проблеми будови музичної тканини твору, пошук кращих зразків виконання - саме це сприяє більш ефективному формуванню їхньої толерантності при творчій взаємодії з представниками різних культур.

З огляду на вищезазначене, нами розроблена структура міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання, а саме: *мотиваційно-спрямований, когнітивно-рефлексивний, емоційно-оцінний та практиологічно-співтворчий компоненти.*

Мотиваційно-спрямований компонент характеризує особистісну потребу майбутнього вчителя музики у здійсненні міжкультурної комунікації, він забезпечує спрямованість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності, активізує моральні позиції її учасників, сприяючи їхній готовності змінюватися для досягнення взаєморозуміння. Мотиваційно-спрямований компонент зумовлює розкриття індивідуального, особистого, ментального, національно специфічного на основі діалогу з новою культурою. Якості «посередника між культурами» формуються на основі набуття студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів досвіду на перетині різних культур у реальних умовах мистецької діяльності. При цьому сукупність способів цієї діяльності, вагомих настанов, здібностей, умінь і навичок перетворюється (коригується) та закріплюється у вигляді

особливостей індивідуально забарвленої діяльності учасників музично-педагогічного процесу. У цьому контексті формування досвіду міжкультурної комунікації є динамічною системою особистісних властивостей людини.

Мотиваційно-спрямований компонент охоплює спрямованість студентів факультету мистецтв щодо встановлення конструктивного міжкультурного діалогу з представниками інших культур; усвідомлення значущості набуття досвіду міжкультурної комунікації. Цей важливий компонент спрямовує формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійності, що активізує вектор знаходження власної оцінної позиції, незалежного художньо-оцінного судження, становлення досвіду самопізнання і саморозвитку. Орієнтація на матеріали музикознавчого критичного осмислення музичної творчості не має нівелювати здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва прислухатись до своєї художньої реакції, не повинна затуляти прагнення студента до усвідомлення власного оцінного судження.

Оскільки міжкультурна комунікація є свідомим і динамічним процесом взаєморозуміння, народження та формування спільного смислу в ході здійснення учасниками діалогу різних видів музично-педагогічної діяльності, це сприяє їхньому взаємозбагаченню та розвитку. Така взаємодія створює особливе міжкультурне поле спілкування і здійснюється за допомогою новоутворень в індивідуальній сфері тих, хто спілкується, виступає каталізатором особистісного розвитку учасників взаємодії на перетині культур. Означений компонент спонукає до індивідуального інтелектуального та емоційного розуміння внутрішнього світу людини іншої культури, її почуттів, думок, прагнень, очікувань передбачає наявність в учасників міжкультурної комунікації особистісних якостей «посередника між культурами».

Когнітивно-рефлексивний компонент сприяє набуттю досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва у здійсненні міжкультурної комунікації. У нашому дослідженні досвід міжкультурної комунікації інтерпретовано як інтегральне особистісне утворення пролонгованого

характеру, що обумовлює вектор спрямованості майбутнього вчителя музики на ціннісне самовизначення у здійсненні міжкультурної комунікації. Пошук спільного смислу між учасниками міжкультурного спілкування у різних видах мистецької діяльності акумулює їхній досвід.

Визначаючи міру оволодіння певними комунікативними уміннями і навичками когнітивно-рефлексивний структурний компонент дозволяє глибше осмислювати мистецькі твори. Так, рефлексивне осмислення мети уроку чи музично-виховного заходу, доцільності обраного навчального репертуару; визначення, наскільки ефективними виявились застосовані методи художньо-навчальної роботи; аналіз враження, яке справило слухання музики у запису чи у виконанні вчителя на школярів; з'ясування результативності музично-виконавської діяльності учнів та психологічного клімату в колективних різновидах музичної діяльності тощо – все ці дії не дадуть результату поза художньою емпатією вчителя музичного мистецтва.

Поширене у практиці вищих навчальних закладів, на наш погляд, прагматичне абсолютизування сукупності знань з теорії, історії та практики мистецьких процесів у структурі музично-педагогічної освіти, є таким же неправомірним, як і недооцінювання її гносеологічного змісту, розгляд цього феномена лише у площині цінностей, які потребують особливого позаінтелектуального їх сприймання. Оскільки специфіка мистецтвознавчого знання полягає в тому, що воно має своїм предметом людину не як об'єкт, а як суб'єкт, відповідно загальне в мистецтві постає як унікальне і неповторне. Знання про оточуючий світ і його явища, які проходять через свідомі інтереси та устремління людини, відображають зв'язок об'єкта із суб'єктом, сполучають знання із цінностями, надають процесу мистецтвознавчого пізнання антропологічного спрямування.

Звичайно, оволодіти досвідом міжкультурної комунікації неможливо не вивчаючи передовий досвід провідних вчителів музичного мистецтва. Визначаючи особливості навчально-виховних дій колег, відмічаючи їхні досягнення, учитель отримує змогу усвідомити витoki власних вад чи переваг у

музично-педагогічній діяльності. Порівняння відбувається у єдності раціональних і емоційних підходів, що спонукає вчителя з'ясовувати чинники продуктивності музично-виховної діяльності, відшукувати шляхи вдосконалення і власної художньо-педагогічної майстерності. Підкреслимо, що рефлексивне заглиблення в аналіз результатів своєї діяльності та колег, сприяє отриманню як раціонально виважених висновків, так і емоційному осягненню художньо-виховних здобутків.

Емоційно-оцінний компонент обумовлює позитивне ставлення студента до міжкультурної взаємодії з опорою на особистісно-значущі цінності, здатність до культурної ідентифікації з внутрішнім світом «Іншого». Доречно підкреслити, що пізнання творів мистецтва процес емоційно забарвлений, адже музика справляє могутній вплив саме на емоційну сферу людини, тому емоційно-оцінний компонент охоплює здатність майбутнього вчителя музики до глибокого переживання художньо-образного змісту мистецьких творів, що дозволяє йому по-справжньому осягнути художні переваги мистецьких навчальних творів. Саме емоційна складова вищезазначеного компоненту забезпечує постійний розвиток художньо-музичного смаку студентів факультетів мистецтв. Вчитель із розвиненим художньо-музичним смаком зупинить увагу насамперед на творах, сповнених глибокого змісту, який відтворено у високохудожній формі. І навпаки, відсутність художнього смаку відкриває шлях до використання у навчальному процесі музики, позбавленої істинних художніх цінностей у гонитві за зовнішніми ефектами.

Ми виходимо з того, що емоційні переживання викликаються передусім змістом навчального матеріалу. Водночас звернімо увагу на те, що і власне характер музичних образів, і характер подачі матеріалу справляють емоційне враження на студента. Від викладача значною мірою залежить вектор емоційного сприймання студента, інтенсивність емоційного переживання художніх образів. Спираючись на першу реакцію студента на твір, викладач має допомогти студенту пережити найтонші нюанси радості, смутку, почуття

піднесеності, меланхолійність роздумів тощо, відтвореними композитором у музичних образах.

Проблема емоційності виступає ключовою у підготовці студентів факультетів мистецтв до концертної діяльності, до збереження творчого самопочуття у процесі прилюдних виступів. Водночас проблема емоційності навчання як одного з найважливіших принципів формування міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва не стала ще предметом спеціальних наукових пошуків.

Актуальними лишаються вивчення ролі емоційно-оцінного компонента в регуляції процесу сприймання художніх образів, дослідження зв'язку емоцій з активізацією входження у авторські наміри. У музично-виховному процесі важливою є вимога до відбору не тільки високохудожнього, а й педагогічного доцільного і, що надзвичайно є значущим, - цікавого музичного матеріалу для учнів певної вікової категорії. Учитель має бути не просто обізнаним, а й поділяти художні уподобання учнів, враховувати особливості сприймання школярів різного віку. Уявлення вчителя щодо педагогічної доцільності навчального репертуару має неодмінно опосередковуватись врахуванням музичних інтересів, потреб, художніх смаків учнів. Завдання вчителя – відчувати емоційний стан учнів, їхню налаштованість на музику певного змісту, створити ситуацію творчої, успішної співпраці. Щоб прищепити учням високохудожні ціннісні орієнтири, важливо зуміти стати на їхню точку зору, відчувати музику так, як відчують її діти, розділити їхні художні уподобання. Прищепити високохудожні смаки дітям зможе учитель, який орієнтується у естетичних перевагах учня, причому не умозово, а на рівні відчуття усвідомлює естетичні потреби школярів.

Емоційно-оцінний конструкт у структурі діяльності майбутніх учителів музики може продуктивно відбуватись у полі художньо-ціннісного ставлення і до суб'єктів навчального процесу. Такий підхід актуалізує необхідність формування у студентів установки на:

- художньо-музичний розвиток учнів як на визначення мети майбутньої професійної діяльності;

- проектування інтенсивної фахової роботи з учнями;

- художнє взаємне розуміння з учнями;

- прагнення до спільного з учнями художнього зростання;

- готовність до діалогічної художньо-творчої співпраці з учнями.

Особлива роль емоційних зв'язків у становленні особистості й побудови міжособистісних стосунків підкреслювалась у працях К. Роджерса. У його концепції емоційне співпереживання відіграє роль засадничої умови особистісного зростання. Емпатія створює сприятливі умови для розкриття і розвитку людини, робить її відкритою до змін і є формою прояву поваги і визнання [43].

Важливою складовою музично-виконавської діяльності є інтерпретація мистецьких творів. Більшість авторів схильні визнати принципову можливість виявлення інтерпретаторського суб'єктивізму, але на міцному ґрунті розкриття об'єктивних параметрів образного змісту твору. Виходячи з цих позицій, вчені [27; 34; 54] обґрунтовують поняття художньо-педагогічної інтерпретації, що спрямована на досягнення творчого, педагогічно опосередкованого спілкування між учителем-виконавцем і учнями-слухачами. Екстраполяція художнього впливу вчителя на сприйняття учнів дозволяє йому відчувати їхній настрій, можливості осягнення змісту музичних образів, зумовлені як віковими особливостями та художнім досвідом, так і емоційним станом учнів у момент сприйняття музики. Загалом, емоційно-оцінний компонент у структурі міжкультурної комунікації уможливорює налагодження спільного сприйняття і виконання музичних творів на основі забезпечення художньо-музичного контакту між учасниками творчого процесу, а також між ними і вчителем музичного мистецтва.

Праксіологічно-співтворчий компонент – вбирає досвід практичної міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва, здатність до самовираження у процесі співтворчості з представниками інших культур. Міжкультурна

комунікація у формі мистецького полілогу надає взаємодії учасників педагогічного процесу багатостороннього характеру «співтрансформації», прийняття безлічі поглядів, що породжує варіативне бачення світу, інших культур.

Також праксіологічно-співтворчий компонент характеризує уміння вирішувати практичні завдання міжкультурного контексту, здатність до співтворчості з представниками інших культур. Діалог як форма організації спілкування суб'єктів освітнього процесу є для сучасної освіти важливим предметом обговорення та аналізу, оскільки діалог – один з найважливіших елементів гуманістичної та гуманітарної парадигм в освіті.

Для того щоб досягнути реальні та потенційні можливості мистецького полілогу необхідно зрозуміти його сутнісні характеристики, які наразі активно обговорюються у філософській, психологічній, культурологічній та педагогічній літературі (М.Бахтін, В.Біблер, С.Братченко, М.Бубер, Г.Дьяконов, З.Карпенко, Г.Ковальов, О.Орлов, Т.Плеханова, П.Флоренский, Т.Флоренська, С.Франк та ін.). Ці дослідження дали змогу визначити діалог як унікальний всеохоплюючий спосіб існування культури і людини в культурі, середовище пошуку смислу цінностей.

Появу інтересу до діалогу традиційно пов'язують з першою половиною ХХ століття (праці М.Бубера, М.Бахтіна, В.Біблера). Однак діалог був відомий і античним філософам. Звертання до ідеї діалогу, як зазначалося вище, ми знаходимо ще в майєвтиці Сократа. Як підкреслює Г.Дьяконов, багатство, глибина процесуально-цілісної, духовно-сислової феноменології діалогу зумовлюють потужний теоретико-парадигмальний потенціал вказаного наукового напрямку [16]. Водночас він слушно зауважує, що діалог варто розуміти як розмову будь-якої кількості співбесідників. Оскільки у цьому слові фігурує префікс «діа», але не у значенні «два». Насправді, «діа» означає грецькою «роз-», «через», «крізь», а «логос» виступає в одному з основних своїх значень – «слово». Отже, діалог – це у буквальному розумінні «роз-мова», слово, яке проходить через усе коло співбесідників.

Дослідження специфіки особистісної природи людини привели М.Бахтіна до створення так званої діалогічної теорії особистості [5]. Осягнення світу особистості вимагає інакшої гуманітарної методології. Теорія М.Бахтіна приводить до відкриття специфічних функцій особистості. Перша – забезпечення позиції «Я-для-себе», своєрідної самодетермінації. Друга функція – забезпечення цілісності внутрішнього світу особистості. Особистість ніби «стягує» світ людини в деяке єдине ціле. Третя функція особистості, за М.Бахтіним, – це відповідальність. Особистість проявляє себе як свобода людини здійснювати відповідальний вчинок, ставати автором свого життя. Діалогічна природа особистості, за М.Бахтіним, проявляється в її відкритості. Особистість хоча і детермінована із-середини не може жити поза спілкуванням. Буття особистості, таким чином, – це діалог особистостей, що розгортається в «царстві їх смислів і цілей» [36, с.63].

Г.Ковальов виокремив декілька площин інтерпретації для опису цього поняття [25]. Діалог – це:

а) первинна, родова форма спілкування, що визначає здоровий психічний розвиток індивіда;

б) провідна детермінанта цього розвитку, що забезпечує функціонування механізму інтеріоризації, за допомогою якого зовнішня початкова взаємодія переходить «усередину» і визначає індивідуальну (інтерсуб'єктну за змістом) психологічну своєрідність;

в) принцип і метод вивчення індивіда, що реалізується за допомогою реконструкції змісту внутрішніх смислових полів суб'єктів, що розгортаються в ситуації діалогу між ними;

г) процес, що розвивається за своїми (ще невідомими) законами і за своєю внутрішньою динамікою;

д) вищий рівень організації взаємин, найбільш органічний міжсуб'єктній природі психіки, а тому найбільш оптимальний для нормального психічного функціонування і розвитку особистості, реалізації її потреб;

е) найбільш ефективний метод педагогічних та інших впливів на особистість [25].

Важливим чинником діалогу є зосередженість людини на партнері, залучення його до співпереживання. Ця особливість діалогу як психотерапевтична чи педагогічна технологія забезпечує розуміння, а не лише готовність допомогти учасникові спілкування. Відтак, основною метою діалогічної взаємодії, на думку представників гуманістичної психології, є здійснення допомоги особистості в досягненні аутентичного існування. Найвагомим на цьому шляху є розширення сфери самоусвідомлення особистості, знання про самого себе. Все це дає змогу посилити потенціал здатності до особистісного вибору й підвищити ступінь свободи людини.

Отже, відкриття Іншого як найвищої цінності, а також самого себе як особливої реальності, значущої і гідної вивчення, звернення передусім до самого себе в пошуку можливостей розв'язання своїх проблем і проблем партнера засобами діалогічного спілкування – найцінніші акценти діалогу. Утім, досягти ефективної взаємодії можна лише за умови довіри та позитивного особистісного ставлення один до одного, намагання кожного формувати в собі здатність відчувати психологічне буття партнера як власне.

Тобто діалогічні стосунки є тим оптимальним психологічним фоном організації контактів, до якого мають прагнути люди і який за адекватної зовнішньої репрезентації та внутрішнього прийняття приводить до справжнього взаємного розкриття людей, котрі взаємодіють. Вони здатні створити оптимальні умови для саморозвитку та самовдосконалення обох суб'єктів процесу взаємодії.

І.Бех виокремлює в навчально-виховній взаємодії інтимно-особистісне спілкування, у рамках якого створюються оптимальні умови для розвитку особистості, і яке є такою суб'єкт-суб'єктною взаємодією, що веде до морально-духовного зростання [6]. Він пропонує «конструктивну дискурсивну технологію інтимно-особистісного діалогу в системі «вихователь-вихованець»:

1. «Встановлення базового смисло-ціннісного консенсусу;
2. Прояв «ми-переживання» учасниками інтимно-особистісного діалогу;

3. Попередження перевизначення вихованцем мети інтимно-особистісного діалогу;
4. Забезпечення глибини проникнення співучасниками інтимно-особистісного діалогу у внутрішній світ один одного;
5. Функціонування розвиненої форми інтимно-особистісного діалогу;
6. Прояв «Я-переживання» вихованцем як учасником інтимно-особистісного діалогу» [6, 69].

Автор наголошує на складності та водночас високій виховній ефективності даної технології, оскільки саме «за інтимно-особистісного діалогу відбувається зустріч двох внутрішніх світів на рівні їх сутності» [6, 69].

Аналізуючи діалог як основу повноцінного реального міжособистісного спілкування, С.Братченко виокремлює такі атрибути діалогу: свобода співбесідників, їх рівноправність (взаємне визнання свободи), особистісний контакт між співбесідниками на основі співпереживання і взаєморозуміння. Автор підкреслює, що діалог «на найвищому рівні» має місце там, де у спілкування вступають люди як вільні суверенні особистості. Порушення цих прав деформує комунікативний простір, і спілкування перестає бути діалогічним. Реалізуючи свої комунікативні права, особистості необхідно водночас поважати також права співбесідника. Відмова від комунікативної відповідальності особистості є перешкодою для здійснення діалогу і проявом агресивних або маніпулятивних форм спілкування. С.Братченко підкреслює, що гарантований простір свободи не лише створює умови для самореалізації співбесідників, але й підвищує їхню самоповагу, впевненість у собі, когнітивну й емоційну розкутість, стимулює самопізнання, удосконалення вміння спілкування, а також сприяє формуванню гуманістичних цінностей, визнанню того, що поза мною, у світі не-Я є щось, принципово відмінне від просто зовнішніх умов, а саме – інші Я, близькі і рівноцінні моєму Я.

Досвід міжкультурної комунікації ми інтерпретуємо як інтегровану якість (інтегральне особистісне утворення пролонгованого характеру, що обумовлює вектор спрямованості майбутнього вчителя музики на ціннісне

самовизначення та взаємодію з «особистісними смислами представників інших культур»), характеризує його здатність до ціннісної міжкультурної інтеракції, творчої самореалізації в художньо-комунікативній діяльності міжкультурного контексту.

Міжкультурна комунікація у формі мистецького полілогу надає взаємодії учасників педагогічного процесу багатостороннього характеру «співтрансформації», прийняття безлічі поглядів, що породжує варіативне бачення світу, інших культур. Формування спільного смислу у процесі здійснення учасниками міжкультурного діалогу різних видів мистецької діяльності, сприяє їхньому взаємозбагаченню та розвитку. За такого підходу міжкультурна взаємодія учасників художньо-освітнього процесу набуває рис бінарності і полінарності взаємодії, що передбачає ототожнення мистецьких позицій та збереження суб'єктної позиції кожного учасника культурної інтеракції.

Для оптимізації навчальної діяльності ми запропонували систему принципів, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до мистецького навчання. Основні правила будь-яких педагогічних досліджень відображаються в низці принципів, що визначають підхід до вирішення проблеми, методику здобуття емпіричних й наукових фактів та їх аналіз. На думку Г.Падалки, принципи мистецького навчання визначають провідні вимоги до взаємодії «учителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом. Принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле» [39, 148].

Основна мета фахової освіти майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в конкретному навчально-виховному процесі на основі певних дидактичних принципів, які утворюють систему своєрідних правил відбору у визначенні структури професійної музично-педагогічної освіти та змісту навчального матеріалу. Система принципів дозволяє регулювати діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва, забезпечувати адекватність процесу

їх інструментально-виконавської підготовки, здійснювати конструктивний вплив на основні тенденції особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця.

Тому основними принциповими положеннями нашого дисертаційного дослідження є:

- Принцип інтенсифікації навчально-виконавської діяльності;
- Принцип фасилітації;
- Творчої взаємодії;
- Проектування особистісного саморозвитку;
- Креативного самовираження.

Принцип інтенсифікації навчально-виконавської діяльності передбачає спрямованість на практичну сторону в реалізації освітнього процесу, що безпосередньо забезпечує напрацювання вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв через розширення меж власного досвіду, нарощування слухацької культури, підвищення виконавських завдань у репетиційній та концертній діяльності. Ми вважаємо, що даний принцип є необхідним з огляду на те, що вокально-ансамблева компетентність може формуватися лише у практичній діяльності. Адже такі специфічні особливості даного феномена як сценічне хвилювання, котре з'являється під час виступів студентів, робота по встановленню контролю над даним явищем може опановуватись лише в навчально-виконавській діяльності.

Також важливим моментом даного принципу є те, що напрацювання студентом певного професіоналізму поведження на сцені, подання свого бачення, прочитання і матеріалізації музичного тексту перед аудиторією, наповнення емоціями і зараження відповідними настроями публіки під час виступу, швидка адаптація до акустичних характеристик різних приміщень, можливі лише в практичній діяльності, що має навчально-виконавську спрямованість. Адже акумулювання відповідних навичок, широта досвіду будуть сприяти удосконаленню наявного рівня вокально-ансамблевої компетентності і відкривати нові горизонти даного феномена перед студентами.

Доречно буде навести висловлювання Г.Кондратенко, яка відмічає, що фахова підготовка здобувачів освіти факультетів мистецтв «передбачає музично-виконавську діяльність, результатом якої є створення самостійної інтерпретації музичних творів в умовах публічного сценічного виступу». Науковиця звертає увагу на те, що це потребує від студента самостійного переусвідомлення продукту первинної художньої творчості і вимагає створення специфічного творчого мистецького середовища, що в свою чергу підсилює творчі якості особистості, дозволяє перебудувати психічні функції, уможливорюючи перехід від простих творчих виявів свідомості до більш складних» [28, 115]. Відповідно у цьому криється унікальність набуття вокально-ансамблевої компетентності, яка у кожного студента формується на основі індивідуальних музичних вражень, особистісних реакцій, різних підключень волюв'ї сфери, неповторності попереднього досвіду сценічної діяльності засобами вокально-ансамблевого співу та інших факторів.

Таким чином принцип інтенсифікації навчально-виконавської діяльності задіюватиме більш повне і раціональне використання ресурсів (технічних, матеріальних, трудових) задля досягнення бажаних результатів, надаватиме більшій свободі дій, оскільки переводитиме деякі технічні виконавські навички на рівень автоматизму. Це може бути розширення поля включення студентів у процес творчого самовираження в результаті виконання ансамблевої програми у формі концертного виступу.

Іншою важливою стороною даного принципу ми вважаємо наявність підкріплення позитивним успіхом виступів студентів факультету мистецтв, що безпосередньо впливатиме на виконавську самовпевненість студента і налаштуватиме його на підкорення більш складних завдань, які стосуватимуться різних сторін прояву артистизму, уможливлуватиме підвищення виконавської культури. Серед переваг дотримання даного принципу ми вбачаємо те, що студент має можливість напрацювати свій власний індивідуальний стиль виконання, який проявлятиметься у специфіці виконавської культури, володінні, обираю та комбінуванню під час

концертної та репетиційної практики різних методів і навичок ансамблевого та хорового співу. Також інтенсифікація навчально-виконавської діяльності висуває перед студентами факультетів мистецтв завдання щодо володіння практичними навичками як організаційної, так і творчої роботи з ансамблевим колективом, віднаходження балансу використання своїх внутрішніх сил і отриманого результату.

Серед переваг спираючись на виокремлений принцип ми вбачаємо і випробовування власного творчого потенціалу, накопиченого майбутнім учителем музики в процесі навчання, а також можливість налаштування і пристосування студентів факультетів мистецтв до реальних умов виконавської практики, стикання з проблемами, які можуть з'явитися лише під час роботи, а також прояву певної спритності у вирішенні даних питань засобами технічної майстерності володіння голосом, вчасним реагуванням засобами мануальної техніки.

Дотримання даному принципу допомагає відчувати і опанувати такі психічні стани студента, як внутрішня налаштованість на відтворення драматургічної концепції музичного твору, яка була вже досягнута в репетиційному процесі, установка донести необхідний емоційний настрій під час виступу, не втративши його до початку виконання, особлива емоційна та мисленнєва зарядженість, що буде демонструвати здатність виносити на публіку результат спільної вокально-ансамблевої творчості.

Принцип інтенсифікації навчально-виконавської діяльності допомагатиме побачити певні слабкі місця власної підготовки або ж ті сторони ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв, які потребують поглиблення або підсилення знаннями. Це може стосуватися оволодіння новими методиками та технологіями удосконалення виконавської діяльності, зокрема набуття художньої виразності у різних жанрах, опанування специфікою ансамблевого звучання творів різних композиторів, характерними особливостями і манерою звучання, притаманним певному історичному періоду.

Також студент має можливість виявити власні художні смаки і надання переваги у підборі музичного репертуару, максимально урізноманітнюючи його, чи навпаки, звужуючи до певного стилю, вокальної манери, створенні власної інтерпретації музичного твору із застосуванням традиційних або альтернативних інноваційних технологій виконавської діяльності, що надалі проявлятиметься у індивідуальному стилі і відшліфовуватиметься у подальшій творчій виконавській практиці.

Одним з необхідних принципів, якими ми користувалися у процесі експериментальної роботи, був *принцип фасілітації*. Саме завдяки цьому принципу ми змогли сформувати у студентів толерантне сприймання та осмислення музичної культури інших народів, стимулювання творчої активності при виконанні мистецьких творів різних народів світу. Цьому сприяла творча атмосфера співдружності, співтворчості та співробітництва, яка панувала на концертах-лекціях, музичних диспутах та інших формах роботи при проведенні формувального експерименту.

Толерантність є важливою складовою міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. У зв'язку з цим доречно підкреслити, що толерантність формується в міжкультурному спілкуванні, в якому відбувається виховання почуття поваги до інших народів, їх традицій, цінностей і досягнень, усвідомлення несхожості і прийняття всього етнічного та культурного різноманіття світу.

У даному контексті моделлю толерантних відносин є таке суспільство, в якому панують свобода і толерантність до будь-якої думки. Толерантність - це взаємна свобода, яку люди використовують, щоб вірити і говорити те, що їм здається істиною, такому чином, що вислів кожним своїх вірувань і думок не несе ніякого насильства.

Як імператив взаємодії народів і культур, толерантність полягає в існуванні відмінностей - культурних, етнічних, расових, соціальних, тощо - в людських співтовариствах і повазі тих відмінностей, які є результатом природно-історичного розвитку, і не передбачає безумовну терпимості до соціальної

нерівності в його крайніх проявах. Там, де групова належність збігається з класовою (тобто із соціальною нерівністю), «терпимість безумовно виключена», а коли відмінності культурного порядку збігаються з класовими відмінностями (соціальною нерівністю), нетерпимість набуває «особливо запеклий характер».

У міжкультурної комунікації толерантний підхід означає, що ті чи інші культурні особливості індивіда або групи - це лише одні з багатьох особливостей і вони не можуть підпорядкувати собі всі інші, і виступає як умова збереження відмінностей, як право на відмінність, несхожість. При такому підході сприйняття чужої культури майбутніми вчителями музики відбувається на основі порівняння елементів чужої культури з аналогічними елементами власної культури одночасно на раціональній і чуттєво-емоційній основі. Почуття людини розумінню або перешкоджають йому, встановлюють його межі. В ході цього порівняння відбувається вживання в світ чужої культури.

Сутність людини розкривається в соціальній взаємодії, що дає можливість виявляти повагу до оточуючих, підтримувати відкриті, позитивні стосунки з іншими, засвоювати комунікативні уміння культури управління емоціями і почуттями, володіння практичними навичками регулювання конфлікту. Виокремлюють такі:

- толерантно-когнітивний етап передбачає процес мислення і пізнання, розуміння інформації і сприйняття настанов, явищ та подій з урахуванням їхньої толерантної сутності;

- толерантно-емоційний етап спонукає до формування почуттів національної рівності, взаємної поваги культур, створення комфортного клімату внаслідок досягнення доброзичливих стосунків;

- толерантно-мотиваційний етап активізує толерантну мотивацію поведінки, утворюючи багатоманітність та неповторність культур та народностей;

- толерантно-поведінковий етап реалізовується шляхом практичних навичок моральних настанов миролюбної поведінки в процесі взаємодії всіх суб'єктів комунікації.

Згідно вищевикладеному обґрунтуванню ми закономірно підійшли до *принципу творчої взаємодії*. Ми поділяємо думку А.Козир, яка вбачає необхідною складовою у творчій взаємодії наявність педагогічної гнучкості, як «складної багатовимірної психічної особливості, що поєднує у собі змістові й динамічні характеристики, що обумовлюють здатність вчителя легко відмовлятися від невідповідних ситуацій, завдань, способів поведінки, прийомів мислення й емоційного реагування та виробляти або приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемної ситуації при незмінних принципах і етичних підставах життєдіяльності [27]. Також науковиця звертає увагу на те, що ефективність роботи у процесі вивчення музичних дисциплін «суттєво зростає за умов застосування діалогічних методів навчання, обміну думок, створення можливості для студентів висловлювати власні судження й приймати спільні рішення» [27, 36].

Розглядаючи сторони даного принципу, нам імпонує науковий погляд О.Рудницької, яка розглядає центром педагогічного процесу взаємодію учня з навчальним матеріалом, яку забезпечує і регулює педагог. Науковиця відмічає, що така взаємодія може впродовж педагогічного процесу посилюватися або послаблюватися в залежності від ступеня досягнення поставленої мети. Вчена розкриває даний феномен через поняття «активність» та «самостійність». А саме, вона говорить, що активність проявляється через енергійність включення у роботу, а самостійність через автономію студента у прийнятті рішень і здатності діяти без сторонньої допомоги.

Важливо відмітити, що згідно роботи О.Рудницької, якщо на початкових етапах навчання більше активності виявляє педагог, а більш пасивна роль надається учневі, для другого етапу характерним стає збалансування активності, а на третьому ініціатива переходить вже до учня, до того ж, функціональна роль педагога спрямовується більшою мірою на спостереження і контроль чи корекцію дій студента [44, 59-60].

Принцип творчої взаємодії має бути спрямований на встановлення діалогу, спонукального до творчості і необхідного у процесі художнього розвитку

студентів. Доречно буде підняти питання мистецьких амбіцій самих викладачів та їх творчого потенціалу. У даному контексті актуально звучить думка Г.Падалки, а саме «Той, хто сам настроєний на творчість, має шанс розвинути творчі здібності в учнів. Той, хто сам далекий від творчості, навряд чи в змозі спонукати учнів до художнього творення» [39].

Учена зазначає про сумісне творення спільного творчого поля, в якому вибудовується особлива креативна атмосфера, заохочуватиме і учителя і учня до здійснення творчих спроб. «Творчий навчальний діалог – та умова, поза якою творче становлення учня різко гальмується», на відміну від забезпечення художньо-емоційного контакту між педагогом і вихованцем, максимальної активізації художньої ініціативи учня, емпатійного психологічного усвідомлення учителем внутрішнього світу вихованця. Г.Падалка вирізняє у психологічному явищі емпатії мистецький аспект, наголошуючи, що вчитель має розуміти естетичне ставлення учня до художніх образів, усвідомлено співпереживати емоційному стану учня без втрати відчуття зовнішнього походження цього переживання. Саме таке ставлення дозволяє глибоко проникати у зміст почуттів учнів у процесі сприйняття, оцінювання чи творення мистецтва [39].

Спираючись на вищезазначене, художньо-педагогічну діяльність слід розглядати як творчу взаємодію суб'єктів освітнього процесу, як цілеспрямовану взаємодію вчителя музичного мистецтва з учнями, або викладача зі студентами, метою якої виступає створення позитивного психологічного клімату і емоційно-художнього контакту. Педагогічний процес в такому випадку виступає як процес спілкування, взаємозв'язку, співробітництва на основі прийняття, переробки і передачі особистісних смислів сприймання мистецьких творів, ціннісних ставлень, емоційних вражень.

Художньо-творча взаємодія, таким чином, виконує одночасно у взаємному зв'язку три функції: пізнавальну – інформує того, хто сприймає твір мистецтва, про наміри і результати роботи митця (композитора, художника, поета тощо); сугестивну – навіює йому певне ставлення до художнього тексту музичного

твору; організаційну – веде того, хто сприймає мистецтво до потрібних, запрограмованих висновків і духовно-художніх настанов.

Важливим для обґрунтування принципу творчої взаємодії є погляд В.Андрущенка щодо студентів мистецького напрямку навчання. Зокрема, вчений закликає уникати у творчій взаємодії тиражування вже реалізованого творчого продукту, інакше студент перетворюється на автоматизованого копіювальника свого викладача. В.Андрущенко говорить про формування діалогізмів, діалогічної товариськості на основі «вироблення спільної інформації в результаті діалогу».

Автор допускає основою досягнення діалогізму систему взаємоузгоджених цінностей, коли вибудовуються дружньо-відверті відносини учня і вчителя (уміння говорити, слухати і реагувати на звернення один до одного). Академік пояснює це тим що «художні образи, які творить ідеально-ілюзорна художня уява, потребують для їх формування врахування художнього суб'єктивізму і учня, і вчителі. Кожен художній образ через його суб'єктивність (і на творчому, і на виконавчому рівнях) по суті є синтезом суб'єктивних уявлень митця-учня та митця-вчителя» [37, 84-85].

Таким чином, ступінь довіри, забезпечення творчої незалежності і вибудовування свободи у творчій взаємодії, допомога і підтримка, діалогічна товариськість, узгодженість та ідентичність у прийнятті важливих мистецьких закономірностей, правил, догм студентів з викладачем, їх готовність відкрито висловлювати творчу думку, а за необхідності і піти на творчий ризик та конфлікт, будуть втілювати даний принцип.

Водночас маємо окреслити і контрастні прояви відсутності творчої взаємодії, яких необхідно уникати в процесі організації навчальної діяльності. Мова йде про різні прояви комунікацій, які нівелюють творчість і заводять у глухі кути мистецьку діяльність студентів. Екстраполоючи виокремлені поняття вчені виокремлюють види дефектних рівнів спілкування на мистецьку площину, зазначимо про такі явища як: моральний вакуум (незнання основних норм та принципів мистецької поведінки); відсутність моральної ініціативи

(вичікувальна позиція співрозмовника, що відповідає лише на увагу іншої особи); мистецький камуфляж (намагання зробити гарне враження, прикриваючи відсутність мистецької культури); мистецький примітивізм (зосередженість на власних бажаннях та інтересах, прояв неприкритого егоїзму); мистецька нетерпимість (тиранічна та авторитарна форма спілкування). З огляду на вищезазначене, принцип творчої взаємодії передбачає уникнення бар'єрів комунікативних, психологічних, інтелектуальних, культурних, естетичних, емоційних та мотиваційних упереджень [26, 110-115].

Принцип проектування особистісного саморозвитку є необхідною засадою діяльності сьогодення. Ми вбачаємо особистісний розвиток не лише у накопиченні і акумулюванні професійних знань, умінь та навичок як природного процесу збільшення мистецького досвіду, а також, поділяємо думку Н.Сегеди щодо цього питання. Вона зазначає, що такий процес не є самоціллю, а зумовлений прагненням особистості до змін досвіду.

Дослідниця говорить про те, що «зміни – це комплексний і загальний психофізіологічний процес, у якому задіяний увесь організм людини, і доки нова інформація, що надходить від науково-педагогічної професії, не буде «примиреною» з якістю науковця і людини, то така зміна буде викликати острах, комплекси, розпач, тобто певні психічні деформації, які не сприяють особистісному зростанню. А утім саме науково-педагогічний працівник і його професія постійно взаємодіють в очікуванні взаємовпливів і взаємозмін» [46, 85].

Тож, принцип особистісного саморозвитку може не лише орієнтувати студента до інноваційних питань, а також сприяти формуванню особистісного бачення вихованця, який засобами рефлексивних дій здійснюватиме самоаналіз, що допомагає визначити, позбутися або зменшити вияви небажаних у професії проявів.

Сутнісними для обґрунтування даного принципу є думки Н.Сегеди і щодо огляду наукового особистісного зростання і саморозвитку студента з позиції нормативно-правової бази, включаючи «інституціоналізовану систему безперервної професійної освіти, яка призначена для підготовки фахівця-

професіонала – магістратура, аспірантура та докторантура, що уможлиблюють здобуття викладацької, наукової і науково-педагогічної кваліфікації». Автор не оминає поглядом і доповнення інститутами доцента і професора, тобто присвоєння вчених звань [45, 77].

Схожі погляди висловлені М.Варій, який тлумачить розвиток як «постійний процес зміни особистості, виникнення нових структур і відмирання старих, розширення одних структур і звуження сфери дії інших» [8, 10]. З огляду на це, планування особистого розвитку – є усвідомленим направленням і проектуванням змін з метою повнішого розкриття своїх потенціалів, досягнення професійних цілей. Це задання саморозвитку у бажаному напрямі, спрямування своєї творчої енергії у те русло, яке, на погляд студента, є важливим і корисним для його професійної самореалізації і самозростання, в результаті чого досягається внутрішня гармонія.

Відтак, дотримання принципу проектування особистісного саморозвитку вимагає точного саморозуміння і адекватної оцінки своєї мистецької діяльності для побудови подальшої траєкторії. Якщо спонукати студентів свідомо планувати і реалізовувати зміни, вони будуть спроможні відкривати у собі внутрішні ресурси, відповідно краще розуміти своє життя, максимально повно реалізовувати себе, свої творчі здібності і прямувати до особистісної акме-вершини.

З позиції вищевикладеного організація навчання на факультетах мистецтв має включати такі види і форми робіт, які стимулюватимуть мотиви саморозвитку у студентів, спрямовуватимуть і наполягатимуть на можливості й необхідності розвиватися й удосконалюватися. Важливим буде також звертати увагу вихованців на те, щоб вони самотужки шукали середовище, де можливо здійснювати саморозгортання наявних задатків (участь у професійних конкурсах, фестивалях, концертах та інших мистецьких подіях), до того ж, даний принцип орієнтує знаходити час для саморозвитку, відмічати найменші успішні кроки у даному напрямку.

Доречно буде навести приклад педагогічної практики М.Чембержі, який впровадив технологію неперервної професійно-мистецької освіти. Проторений дослідником шлях уможливує осягнення основ обраної спеціальності від підготовчого рівня до вищої школи. Запропонована ним інноваційна технологія демонструє необхідність прислухання до власних прагнень щодо реалізації власного творчого потенціалу. Водночас, як зазначає М.Чербержі, для вихованців «фактично виключений момент випадковості у визначенні професійного вибору, довільне обрання закладу вищої освіти, що може призвести до необережного програмування подальшої долі» [19, 272].

Ми спираємося у обґрунтуванні даного принципу саме на те, що його дотримання мінімізує непередбачувану випадковість саморозвитку, утім закріплює регулятивну функцію контролю за особистістю, посилює її свідоме відношення і вводить даний феномен в координати причинно-наслідкових дій. Вольова самоорганізація, зосередження на результативності і перспективності має бути фундаментом особистісного саморозвитку і закладатися у процесі навчання.

Справедливо відмічає А. Козир, що «компетентність вчителя включає здатність до планування навчальних процесів, здібність планувати, регулювати та контролювати професійну діяльність, здатність знаходити нестандартні рішення (реактивність) і самостійно набувати нові знання та вміння, прагнути до досягнення майстерності у професійній діяльності [27, 24]. Це підкреслює необхідність впроваджувати принцип проектування особистісного саморозвитку вже в процес навчання і активно його реалізовувати.

Як зазначає Ничкало Н., професіоналізм у творчій діяльності людини ґрунтується на прояві унікальності, неповторності, індивідуальному стилі мислення та поведінки, що з'являється в результаті великого обсягу самостійно здійсненої професійної роботи. Автор беззаперечно доводить, що «лише самостійні пошуки приводять до винайдення особистісно-обґрунтованих шляхів професійної реалізації, коли майбутній професіонал достовірно володіє усіма ланками, що ведуть до кінцевого результату, адже він втілює це сам.

Водночас така робота майбутнього професіонала невід'ємна від роботи над собою, над своїм внутрішнім світом, тому що... зовнішні чинники здійснення діяльності завжди знаходяться у тісному зв'язку з внутрішніми, керуються ними і разом створюють ґрунт поведінки індивіда, його реалізацію як особистості» [33, 78-79]. Досягнення професіоналізму є справою всього життя людини і невід'ємне від наявності потреби у професійному зростанні, яка є двигуном поступового сходження особистості до особистісно-значущих досягнень у власному професійному житті.

Важливо ураховувати у дотримуванні окресленого принципу, що в процесі саморозвитку весь час «змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи все більш своєрідної і завершеної форми. Проте особистість завжди залишається незавершеною, відкритою до нових змін» [38, 11]. Тож, проектування особистісного саморозвитку буде відображати внутрішню силу студента, його амбіційність у мистецькій сфері, спроможність своєрідним чином об'єднувати та організовувати окремі життєві епізоди, вбачати у собі не застиглу сутність, а гнучку природу.

Зважаючи на те, що основними інструментами саморозвитку є рефлексія, саморегуляція і адаптація, важливо привчати студентів застосовувати їх у навчанні для того, щоб свідомо цілеспрямовувати і самокерувати своєю активністю з метою самозмінювання в позитивному для особистості напрямі, забезпечуючи своє зростання і самовдосконалення.

Важливо пам'ятати, що «здійснюване майбутнім педагогом усвідомлення своїх особливостей шляхом самовиявлення у предметній діяльності створює необхідне підґрунтя для набуття ним професіоналізму» [33, 84]. Саморозвиток постає як «особливий вид внутрішньої активності, спрямований на усвідомлення людиною самої себе як суб'єкта діяльності, пов'язаний з її потребою і здатністю перетворювати власне життя на предмет постійного творчого пошуку, відкриттям нових перспектив і бажанням їх досягнути ...визнання за кожним студентом права на індивідуальний шлях осягнення необхідних, зумовлений специфікою діяльності, знань. Майбутній педагог-професіонал повинен визнати

необхідність бути самим собою і самостійно та свідомо прагнути до втілення своєї точки зору, досягнення намічених цілей, вирішення завдань» [33, 85].

Таким чином, ми виокремили ще один важливий *принцип, а саме креативного самовираження*. Зважаючи на те, що фахова компетентність формується більшою мірою у виконавській діяльності, ми вважаємо за необхідне залучати студентів до різних форм виступів, уможливаючи трансляцію їхньої унікальності, самобутності й неповторності у обраній діяльності. Мова йде про можливість брати участь у різних мистецьких акціях, спрямованих на професійне креативне самовираження через художню, концертну і сценічну практику у формі творчих звітів, концертів факультету, академічних концертів, відкритих уроків чи майстер-класів, різноманітних творчих вечорів, внутрішніх і зовнішніх академічних конкурсів та фестивалів, що є потужним чинником навчання, а також дозволяє більш повно уявити орієнтири обраного фаху і випробувати власний потенціал. Конкурсні змагання загартовують студентів факультетів мистецтв і спонукають до подальшого саморозвитку й самовдосконалення, сприяють відкриттю нових сторін творчої самореалізації і самопрезентації.

Музично-виконавські дисципліни мають значні резерви для креативного самовиявлення студентів, розвитку їх індивідуальності, актуалізації творчого потенціалу. Відмітимо, що у науково-методичній літературі креативне самовираження часто пов'язане з музично-слуховою активністю, яке яскраво проявляється у інтерпретаторській діяльності. Вокальне колективне виконавство безпосередньо має прямий зв'язок із культурою звучання, особливістю злиття голосів, здатністю розгортати музичне полотно у часі та вносити миттєві корективи відповідно до акустичних особливостей приміщення і стану виконавців.

Важливо надавати широкий спектр у виборі не лише різнорівневих мистецьких майданчиків, а також усіляко стимулювати індивідуальні креативні ідеї у репетиційній роботі, які можуть бути «винесені» на сцену. Одним із таких проявів може бути напрацювання рис індивідуального стилю, прояву засобами

подачі характерного звуку авторських інтерпретаційних образів, які втілюються завдяки спрямуванню слухацької уваги на окремі моменти, що утворюють специфіку музичного звучання. Тому бажано підтримувати індивідуальні прояви студента факультету мистецтв, який може в одному творі шукати різноманітні інтерпретаційні засоби виразності, виділяючи інтонаційно-мелодичну лінію, гармонічні співзвуччя, звертаючись до тембрового забарвлення і набуваючи специфічності звучання, урізноманітнюючи спектр динамічних нюансів колективу.

Подібні креативні прояви будуть свідчити про глибоке прочитання і теоретичне розуміння студентом мистецького твору, водночас співвідноситься з його мануальною технікою, відображаючи якість практичних умінь і навичок і точність реакції. Доречно буде відмітити такий специфічний елемент у музичній діяльності, як робочий стан музичного слуху, що значною мірою є індикатором контролю в кожній окремий момент виконання. Це дозволяє студенту уникати механічності, пасивності, інертності та неуважності під час вокально-хорової роботи, натомість орієнтує до концентрованості на потрібних епізодах, смислових акцентах, дослуховуванні звуку у часі на ферматах, досягненні високої співацької форманти.

Істотним у дотриманні даного принципу є те, що практичне виконання, яке актуалізує внутрішнє ідеальне уявлення студентом інтерпретації, побудоване на випереджувальному відображенні, що існує як еталон вокально-ансамблевого звучання і задає слухову форму для подальшого контролю і корегування цього звучання. Саме під час реального звучання студенти факультетів мистецтв можуть зіставити власне ідеальне музично-слухове уявлення з тим, що лунає, миттєво проаналізувати розбіжності й підкоректувати їх своєю мануальною технікою або ж словесним поясненням те, що вони хочуть почути. Доречно згадати й про фізіологічну індивідуальність сприйняття звуку ансамблю студентом факультету мистецтв, яка відіграє значну роль для музикантів-керівників.

Відомим є той факт, що сила звуку і частота коливань змінюється при сприйнятті людиною в залежності від динаміки, архітектурних особливостей приміщення, в якому практикується колектив, до того ж суттєвим є явище зниження чутливості вуха при сильному звуці і підвищення цієї якості при слабкому. Відтак, абсолютні пороги чутливості студентів відрізняються у стані, коли вони самостійно виконують музичний твір і коли вони організують і керують його виконанням. Чим більше напрацьований слуховий аналізатор до розрізнення змін звукового тиску, частоти, часових інтервалів (гучність, висота, тривалість), тим більше має студент факультету мистецтв можливостей креативного самовираження.

Також вважаємо за необхідне зазначити про широту репертуару, який має містити як класичні зразки музичного мистецтва у традиційних форматах, так і включати новітні твори, які ще не мають визнання серед публіки, або ж «чисті» для інтерпретацій. Мова йде про метамодернові твори сучасності, характерними особливостями яких є змішання стилів, наявність певного музичного сарказму, включення показової віртуозності на межі з шокуючими елементами, які лише складаються у нові форми концептуального мистецтва. Тому подібні музичні знахідки є певним випробовуванням молодим спеціалістам і в той же час цікавим засобом для креативного самовираження.

Прояв художнього стилю, який може вирізняти мистецьку індивідуальність студента і бути впізнаною слухачами з перших звуків, напрацювання свого неповторного музичного мовлення, інтонування, виконавської манери, кольорового тембрового звучання, надання смислових значень та почуттєвих нюансів, своєрідна краса звуку буде виявляти творчу унікальність молодих талантів і виявляти їх креативне єство.

Отже, визначені принципові положення (принцип інтенсифікації навчально-виконавської діяльності, принцип фасилітації, принцип творчої взаємодії, принцип проектування особистісного саморозвитку, принцип креативного самовираження) є важливими для нашого дослідження і сприяють

розвитку основних тенденцій особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця.

2.2. Методична модель формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання

Як окреслено вище, компонентною структурою досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання визначено: мотиваційно-спрямований, когнітивно-рефлексивний, емоційно-оцінний та праксіологічно-співторчий компоненти, які об'єднують в собі всі напрямки знань інструментально-виконавської підготовки, як першої фази готовності майбутнього фахівця до практичної діяльності.

Синтезуючою зв'язуючою комплексу структурних компонентів досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання є стимуляція розвитку креативних здібностей студентів факультетів мистецтв, актуалізація їх новаторських ідей в галузі музичної педагогіки. Для подальшого розроблення структури досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання ми розробили критеріально-показникову структуру означеного феномена.

Критерієм мотиваційно-спрямованого компонента нами визначена *міра мотиваційного спонукання студентів факультетів мистецтв щодо встановлення конструктивного міжкультурного діалогу з представниками інших культур*. Показниками даного критерію: сформованість мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва на пізнання культурного досвіду з представниками інших культур; здатність до усвідомлення значущості набуття досвіду міжкультурної комунікації; спрямованість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності.

Спонування студентів факультетів мистецтв до конструктивного міжкультурного діалогу уособлює в собі стимулюючі фактори, що дають поштовх активізації фахової діяльності, які викликають не лише заохочення та захопленість, а й можуть становити основну мету життєдіяльності людини. У різних видах музичної діяльності важливу роль відіграють стимулюючі фактори: вплив викладачів-виконавців різних напрямів; попередній фаховий досвід; специфіка самої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва й відповідна його поведінка у різних педагогічних ситуаціях (навчальних, концертних, сольного та колективного виконання музичних творів, практичної роботи з учнями тощо).

Оскільки встановлення конструктивного міжкультурного діалогу є динамічним процесом взаєморозуміння та формування спільного смислу в ході здійснення учасниками діалогу різних видів музично-педагогічної діяльності, то це сприяє їхньому розвитку і взаємозбагаченню. Така творча взаємодія створює особливе міжкультурне поле спілкування і здійснюється за допомогою новоутворень в індивідуальній сфері суб'єктів спілкування, виступає каталізатором особистісного розвитку учасників взаємодії на перетині культур. Мотиваційно-спрямований компонент спонукає майбутніх учителів музичного мистецтва до інтелектуального та емоційного розуміння внутрішнього світу людини іншої культури, передбачає наявність в учасників усвідомленості значимості набуття досвіду міжкультурної комунікації, особистісних якостей культурного посередника.

Критерієм когнітивно-рефлексивного компоненту виступає *ступінь оволодіння студентів факультетів мистецтв комунікативними уміннями та навичками у різноманітних (стандартних і нестандартних) ситуаціях художньої взаємодії з представниками інших культур*. Показники: наявність уміння рефлексувати власну діяльність і поведінку у процесі міжкультурного діалогу; усвідомлення власної комунікативності та культурної ідентичності у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури; здатність до

комунікативної мобільності у процесі міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва.

Оскільки знання опосередковують ефективність і неперервне удосконалення людської практики, то рівень освіченості кожної людини і людства на кожній стадії онтогенезу визначається характерним обсягом і глибиною знань. У мистецтвознавчому пізнанні як процесі впорядкування і систематизації уявлень людства про оточуючий світ й місце особистості в ньому, його результати розглядаються як феномени цього процесу.

Досвід міжкультурної комунікації майбутнього викладача мистецьких дисциплін формується і розвивається у процесі фахової підготовки, то навчально-виховний процес, що забезпечують цей його, зумовлюються, з одного боку, специфікою цієї підготовки, а з іншого – специфікою означеного феномена. Актуальними проблемами в руслі нашого дослідження вважаємо такі, які присвячені феномену комунікації в контексті культурологічного підходу до освіти та виховання (М.Киященко, Е.Кучменко та ін.).

Пошук шляхів удосконалення художньо-педагогічної діяльності неодмінно стикається із вивченням передового педагогічного досвіду, що допомагає вчителю музичного мистецтва здійснювати аналіз ефективності власної музично-педагогічної діяльності. Виділення суттєвих рис провідної педагогічної ідеї обумовлює високу ефективність навчально-виховної діяльності.

На основі методів когнітивної психології був визначений інформаційний підхід, в рамках якого нами розроблялись моделі й мікроструктури: сприймання й розуміння змісту технологій, розпізнавання музичних образів, увага, пам'ять, уява, мова, психологія розвитку, мислення, інтелектуальні здібності, тощо.

Критерієм емоційно-оцінного компоненту визначено *міру прагнення майбутнього вчителя музики до інтелектуальної та емоційної участі в художньо-культурному досвіді*, показники якого охоплюють: адекватність ціннісного ставлення до встановлення культурної інтеракції; уміння планувати,

оцінювати та реалізовувати міжкультурний діалог, здатність до культурної ідентифікації.

Проблема забезпечення емоційності процесу художнього розвитку особистості – одна з центральних у теорії і методиці музичного навчання. Предметом вивчення дослідників виступає значення емоційно-оцінного компонента у осягненні музичного матеріалу. Суттєвого значення надається емоційному фактору в розвитку у студентів здатності до самостійної інтерпретації музики. Невизначеними на сьогодні є практичні шляхи, обґрунтування форм та методів активізації емоційних важелів емпатійного опрацювання музичного матеріалу.

Емоційно-оцінний підтекст досвіду міжкультурної комунікації пов'язано з природою цінностей, взаємозв'язком цінностей, певною залежністю художніх цінностей не лише від соціокультурних, а й особистісних факторів. Тому емоційно-оцінна компонента виступає центральною в художньо-музичному пізнанні. Наголосимо на провідній ролі естетичного ставлення як системного вираження ціннісного смислу мистецької діяльності. Адже проникнення до глибинної сутності художньо-музичних образів неможливе поза оцінним ставленням.

Якщо зіставлення власних вражень від музики із намаганням усвідомити авторські наміри і той зміст, що його вклав композитор у музичний твір, відбувається на тлі емоційного переживання, то залучення студентів до міжособистісного спілкування, діалогічної взаємодії з іншими студентами, чи музикознавчими матеріалами передбачає насамперед раціональне осмислення власної думки. Емоційний діалог із автором твору і когнітивний діалог із іншими суб'єктами сприйняття музики доповнюють одне одного, сприяють досягненню цілісності оцінки.

Критерієм праксіологічно-співтворчого компоненту визначено *ступінь здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до встановлення толерантної стратегії творчої взаємодії, до культурної ідентифікації у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури*. Показники даного

компоненту охоплюють: уміння артистично-творчого оперування комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування; наявність здатності до культурної ідентифікації та вміння встановити рівноправний художньо-естетичний полілог кроскультурного контексту; уміння вирішувати практичні завдання міжкультурного контексту.

Показники праксіологічно-співтворчого компоненту дозволяють розглядати діалог у феноменологічному розумінні як безпосередній обмін між персональними цілісностями, світами, що зберігають свої особливості. Відносини «Я – Інший» розгортаються у просторі двох суперечливих, взаємопроникних один в одного начал, названих М. Бубером «Я – Ти» і «Я – Воно». Якщо у відносинах «Я – Воно» Інший виступає об'єктом пізнання та оцінки, що розкладається на окремі властивості та якості, то у взаєминах «Я – Ти» Інший не зводиться до конкретних характеристик, виступає як цілісна, злита із суб'єктом особистість [5].

У концепції М. Бубера вибудовується наступна система понять, котра характеризує ситуацію життєвого діалогу особистості. «Зустріч» – момент взаємної протяжності особистостей, виникнення у них готовності до діалогу як способу пізнати у контексті спілкування «Іншого» і себе як «Іншого». «Подія» (рос. «событие» у перекладі – спів-буття) подолання суверенною особистістю своєї ізоляції, реалізація діалогічних стосунків, вступ у спілкування з такою ж суверенною особистістю.

«Прорив самотності» – момент розуміння іншої особистості в її інакшості, автономії, тобто перехід до стосунків із собою як з Іншим. «Між» – місце взаємодії, спів-буття особистостей, внутрішній простір діалогу. Діалог динамічно поєднує того, хто дає, і того, хто бере, того, хто веде, і того, хто підкоряється, того, хто навчає, і того, хто навчається. Найістотніше для характеристики особистості виникає там, де відбувається її вихід за межі себе, у сферу розділеного з Іншим пізнання, проявлених доброти і турботи, спільної віри, самопізнання, творчості.

Отже, розроблена нами критеріально-показникова система формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання зображена в таблиці 2.1. на с. 99-100.

Розроблені критерії та показники досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяють змоделюючи основні складові означеного феномена, спроектувати ефективні шляхи досягнення поставленої мети, якої необхідно їм прагнути в процесі фахової підготовки. При цьому доцільно виокремити основні завдання підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю, які будуть враховані у процесі діагностичного дослідження.

Таблиця 2.1.

Критерії та показники сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва

<i>Компонент: Мотиваційно-спрямований</i>	
Критерій	Показники
<i>Міра</i> мотиваційного спонукання студентів факультетів мистецтв щодо встановлення конструктивного міжкультурного діалогу	1. Сформованість спрямованості мотиваційної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва на пізнання культурного досвіду з представниками інших культур; 2. Здатність до усвідомлення значущості набуття досвіду міжкультурної комунікації. 3. Спрямованість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності.
<i>Компонент: Когнітивно-рефлексивний</i>	
Критерій	Показники

<p><i>Ступінь</i> оволодіння студентами факультетів мистецтв комунікативними вміннями та навичками у різноманітних ситуаціях художньої взаємодії з представниками інших культур</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наявність вміння рефлексувати власну діяльність і поведінку в процесі міжкультурного полілогу; 2. Усвідомлення власної комунікативності та культурної ідентичності у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури; 3. Здатність до комунікативної мобільності у процесі міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва.
<p><i>Компонент: Емоційно-оцінний</i></p>	
<p>Критерій</p>	<p>Показники</p>
<p><i>Міра</i> прагнення майбутніх учителів музики до інтелектуальної та емоційної участі в художньо-культурному досвіді</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Адекватність ціннісного ставлення до встановлення культурної інтеракції; 2. Уміння планувати, оцінювати та реалізувати міжкультурний діалог; 3. Здатність до культурної ідентифікації.
<p><i>Компонент: Праксіологічно-співтворчий</i></p>	
<p>Критерій</p>	<p>Показники</p>
<p><i>Ступінь</i> здатності майбутніх учителів музики до встановлення толерантної стратегії творчої взаємодії, до культурної ідентифікації у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уміння артистичного оперування комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування; 2. Наявність здатності до культурної ідентифікації та вміння встановлювати рівноправний художньо-естетичний полілог кроскультурного контексту; 3. Уміння вирішувати практичні завдання міжкультурного контексту.

З метою виявлення й обґрунтування педагогічних умов, що сприятимуть формуванню досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, вважали логічним з'ясувати сутність означеного педагогічного явища. У процесі розробки педагогічних умов формування означеного педагогічного явища ми виходимо з того, що на сучасному етапі розвитку мистецької освіти досвід міжкультурної комунікації майбутнього фахівця у процесі його фахового навчання набуває особливої актуальності. Вважаємо, що означений феномен знаходиться у діалектичному взаємозв'язку з його музично-педагогічною діяльністю і має суттєвий вплив на процеси інтеграції українського музичного мистецтва у світову художню культуру.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що залежно від спрямування, воно тлумачиться як:

- як «...обставина, .. вимоги, на які слід спиратись; обстановка, у якій щонебудь відбувається; ймовірна залежність від тих чи тих обставин або фактів;
- зовнішня обставина, середовище, необхідне для існування, перебігу, розвитку певного явища (предмета);
- сукупність змінних зовнішніх і внутрішніх причин, що позначаються на психічному розвитку людини, прискорюючи або гальмуючи його, впливаючи на динаміку та результат такого розвитку;
- явище, що зумовлює існування іншого;
- сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [28; 55].

Оскільки досвід міжкультурної комунікації майбутнього викладача мистецьких дисциплін формується і розвивається у процесі фахової підготовки у ЗВО, педагогічні умови, що забезпечують цей процес, зумовлюються, з одного боку, специфікою цієї підготовки, а з іншого – специфікою означеного феномена. Актуальними педагогічними умовами в руслі нашої проблеми вважаємо такі, які присвячені феномену комунікації в контексті культурологічного підходу до освіти та виховання (Е.Кучменко, О. Шевнюк та ін.).

Отже, умови обумовлені цілями, змістом, засобами діяльності. Вживання терміну «педагогічні умови» пов'язане з необхідністю вирішення різноманітних суто педагогічних проблем і в узагальненому тлумаченні можемо визначити як сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності; обставини, що обумовлюють формування педагогічних явищ, процесів, систем; чинники, які «...є результатом відбору, конструювання і застосування елементів змісту, форм, засобів, технологій, методів та прийомів навчання і виховання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань» [4; 7].

Враховуючи позиції науковців, вважаємо за необхідне визначити, педагогічні умови визначаємо як зовнішні і внутрішні обставини, чинники, реалізація яких має на меті забезпечення успішного організаційно-педагогічного супроводу процесів формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Під педагогічними умовами розуміємо зовнішні об'єктивні обставини, які детермінують успішність формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі фахової підготовки.

У процесі розробки педагогічних умов формування означеного педагогічного явища ми виходимо з того, що на сучасному етапі розвитку мистецької освіти досвід міжкультурної комунікації майбутнього фахівця у процесі його фахового навчання набуває особливої актуальності. Означений феномен знаходиться у діалектичному взаємозв'язку з його музично-педагогічною діяльністю і має суттєвий вплив на процеси інтеграції українського музичного мистецтва у світову художню культуру.

Виходячи з визначення нами у першому розділі поняття «міжкультурна комунікація вчителя музики», а також компонентної структури, спрямованої на результат її сформованості в художньо-освітньому процесі закладу вищої музично-педагогічної освіти, відповідно до проблематики нашого дисертаційного дослідження ми визначили наступні педагогічні умови, які

сприяють формуванню досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв в умовах фахового навчання:

- актуалізація здатності студентів до усвідомленого набуття досвіду міжкультурного спілкування;
- збагачення досвіду міжкультурного співробітництва і кроскультурної взаємодії за рахунок впровадження у процес фахового навчання системи знань полікультурного спрямування;
- сприяння гармонізації процесів міжкультурної інтеракції майбутніх фахівців у різноманітних формах мистецької діяльності.

Отже, першою педагогічною умовою є «актуалізація здатності студентів до усвідомленого набуття досвіду міжкультурного спілкування». Згідно цієї умови, студентам надається установка на накопичення у процесі фахового навчання духовно-особистісного і фахового досвіду, який обумовлює активізацію етнокультурної свідомості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Реалізація цієї умови передбачала формування здатності студентів щодо естетичного ставлення до творів мистецтва як здатності здійснювати духовний діалог з автором художнього твору та представниками інших культур на ґрунті осягнення мистецтва; мала на меті визнання важливості духовно-особистісного і фахового досвіду в житті особистості, важливість його врахування в умовах формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх педагогів-музикантів.

Варто також зазначити, що досвід особистості не можна розглядати поза його зв'язком із культурою, адже саме він сполучає культуру (як практику минулого, сьогодення, майбутнього) й особистість. Утворюючи в процесі вивчення фахових дисциплін систему ціннісно-орієнтаційних координат, у студентів на рівні особистісної свідомості поступово починає формуватися досвід міжкультурної комунікації, який акумулює в собі ідеї, погляди, міркування, позиції, оцінки щодо сутності, ролі та місця культури спілкування з представниками інших культур.

Разом з тим, у межах реалізації зазначеної умови доцільними вважали за

необхідне створення настанови на осмислення майбутніми фахівцями сучасної моделі інтеркультурного діалогу, що має ґрунтуватися на національній українській спадщині в галузі музичного мистецтва, наукових надбань мистецької освіти. Такий ракурс осягнення інтеркультурного діалогу дозволяє студентам не тільки сформувавши національну свідомість і відчуття причетності до своєї національної культури, а й усвідомити її зв'язок із світовими культурними досягненнями.

Вважаємо, що досвід міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва потребує закріплення на суб'єктному рівні об'єктивних нормативних уявлень про цілі, смисли, зміст, способи організації та реалізації комунікативної діяльності, що опановуються ними. Таке закріплення відбувається за результатами осягнення соціально-культурного досвіду щодо здійснення фахової діяльності, знаходження її смислів, що обумовлюється набуттям індивідуального комунікативного досвіду, оскільки «...все просторово-тимчасове буття значуще та існує для мене завдяки тому, що я пізнаю його в досвіді, сприймаю, згадую його, оцінюю його, бажаю;. ...усе отримує смисл тільки з мого досвіду, з моїх думок, оцінок, уявлень, дій» [21].

Досвід, на думку І. Донченко, здатний виконувати гносеологічну функцію й інформаційно-комунікаційну функцію, сприяє фіксації, збереженню і передаванню інформації про результати мистецької художньо-комунікативної діяльності. Перетворювальна функція досвіду обумовлена тим, що внаслідок означеної діяльності відбувається зміна властивостей та якісних характеристик самого суб'єкта цієї діяльності [14, 11].

Отже, усвідомлене набуття досвіду міжкультурного спілкування стає здійсненим лише завдяки включенню майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у діяльність, пов'язану з об'єктивізацією притаманних їй засобів, методів, технологій, осягненням логіки організації художньо-освітнього процесу як способу інтерпретації соціокультурного досвіду, що й уможливорює перетворення їх у власні конструктивні варіанти здійснення цієї діяльності. Досвід дає підстави на основі рефлексії, без якої неможливо проектувати

міжкультурний діалог на ґрунті мистецтва, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, що ще не є усвідомленими майбутнім вчителем музики. Завдяки усвідомленню нових зв'язків у музично-педагогічній діяльності, як результату осмислення й інтерпретації соціального й особистого досвіду, виникає якісно новий особистісний досвід, основною складовою якого є сенс.

Таким чином відбувається розширення смислів цієї діяльності, оскільки соціальні смисли здатні розширювати особистісний досвід, виникає спроможність обирати напрями здобуття нового досвіду (у контексті нашого дослідження «досвіду міжкультурного спілкування»). Саме досвід, у якому містяться потенціали для постійного розвитку та саморозвитку особистості, розкриває справжнє значення та якість набутих комунікативних знань і вмій полікультурного спрямування, здійснює їх інтеграцію, ініціює здатність майбутнього викладача мистецьких дисциплін впевнено їх застосовувати для розв'язання ситуацій, що виникають в процесі взаємодії з представниками інших культур.

Реалізація першої педагогічної умови «актуалізація здатності студентів до усвідомленого набуття досвіду міжкультурного спілкування» передбачає прояв його внутрішньої активності як суб'єкта щодо осмислення комунікативних явищ, визначення соціальних і особистісних смислів фахової діяльності міжкультурного контексту. У цьому процесі вирішальну роль відіграє індивідуальний досвід, який дозволяє освоїти досвід міжкультурного спілкування, осягнути його зміст і внутрішню сутність. Згідно цієї умови, студентам надається установка на накопичення в цьому процесі духовно-особистісного і професійного досвіду етнопедагогічного спрямування, який обумовлює специфіку їх міжкультурних переконань.

Друга педагогічна умова «Збагачення досвіду міжкультурного співробітництва і кроскультурної взаємодії за рахунок впровадження у процес фахового навчання системи знань полікультурного спрямування». В умовах сьогодення полікультурність є феноменом глобалізованого світу, підґрунтям побудови нових концептуальних підходів до вирішення педагогічних

національних завдань багатьох країн світу, моноетнічним. Педагогічний ресурс полікультурної освіти вбирає у себе культурні традиції етносів, зокрема й музичний фольклор, здобутки народної художньої творчості тощо. Проблематика полікультурності в мистецькій освіті знайшла своє відображення у дослідженнях таких науковців, як Л.Гусейнова, А.Ленд'єл-Сяркевич, О.Хижна, О.Хоружа та ін.

Як пояснює Е.Карпова, полікультурне виховання є процесом цілеспрямованої соціалізації студентської молоді, «...спрямований на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють студентам здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв» [22].

Дослідниця В.Шульгіна висвітлює комплекс питань, що пов'язані з різними аспектами міжкультурної комунікації, які постають перед нашим суспільством у зв'язку з його інтеграцією до європейського і світового культурного простору. Вчена наголошує на тому, що «...можливість подальшого використання скарбів європейської та загальносвітової культури та освіти безпосередньо залежать від спроможності української молоді бути толерантною та ефективною в полікультурному просторі» [54, 4].

Впровадження у процес фахового навчання студентів системи знань полікультурного спрямування має на меті створення таких обставин художньо-освітнього процесу, що об'єктивно виникли і зумовлюють цілеспрямоване застосування етнічних мистецьких надбань та етнохудожніх цінностей як педагогічного засобу створення соціокультурного діалогу, атмосфери взаємної підтримки та поваги між представниками різних національних культур під час їх художньо-творчої взаємодії.

У межах реалізації цієї педагогічної умови необхідним є створення такого полікультурного середовища, в якому надається можливість скористатися особливостями етнокультурних надбань, продуктів народної музичної творчості з метою формування інтересу майбутніх фахівців до цінностей інших етносів,

народів, відбувається формування відчуття поваги, культури та порозуміння між її представниками. Отже, фахова підготовка вчителя музичного мистецтва до роботи в умовах полікультурного середовища є процесом набуття досвіду, заснованого на комунікативних знаннях, уміннях та навичках, що складають його фахову полікультурну компетентність, обумовлену вимогами діалогу культур різних етнічних груп.

Також варто зазначити, що друга педагогічна умова «Збагачення досвіду міжкультурного співробітництва і кроскультурної взаємодії за рахунок впровадження у процес фахового навчання системи знань полікультурного спрямування» у нашому дослідженні зорієнтована на збагачення досвіду міжнародного співробітництва і взаємодії (актуалізації здатності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до створення мистецьких проектів, творення культурних цінностей у галузі музичного мистецтва міжетнічного спрямування).

У процесі впровадження означеної педагогічної умови ми керувалися тим, що полікультурна компетентність майбутнього вчителя є фаховою якістю, структура якої відрізняється системним взаємовпливом етнокультурних знань, що безпосередньо відносяться до комунікативної сфери вчителя музики, його здатності до етнокультурної толерантності. Впровадження у процес фахового навчання системи знань полікультурного спрямування, на думку О.Хоружої, реалізується через уміння, навички і моделі поведінки, сприяє ефективному міжетнічному взаєморозумінню і взаємодії; дозволяє поширити сферу власної творчості у площину багатонаціонального музичного мистецтва, здобути досвід художньо-етнічної співтворчості.

За твердженням учених Л.Воротняк, Н.Гузій, «..полікультурна компетентність педагога входить до структури його професійної компетентності». Полікультурна компетентність педагога, на думку вчених, вбирає у себе: полікультурну грамотність; уміння використовувати знання полікультурного спрямування в педагогічній діяльності. До професійно важливих якостей полікультурно компетентного вчителя, на думку дослідників,

варто віднести такі, як: гнучкість (уміння адаптуватися до змінних умов педагогічної взаємодії); комунікабельність (уміння будувати діалог із представниками різних етнічних груп); здатність до співпраці (відкритість вчителя та готовність до інтеркультурного діалогу); емпатійність (уміння емоційно відгукуватися на проблеми учня); толерантність (уміння поважати думки і переконання учня) [12, 17].

Варто зазначити, що впровадження у процес фахового навчання студентів системи знань полікультурного спрямування, виконуючи гносеологічну функцію, виступає засобом пізнання. «...у процесі порівняння бажаного з досягнутим відбувається перетворення поглядів на предмет, тобто виникає нове знання про нього. Це нове знання з'являється завдяки розумінню його смислових структур, інтерпретації та рефлексії [58; 59]. Інтерпретація, за нашим переконанням, дозволяє зблизити педагогічну дійсність як предмет пізнання з особистісним комунікативним досвідом майбутнього фахівця. Саме цей процес руху свідомості передбачає формування досвіду міжкультурного спілкування.

Аналіз навчальних програм інваріантної і варіативної складової фахової підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін спеціальності «Середня освіта, музичне мистецтво», здійснений на пошуковому етапі педагогічного експерименту, свідчить про необхідність набуття студентами знань полікультурного спрямування як важливого показника якості підготовки викладача мистецьких дисциплін до майбутньої фахової діяльності, пізнання її сутності, особливостей, структури, рівнів і перспектив розвитку. Це може відбуватися у процесі усвідомлення професійної діяльності в період педагогічної практики, навчальних практичних занять, самостійної роботи, коли майбутній вчитель музики, використовуючи отримані вміння і навички здійснення цієї діяльності, певні її позитивні результати, відчуває радість, наснагу, впевненість.

Таким чином, засвоєння знань щодо особливостей педагогічного використання етнокультурної спадщини, уміння застосувати фахову підготовку до умов полікультурного спілкування є механізмом переходу об'єктивного змісту соціального досвіду в особистісний зміст. Цей перехід відбувається у

процесі цілеспрямованої практичної діяльності майбутнього фахівця як суб'єкта пізнання. Це означає, що опанувати культуру художньо-педагогічної взаємодії з представниками інших культур можливо завдяки аналізу досвіду застосування наявного педагогічного знання щодо цінності мистецтва й культури інших народів у процесі організації власної художньо-комунікативної діяльності.

Отже, реалізація педагогічної умови - збагачення досвіду міжкультурного співробітництва і кроскультурної взаємодії за рахунок впровадження у процес фахового навчання системи знань полікультурного спрямування - віддзеркалює мотивацію студентів щодо використання означених знань, умінь і навичок в музично-педагогічній, творчо-виконавській діяльності; має на меті формування у студентів якостей етнокультурної комунікації та взаємодії тощо.

Визначаючи третю педагогічну умову, враховували, що сучасні тенденції розвитку вищої мистецької освіти, культуро-відповідні засади мистецької освіти, потреба у вчителі музичного мистецтва, який здатен до активного, свідомого самовизначення в соціокультурному просторі, наукові надбання про значення і механізми самореалізації, самовдосконалення майбутніх педагогів-музикантів, актуалізує необхідність організації художньо-освітнього процесу, зорієнтованого на високий рівень свободи і самостійності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін на всіх його етапах. Впровадження цієї педагогічної умови передбачає врахування того факту, що явище комунікації має особливий зміст у музично-педагогічній освіті, де уміння спілкуватися та передавати художню інформацію є ціннісним надбанням творчої особистості майбутнього вчителя, комунікативні зв'язки пронизують художньо-освітній процес.

Реалізація педагогічної умови «сприяння гармонізації процесів міжкультурної інтеракції майбутніх фахівців у різноманітних формах мистецької діяльності» має на меті збагачення досвіду міжнародного співробітництва і кроскультурної взаємодії у галузі музичного мистецтва (актуалізацію здатності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до створення мистецьких проєктів, творення культурних цінностей у галузі музичного мистецтва, формування якостей артменеджера тощо).

На думку В.Ісаченко, С.Чорної [21; 53], у процесі міжкультурної інтеракції майбутній фахівець не лише збагачує, а й перебудовує мотиваційно-ціннісне ставлення до міжкультурного діалогу, здобутих полікультурних знань, але й накопичує досвід, «...в якому завжди взаємопов'язані реальне (що слід змінити) й ідеальне (плани щодо перетворення)» [53].

Ця важлива педагогічна умова зосереджує педагогічну увагу на формуванні у студентів міжкультурних переконань, оскільки вони входять до структури даного феномену, стають ядром і своєрідним індикатором сформованості досвіду міжкультурної комунікації педагога-музиканта, ціннісно-смысловим ядром і критеріями його реалізації. За час навчання у вишу студенти мають повністю усвідомити сутність процесу міжкультурної інтеракції та осмислити її значення як розуміння інших культур, необхідність толерантного ставлення до їх носіїв.

Гармонізація процесів міжкультурної інтеракції як форма організації спілкування суб'єктів художньо-освітнього процесу є одним з найважливіших елементів гуманістичної та гуманітарної парадигм мистецької освіти, оскільки є «унікальним способом існування культури і людини в культурі, середовищем пошуку смислу цінностей» [42].

Як зазначають О.Мороз, О.Падалка, В.Юрченко, комунікативно-творча взаємодія, що організована за принципом діалогічної взаємодії, відкриває нові шляхи для творчої самореалізації студентів, збагачення їхнього художньо-творчого потенціалу, оскільки щирість спілкування учасників міжкультурного діалогу забезпечує «особистісну формуючу функцію» [9]. Отже, педагогічна умова «гармонізація процесів міжкультурної інтеракції» як форма організації спілкування суб'єктів художньо-освітнього процесу є «вирішальною умовою ефективності спільної комунікативно-творчої взаємодії активних суб'єктів освітнього процесу, характерною ознакою онтологічної парадигми» [9, 134].

Зокрема Г.Дьяконов вважає, що розуміння виникає там, де зустрічаються дві свідомості, тобто смисл актуалізується тільки під час гармонійного поєднання з іншим смислом [16, 132-134]. Варто зазначити, що проблема

гармонізації процесів міжкультурної інтеракції набуває особливого значення у мистецькій освіті, оскільки процеси взаємодії на ґрунті мистецтва пронизують художньо-педагогічну дійсність у двох взаємопов'язаних формах – внутрішній та міжособистісній. У результаті виникають нові ціннісні орієнтири у формуванні досвіду міжкультурної комунікації.

Розроблені нами педагогічні умови – це ті обставини художньо-освітнього процесу, які об'єктивно виникають і зумовлюють цілеспрямоване створення міжкультурного діалогу, атмосфери взаємної підтримки та поваги між представниками різних національних культур у процесі їх художньо-творчої взаємодії. Схематичне зображення педагогічних умов зображено на рис. 2.1.



Рис. 2.2 Педагогічні умови, спрямовані на формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання

Отже, можна передбачити, що завдяки реалізації розроблених нами педагогічних умов й впровадження відповідної методики формування досвіду

міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів відбуватиметься більш ефективно.

З метою обґрунтування моделі досвіду міжкультурного комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання у дослідженні використано метод моделювання. Модель у методології науки – це аналог певного «фрагмента природної або соціальної реальності, яка слугує для збереження і розширення знань про оригінал, його властивості й структуру, для перетворення його і управління ним» [29]. Адже модель у сфері освіти – це сформовані за допомогою «знакових систем мислительні аналоги (логічні конструкції), які схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти» [29]. За С.Гончаренком, моделі поділяються на три види, а саме:

- описові, які дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітньої практики;
- функціональні, що відображають освіту в системі її зв'язків з соціальним середовищем;
- прогностичні, які дають теоретично аргументовану картину майбутнього стану освітньої практики.

Моделювання системи, на думку Н.Ничкало, повинно складатися на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем. Підсистема, як правило, виступає елементом системи більш високого рівня. Тому для визначення мети і завдань її функціонування необхідно враховувати завдання, поставлені перед системою більш високого порядку [33].

Організаційно-методична модель повинна враховувати цілий ряд аспектів, починаючи з соціально-політичних і закінчуючи, природно фаховими, але, при цьому стрижневим аспектом є психолого-педагогічний, бо саме він відкриває можливість підготувати фахівця відповідного профілю, дати характеристику образу мислення конкретної людини, індивідуально-психологічного складу особистості майбутнього вчителя.

У організаційно-методичній моделі необхідно враховувати всі основні аспекти навчального процесу, а саме: зміст освіти, інформаційно-методичні, навчально-технологічні, оцінювальні, й рефлексивні аспекти діяльності викладача та навчальну діяльність студента факультету мистецтв. Важливим елементом моделі є готовність викладача до реалізації педагогічних інновацій на рівні навчальної дисципліни. Функції викладача в інноваційній парадигмі освіти із транслятора інформації перетворюється в наставника, менеджера-організатора процесу самонавчання.

Керуючись означеними документами, нами створена модель формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання, яка містить: мету дослідження, системно-ціннісний, акмеологічно-проективний, творчо-діяльнісний підходи, компонентну структуру (мотиваційно-спрямований, когнітивно-рефлексивний, емоційно-оцінний та праксіологічно-співтворчий компоненти, критерії та їх показники); основні принципові положення (принцип інтенсифікації навчально-виконавської діяльності, принцип фасилітації, творчої взаємодії, проектування особистісного саморозвитку; креативного самовираження); педагогічні умови (актуалізація здатності студентів до усвідомленого набуття досвіду міжкультурного спілкування; збагачення досвіду міжкультурного співробітництва і кроскультурної взаємодії за рахунок впровадження у процес фахового навчання системи знань полікультурного спрямування; сприяння гармонізації процесів міжкультурної інтеракції майбутніх фахівців у різноманітних формах мистецької діяльності), розроблену методика (організаційно-конструктивний, комунікативно-художній, емоційно-ціннісний, мистецько-проективний етапи), методи (імпровізаційні, вирішення проблемних ситуацій, моделювання, комплексні тренінги, евристичного полілогу, творчі завдання, навчальні дискусії, мікрофон, метод інтерпретації музичних творів). Організаційно-модель схематично зображена на Рис. 2.2.

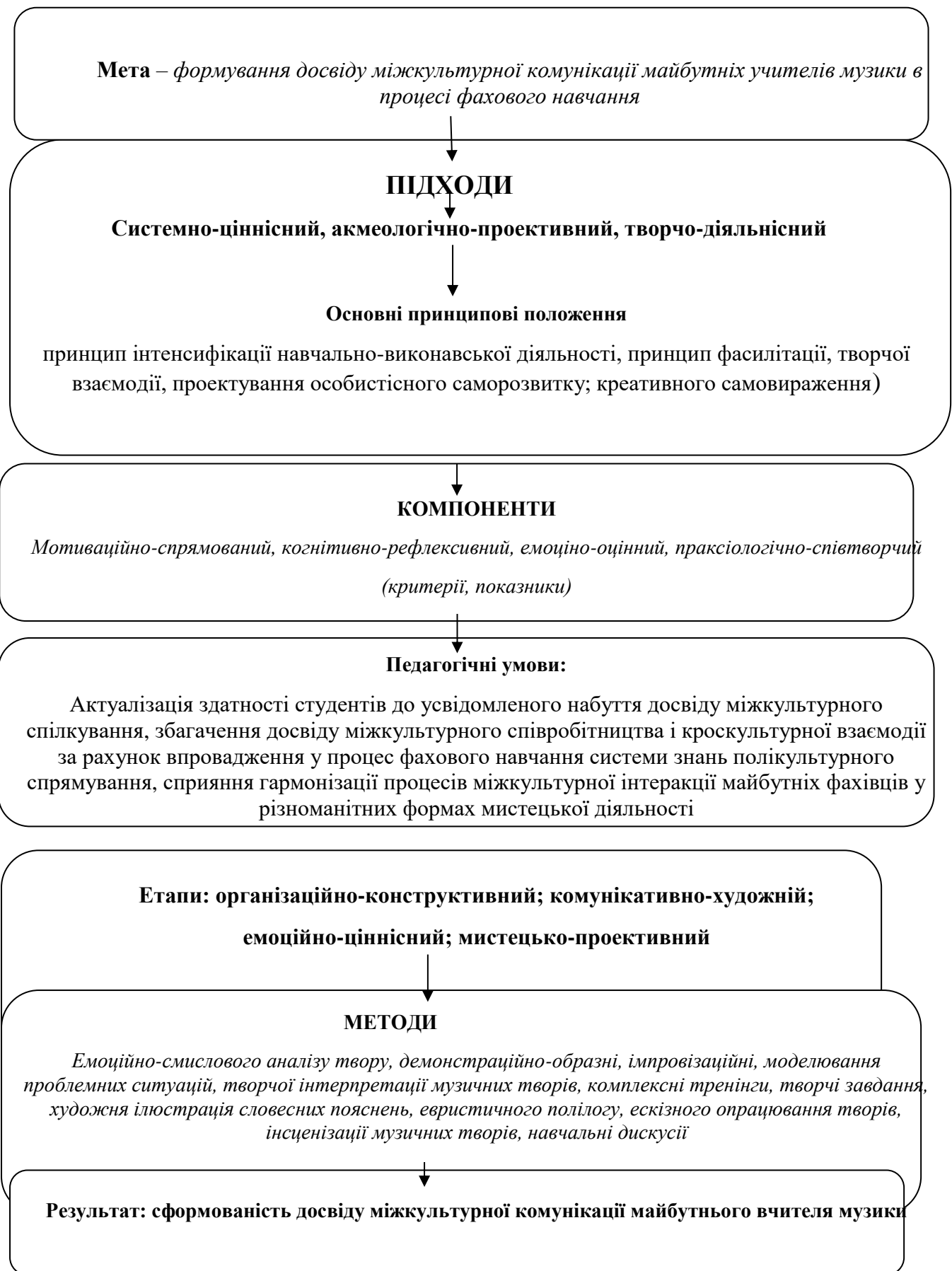


Рис. 2.2. Модель формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання

Теоретико-методичний аналіз дослідження проблеми формування досвіду міжпредметної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання дозволив дійти таких висновків:

- розроблена структура міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання, а саме: мотиваційно-спрямований, когнітивно-рефлексивний, емоційно-оцінний та праксіологічно-співтворчий компоненти. Мотиваційно-спрямований компонент характеризує особистісну потребу майбутнього вчителя музики у здійсненні міжкультурної комунікації, він забезпечує спрямованість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності, активізує моральні позиції її учасників, сприяючи їхній готовності змінюватися для досягнення взаєморозуміння. Когнітивно-рефлексивний компонент сприяє набуттю досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва у здійсненні міжкультурної комунікації. Емоційно-оцінний компонент обумовлює позитивне ставлення студента до міжкультурної взаємодії з опорою на особистісно-значущі цінності, здатність до культурної ідентифікації з внутрішнім світом «Іншого». Практиологічно-співтворчий компонент вбирає досвід практичної міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва, формує здатність до самовираження у процесі співтворчості з представниками інших культур;

- основними принциповими положеннями дисертаційного дослідження є: принцип інтенсифікації навчально-виконавської діяльності, принцип фасилітації, творчої взаємодії, проектування особистісного саморозвитку та принцип креативного самовираження. Принцип інтенсифікації навчально-виконавської діяльності передбачає спрямованість на практичну сторону в реалізації освітнього процесу, що безпосередньо забезпечує напрацювання вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв через розширення меж власного досвіду, нарощування слухацької культури, підвищення виконавських завдань у репетиційній та концертній діяльності. Принцип фасилітації, завдяки якому ми змогли сформувати у студентів

толерантне сприймання та осмислення музичної культури інших народів, стимулювання творчої активності при виконанні мистецьких творів різних народів світу. Принцип творчої взаємодії, який передбачає наявність педагогічної гнучкості, що поєднує у собі змістові й динамічні характеристики, які обумовлюють здатність вчителя легко відмовлятися від невідповідних ситуацій, завдань, способів поведінки, прийомів мислення й емоційного реагування та виробляти або приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемної ситуації. Принцип проектування особистісного саморозвитку є необхідною засадою діяльності сьогодення. Особистісний саморозвиток полягає не лише у накопиченні й акумулюванні професійних знань, умінь та навичок як природного процесу збільшення мистецького досвіду, він зумовлений прагненням особистості до змін досвіду. Принцип креативного самовираження, який охоплює залучення студентів до різних форм виступів, уможливлюючи трансляцію їхньої унікальності, самобутності і неповторності у обраній діяльності;

- встановлена критеріально-показникова система формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв. Критерієм мотиваційно-спрямованого компонента нами визначена міра мотиваційного спонукання студентів факультетів мистецтв щодо встановлення конструктивного міжкультурного діалогу з представниками інших культур. Показниками даного критерію є: сформованість мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва на пізнання культурного досвіду з представниками інших культур; здатність до усвідомлення значущості набуття досвіду міжкультурної комунікації; спрямованість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності. Критерієм когнітивно-рефлексивного компоненту виступає ступінь оволодіння студентів факультетів мистецтв комунікативними вміннями та навичками у різноманітних (стандартних і нестандартних) ситуаціях художньої взаємодії з представниками інших культур. Показники: наявність вміння рефлексувати власну діяльність і поведінку у процесі міжкультурного діалогу; усвідомлення

власної комунікативності та культурної ідентичності у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури; здатність до комунікативної мобільності у процесі міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва. Критерій емоційно-оцінного компонента визначення міри прагнення майбутнього вчителя музики до інтелектуальної та емоційної участі в художньо-культурному досвіді, показниками якого є: адекватність ціннісного ставлення до встановлення культурної інтеракції; уміння планувати, оцінювати та реалізовувати міжкультурний діалог, здатність до культурної ідентифікації. Критерієм практиологічно-співтворчого компонента ступінь здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до встановлення толерантної стратегії творчої взаємодії, до культурної ідентифікації у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури. Показники даного компонента охоплюють: уміння артистично-творчого оперування комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування; наявність здатності до культурної ідентифікації та вміння встановити рівноправний художньо-естетичний полілог кроскультурного контексту; уміння вирішувати практичні завдання міжкультурного контексту;

- визначено наступні педагогічні умови, які сприяють формуванню досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв в умовах фахового навчання: а саме: актуалізація здатності студентів до усвідомленого набуття досвіду міжкультурного спілкування; збагачення досвіду міжкультурного співробітництва і кроскультурної взаємодії за рахунок впровадження у процес фахового навчання системи знань полікультурного спрямування; сприяння гармонізації процесів міжкультурної інтеракції майбутніх фахівців у різноманітних формах мистецької діяльності. Згідно першої педагогічної умови студентам надається установка на накопичення у процесі фахового навчання духовно-особистісного і фахового досвіду, який обумовлює активізацію етнокультурної свідомості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Друга педагогічна умова передбачає, що полікультурність є феноменом глобалізованого світу, підґрунтям побудови нових концептуальних підходів до вирішення педагогічних національних завдань багатьох країн світу,

моноетнічним. Педагогічний ресурс полікультурної освіти вбирає у себе культурні традиції етносів, зокрема й музичний фольклор, здобутки народної художньої творчості тощо. Реалізація педагогічної умови «сприяння гармонізації процесів міжкультурної інтеракції майбутніх фахівців у різноманітних формах мистецької діяльності» має на меті збагачення досвіду міжнародного співробітництва і кроскультурної взаємодії у галузі музичного мистецтва (актуалізацію здатності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до створення мистецьких проєктів, творення культурних цінностей у галузі музичного мистецтва, формування якостей артменеджера тощо);

- створена модель формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання, яка містить: мету дослідження, системно-ціннісний, акмеологічно-проєктивний, творчо-діяльнісний підходи, компонентна структура (мотиваційно-спрямований, когнітивно-рефлексивний, емоційно-оцінний та праксіологічно-співтворчий компоненти, критерії та їх показники); основні принципові положення (принцип інтенсифікації навчально-виконавської діяльності, принцип фасилітації, творчої взаємодії, проєктування особистісного саморозвитку; креативного самовираження); педагогічні умови (актуалізація здатності студентів до усвідомленого набуття досвіду міжкультурного спілкування; збагачення досвіду міжкультурного співробітництва і кроскультурної взаємодії за рахунок впровадження у процес фахового навчання системи знань полікультурного спрямування; сприяння гармонізації процесів міжкультурної інтеракції майбутніх фахівців у різноманітних формах мистецької діяльності), розроблена методика (організаційно-конструктивний, комунікативно-художній, емоційно-ціннісний, мистецько-проєктивний етапи), методи (імпровізаційні, вирішення проблемних ситуацій, моделювання, комплексні тренінги, евристичного полілогу, творчі завдання, навчальні дискусії, мікрофон, метод інтерпретації музичних творів).

Основні матеріали розділу висвітленні у публікаціях автора [51; 52; 64].

Перелік використаних джерел до другого розділу

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
2. Андрейко О.І. Концептуальні засади формування виконавської культури музиканта в контексті педагогічної творчості. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. К., 2012. Вип. 18 (28). С. 56-59.
3. Андрущенко В.П., Лутай В.С. Про концептуальні засади філософії освіти. Нова парадигма: альманах наук. праць. К., 2004. Вип. 36. С. 8-2
4. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). 2-е вид., доп. Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь». 2008. 232 с.
5. Бахтин М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники. М, 1986. С. 210-215.
6. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: «Букрек», 2018. 320 с.
7. Богуш А. М. Проблема мовної особистості педагога в педагогічній науці. Наука і освіта. 2004. № 1. С. 77-79.
8. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 592с.
9. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І.; за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. К. : НПУ, 2006. 208 с.
10. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2008. 20 с.

11. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: монографія. К.: Вид. ПАРАПАН, 2005. 228 с.
12. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
13. Дашицька Л. Музично-слухова активність студентів-інструменталістів та шляхи її формування. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Умань. 2012. № 6 (2). С.23-29.
14. Донченко І. А. Педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх вчителів музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2010. 20 с.
15. Дубасенюк О.П., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193с.
16. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода к психологической науке и практике: [Монография]. Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. 847 с.
17. Естетика: навчальний посібник для педагогів /за ред. Т.І. Андрущенко. К.: МП Леся, 2014. 613с.
18. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навчальний посібник. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
19. Інноваційні авторські освітньо-виховні системи: досвід учителів України: науково-методичний посібник (за результатами магістерського науково-контекстного проєкту). К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 021. 353 с.
20. Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2011. 169с.
21. Ісаченко В. В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2004. 21 с.

22. Карпова Е. Е. Ретроспектива проблеми професійної підготовки викладачів для вищої школи і шляхів її вирішення. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. пр. 2012. Випуск 1.37. С. 156-159.

23. Киричук О.В. Основи психології: Підруч. для студ. вищ. навч. завл. 6-е вид. К.: Либідь, 2006. 632 с.

24. Ковалик П.А. Педагогічні засади творчої взаємодії диригента з навчальним хоровим колективом. Проблеми мистецької освіти: Зб. наук.-метод.ст. Вип. 3. /Відп. ред. О. Я.Ростовський. Ніжин: Видавництво НДУ імені М.Гоголя, 2008. С.32-40.

25. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия. Психология воздействия (проблемы теории и практики). М., 1989. С. 23-34.

26. Ковальова О.В., Гавриш О.Г., Кудрявцева В.В. Дефекти культури спілкування майбутніх педагогів і шляхи їх подолання. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць /Гол. редактор Г.П.Шевченко. Вип. 4 (97). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2020. С.110-119.

27. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. К. : Вид-во НПУ ун-т імені М.П. Драгоманова, 2012. 263 с.

28. Кондратенко Г.Г. Музично-виконавська діяльність як засіб формування творчої особистості майбутнього бакалавра музичного мистецтва. Г.Г.Кондратенко, О.С.Плохотнюк. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 197. С. 115-119.

29. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. К.: Знання, 2005. 486 с.

30. Лабунець В.М. Концептуальний підхід до інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий вісник

Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2015. №2. С. 126-131.

31. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів. Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, Е.В.Белкіна, О.В.Калініченко, І.В.Руденко. Х: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.

32. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія, авт. кол. : Є. М. Хриков, О.В. Адаменко, В.С. Курило та ін.; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.

33. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія. /За ред., передмова та післямова Н.Г.Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.

34. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. /О.П.Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В.Михайличенко, Редактор Г.Ю.Ніколії. Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 255 с.

35. Михайличенко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): Монографія. вид. 2-ге, перероб. і доповнене. Суми: вид-во «Козацький вал», 2007. 356 с.

36. Орлов В. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Серія: Педагогічні науки. Вип. 16 С.70-92.

37. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія. Автори: В.Андрущенко, Н.Дівінська, Б.Корольов та ін.; за заг. ред. В.Андрущенко, В.Лугового. К.: Педагогічна думка, 2008. 256 с.

38. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія /за ред. С.Д. Максименка, В.Л.Зливкова, С.Б.Кузікової. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 430 с.

39. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. К.: Освіта України, 2008. 274 с.

40. Пальчевський С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Кондор, 2008. 398 с.
41. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія /За ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. 564 с.
42. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 443 с.
43. Роджерс К. Становление человека. М.: Изд. группа „Прогресс” : Универс, 1994. 478 с.
44. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. – К.: 2002. 270 с.
45. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. 273 с.
46. Сегеда Н.П. Особистісне зростання як акмекритерій людиномірності освітнього середовища майбутнього педагога. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб наук. праць / за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г.РОМАНОВСЬКОГО. Вип. 43 (47). Харків: НТУ «ХПШ», 2015. С. 81-87.
47. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
48. Софроній З.В., Чурікова-Кушнір О.Д. Методичні засади хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць Гол. редактор Г.П.Шевченко. Вип. 4 (97). Северодонецьк: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2020. С.245-258.

49. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
50. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія /за ред. В.Г.Кременя. К.: Педагогічна думка. 2008. 472 с.
51. Чень Жуй. Смысловий аспект комунікативного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020 р. С. 198-201.
52. Чень Жуй. До проблеми міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в педагогічному ВНЗ. Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Вип. 61. Переяслав, 2020. С. 179-180.
53. Чорна С.С. Формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2008. 20 с.
54. Шульгіна В.Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації. Наук, часопис НПУ імені М. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К.: НПУ, 2004. Вип. 1(6). С. 21-25.
55. Щерба С. П. Філософія : [навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. 3-є вид., змінене і доп. Київ : Кондор, 2007. 452 с.
56. Bradburn N.M. The structure of psychological wellbeing. Chicago: Aldine Pub. Co.,1969. 320 p.
57. Identity of a personality and a group: psycho-pedagogical and sociocultural aspects: material of the international scientific conference on January 27-28, 2014. Prague: Vedecko vydavatelske centrum "Sociosfera – CZ". 244 с.
58. Lier L. Van Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity. Harlow: Longman, 2006.

59. Morrow K. Using texts in a communicative approach. *English Language Teaching Journal*, 2007. Vol. 41. No. 4. P. 248-256.
60. Cambridge International Dictionary of English. Cambridge Univ. Press, 1995.
61. Czapinski J. Illusions and Biases in Psychological Well-Being: An «Onion» Theory of Happiness /Working Meeting of I.S.R. and I.S.S./ University of Michigan, Ann Arbor, USA, 1991. 24 P.
62. Onfray M. Les Sagesses antiques. Contre-histoire de la philosophie. T.1. Paris: Grasset, 2001. P.48-49.
63. Hall E.T. The Silent Language / E.T.Hall. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959. 240 p.
64. Chen Rui. Component-functional model of communication of a future music teacher *Modern Science. Modrni veda. Praha. Ceska republika, Nemoros.* 2021. № 5. ISSN 2336-498 X p.106-111.
65. Jaspers K. Vernunft und Existenz : fünf Vorlesungen. München : S. R. Piper & Co. Verlag, 1960. – 155 S.

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

У цьому розділі ми зосередимося на проведенні педагогічного експерименту, який має на меті підтвердження наших теоретичних положень. Проведення педагогічного експерименту у науково-педагогічному дослідженні сьогодні широко обговорюється науковцями та практиками. Відомі педагоги С.Гончаренко, І.Грушко, С.Максименко, В.Сиденко та ін. [], розглядають цей вид наукової діяльності як чітко направлений за дидактично-цільовими ознаками творчий процес. Спираючись на досвід сучасної педагогіки ми вважаємо його таким важелем дослідження, який ефективно використовується для підтвердження чи спростування нових методів навчання та виховання студентської молоді.

Експеримент ми проводили у 3 етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Попередньо була розроблена та обгрунтована компонентна структура, яка складається з 4 компонентів, їх критерії та показники.

3.1. Констатувальний етап експериментальної роботи з формування міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи проводився для визначення діагностики стану сформованості міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання.

У своїй експериментальній роботі ми обрали чотирирівневий варіант виявлення результатів - початковий, середній, достатній і високий, який свідчить про якість комунікаційних процесів міжкультурної спрямованості у фаховому

навчанні майбутніх учителів музики згідно означених критеріїв і показників та надає їм якісної та кількісної характеристики.

Початковий рівень, за яким ми обґрунтовуємо приналежність до цього рівня, має ознаки, які вказують на фрагментарність отриманих компетенцій, низьку мотивацію до фахового навчання, потребує постійної допомоги з боку викладача та сокурсників. Студент факультету мистецтв має обмежений понятійно-термінологічний апарат, не проявляє ініціативу у розв'язанні поставлених завдань. Майбутньому вчителю музики складно самостійно використовувати теоретичні фахові уміння для практичного застосування, він частково відтворює тематичний матеріал у практичній діяльності, потребуючи постійної теоретичної та практичної допомоги зі сторони викладача. Студент факультету мистецтв демонструє елементарний рівень володіння фаховими знаннями.

Середній рівень сформованості міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання передбачає вияв недостатньої вмотивованості у фаховому навчанні. Студенти факультету мають інтерес до набуття досвіду міжкультурної комунікації, але самостійно оволодіти їм не завжди можуть. Їх діяльність здійснюється на репродуктивному рівні. Вони мають бажання використовувати елементи міжкультурної комунікації у навчальній роботі, але фахові компетенції ними недостатньо опановані. Респонденти мають незначний термінологічний запас; потребують значної теоретичної та практичної допомоги вчителя. Намагаються встановлювати конструктивний міжкультурний діалог з представниками інших культур, але мають досить посередній рівень прагнення до інтелектуальної та емоційної участі в художньо-культурному досвіді іншого. У студентів факультетів мистецтв слабо розвинуті вміння артистично-творчого оперування комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування, слабо розвинена адекватність ціннісного ставлення до встановлення інтеракції та здатність до набуття досвіду міжкультурної комунікації.

Достатній рівень сформованості міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання передбачає здатність емоційно сприймати музичні твори інших культурних традицій, має позитивну мотивацію щодо пізнання міжкультурної комунікації та власної творчості. Студенти факультетів мистецтв усвідомлюють основний теоретичний матеріал та здатні до системного аналізу за допомогою викладача; свідомо користуються понятійним апаратом; здатні до рефлексії власної діяльності у процесі міжкультурного діалогу. Майбутні вчителі музики не мають труднощів з плануванням, оцінюванням та реалізацією міжкультурного мистецького діалогу. Вони вміло оперують артистично-творчим комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування. Але мають сумніви щодо самостійного опанування та опрацювання навчального матеріалу.

Високий рівень якісної сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання виявився у студентів, які були наполегливі, у них була присутня чітка мотивація для здійснення фахової діяльності у міжкультурному контексті. Студенти факультетів мистецтв мали яскравий інтерес до вивчення музичного репертуару різних культурних напрямів, вільно оволодівали їм самостійно, мали чітку спрямованість на розуміння цінності інших культур на основі толерантності. Респонденти в повному обсязі володіли уміннями артистично-творчого оперування комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування. У виконавській діяльності ці студенти повністю розкривали емоційне забарвлення музичного твору, вирішували практичні завдання міжкультурного контексту та вміння встановлювати рівноправний художньо-естетичний полілог кросскультурного контексту.

У процесі констатувального експерименту, який проходив за розробленою методикою брали участь 141 респондент з різних ЗВО України, а саме: Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Для проведення констатувального етапу експерименту та роботи над педагогічною діагностикою ми поетапно опрацьовували всі розроблені компоненти, критерії та показники щодо вияву ступеню сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання.

Перший — *мотиваційно-спрямований* — компонент розглядався нами як виявлення міри мотиваційної спрямованості студентів щодо встановлення конструктивного міжкультурного діалогу з представниками інших культур. Наявність мотивації на досягнення успіху у навчальній діяльності є важливим критерієм успішного оволодіння фаховими компетентностями. За такої мотивації студент цілеспрямовано наближається до досягнення позитивних результатів фахового навчання. Виховується активність, ініціативність, наполегливість у досягненні поставлених завдань. Студенти вчаться долати перешкоди, виконувати нестандартні завдання та оцінювати ефективність своїх дій.

Послідовно ми оцінювали сформованість показників даного компонента. Перший показник - *сформованість мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музики щодо пізнання культурного досвіду іншого* — передбачав мотиваційну спрямованість студентів на здійснення практичного освоєння культурного доробку інших народів. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми допоміг виявити зв'язок між мотивацією, яку пропонує викладач, та активністю навчальної діяльності студента факультету мистецтв. Набуття культурного досвіду допомагає студентові факультету мистецтв краще розуміти традиції інших народів світу, тобто оволодівати навичками міжкультурної комунікації.

Для того, щоб краще зрозуміти рівень сформованості мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музики щодо пізнання культурного досвіду іншого, ми провели серію тестів, де виявили не тільки глибину знань студентів, а й міру толерантності до культур інших народів (Додаток А).

У результаті виявилось, що 13% студентів вільно володіють понятійним апаратом, мають знання щодо історичного розвитку культури та її традицій, толерантно відносяться до культур інших країн та народів. 21% респондентів мають знання щодо світового культурного розвитку, люблять слухати музику інших народів, але виконувати її не намагаються. 39% студентів факультетів мистецтв мають фрагментарний рівень знань по світовим культурним традиціям, з небажанням працюють з музичними творами інших народів. Занепокоєння визвали 27% студентів, які не змогли дати правильні відповіді на питання, не мали бажання пізнавати нове і занурюватись у музичні традиції інших народів.

Щоб підтвердити власні результати, ми провели декілька бесід, де уважно сліdkували за студентами факультетів мистецтв, які викликали занепокоєння. При проведенні бесіди “Музичні інструменти різних народів світу” ми розглядали інструменти Америки (агого та банджо), Азії та Африки (панфлейта, кора, ситар), проводили паралелі з українськими народними інструментами, слухали музичні твори.

Бесіда “Етнічна музика народів світу” мала на меті порівняння старовинної етнічної музики та її сучасного втілення. Розбирались такі поняття, як “народна музика”, “популярна музика з елементами етніки”, “переплетіння музики різних народів”. У бесіді “Музично-театральні традиції” розмова йшла про Пекінську оперу в Китаї, корейський театр пансори, український театралізований вертеп та ін. Порівнюючи результати письмового та усного опитувань ми підтвердили процентне розташування респондентів.

Другий показник першого компоненту – *здатність до усвідомлення значущості набуття досвіду міжкультурної комунікації* — дає можливість більш повно заринути у культурні традиції народів світу, робити порівняння, знаходити загальні та відмінні риси. За думкою вчених, міжкультурна комунікація - це “особлива форма комунікації двох або більше представників різних культур, в ході якої відбувається обмін інформацією і культурними цінностями

взаємодіючих культур” [Бацев]. В.Манакін, розглядав комунікацію як основний засіб людського спілкування [Манакін].

За визначенням І.М’язової міжкультурна комунікація – це водночас і наука і набір навичок, якими потрібно оволодіти під час спілкування, оскільки взаємодія з іншою культурою вимагає певних знань та умінь, зосередженості на успадкованих та усталених нормах соціальної практики людей, які належать до різних національних та етнічних спільнот [М’я]. Ми можемо зробити висновок, що для набуття досвіду міжкультурної комунікації студентам потрібно ретельно знайомитися з культурними традиціями інших народів, проводити порівняльний аналіз музичних творів, розбиратися у всіх нюансах інтерпретації виконуваних композицій.

Оцінюючи сформованість даного показника, ми запропонували студентам вибрати із списку твори для ознайомлення, щоб у подальшому зробити лекцію концерт “Чарівний світ музики світу”. (Додаток Б). Після цього провели усний бліц-опрос, де виявили рівень бажання студентів оволодівати знаннями про музику не тільки рідної країни, а й інших стран. Завдяки тому, що було підібрано твори країн, музичні традиції яких відрізняються від нашого звичного сприйняття, ми змогли виявити рівень толерантності до музичних смаків інших народів. Так, всього 7% студентів факультетів мистецтв активно працювали, проаналізували всі запропоновані твори, виявили бажання вивчати по одному твору з кожної країни із запропонованого списку. 14% респондентів дали згоду працювати з творами інших країн, але були невпевнені у своїх силах. 34% студентів виявили бажання працювати лише з українськими творами. Прикро, що 45% студентів факультетів мистецтв зовсім не зацікавилися нагодою познайомитися з фортепіанними творами представників різних країн. Вони працювали лише над творами, які були обов’язковими для вивчення з предмету “Основний музичний інструмент”.

Третій показник першого компоненту - *спрямованість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності* — націлений на підведення підсумків по фіксації сформованості мотиваційної спрямованості

студентів щодо встановлення конструктивного міжкультурного діалогу з представниками інших культур. Ми приділили увагу такому аспекту, як розуміння поняття “толерантність” та “культурні цінності”.

Це — необхідна умова для формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання. У загальному розумінні толерантність у сучасному світі продекларовано в Резолюції Генеральної Конференції ЮНЕСКО 16 листопада 1995 року як «Декларацію принципів толерантності» [www.religion.in.ua/9292-deklaraciya-principiv-tolerantnosti-za-C2%Adtverdzhena-rezolyuciye-yu-generalnoyi-konferenciyi-yunesko-16-listopa-C2%Adda-1995-roku.html]. Ми можемо назвати синоніми терміну “толерантність”: терпимість, чемність, ввічливість, лояльність, доброзичливість, повага до іншої думки. В нашому контексті ми розглядаємо *толерантність* як розуміння іншої культури, сприйняття музики інших народів, вміння правильно інтерпретувати музичні твори народів світу.

Ми провели тест на прояв толерантного відношення до представників інших культур (Додаток В). Цей тест мав показати загальне толерантне ставлення до іншої людини. Від цього залежить і толерантне ставлення і до культурних традицій інших народів. Результати тесту нас порадували. Більшість студентів факультетів мистецтв (56%) вільно спілкується з представниками інших народів, не має стереотипів щодо національності людини. Є студенти факультетів мистецтв, які мають труднощі у спілкуванні (27%). Але це пов’язано з внутрішньою скутістю людини. 16% респондентів відносяться до спілкування з представниками інших культур досить стримано і тільки 6% не бажають спілкуватися з представниками інших народів та знайомитися з їх культурою. Саме на цим двом категоріям студентів факультетів мистецтв ми будемо приділяти основну увагу на формувальному етапі експерименту.

Результати, які ми получили при констатації рівня сформованості першого компонента, висвітлені у таблиці 3.1.

Рівень сформованості першого, мотиваційно-спрямованого компонента на констатувальному етапі експерименту (141 респондент)

Показники / рівні	Початковий		Середній		Достатній		Високий	
	О	%	О	%	О	%	о	%
Сформованість мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музики щодо пізнання культурного досвіду іншого	38	26,95	55	39,01	30	21,28	18	12,76
Усвідомлення значущості набуття досвіду міжкультурної комунікації	63	44,68	48	34,04	20	14,18	10	7,1
Спрямованість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності	8	5,67	23	16,31	30	21,28	80	56,74
Середня вагова	36	25,53	42	29,79	27	19,15	36	25,53

Другий - *когнітивно-рефлексивний* — компонент передбачає визначення міри володіння певними комунікативними вміннями та навичками у різноманітних (стандартних і нестандартних) ситуаціях художньої взаємодії з представниками інших культур. Для цього було розроблено показники до даного компоненту.

Перший показник – *наявність уміння рефлексувати власну діяльність і поведінку в процесі міжкультурного діалогу* — показує сформованість навичок саморефлексії, норм та правил поведінки, об'єм фахового тезаурусу. Українська літературна енциклопедія тлумачить поняття “Діалог” як розмову, ряд висловлювань двох або більше осіб на певну тему. Для діалогу характерно, що та сама особа виступає то як суб'єкт мовлення, то як адресат висловлювання іншого співрозмовника [Українська Літератур]. Питання рефлексії сьогодні розглядаються у багатьох наукових напрямках. Ми розглядаємо це поняття як вміння аналізувати свої творчі дії, власне виконання музичних творів інших

культурних традицій, аналіз музичних творів для прослуховування і вміння донести зміст цих творів до слухацької аудиторії.

Для того, щоб зробити зріз сформованості першого показника когнітивно-рефлексивного компонента, ми провели бліц-вікторину, для якої вибрали відомі інструментальні твори українських та зарубіжних композиторів. Ми одразу вирішували два завдання: обізнаність у світовій інструментальній музиці і зацікавленість цією музикою. Для вікторини було підібрано твори: А.Вівальді “Пори року” (Зима), В.Моцарт “Серенада №13”, Й.Штраус “Голубий Дунай”, М.Скорик “Мелодія”, Д.Бортнянський “Пляска фурій”, П.Чайковський “Пори року” (Жовтень), М.Леонтович “Щедрик” (інструментальна обробка), М.Лисенко “Вальс”, Н.Паганіні “Капріччіо 124”, З.Абрео “Тіко-тіко”, Т.Альбіноні “Адажіо”, Дж.Гершвін “Колискова Клари”, Ван Лішань «Весела дівчина-боєць», Ямада Косаку «Akatombo» концерт для фортепіано.

Спочатку потрібно було відгадати назви творів та їх авторів, а потім розташувати твори від 1 до 15 по мірі вподобання (1 — дуже подобається, 15 — зовсім не подобається).

Результати виявилися такими: не всі студенти обізнані у світовій інструментальній музиці, деякі не змогли розташувати твори за номерами. Виявилось, що виявити свої смаки змогли далеко не всі студенти. Після запитання, які б твори світової класики студенти хотіли б вивчити, не розгубилися і чітко дали відповідь на запитання всього 10 студентів. Завдяки додатковим питанням про країни, стилі, змогли дати відповіді на питання ще 36 студентів. Пригадуючи, які твори респонденти вчили під час навчального процесу, дивлячись у свої записники, із завданням справилися ще 54 студенти. Не змогли виконати завдання, навіть із підказками 41 студент.

Другий показник - *усвідомлення власної комунікативності та культурної ідентичності у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури* — передбачає перевірку сукупності істотних, відносно стійких властивостей студентів, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню культурно-мистецької інформації.

Засобами методів анкетування, тестування (Додаток Г) та усних бесід ми виділили ті рівні комунікативності, які заважають студентам факультетів мистецтв якісно оволодівати фаховими компетентностями. Це *гіперкомунікативність* (35 студентів - намагання стати центром творчого спілкування, нетолерантне відношення до позиції партнерів, ігнорування їх кутів зору) та *гіпокомунікативність* (84 студенти - нездатність нормально висловлювати власне ставлення до предмету творчого спілкування, організувати зворотний зв'язок із співрозмовником). Якісним рівнем комунікативності володіють лише 22 студенти.

Досліджуючи рівні сформованості другого показника ми розглядали також поняття “культурна ідентичність”, яка полягає в усвідомленому сприйнятті відповідних культурних норм, ціннісних орієнтацій та мовних особливостей. Було проведено серію творчих он-лайн зустрічей зі студентами у рамках міжнародних студентських конференцій, де пропонувалося побудувати діалог між учасниками на різні теми. Перед тим було розподілено учасників (за бажанням) на 4 групи — організаторів, доповідачів, учасників дискусії та пасивних слухачів. Виявилось, що організаторами з'явилися бажання бути лише 24 студенти. На роль доповідачів записалось 26 студентів. Участь у дискусії приймали 39 студентів. Інші студенти (52 особи) буди слухачами. Після проведення заходів ми зрозуміли, що сформованість другого показника є на низькому рівні. Так, здатністю до комунікативної мобільності у процесі міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва володіють не всі майбутні вчителі музики. Комунікативні навички та знаннями о культурі інших народів мають не всі студенти факультетів мистецтв. Тому на формувальному етапі експерименту нами приділено цьому показнику увагу.

Третій показник когнітивно-рефлексивного компоненту - *здатність до комунікативної мобільності у процесі міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва* — показує рівень сформованості такого поняття як “комунікативна мобільність”, яке розглядається у фаховому аспекті. Для формування досвіду міжкультурної комунікації ми вважаємо необхідним швидко підбирати ті

комунікативні засоби, які прийнято вважати комунікативною мобільністю, що означає здатність і готовність студентів здійснювати ефективні комунікації зі студентами факультетів мистецтв різних країн, гнучко застосовуючи різноманітні комунікативні техніки і прийоми, відомі з минулого досвіду, і швидко освоюючи нові.

Ступінь оволодіння студентами факультетів мистецтв комунікативними уміннями та навичками у різноманітних ситуаціях художньої взаємодії з представниками інших культур розроблялася завдяки творчим завданням серед студентів факультетів мистецтв та творчих проектів.

Для визначення рівня сформованості даного показника ми розробили завдання для студентів факультетів мистецтв, в яких вони повинні були запропонувати музичний репертуар для творчих проектів за темами: “Діалог культур: Схід і Захід”, “Ідентичність афро-американської музики”, “Латинська Америка — яскравість та самобутність”, “Подорож країнами Сходу”, “Індія — знайоме та загадкове”. Студенти факультетів мистецтв повинні були підібрати музичні твори за однією з тем та зробити невелику доповідь (есе). Завдання було складним, воно потребувало зусиль. Висновком роботи став показник зацікавленості у роботі. Не всі студенти з бажанням віднеслися до роботи, підбір репертуару був формальним, доповідь не повною, запозиченою з інтернету та не обробленою. Засвоєння змісту мистецьких інноваційних технологій, спрямоване на свідоме і довгострокове оволодіння комплексом знань даного напрямку та різними способами виконання музично-педагогічних дій. Чим вищий рівень осмислення і засвоєння цих знань тим вище рівень готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності.

У результаті високого рівня досягли 12 студентів факультетів мистецтв. На достатньому рівні опинилися 23 майбутні вчителі музики. Середній рівень був у 58 студентів факультетів мистецтв. На початковому залишилося 48 майбутніх учителів музики.

Результат проведення експериментальної роботи з перевірки рівня сформованості когнітивно-рефлексивного компонента представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівень сформованості другого, когнітивно-рефлексивного компонента на констатувальному етапі експерименту (141 респондент)

Показники / рівні	Початковий		Середній		Достатній		Високий	
	О	%	О	%	о	%	о	%
Уміння рефлексувати власну діяльність і поведінку у процесі міжкультурного діалогу	41	29,08	54	38,30	36	25,53	10	7,09
Усвідомлення власної комунікативності та культурної ідентичності у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури	52	36,88	39	27,66	26	18,44	24	17,02
Здатність до комунікативної мобільності у процесі міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва	48	34,04	58	41,13	23	16,31	12	8,51
Середня вагова	47	33,33	50	35,46	28	19,86	16	11,35

Третій - *емоційно-оцінний* - компонент спрямований на визначення міри прагнення майбутнього вчителя музики до інтелектуальної та емоційної участі в художньо-культурному досвіді іншого. Цей компонент обумовлює позитивне ставлення студента до міжкультурної взаємодії з опорою на особистісно-значущі цінності, здатність до культурної ідентифікації з внутрішнім світом «Іншого». Питання сформованості інтелектуальних та емоційних якостей студентів ми оцінювали завдяки показникам даного компонента.

Перший показник - *адекватність ціннісного ставлення до встановлення культурної інтеракції* — ми оцінювали, розглядаючи поняття культурної інтеракції. Для себе ми визначили, що інтеракція — це міжособистісне спілкування, де співрозмовники ставлять себе на місце іншого, намагаються

дивитись на предмет розмови з іншої точки зору. Найкраще це проявляється у спільній творчій діяльності.

Для визначення рівня сформованості цього показника ми запропонували студентам дати відповіді на питання тесту “Роль культурного спілкування у житті людини” (Додаток Г). Після цього було проведено дискусію з метою виявлення проблем у студентів з міжособистісним спілкуванням. Темою дискусії було виявлення мовних недоліків при висловлюванні власної думки. На питання “Як Ви можете описати враження від прослуховування твору Ф.Шумана “Порив” (<https://www.youtube.com/watch?v=VPFZTrncYi0>)” студенти розподілилися на тих, що спочатку звернув увагу на техніку виконання, і тих, хто почав обговорювати емоційні образи твору. Хоч дискусія пройшла жваво, але треба відмітити, що у багатьох студентів не вистачало словарного запасу та професійного тезаурусу, щоб висловити свої думки. Вдумливо і розсудливо, компануючи технічну і емоційну сторони твору, змогли висловитися лише 23 студенти. 36 респондентів могли зупинитися лише на одній зі сторін твору (найчастіше — емоційній). Дуже невпевнено розповідали про свої враження 47 студентів. Зовсім не мали бажання висловлюватися 35 студентів.

Другий показник - *уміння планувати, оцінювати та реалізовувати міжкультурний мистецький діалог* — ми перевіряли за допомогою інтерактивних анкет, тестів (Додаток Д), відеопрезентацій та методу “мікрофону” після сумісного просмотру музичних творів у виконанні професійних виконавців.

В анкетах студенти писали про етику діалогового спілкування, наводили приклади етичних та неетичних висловлювань. Відеопрезентації допомогали вибирати вірні діалогові форми, емоційно правильно реагувати та слова опонента (<https://www.youtube.com/watch?v=s52IG5Og8ZI>; https://www.youtube.com/watch?v=-frhZkmlb_g).

Після перегляду музичних творів ми спробували провести диспут з використання методу “мікрофону”, щоб побачити рівень сформованості вміння вести саме мистецький діалог (Додаток Е). Ми вибирали твори, різні за

характером, стилем, манерою виконання, віком виконавців. Студенти мали можливість висловлювати свої думки про естетичні вподобання, емоційність виступів, технічність виконання. Не всі студенти справилися із завданням. Більшість студентів свої вподобання оцінювали на рівні “подобається — не подобається” (64 студенти). 33 студенти змогли в діанозі висловити свої естетичні вподобання. 25 студентів вступили в диспут про емоційну складову всіх виступів і лише 19 студентів змогли висловити своє ставлення до твору, оцінюючи всі складові виконавської майстерності.

Третій показник - *позитивне ставлення студента до міжкультурної взаємодії з опорою на особистісно-значущі цінності, здатність до культурної ідентифікації* — ми оцінювали, розглядаючи особисті вподобання студентів щодо стилів та жанрів музики, манери виконання та ін. Цей показник ми оцінювали, провів анкетування “Мої вподобання в музиці” (Додаток Є). Студенти у вільній формі мали можливість висловити свої вподобання в музичних стилях, жанрах. Розповісти про улюблених виконавців. Ми намагалися охопити різні напрями спілкування з музикою. Проаналізувавши анкети, ми зробили висновок, що більшість студентів у вільний час слухає тільки сучасну популярну музику (66 студентів). Вони не мають бажання цікавитися іншими музичними напрямками, відповіді на питання анкети у них односкладові. Деякі студенти цікавляться ще і естрадою минулих років (30 студентів). Вони можуть назвати декілька імен композиторів і виконавців. Але у них не виникає питання — для чого їм потрібно слухати музику. 33 студенти мають різні музичні вподобання, але класична музика їм подобається лише у сучасній обробці. Вони мають свою власну думку з приводу якості сучасної музичної індустрії. На жаль з творами композиторів інших культурних традицій вони мало знайомі і у них не виникає бажання ближче познайомитися з цими творами. Класичну музику та музику різних культурних традицій цінують і слухають лише 12 студентів. Вони мають різнонаправлені музичні вподобання, жваво цікавляться новими течіями у музиці, мають власну думку і можуть її обґрунтувати.

Рівень сформованості третього, емоційно-оцінного компонента на констатувальному етапі експерименту (141 респондент)

Показники / рівні	Початкови й		Середній		Достатній		Високий	
	О	%	О	%	о	%	о	%
Адекватність ціннісного ставлення до встановлення культурної інтеракції	35	24,82	47	33,33	36	25,53	23	16,32
Уміння планувати, оцінювати та реалізовувати міжкультурний мистецький діалог	64	45,39	33	23,40	25	17,73	19	13,48
Позитивне ставлення студента до міжкультурної взаємодії з опорою на особистісно-значущі цінності, здатність до культурної ідентифікації.	66	46,81	30	21,28	33	23,41	12	8,50
Середня вагова	55	39,01	37	26,24	31	21,99	18	12,76

Праксеологічно-співтворчий компонент є четвертим і останнім при оцінюванні сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання. Він характеризує уміння вирішувати практичні завдання міжкультурного контексту, здатність до співтворчості з представниками інших культур. Нам потрібно було визначити міру сформованості здатності до встановлення толерантної стратегії творчої взаємодії, міру здатності до культурної ідентифікації у процесі мистецького спілкування на констатувальному етапі експерименту. Для цього ми перевірили сформованість показників даного компоненту.

Перший показник - *уміння артистично-творчого оперування комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування* — показав якість засвоєння фахових компетенцій при вивченні дисциплін виконавського циклу. Студентам пропонувалось пройти різні види анкет та відповісти на усні питання в процесі навчального діалогу.

Всі питання анкет були пов'язані з визначенням рівня освіченості у комунікативних питаннях міжкультурного спілкування. Студенти на деякі питання висловлювали власну думку, а на інші повинні були дати визначення понять та термінології. Результати аналізу анкет виявилися не дуже втішними. На початковому рівні сформованості першого показника праксеологічно-співтворчого компонента опинилися 64 студенти, які не змогли відповісти на всі питання анкети. Особливо складними для них виявилися питання: “Сформулюйте найважливіші аспекти міжкультурного спілкування”; “Що таке “Етикет спілкування”?”; “Які є комунікативні табу у міжкультурному спілкуванні?”. Студенти середнього рівня (34 студенти) досить спокійно відповідали на питання, де висловлювалась власна думка, але мали складності з іншими відповідями. 30 студентів достатнього рівня не мали значних складностей з відповідями на всі запитання, але не показали належний рівень знання професійної термінології. Ми відмітили високий рівень 13 студентів, які повно і докладно робили відповіді на кожне питання, ділилися своїми думками, проводили аналогії та порівняння з власного досвіду.

При визначенні рівня сформованості другого показника – *наявність здатності культурної ідентифікації та вміння встановлювати рівноправний художньо-естетичний полілог кроскультурного контексту* — ми намагались виявити розуміння спільного процесу різних видів мистецької діяльності учасниками міжкультурного діалогу, що сприяє їхньому взаємозбагаченню та розвитку. Для цього ми за допомогою тестування (Додаток 3) перевірили якість використання фахового тезаурусу у спілкуванні із суб'єктом іншої культурної комунікації. Також перевірили комунікативне вміння, що забезпечує вирішення наміру, комунікативного завдання чи комплексу комунікативних намірів і завдань.

За результатами тестування було проведено міні-дискурс “Музика народів світу. Аутентичний аспект”. Спочатку ми пояснили, що дискурс — це тип комунікативної діяльності, що має різні форми (усну, писемну, паралінгвальну) та відбувається у межах конкретного каналу спілкування. Він регулюється

стратегіями і тактиками учасників, що є залежними від тематики спілкування, має своїм результатом формування єдиної думки чи декількох думок на предмет обговорення. Ми прийшли до висновку, що логічне усне мовлення, вміння вести діалоги та проводити дискусії має невелика кількість студентів (19 осіб). 23 студенти розповідали про свої музичні враження, але вести діалог, використовуючи професійну термінологію могли лише за допомогою підказок викладачів. Основна більшість студентів не змогли правильно відповісти на питання тесту, а у ході міні-диспуту відмовчувалися, чи розмовляли короткими загальними фразами (52 особи). 47 студентів взагалі не проявили бажання приймати участь у міні-диспуті, а за результатами анкетування набрали мінімальну кількість балів.

І третій показник - *уміння вирішувати практичні завдання міжкультурного контексту* — виявив міру сформованості у студентів творчої самостійності у виконавській діяльності. Розглядаючи міжкультурну комунікацію як мистецький полілог, ми виявили рівень взаємодії учасників педагогічного процесу при «співтрансформації», прийнятті різних варіатів бачення інших культур. Для цього була проведена вікторина, де студенти повинні були відгадати не композитора, а країну, музика якої звучала. Після вікторини студенти обговорювали результати, та робили свої висновки.

Кінестіку нами розглянуто як сукупність жестів, поз, рухів тіла, які використовуються при комунікації в якості додаткових виразних засобів спілкування. Цей термін був запропонований для вивчення спілкування за допомогою рухів тіла. Кін - дрібна одиниця руху, з них складається поведінка, так само як мова складається з слів, словосполучень і фраз. Зчитуючи кінеми, ми інтерпретуємо повідомлення, що передаються через жести та інші рухи тіла. Елементами кінестіки є жести, міміка, пози і погляди, які мають як фізіологічне походження (наприклад, потягування, розслаблення та інше), так і соціокультурні прояви (широко розкриті очі, стиснутий кулак, знак перемоги тощо).

У результаті цього, на основі зору складається оптичний канал, по якому надходить інформація про міміку і рухи (кінестіку) людини, що дозволяє оцінити позу і просторову орієнтацію комунікації, тобто проксеміку. У процесі педагогічної взаємодії творчі елементи проявляються у різноманітних ситуаціях, але важливим є те, що творчість викладача транслюється та переходить у творчість студентів. Найважливішою якістю вчителя музичного мистецтва як творчої особистості є високий рівень розвитку креативних здібностей, що сприяє активному пошуку інноваційних шляхів у музично-педагогічній діяльності.

Результати перевірки рівня сформованості четвертого компонента представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівень сформованості четвертого, праксеологічно-співтворчого компонента на констатувальному етапі експерименту (141 респондент)

Показники / рівні	Початковий		Середній		Достатній		Високий	
	О	%	О	%	О	%	о	%
Уміння артистично-творчого оперування комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування;	64	45,39	34	24,11	30	21,28	13	9,22
Здатність до культурної ідентифікації та вміння встановлювати рівноправний художньо-естетичний діалог міжкультурного контексту;	47	33,33	52	36,88	23	16,31	19	13,48
Уміння вирішувати практичні завдання міжкультурного контексту	45	31,91	48	34,04	38	26,95	10	7,10
Середня вагова	52	36,88	45	31,91	31	21,99	13	9,22

Узагальнюючи результати проведення констатувального етапу експерименту схематично представлені у таблиці 3.5 та діаграмі 3.1

**Рівень сформованості досвіду міжкультурної комунікації
майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання на
констатувальному етапі експерименту (141 респондент)**

Таблиця 3.5

компоненти / рівні	Початковий		Середній		Достатній		Високий	
	О	%	О	%	о	%	о	%
Мотиваційно-спрямований компонент	36	25,53	42	29,79	27	19,15	36	25,53
Когнітивно-рефлексивний компонент	47	33,33	50	35,46	28	19,86	16	11,35
Емоційно-оцінний компонент	55	39,01	37	26,24	31	21,99	18	12,76
Праксеологічно-співтворчий компонент	52	36,88	45	31,91	31	21,99	13	9,22
Середня вагова	48	34,04	44	31,21	29	20,57	20	14,18

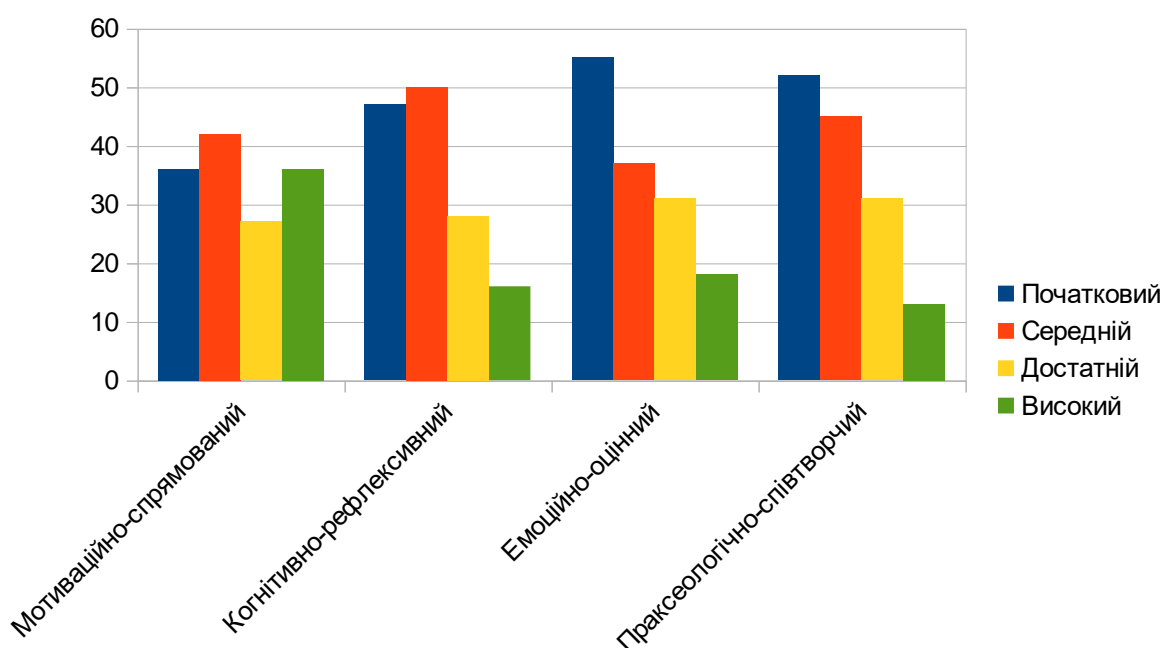


Рис. 3.1. Результати констатувального етапу експерименту з сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання

3.2. Формувальний етап експерименту з ефективності впровадження методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання

На формувальному етапі експерименту ми будемо проводити низку навчальних заходів, які нам допоможуть сформувати досвід міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання на високому рівні. Всіх респондентів ми поділили на 2 групи. В першій, експериментальній групі, було 58 студентів, в другій (контрольній) — 54 студенти.

На першому, *організаційно-конструктивному*, етапі ми приділим увагу формуванню першого, мотиваційно-спрямованого, компонента та його показників.

Для формування мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музики щодо пізнання культурного досвіду іншого (перший показник) ми ввели у навчальний процес спецкурс “Культура народів світу”, де запропонували студентам спочатку прослухати курс лекцій з даної дисципліни і на практичних заняттях ознайомитися з музикою різних континентів. Курс ми розбили на 4 частини: “Культура Американських континентів”, “Культура Індії”, “Культура Західних країн”, “Культура Сходу”. Розглядаючи матеріал, ми одразу робили порівняння культур цих країн з культурою України.

Для проведення практичних занять ми запропонували студентам вибрати по одному твору і зробити порівняльний аналіз. Так, студенти факультетів мистецтв порівнювали український народний танок “Гопак” та грузинський народний танок “Хорумі”; українські народні ліричні пісні та індійські ліричні пісні Бхатіалі; оперу М.Лисенка “Тарас Бульба” та пекінську музичну драму Цзинси та ін.

Оцінюючи сформованість даного показника, ми запропонували студентам вибрати із списку твори для ознайомлення, щоб розробити та презентувати лекцію-концерт “Чарівний світ музики світу” (Додаток Б). Студенти творчо

віднесли до поставленого завдання. Були представлені комп'ютерні презентації, запис кращих виконавців, “живе” виконання студентами інструментальних творів. Групи ми сформували так, щоб у кожній були присутні представники кожного рівня сформованості. Це виявилось вдалим кроком. Студенти з початкового рівня почали проявляти зацікавленість до творчих дій. Їм допомагали проявити свої кращі сторони, надавали можливість працювати в тому напрямі, де вони могли себе проявити. Одразу можна було оцінити якість роботи у групі, що теж допомагало сформувати належний рівень творчої комунікації. Після проведення заходу студенти зробили самоаналіз підготовки та проведення лекції-концерту.

Ми ще раз провели тестування студентів експериментальної та контрольної груп (Додаток А). При підведенні підсумків ми стежили за ростом сформованості показника у кожного студента. Так виявилось, що на початковому рівні в ЕГ залишилось тільки 5 студентів. Вони не мали бажання займатися творчістю поза межами навчальної програми. Натомість у КГ на початковому рівні залишилось 19 осіб. До середнього рівня вирости 9 студентів ЕГ та 25 студентів КГ. Ці респонденти мали зацікавленість у проектах, але практичних навичок та теоретичних знань не показали. Студенти факультетів мистецтв достатнього рівня могли на високому рівні вирішувати теоретичні завдання, які ставилися у процесі творчої роботи, але їм завадило практичних навичок (гра на інструменті, усна доповідь). Таких студентів виявилось 27 в ЕГ та 8 у КГ. Студенти факультетів мистецтв високого рівня (17 — ЕГ, 2 — КГ) досконало і точно виконували всі завдання, вільно поводитися на сцені, при підготовчій роботі намагалися допомогти студентам нижчих рівнів виконати їх завдання, поясняли, проводили сумісні репетиції.

Формуючи *усвідомлення значущості набуття досвіду міжкультурної комунікації* ми зі студентами проводили тренінги (Додаток І), на яких вчилися правильно вести діалоги, пізнавали особливості культурних традицій інших народів.

Завданнями наших комплексних тренінгів було:

- спроби встановлення контактів в різних творчих ситуаціях і представниками інших народів;
- відпрацювання навичок творчих взаємин між людьми;
- вміння слухати опонента;
- вміння проводити рефлексію після розмови з опонентом;
- розвиток власних творчих здібностей.

Зі студентами ми розбирали особливості творчого спілкування між людьми різних національностей, мовні ситуації, які можуть виникнути під час діалогу. Працювали над закріпленням самоконтролю над негативними проявами характеру (збудливість, імпульсивність, агресія).

Ми вирішували питання, які проблеми можуть виникнути при творчій комунікації, чи можна підвищити свій рівень міжкультурного спілкування, використовуючи лише власний досвід студентів факультетів мистецтв. Для цього ми проводили ділові ігри, в яких моделювали мовні ситуації, які можуть виникнути при творчому спілкуванні, штучно припускались помилок і шукали способи їх виправлення.

Взагалі гра, як частина тренінгу, допомагає людям без тривоги шукати можливості правильно поводити себе у різних ситуаціях, проводити дискусії, не боячись поразки. Важливо, що можна подивитися на себе зі сторони, почути незалежну оцінку своїх суджень, тому що і в житті більше бачим помилки інших, ніж себе.

Після проведення тренінгів ми запропонували студентам пройти тест (Додаток Й) після якого було респондентів ЕГ та КГ розподілено по рівням сформованості другого показника мотиваційно-спрямованого компонента. Результати яскраво показали, що студенти ЕГ суттєво підвищили свої результати, ніж студенти КГ. Всі цифрові дані представлені у таблиці 3.5.

Для формування останнього, третього показника - *спрямованість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності* — ми продовжили серію тренінгів для розвитку толерантного відношення до інших культур та народних традицій. Тренінг «Толерантність спілкування у

міжкультурній комунікації» (Додаток І). Студентам сподобався цей тренінг. Вони із задоволенням емоційно та невербально спілкувалися один з одним. Результати були вражаючими навіть на концертних виступах, коли студенти-виконавці своїми емоціями підкреслювали художній образ інструментального твору. Ці тренінги проводились протягом двох тижнів і були складовою частиною спецкурсу «Акторська майстерність вчителя музики». На останок ми ще раз попросили пройти студентів тест (Додаток В). Приємно було, що в ЕГ на початковому рівні не залишилось жодного студента, в той час в КГ було 14 студентів. Також на середньому рівні в ЕГ залишилось лише 3 студента, а в КГ — 23 студенти. Всі останні студенти перейшли на достатній та високий рівень сформованості третього показника мотиваційно-спрямованого компонента.

Таблиця 3.5

Рівень сформованості першого, мотиваційно-спрямованого компонента на першому, організаційно-конструктивному етапі формувального експерименту (58 осіб — ЕГ, 54 особи - КГ)

Показники / рівні	Початковий				Середній				Достатній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
• Сформованість мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музики щодо пізнання культурного досвіду іншого;	5	8,6 2	19	35, 19	9	15, 52	25	46, 30	27	46, 55	8	14, 81	17	29, 31	2	3,70
• Усвідомлення значущості набуття досвіду міжкультурної комунікації;	2	3,4 5	16	29, 63	6	10, 34	24	44, 44	28	48, 28	11	20, 37	22	37, 93	3	5,56
• Спрямованість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності.	0	0	14	25, 93	3	5,1 7	23	42, 58	30	51, 72	14	25, 93	25	43, 11	3	5,56
Середня вагова	2	3,4 5	16	29, 63	6	10, 34	24	44, 44	28	48, 28	11	20, 37	22	37, 93	3	5,56

Порівнюючи результати сформованості першого компонента на констатувальному та формувальному етапах, можемо зробити висновок, що ЕГ набагато краще засвоювала теоретичний матеріал, вдало його застосовувала на практичних заняттях та була більш цілеспрямована для встановлення конструктивного міжкультурного діалогу з представниками інших культур. Наочно результати представлені в діаграмі 3.2 та 3.3.

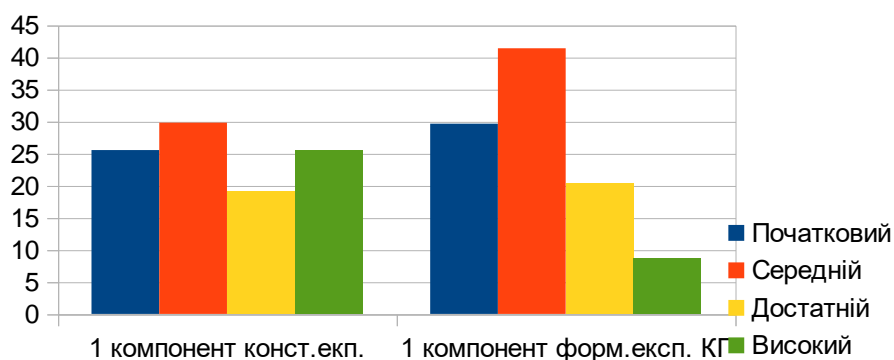


Рис. 3.2. Зміни рівнів у контрольній групі по першому мотиваційно-компоненту

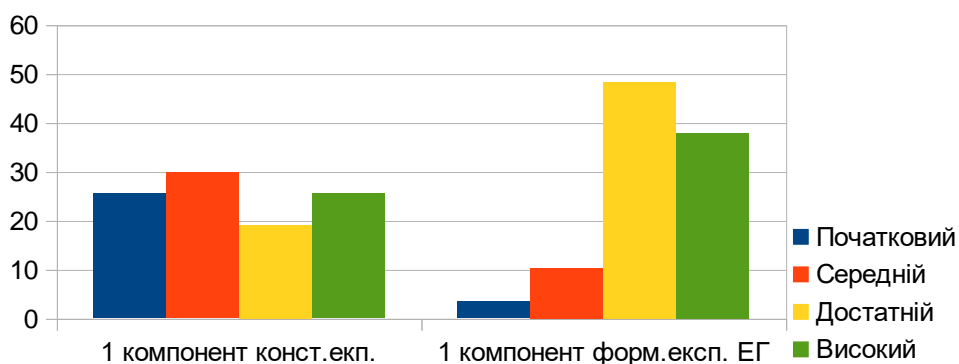


Рис. 3.3. Зміни рівнів в експериментальній групі по першому компоненту на організаційно-конструктивному

Ми можемо зробити висновок, що студенти, які входили до контрольної групи не тільки не підвищили свій рівень сформованості першого компонента, а навпаки погіршили ці результати. Так початковий рівень збільшився на 4%, середній рівень збільшився майже на 10%, достатній рівень збільшився на 1,5%, а високий рівень зменшився на 18%. Це нам показує, що класичні методики мало підходять до оволодіння сучасними комунікаційними компетенціями навчання майбутніх вчителів музики, необхідно було вводити творчі завдання, дискусії.

Натомість, дивлячись на ріст сформованості мотиваційно-спрямованого компонента у студентів експериментальної групи (початковий рівень зменшився на 22%, середній рівень зменшився на 19%, достатній рівень збільшився на 29%, високий рівень збільшився на 10%) ми можемо говорити про дієвість застосованих методик для формування даного компонента.

На другому, *комунікативно-художньому*, етапі формувального експерименту ми працювали над формуванням показників *когнітивно-рефлексивного* компонента.

Формуючи *уміння рефлексувати власну діяльність і поведінку у процесі міжкультурного діалогу* (1 показник) ми застосували методи занурення у культуру інших народів, тематичні бесіди, обговорення кращих зразків світової музичної культури та як результат — письмове есе-рефлексія на тему “Мої враження від музичних традицій інших народів світу”.

Метод занурення ми використовували на заняттях з основного музичного інструменту. Студенту факультету мистецтв пропонували вибрати країну світу, підібрати музичний матеріал та виконати фрагменти творів з поясненнями та комп’ютерними презентаціями. Так як студенти вже знайомилися з музичною культурою світу, у них з’явилися свої улюблені композиції. Можна було працювати по мінігрупах (3-5 осіб) щоб більш повно представити музичну культуру країни, яку обрали. Ми були приємно вражені, що студенти вже навчилися працювати колективно, вести діалог, знаходити спільні рішення. Після представленого результату на музичному вечорі “Навколо світу” кращими

було обрано теми “Така знайома-незнайома Америка”, “Китай очима музиканта”, “Індія — це не тільки кіно”.

На заняттях з музично-історичних дисциплін було заплановано серію самостійних завдань, які могли більш повно ознайомити студентів зі специфікою музичних традицій Сходу, країн Півночі, народів Великобританії, скандинавських країн та ін. Студенти факультетів мистецтв робили доповіді з обов’язковими комп’ютерними презентаціями, де були аудіо- та відеофрагменти музичних творів. Слухачі повинні були не тільки сприймати матеріал, а й намалювати свої враження. У кожного студента був альбом, де на кожній сторінці був малюнок-враження від музичної культури тієї або іншої країни. Найбільш яскравими виступами були доповіді на теми: “Поп-музика країн Близького Сходу”, “Макамат — професійна музика мусульманського Сходу”, “Музика цивілізації Майя”, “Музика корінних народів Америки”, “Вплив конфуціанства на музику Китаю”, “Китайський музичний театр”, “Пентатоніка як властивість музики азійських народів: монголів, корейців, тюркських народів”.

Написання есе-рефлексії студентами дало зробити висновки, що студенти почали з повагою ставитися до культурних традицій інших народів, здобули нові знання та навички у міжкультурному спілкуванні. Нові методи та форми навчання допомогли студентам ЕГ підвищити свій рівень досвіду міжкультурної комунікації. Так на початковому рівні в ЕГ залишилось лише 2 особи (в КГ — 10 осіб). Ці студенти не мали бажання виконувати додаткові завдання, не проявляли ініціативу при виконанні творчих завдань. Середній рівень сформованості уміння рефлексувати власну діяльність і поведінку у процесі міжкультурного діалогу показали 6 студентів ЕГ та 22 особи КГ. Вони проявили зацікавленість представленими темами занять, але не було наполегливості у пошуку інформації та практичному втіленні заданих тем. Підвищили свій рівень до достатнього 30 студентів ЕГ та 20 студентів КГ. Ці студенти залюбки виконували поставлені завдання, були ініціативними, але у них були певні недоліки: одні вдало виконували практичні завдання, але було недостатньо теоретичних знань, інші навпаки — мали добру теоретичну базу, але мали проблеми у практичному

втіленні завдань. Студенти високого рівня (20 — ЕГ, 2 — КГ) проказали професійний рівень володіння і теоретичними і практичними компетенціями, вміли критично оцінювати власну творчу діяльність та були толерантними у міжкультурному спілкуванні.

Працюючи над формуванням міри усвідомлення власної комунікативності та культурної ідентичності у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури ми запропонували студентам організувати та провести міжвузівську студентську конференцію “Культурна ідентичність народів світу”. Студентам було запропоновано розподілити обов’язки між студентами і розробити програму конференції. Студенти, які ввійшли в оргкомітет, займалися запрошеннями, розподілом тем за локаціями. Інші студенти допомагали робити комп’ютерні презентації та тези до виступів, інсценізації музичних творів. Після проведення конференції було обговорення результатів, розібрані недоліки. Студенти, які були в організаційному комітеті та професійно виконали обов’язки організаторів конференції, підготували доклади та виступили на пленарному засіданні, були нами віднесені до високого рівня сформованості даного показника (3 студенти КГ та 24 студенти ЕГ).

Достатній рівень сформованості даного показника був виявлений у 16 студентів КГ та 32 студентів ЕГ. Ці особи добре допомагали при організації конференції, але були малоініціативними. У своїх доповідях вони вдало розкрили аспекти культурної ідентичності різних народів, але при підготовці потребували допомоги викладачів. Студенти середнього рівня (26 — КГ, 4 — ЕГ) почувалися невпевнено у виступах, при підготовці займалися лише справами, які не потребували багато часу та комунікаційних навичок. Нажаль, на початковому рівні сформованості міри усвідомлення власної комунікативності та культурної ідентичності у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури теж залишилися студенти КГ (9 осіб). Вони не проявляли ініціативу в організації конференції та відмовилися готувати доповіді. Ці студенти не були зацікавлені у підвищенні рівня знань непрофільної спрямованості (які не були зафіксовані у навчальному плані).

Для формування здатності до комунікативної мобільності у процесі міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва (третьої показник) ми застосували метод занурення у мистецьке середовище різних культур. Для цього ми провели тиждень культур, на якому намагалися відтворити ті сторони культур різних країн, які підкреслюють самобутність даної культури. Так, понеділок був присвячений культурі Китаю.

Студенти факультету мистецтв створювали настрій у оформленні аудиторій, своєму одязі (чи елементах одягу), зачісках. Готували міні-лекції про музичне, образотворче, театральне мистецтво даної країни, які були презентовані на різних дисциплінах фахового циклу (Методиці музичного виховання, Хоровому класі, Інструментальному виконавстві та ін.). У вівторок студенти знайомилися з культурою Західної Європи. Були представлені різні епохи, жанри, музичні стилі Західної Європи. Лунала музика західно-європейських композиторів, бесіда була спрямована на вивчення систем музичного виховання Карла Орфа, Золтана Кодая, Марії Монтесорі та ін.

Середа була присвячена культурним традиціям Індії. Значну увагу в цей день було присвячено танцювальній музиці та традиційному одягу і макіяжу. Четвер пройшов у визначенні основних аутентичних рис культури американських континентів. Не минулося без розповіді про вплив української культури на культури народів цих континентів (культура українських емігрантів). Культурі Японії була присвячена п'ятниця. На ній були не лише представлені традиції країни Східного сонця, але й студенти факультетів мистецтв були ознайомлені з системою музичного навчання дітей молодшого віку Шинічі Сузукі.

За цей тиждень студенти мали змогу не тільки познайомитися з культурними традиціями різних країн, а й зануритися у мистецькі традиції цих народів, вивчити їхню культуру. За результатами тижня ми розподілили студентів по рівням сформованості даного показника. Результати цієї роботи зображені у таблиці 3.5.

**Рівень сформованості другого, когнітивно-рефлексивного,
компонента на комунікативно-художньому етапі формувального
експерименту (58 осіб — ЕГ, 54 особи - КГ)**

Показники / рівні	Початковий				Середній				Достатній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	О	%	о	%	О	%	О	%	о	%	О	%	о	%
• Уміння рефлексувати власну діяльність і поведінку у процесі міжкультурного діалогу	2	3,4 5	10	18, 52	6	10, 34	22	40, 74	30	51, 72	20	37, 04	20	34, 49	2	3,7
• Усвідомлення власної комунікативності та культурної ідентичності у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури	0	0	9	16, 66	2	3,4 5	26	48, 15	32	55, 17	16	29, 63	24	41, 38	3	5,56
• здатність до комунікативної мобільності у процесі міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва.	1	1,7 2	11	20, 37	3	5,1 7	22	40, 74	31	53, 45	20	37, 04	23	39, 66	1	1,85
Середня вагова	1	1,7 2	10	18, 52	4	6,9 0	23	42, 59	31	53, 45	19	35, 19	22	37, 93	2	3,7

Порівнюючи результати сформованості другого компонента на констатувальному та формувальному етапах, можемо зробити висновок, що студенти експериментальної групи краще розуміють теоретичний матеріал, аналізують його та застосовують на практичних заняттях. Здатність усвідомлювати власну комунікативність та культурно ідентифікувати себе з представниками інших культур у процесі мистецького спілкування значно зросла. Студенти факультетів мистецтв вдало рефлексують власну діяльність, мають високий рівень комунікативності. Адже рефлексія це не лише осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування, а й самоаналіз й самоконтроль, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Наочно результати представлені в діаграмі 3.4 та 3.5.

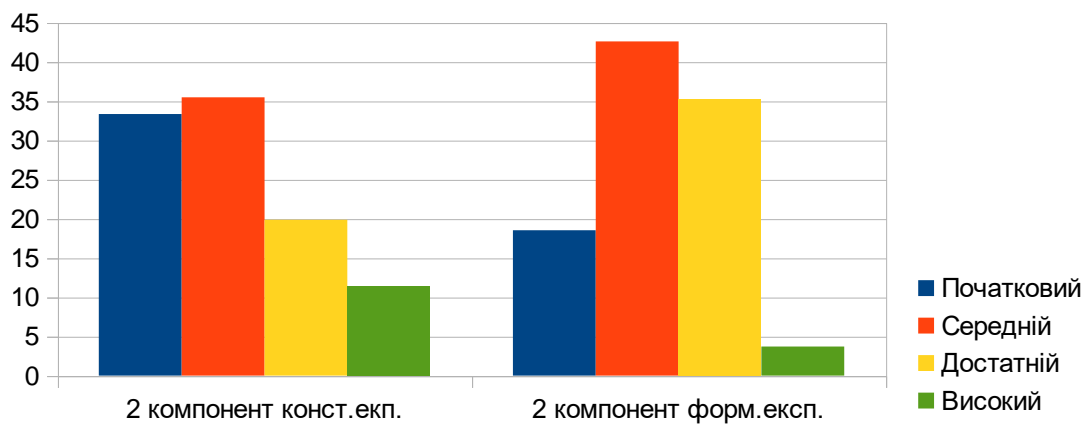


Рис. 3.4. Зміни рівнів у контрольній групі за когнітивно-рефлексивним КОМПОНЕНТОМ

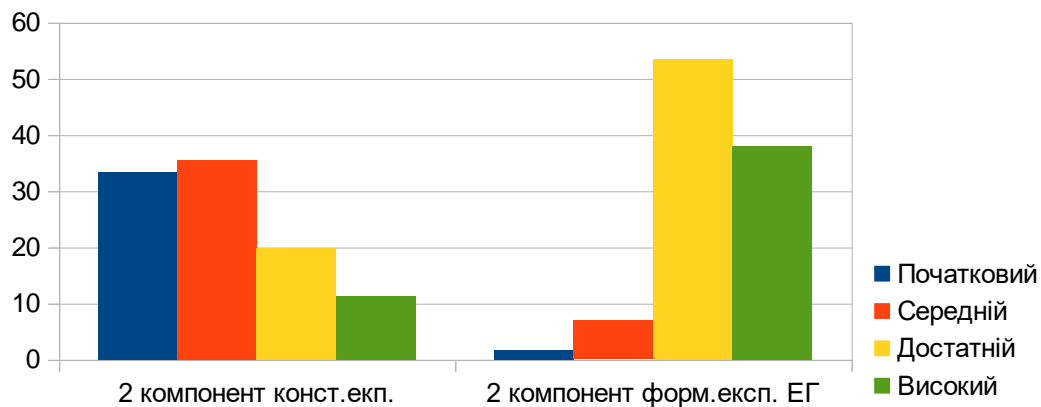


Рис. 3.5. Зміни рівнів в експериментальній групі на комунікативно-художньому етапі експерименту

Як і на першому етапі, ми робимо висновок, що студенти, які входили до контрольної групи суттєво не підвищили свій професійний потенціал, а високий рівень навпаки знизився. Так початковий рівень зменшився на 15%, середній

рівень збільшився на 7%, достатній рівень збільшився на 15%, а високий рівень зменшився на майже 8%. Робимо висновок, що сучасна освіта потребує сучасних методів та форм навчання майбутніх вчителів музики.

Натомість, дивлячись на ріст сформованості когнітивно-рефлексивного компонента у студентів експериментальної групи (початковий рівень зменшився на 32%, середній рівень зменшився на 29%, достатній рівень збільшився на 34%, високий рівень збільшився на 27%) ми можемо говорити про дієвість застосованих методик для формування даного компонента.

Для формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахового навчання на третьому та четвертому етапах формувального експерименту ми розробили спецкурс “Основи міжкультурної комунікації”. *Метою курсу* ми визначили вплив комунікаційних чинників на формування мовної компетенції майбутнього вчителя музики (Додаток К).

Третій етап формувального експерименту, емоційно-ціннісний, був присвячений формуванню спрямованості на визначення міри прагнення майбутнього вчителя музики до інтелектуальної та емоційної участі в художньо-культурному досвіді іншого (*емоційно-оцінний компонент*).

Для формування адекватності ціннісного ставлення до встановлення культурної інтеракції ми запропонували студентам провести диспут на тему “Вплив національно-культурних чинників на процес мистецького спілкування”. Для цього студенти поділилися на групи за інтересами (кожен вибрав культуру того регіону, який був більше до вподоби). Так, у нас було сформовано 5 груп: “Західно-європейська спільнота”, “Китайська спільнота”, “Спільнота країн Південної Америки”, “Спільнота Кореї”, “Спільнота народів Півночі”. Студенти ретельно готувалися до заходу, вивчали особливості культурних традицій та творчість видатних представників музичної культури вибраних країн.

На диспуті було проведено вікторини, підготовлені питання, які потребували розгорнутих та неоднозначних відповідей. Саме в цьому була ідея диспуту. Група експертів (викладачів) оцінювала якість підготовки заходу,

активність учасників, якість знань. Тому всі студенти розподілилися на 4 рівні сформованості даного показника. Виявилось, що респонденти, які входили до експериментальної групи, показали більш ґрунтовні знання, були більш активними при підготовці та проведенні диспуту. Результати представлені у таблиці 3.6.

Для формування уміння планувати, оцінювати та реалізовувати міжкультурний мистецький діалог ми розробили у нашому спецкурсі тему “Основні закони мистецького спілкування”. Студенти ЕГ працювали над виявленням розбіжностей та схожості мистецького спілкування та побутового, вивчали закони мистецького спілкування, проводили міні-диспути та тренінги з цього питання. Так, студенти вчилися правильно відзеркалювати діалог, розглядали залежність ефективності мистецького спілкування від комунікативних здібностей опонентів, проводили експерименти по виявленню максимально ефективного часу спілкування (коли опонент перестає сприймати монолог співрозмовника і стає неуважним). Також розглядалися питання по виявленню ефективної кількості слухачів для тієї чи іншої теми. Наприклад, суто вузькопрофесійні питання не можливо ефектно розглядати для великої аудиторії. Знижується рівень фахової компетентності співрозмовників. Особливу увагу ми приділили ритму спілкування. Співвідношення часу мовлення ці слухання впливає на якість сприйняття інформації.

Після проведення всіх формувальних заходів ми запропонували студентам провести прес-конференцію з мистецької теми, яка більш до вподоби студентам. Потрібно було організувати підготовку, розподілити обов’язки та провести захід. Викладачі були спостерігачами та опонентами у дискусійних питаннях. В результаті ми зафіксували значний ріст сформованості уміння планувати, оцінювати та реалізовувати міжкультурний мистецький діалог у студентів ЕГ. Також ми відмітили відсутність початкового рівня сформованості у цих респондентів. У студентів КГ показники сформованості даного компоненту були набагато нижчими (Результати представлено в табл. 3.6).

Формування останнього, третього показника, *позитивного ставлення студента до міжкультурної взаємодії з опорою на особистісно-значущі цінності, здатність до культурної ідентифікації*, ми вирішили розпочати з проведення письмової роботи, в якій студенти звертаються до умовного співразмовника та намагаються викликати у нього позитивне ставлення до культурних традицій різних народів (студенти самі обирають країну, про яку будуть писати). В своїх роботах студенти торкнулися питань розвитку творчості різних композиторів минулого та сучасності. (Д.Мійо, З.Кодай, К.Шимановський, Ф. Пуленк, А.Онегер). Студенти розкривали особливості творчості композиторів, використання ними мотивів інших народів. Так, наприклад, при розгляді творчості Д. Мійо особлива увага була приділена двум зошитам «Спогадів про Бразилію» («Бразильським танцям» («Saudades do Brasil»), які є циклом із дванадцяти мініатюр, по назвам одного з кварталів Ріо-де-Жанейро. Ці твори написані у ритмі і русі найпопулярнішого в країнах Латинської Америки танцю «дансу».

Ще одна цікава доповідь була на тему творчості Б.Бартока. Студент описав звукові нововведення у фортепіанних мініатюрах Б.Бартока., що були наслідком глибокого вивчення композитором фольклору (староугорської пентатоніки, лідійських зворотів румунських та словацьких пісень, угорських цимбал).

Саме письмова робота допомогла студентам якісно оформити свої думки, обгрунтовано розповісти про кращі моменти традиційної культури.

Також, в рамках розробленого спецкурсу, ми провели інтелектуальну гру-брифінг, де кожен по черзі був доповідачем і повинен був відповісти на питання декількома фразами. Питання ставилися на різні теми і доповідач повинен був швидко зорієнтуватися в темі та чітко відповісти. Так студенти розвивали свої здібності у міжособистісному спілкуванні, вміння швидко орієнтуватися у темах спілкування.

При проведенні контрольної бесіди було виявлено значний ріст позитивного ставлення студентів ЕГ до міжкультурної взаємодії з опорою на особистісно-значущі цінності, здатність до культурної ідентифікації. При цьому

студенти факультетів мистецтв були здатні до інтелектуальної й емоційної участі в художньо-культурному досвіді. Всі дані схематично висвітлені у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Рівень сформованості третього, емоційно-оцінного, компонента на емоційно-ціннісному етапі формувального експерименту (58 осіб — ЕГ, 54 особи - КГ)

Показники / рівні	Початковий				Середній				Достатній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
•Адекватність ціннісного ставлення до встановлення культурної інтеракції;	1	1,72	14	25,93	6	10,34	22	40,74	35	60,34	10	18,52	16	27,6	8	14,81
•Уміння планувати, оцінювати та реалізовувати міжкультурний мистецький діалог;	0	0	16	29,63	3	5,17	30	55,56	25	43,1	6	11,11	30	51,73	2	3,7
•Позитивне ставлення студента до міжкультурної взаємодії з опорою на особистісно-значущі цінності, здатність до культурної ідентифікації.	0		15	27,78	2	3,45	25	46,3	29	50,00	10	18,52	27	46,55	4	7,4
Середня вагова	1	1,72	15	27,78	4	6,9	26	48,15	30	51,72	9	16,67	23	39,66	4	7,4

Порівнюючи результати сформованості третього компонента на констатувальному та формувальному етапах, можемо зробити висновок, що студенти ЕГ показали прагнення до інтелектуальної та емоційної участі в художньо-культурному досвіді іншого. На цьому етапі були використані методи: демонстраційно-образні, імпровізаційні, художня ілюстрація словесних пояснень, естетичний полілог, творчої інтерпретації музичних творів, диспути. Студенти факультетів мистецтв вміло планувати, оцінювали та реалізували міжкультурний

діалог. Натомість студенти КГ не проявили явних зрушень у формуванні даних компетенцій. Наочно результати представлені в діаграмі 3.6, 3.7.

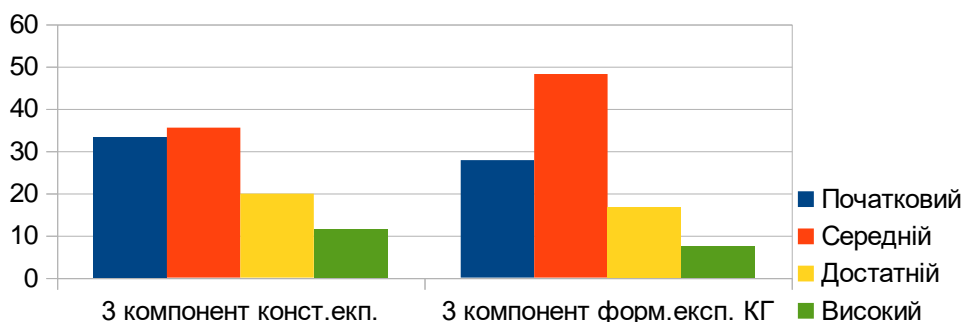


Рис. 3.6. Зміни рівнів у контрольній групі за емоційно-оцінним КОМПОНЕНТОМ

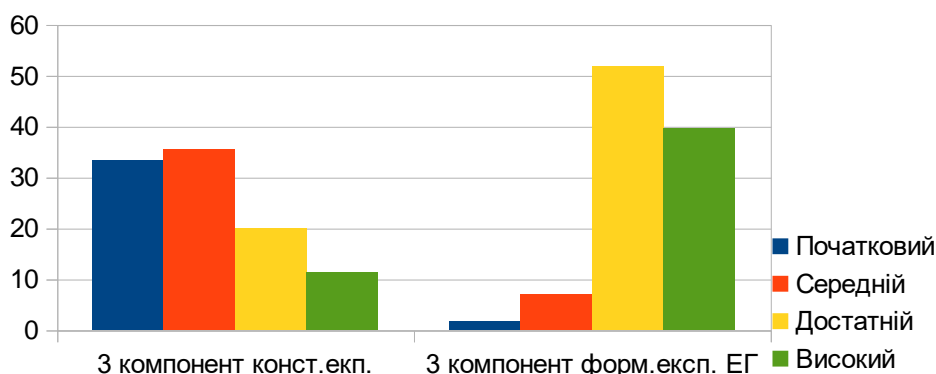


Рис. 3.7. Діаграма 3.7. Зміни рівнів в експериментальній групі за емоційно-оцінним КОМПОНЕНТОМ

Останній, четвертий — *мистецько-проективний* — етап формувального експерименту ми почали з формування *уміння артистично-творчого оперування комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування*. Для цього ми розробили та провели серію ігор-тренінгів з

використанням та поєднанням вербальних та невербальних засобів комунікації.

Першим завданням для студентів було визначити тему міжкультурного спілкування (традиції, мистецтво, культура, творчі діячі окремої країни). Потім було розроблено етапи спілкування з використанням: окремо вербальних та невербальних засобів; їх поєднання; їх протиставлення. На першому етапі студенти робили невеликі оглядові доповіді (до 5 хвилин) зі своїх обраних тем та відповідали на питання слухачів, але була умова — не можна було використовувати невербальні засоби спілкування. Для студентів це було складним завданням. Було незручно використовувати тільки мову. На другому етапі студенти по своїм темам повинні були показувати презентації, але доповнювати їх тільки невербальними засобами. Цей етап був дуже веселий і походив на дитячу гру “Крокодил”.

Завданням третього етапу було проведення аудіопідсумкових дебатів з використанням всіх засобів спілкування. Після цього студенти писали невеликі есе, де проговорювали незручності використання лише одного із засобів спілкування і важливості поєднання їх. В результаті виявилось, що студенти ЕГ були більш активними, виявляли фантазію, використовували експромти. Їх доповіді більш сподобалися слухачам. Більшість студентів КГ не змогли виконати всі умови завдання. Плуталися у використанні вербальних та невербальних засобів спілкування. В есе не могли чітко вказати свої помилки та недоліки (табл. 3.7).

У процесі формування здатності до культурної ідентифікації та вміння встановлювати художньо-естетичний полілог кроскультурного контексту (2 показник) ми використали адаптовані вправи з самопізнання [<https://naurok.com.ua/post/19-vprav-dlya-samopiznannya-rozvivayemo-socialnu-kompetentnist>]. На заняттях зі спецкурсу ми провели серію тренінгів. Студенти повинні були виконувати завдання - робити записи своїх думок не лише в аудиторії, а й дома.

Перше завдання — *ранкові роздуми* — було присвячено записом думок після пробудження. Думки могли бути різними: що снилося, який настрій після пробудження, завдання на день, яка музика перше прийшла на думку та інше. Це завдання допомагало налаштуватися на продуктивні заняття цього дня, підвищити свій настрій.

Друге завдання — *ведення особистого щоденника* — допомагало студентам записувати свої думки, спогади, задумки та завдання протягом дня, їх структурувати, виділяти головні завдання дня, аналізувати помилки та складні ситуації.

Третє завдання — *рефлексія власних дій* — було направлене на аналіз власних невдач, помилок, які сталися у минулі дні. Потрібно було записувати дії для їх усунення, конкретні дати вирішення проблеми. Студенти розглядали кроки, які потрібно зробити для усунення минулих помилок.

У четвертому завданні — *автопортреті* — студенти намагалися описати власні цінності, переконання, художні смаки. Розглядали себе зі сторони, описували творчий шлях. Описували мрії та сподівання. Також в цьому завданні потрібно було написати конкретні кроки, які потрібні для здійснення мрії.

В останньому, п'ятому завданні — *дзеркало* — студенти намагалися зрозуміти себе, проаналізувати власні вчинки, творчі та фахові стосунки з іншими людьми - опонентами, колегами, викладачами, друзями. Також потрібно було порівняти власну письмову та усну розповідь, проаналізувати, яка форма легше допомагає висловлювати думки і надати пропозиції до поліпшення усного або писемного мовлення.

Коли на останньому занятті була проведена конференція, студенти зробили ще один аналіз — як сприймалася критика, чи аналізувались власні помилки, чи могли порадіти успіхам товаришів. І все це потім потрібно було перетворити на позитивне ставлення до думок інших людей та толерантне ставлення до інших поглядів.

Зробивши аналіз проведених тренінгів ми зрозуміли, що студенти ЕГ навчилися критично оцінювати себе, переглядати власні помилки, були більш

толерантними до висловлювань інших. У них було краще розвинуто писемне та усне мовлення.

Студенти КГ були більш скуті у розмовах “про себе”. Іноді агресивно сприймали критику на власні дії, не могли проаналізувати власні помилки. Їм складніше було висловлювати думки як на папері, так і в усній розмові. Вони не могли передавати власні почуття іншому. Тому ми зробили висновок, що робота зі студентами ЕГ по формуванню уміння передавати «інструментарій» самопізнання й саморозвитку іншому суб’єкту культурної комунікації була ефективною та принесла позитивні результати (табл. 3.7).

Формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання ми закінчували роботою над останнім показником четвертого компонента - *уміння вирішувати практичні завдання міжкультурного контексту*. Ми проводили практикуми, семінари по даній проблемі. Зустрічалися з фахівцями та були присутні на майстер-класах, після яких йшло обговорення вражень. Студенти вчилися розглядати свої творчі дії під кутом іншої людини, інших культурних традицій, корегувати свою діяльність у випадках неспівпадіння поглядів на той чи інший твір або витвір мистецтва. Вони розглядали інші культури рівноцінними з власною культурою. Ми наголошували на прагненні взаєморозуміння між різними культурами та традиціями, що і досягається шляхом міжкультурної комунікації. На тренінгах та практикумах ми знайомилися з духовною культурою інших народів, їх моральними цінностями, світоглядом. Все це допомагало студентам будувати модель поведінки партнерів по мистецькій комунікації. Студентам ЕГ були дані індивідуально-дослідні завдання: зробити доповідь з комп’ютерною презентацією (з використанням текстового, ілюстративного, звукового наповнення) про: основи процесу формування однієї з національних культур, усвідомлення її музично-естетичних особливостей, осмислення відмінностей між культурними явищами різних культур, виявлення продовження і розвитку культурних традицій на різних

історичних етапах. Студентам було запропоновано теми доповідей на вибір. (Додаток Л).

При підведенні підсумків ми зробили висновок, що студенти ЕГ стали уважними до культурних традицій різних народів, більш толерантними. Рівень сформованості показника виріс. На початковому рівні залишилась лише 1 людина. На середньому рівні стало 4 студенти. Більшість студентів опинилось на достатньому рівні (29 осіб). Високого рівня досягли 24 респонденти. Всі дані подані у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Рівень сформованості четвертого, практикологічно-спітворчого, компонента на мистецько-проективному етапі формувального експерименту (58 осіб — ЕГ, 54 особи - КГ)

Показники / рівні	Початковий				Середній				Достатній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
•Уміння артистично-творчого оперування комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування;	1	1,7 2	9	16, 67	5	8,6 2	18	33, 33	23	39, 66	17	31, 48	29	50, 00	10	18,52
•Наявність здатності до культурної ідентифікації та вміння встановлювати рівноправний художньо-естетичний полілог кроскультурного контексту;	2	3,4 5	13	24, 07	5	8,6 2	25	46, 30	23	39, 66	14	25, 93	28	48, 27	2	3,70
•Уміння вирішувати практичні завдання міжкультурного контексту	1	1,7 2	10	18, 52	4	6,9 0	21	38, 89	29	50, 00	20	37, 04	24	41, 38	3	5,55
Середня вагова	1	1,7 2	11	20, 37	5	8,6 2	21	38, 89	25	43, 10	17	31, 48	27	46, 56	5	9,26

Порівнюючи результати сформованості четвертого компонента на констатувальному та формувальному етапах, можемо зробити висновок, що студенти ЕГ показали якісні уміння вирішувати практичні завдання.

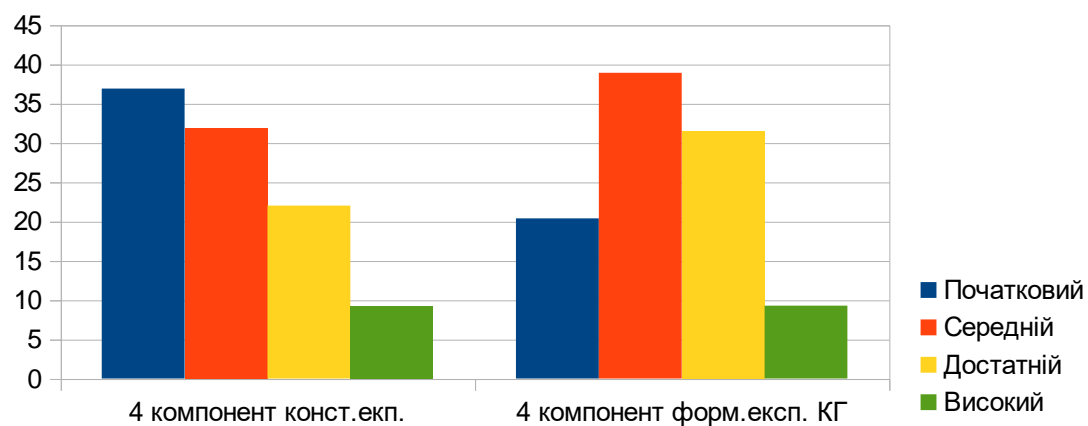


Рис. 3.8. Зміни рівнів у контрольній групі за практиологічно-співтворчим компонентом

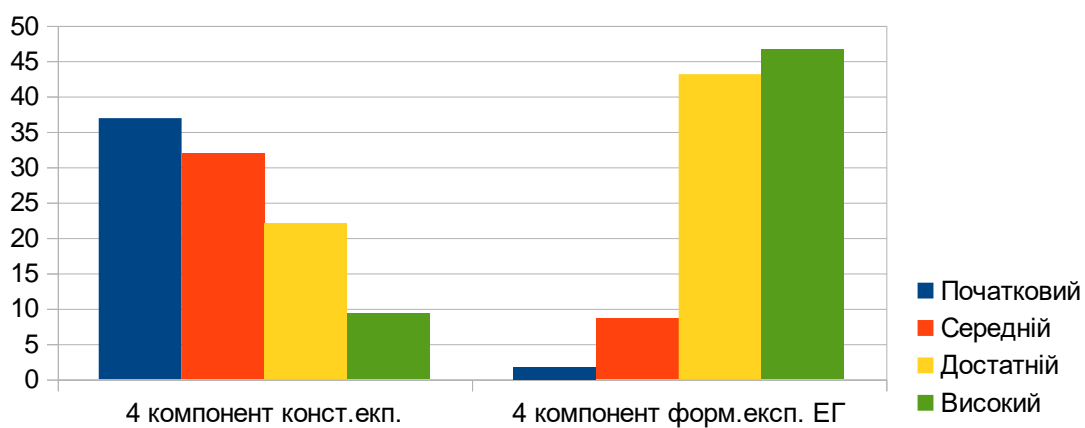


Рис. 3.9. Зміни рівнів в експериментальній групі на мистецько-проективному етапі за практиологічно-співтворчим компонентом

Після проведення всіх етапів формувального експерименту ми підвели підсумок (табл. 3.8).

**Рівень сформованості досвіду міжкультурної комунікації
майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання після
проведення формувального експерименту (58 осіб — ЕГ, 54 особи - КГ)**

Етапи формувального експерименту// рівні	Початковий				Середній				Достатній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
•Організаційно-конструктивний	2	3,45	16	29,63	6	10,34	24	44,44	28	48,28	11	20,37	22	37,93	3	5,56
•Комунікативно-художній	1	1,72	10	18,52	4	6,90	23	42,59	31	53,45	19	35,19	22	37,93	2	3,7
•Емоційно-ціннісний	1	1,72	15	27,78	4	6,9	26	48,15	30	51,72	9	16,67	23	39,66	4	7,4
•Мистецько-проективний	1	1,72	11	20,37	5	8,62	21	38,89	25	43,10	17	31,48	27	46,56	5	9,26
Середня вагова	1	1,72	13	24,07	5	8,62	24	44,44	29	50,00	14	29,93	23	39,66	3	5,56

Як ми бачимо, студенти ЕГ, завдяки інноваційним методикам, змогли більш якісно підвищити рівень сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання.

Порівнюючи з результатами констатувального експерименту, ці студенти факультету мистецтв знизили початковий рівень сформованості на 32%, а середній рівень на 23%. Навпаки достатній рівень підвищився на 29%, а високий рівень на 25 відсотків.

Натомість, студенти контрольної групи не показали якісних результатів сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання після традиційного проведення навчального процесу. Початковий рівень знизився лише на 10%, середній рівень підвищився на 13%. Нажаль, достатній та високий рівні зазнали погіршення результатів. Достатній підвищився лише на 9%, а високий на 9% погіршився.

Для кращої демонстрації ми зробили діаграми, які схематично показують результати роботи (рис. 3.10, 3.11).

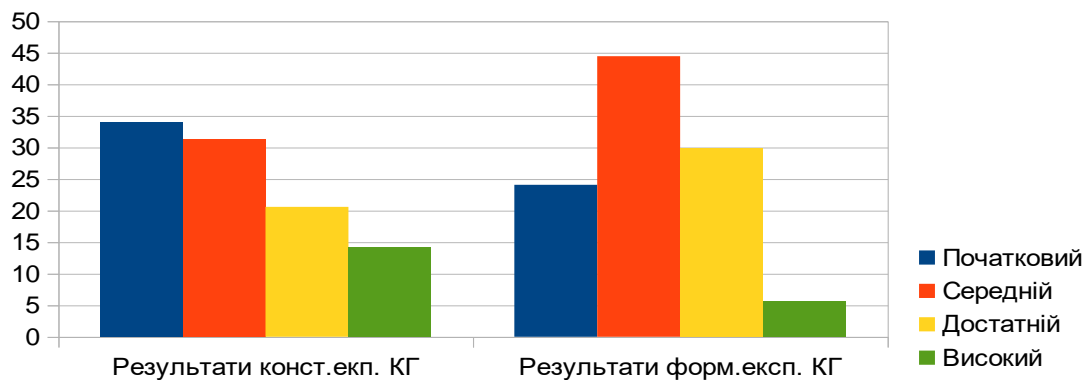


Рис. 3.10. Зміни рівнів у ЕГ після закінчення формувального експерименту

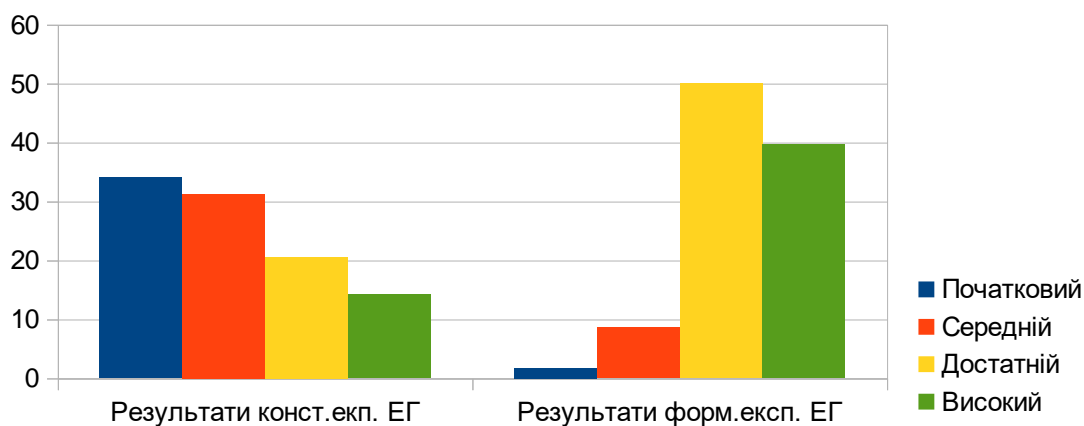


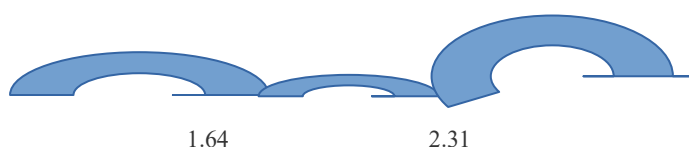
Рис. 3.11. Зміни рівнів у КГ після закінчення формувального експерименту

Для того, щоб перевірити позитивний рівень сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання математичними методами, ми застосували перевірку критерієм Фішера.

Результати автоматичного розрахунку

Групи	"Є ефект": завдання вирішено	"Немає ефекту": завдання не вирішено	Суми
	Кількість підослідних	Кількість підослідних	
1 група	17 (31.5%)	37 (68.5%)	54 (100%)
2 група	52 (89.7%)	6 (10.3%)	58 (100%)

Вісь значущості: зона незначущості ? зона значущості



Відповідь: $\varphi^*_{емп} = 6.853$

Отримане емпіричне значення φ^* знаходиться у зоні значущості. H_0 відкидається

Статистичні методи перевірки ефективності методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання довели правомірність використання саме цих методів.

Висновки до третього розділу

Результати дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання дозволили дійти таких висновків:

- констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи проводився для визначення діагностики стану сформованості міжкультурної комунікації

майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання. У своїй експериментальній роботі ми обрали чотирирівневий варіант виявлення результатів - початковий, середній, достатній і високий, який свідчить про якість комунікаційних процесів міжкультурної спрямованості у фаховому навчанні майбутніх учителів музики згідно означених критеріїв і показників та надає їм якісної та кількісної характеристики. *Початковий рівень*, за яким ми обґрунтовуємо приналежність до цього рівня, має ознаки, які вказують на фрагментарність отриманих компетенцій, низьку мотивацію до фахового навчання, потребує постійної допомоги з боку викладача та сокурсників. *Середній рівень* сформованості міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання передбачає вияв недостатньої вмотивованості у фаховому навчанні. Студенти факультету мистецтв мають інтерес до набуття досвіду міжкультурної комунікації, але самостійно оволодіти їм не завжди можуть. Їх діяльність здійснюється на репродуктивному рівні. *Достатній рівень* сформованості міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання передбачає здатність емоційно сприймати музичні твори інших культурних традицій, має позитивну мотивацію щодо пізнання міжкультурної комунікації та власної творчості. *Високий рівень* якісної сформованості досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання виявився у студентів, які були наполегливі, у них була присутня чітка мотивація для здійснення фахової діяльності у міжкультурному контексті. Студенти факультетів мистецтв мали яскравий інтерес до вивчення музичного репертуару різних культурних напрямів, вільно оволодівали їм самостійно, мали чітку спрямованість на розуміння цінності інших культур на основі толерантності;

- результати констатувального експерименту довели необхідність подальшої розробки методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання;

- на формувальному етапі експерименту ми провели низку навчальних заходів, які нам допомогли сформувати досвід міжкультурної комунікації

майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання. На першому, *організаційно-конструктивному*, етапі ми приділим увагу формуванню першого, мотиваційно-спрямованого, компонента та його показників. Провідними методами на цьому етапі були: емоційно-сміслового аналізу твору, комплексі тренінги, творчі завдання, художня ілюстрація словесних пояснень, ескізного опрацювання мистецьких творів. На другому, *комунікативно-художньому*, етапі формувального експерименту ми працювали над формуванням показників когнітивно-рефлексивного компонента. При цьому були застосовані методи занурення у культуру інших народів, тематичні бесіди, обговорення кращих зразків світової музичної культури та як результат — письмове есе-рефлексія на тему «Мої враження від музичних традицій інших народів світу». Третій етап формувального експерименту, *емоційно-ціннісний*, був присвячений формуванню спрямованості на визначення міри прагнення майбутнього вчителя музики до інтелектуальної та емоційної участі в художньо-культурному досвіді іншого. Провідними методами цього етапу були: демонстраційно-образні, імпровізаційні, моделювання, комплексі тренінги, естетичного полілогу, навчальні дискусії. Четвертий — *мистецько-проективний* — етап формувального експерименту ми почали з формування уміння артистично-творчого оперування комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування. Для цього розробили та провели серію ігор-тренінгів з використанням та поєднанням вербальних та невербальних засобів комунікації, навчальних дискусій, вирішення проблемних ситуацій, інсценізації музичних творів;

- у порівнянні з контрольною групою, експериментальна група студентів факультетів мистецтв за результатами експерименту знизилася початковий рівень сформованості досвіду міжкультурної комунікації на 32%, а середній рівень на 23%. Навпаки достатній рівень підвищився на 29%, а високий рівень на 25 відсотків;

- статистичні методи перевірки ефективності методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання довели правомірність використання саме цих методів.

Перелік використаних джерел до третього розділу

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
3. Андрейко О.І. Концептуальні засади формування виконавської культури музиканта в контексті педагогічної творчості. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. К., 2012. Вип. 18 (28). С. 56-59.
4. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. К., 2007.
5. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. К.: АПН України, 1995. 45с.
6. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія. Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2006. 332 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» (2014) [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page4>. Назва з екрану.
8. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський простір, затверджено наказом МОН № 998 від 31 грудня 2004 р. [Електронний ресурс] / Мін-во освіти і науки України. – Режим доступу: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/konc_zasady.pdf.
9. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: дидактика и методика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 352 с.
10. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). С Д. Максименко, М.М. Заброцький. К.: Главник, 2005. 112 с.

11. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. К., 1990. 239 с.
12. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ: ЦУЛ, 2012. 288с.
13. Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень. Методологія наукової діяльності: [навч. посіб., вид. 3-тє, переробл.] Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук, О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова та ін. К., 2005. С. 14-32.
14. М'язова І.Ю. Про місце та роль мультикультуралізму в комунікативному просторі. Філософські проблеми гуманітарних наук. 2008. № 13. С. 156–160.
15. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.iitzo.gov.ua/files/proekt_rozvitku_osviti_2012_2021_.doc. Назва з екрану.
16. Носенко Е.Л. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини : [монографія] /Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава, К. П. Кутовий. Д. : «Інновація», 2011. 178 с.
17. Сиденко В.М., Грушко И.М. Основы научных исследований. Харьков: Вища школа, 1977. 200с.
18. Сисоєва С. О. Методика формування тезаурусу наукових досліджень. Освітологія: витоки наукового напрямку: [монографія]; за ред. В.О. Огнев'юка; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. К.: ВП «Едельвейс», 2012. С. 304–309.
19. Українська Літературна Енциклопедія: В 5 т. / Редкол.: І. О. Дзевєрін (відповід. ред.) та ін. К.: Голов. ред. УРЕ ім. М. П. Бажана, 1990. Т. 2: Д-К. 576 с: іл. с.
20. Чень Жуй. Діагностичні методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 2022. № 5. С. 171-179. DOI 10.24139/2312-5993/2022.05/171-179.

21. Чень Жуй. Етапи формування толерантності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міжкультурного спілкування. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021 р. С. 134-138.

22. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва. Теорія та методика мистецької освіти: наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія. Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. К., 2011. Вип. 2. С. 121-151.

23. Building creative capacities for the 21st century : World Conference on Arts Education, Lisbon, 6-9 March 2006. Lisbon : [s. p.], 2006. 112 p.

24. Bollnow O.F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch überunstetige Formender Erziehung. Stuttgart : [o. V.], 1962. 160 S.

25. Zaytseva A.V. (2017). Artistic and communicative culture of the future teacher of music art: theory, methodology, methodical aspects: monograph. Kyiv. P. 12-34.

26. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

27. Lendiel-Syarkevich AA Methods of preparing future music teachers for intercultural dialogue in a polyethnic region. Kyiv (p.21). [in Ukrainian]Hall E.T. The Silent Language / E.T.Hall. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959. 240 p.

28. Cambridge International Dictionary of English. Cambridge Univ. Press, 1995. 11. Duden Deutsches Universalwörterbuch. 2. Aufl. Mannheim. Wien. Zurich: Dudenverlag, 1989.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання. Проведене дослідження дає підстави для таких висновків:

1. Аналіз науково-методичної літератури та практики музичного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах засвідчив недостатність розробки проблеми формування досвіду міжкультурного спілкування студентів факультетів мистецтв, адже феномен комунікації має особливе змістове навантаження у мистецькій освіті, у зв'язку з тим, що уміння спілкуватися та передавати художню інформацію є ціннісним набуттям особистості майбутнього вчителя музики, комунікативні зв'язки, що пронизують художньо-освітній процес, обумовлюють спілкування з художніми мистецькими образами.

2. Досвід міжкультурної комунікації визначено як складне духовно-екзистенційне утворення особистості майбутнього вчителя музики, що охоплює усвідомлені психологічні механізми організації художньо-комунікативної взаємодії, а також апробований досвід самоорганізації професійного полікультурного мистецького спілкування. Це здатність майбутнього вчителя музики до свідомої зміни психологічних установок щодо власної поведінки і практичної діяльності згідно культурологічних вимог творчого мистецького середовища.

Розглядаючи набуття досвіду міжкультурної комунікації як інструмент успішної фахової діяльності вчителя музики, виокремлено системно-ціннісний, акмеологічно-проективний та творчо-діяльнісний підходи. Системно-ціннісний підхід сприяє виробленню готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів мистецької діяльності, вибору кращих засобів проведення професійної роботи з учнями. Акмеологічно-проективний підхід пов'язаний з

дослідженням розвитку професійної діяльності особистості, набуттям нею творчої майстерності в обраній діяльності. Даний підхід концентрується на прогресивному розвитку зрілої особистості, яка націлена на досягнення вершин, отже на передній план висувається потреба у саморозвитку, самоактуалізації, самоудосконаленні, самотрансляції. Творчо-діяльнісний підхід конденсує висвітлення проблем, пов'язаних із актуалізацією наявних здібностей індивіда до успішного опанування професією і ефективного виконання трудової із покладанням зусиль, застосовуванням знань, умінь, підтриманням їх на належному рівні, формуванням і розвитком власних різноманітних професійно значущих функцій і якостей, тобто забезпеченням своєї професійної спроможності.

3. Розроблена структура міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання, а саме: мотиваційно-спрямований, когнітивно-рефлексивний, емоційно-оцінний та праксіологічно-співтворчий компоненти. Мотиваційно-спрямований компонент характеризує особистісну потребу майбутнього вчителя музики у здійсненні міжкультурної комунікації, він забезпечує спрямованість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності, активізує моральні позиції її учасників, сприяючи їхній готовності змінюватися для досягнення взаєморозуміння. Когнітивно-рефлексивний компонент сприяє набуттю досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва у здійсненні міжкультурної комунікації. Емоційно-оцінний компонент обумовлює позитивне ставлення студента до міжкультурної взаємодії з опорою на особистісно-значущі цінності, здатність до культурної ідентифікації з внутрішнім світом «Іншого». Практиологічно-співтворчий компонент вбирає досвід практичної міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва, формує здатність до самовираження у процесі співтворчості з представниками інших культур.

4. Створена організаційно-методична модель формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання, яка містить: мету дослідження, системно-ціннісний, акмеологічно-

проективний, творчо-діяльнісний підходи, компонентна структура (мотиваційно-спрямований, когнітивно-рефлексивний, емоційно-оцінний та праксіологічно-співтворчий компоненти, критерії та їх показники); основні принципові положення (принцип інтенсифікації навчально-виконавської діяльності, принцип фасилітації, творчої взаємодії, проектування особистісного саморозвитку; креативного самовираження); педагогічні умови (актуалізація здатності студентів до усвідомленого набуття досвіду міжкультурного спілкування; збагачення досвіду міжкультурного співробітництва і кроскультурної взаємодії за рахунок впровадження у процес фахового навчання системи знань полікультурного спрямування; сприяння гармонізації процесів міжкультурної інтеракції майбутніх фахівців у різноманітних формах мистецької діяльності), розроблена методика (організаційно-конструктивний, комунікативно-художній, емоційно-ціннісний, мистецько-проективний етапи), методи (імпровізаційні, вирішення проблемних ситуацій, моделювання, комплексні тренінги, евристичного полілогу, творчі завдання, навчальні дискусії, мікрофон, метод інтерпретації музичних творів).

5. Встановлена критеріально-показникова система формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв. Критерієм мотиваційно-спрямованого компонента нами визначена міра мотиваційного спонукання студентів факультетів мистецтв щодо встановлення конструктивного міжкультурного діалогу з представниками інших культур. Показниками даного критерію є: сформованість мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва на пізнання культурного досвіду з представниками інших культур; здатність до усвідомлення значущості набуття досвіду міжкультурної комунікації; спрямованість студентів на розуміння цінності інших культур на основі толерантності. Критерієм когнітивно-рефлексивного компоненту виступає ступінь оволодіння студентів факультетів мистецтв комунікативними уміннями та навичками у різноманітних (стандартних і нестандартних) ситуаціях художньої взаємодії з представниками інших культур. Показники: наявність уміння рефлексувати

власну діяльність і поведінку у процесі міжкультурного полілогу; усвідомлення власної комунікативності та культурної ідентичності у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури; здатність до комунікативної мобільності у процесі міжкультурної комунікації на ґрунті мистецтва. Критерій емоційно-оцінного компонента визначення міри прагнення майбутнього вчителя музики до інтелектуальної та емоційної участі в художньо-культурному досвіді, показниками якого є: адекватність ціннісного ставлення до встановлення культурної інтеракції; уміння планувати, оцінювати та реалізовувати міжкультурний діалог, здатність до культурної ідентифікації. Критерієм практиологічно-співтворчого компонента ступінь здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до встановлення толерантної стратегії творчої взаємодії, до культурної ідентифікації у процесі мистецького спілкування з представниками іншої культури. Показники даного компонента охоплюють: уміння артистично-творчого оперування комунікативним тезаурусом у процесі міжкультурного спілкування; наявність здатності до культурної ідентифікації та вміння встановити рівноправний художньо-естетичний полілог кроскультурного контексту; уміння вирішувати практичні завдання міжкультурного контексту.

6. На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи ми обрали чотирирівневий варіант виявлення результатів - початковий, середній, достатній і високий, який свідчить про якість комунікаційних процесів міжкультурної спрямованості у фаховому навчанні майбутніх учителів музики згідно означених критеріїв і показників та надає їм якісної та кількісної характеристики. Результати констатувального експерименту довели необхідність подальшої розробки методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання. Формувальний етап експерименту проходив поетапно: організаційно-конструктивному, комунікативно-художньому, емоційно-ціннісний та мистецько-проективний етапи. Провідними методами на усіх етапах експерименту були: метод емоційно-смыслового аналізу твору, комплексі тренінги, творчі завдання, художня ілюстрація словесних пояснень, творчої інтерпретації музичних творів, ескізного

опрацювання мистецьких творів, демонстраційно-образні, імпровізаційні методи, моделювання, естетичного полілогу, навчальні дискусії, серія ігор-тренінгів з використанням та поєднанням вербальних та невербальних засобів комунікації, вирішення проблемних ситуацій, інсценізації музичних творів та ін.

7. Статистичні методи перевірки ефективності методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання довели правомірність використання саме цих методів. Запропонована організаційно-методична модель формування досвіду міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання є ефективною.

Проведене дослідження засвідчує необхідність подальшого розроблення означеної проблеми щодо: моніторингу міжкультурної комунікації у всіх ланках освітньої сфери, формування досвіду міжкультурної комунікації у різних галузях мистецької діяльності.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест щодо пізнання культурного досвіду іншого

1. Визначте зміст поняття «культура»:

- а) сукупність цінностей, вірувань, традицій, звичаїв, якими керується більшість членів суспільства;
- б) історично доведений рівень духовного розвитку народу, творчих здібностей людини, відображений в історичних документах;
- в) сукупність матеріальних цінностей, фінансового благополуччя окремих соціальних груп;
- г) активна участь людини у житті суспільства.

2. Сучасна культура має таку класифікацію:

- а) матеріальна, духовна;
- б) гендерна, рівноправна;
- в) індивідуальна, групова;
- г) традиційна, оновлена.

3. Розуміння і прийняття культурної своєрідності народів світу, що має на меті обмін цінностями, взаємодію представників різних культур, – це:

- а) конформізм;
- б) толерантність;
- в) рефлексивність;
- г) монополізм.

4. Міжкультурний діалог - це:

- а) протиставлення культурних традицій;
- б) уніфікація культурних традицій;
- в) порівняльний аналіз різних культур;
- г) чітке роз'єднання традицій..

5. Що таке «культурні традиції»:
- а) історичний уклад культурного життя людини;
 - б) засоби нотування культурних надбань;
 - в) форми закріплення культурних цінностей;
 - г) проекція культурного досвіду на сучасність.
6. У чому полягає сутність толерантності особистісної культури:
- а) у постійному розширенні кола культурних традицій інших;
 - б) у культурній взаємодії;
 - в) у поєднанні культурних традицій;
 - г) у мотивації до розширення знань культур інших народів.
7. Що таке культурний консерватизм:
- а) використання тільки цінностей культурної спадщини;
 - б) прагнення зберегти цінності сучасної культури;
 - в) прагнення оволодіти новими знаннями;
 - г) прагнення повернути віджилі цінності замість сучасних.
8. Поняття «світова культура» - це:
- а) культура науково-технічного прогресу;
 - б) поєднання різних видів культури;
 - в) синтез кращих досягнень усіх національних культур;
 - г) взаємопроникнення культур різних народів.

Додаток Б

Україна. Фортепіанні твори:

- «За городом качки пливуть» М.Леонтович-І. Беркович
- «Добрий вечір, дівчино» М.Лисенко-І.Беркович
- «Українська мелодія» М.Трубай
- «Балада» Б. Лютошинський
- «Танець вівчарів» І.Шамо
- «Дрібнички» М.Колесса
- «Гумореска» С.Людкевич
- «Староукраїнська пісня» Н.Ніжанківський

Китай. Фортепіанні твори:

- «Молодий пастух з флейтою» Хе Лутин
- «Колискова» Хе Лутин
- «Пісня пастушки» Лао Чжичен
- «Сінцзянський танок №1» Дін Шаньде
- «Струмок і місяць» Ван Цзяньчжун
- «Річка Люян» Ван Цзяньчжун
- «Весела дівчина-боєць» Ван Лішань
- «Лан Хуа Хуа» Ван Лішань
- «Жовта ріка» Чу Ванхуа
- «Марш миру» Чжао Юаньжень
- «Марш маленького друга» Чжао Юаньжень

Бразилія. Фортепіанні твори:

- «Еструтурас Гемеас» Рікардо Такучіан
- «Авеніда Пауліста» Рікардо Такучіан
- «Фортепіанний квінтет» Генріке Освальд

Японія. Фортепіанні твори:

- «Akatombo» концерт для фортепіано Ямада Косаку
- «Rain Tree Sketch II пам'яті Олів'є Мессіана» Такеміцу Тору

Додаток В

Наскільки Ви вважаєте себе толерантним по відношенню до іншого

1. Чи нормально Ви відноситися до представників інших культур?
 - а) так, абсолютно нормально;
 - б) досить спокійно;
 - в) я не маю бажання спілкуватися з ними.
2. Ви терпляче відноситися до недоліків інших?
 - а) так;
 - б) я вказую на ці недоліки;
 - в) я не спілкуюся з цими людьми.
3. Ви вірите у стереотипи щодо національності людини?
 - а) так, ці стереотипи існують;
 - б) не завжди приділяю цьому увагу;
 - в) ні, не вірю.
4. Якщо трапляється конфлікт, Ви:
 - а) бажаєте уникнути конфлікту;
 - б) намагаєтесь почути кожну думку;
 - в) маєте власну думку і її відстоюєте.
5. Коли Ви знаходитесь у іншій країні, то:
 - а) намагаєтесь відповідати культурним традиціям тієї країни;
 - б) не звертаєте увагу на особливості культури країни;
 - в) Вам цікаво, але дотримуватись не обов'язково.
6. Ви вільно знаходите спільну мову з представниками інших країн:
 - а) ні, я не знаю, що можу розказати;
 - б) мені важко, але я намагаюсь;
 - в) так, мені досить цікаве це спілкування.
7. Чи маєте Ви бажання глибше познайомитися з іншими культурами світу?
 - а) так, мені це дуже цікаво;

б) можливо, якщо є час;

в) це не входить в коло моїх інтересів.

8. Серед Ваших знайомих є представники інших культур?

а) так, є;

б) немає, але маю бажання познайомитися;

в) ні, і немає бажання їх мати.

Додаток Г

Тест на комунікативність у творчому спілкуванні

1. На Вас чекає творча зустріч. Ви занепокоєні?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) іноді.
2. Чи відкладаєте Ви зустріч з викладачем, якщо не впевнені у вивченому матеріалі?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) іноді.
3. Чи викликає у вас незадоволення виступити з докладом, повідомленням на заняттях?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) іноді.
4. Вам пропонують участь у музичному конкурсі. Ви докладаете зусилля, щоб туди поїхати?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) іноді.
5. Чи можете Ви порадитися з викладачем про якість Вашого сценічного виступу?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) іноді.
6. Чи драгуєтесь ви, коли до вас звертаються студенти з інших груп?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) іноді.
7. Чи вважаєте Ви що різниця у віці, соціальному положенні заважає спілкуванню?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) іноді.
8. Чи соромитесь Ви зробити творче зауваження своєму однокурсникові?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) іноді.
9. Якщо Вам зробили несправедливе зауваження, ви промовчите?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) іноді.

10. Опинившись у незнайомому середовищі, Ви незадоволені, коли до Вас колеги звернуться першими.

- а) так;
- б) ні;
- в) іноді.

11. Чи боїтеся Ви брати участь у складі журі?

- а) так;
- б) ні;
- в) іноді.

Додаток Г

Тест “Роль культурного спілкування у житті людини”

1. Культурне спілкування — це:
 - а) інтеракція;
 - б) ідентифікація;
 - в) перцепція;
 - г) конформація.
2. Визначте ознаки толерантного спілкування:
 - а) довіра;
 - б) повага;
 - в) диктат;
 - г) пригнічення ініціативи.
3. Процес творчої взаємодії між людьми, при якому відбувається обмін культурною інформацією, навичками і технологіями, це - :
 - а) комунікативність;
 - б) мистецтво;
 - в) спілкування;
 - г) комунікація.
4. Культура творчого спілкування — це:
 - а) мистецтво слова;
 - б) правила поведінки у суспільстві;
 - в) логічність висловлювань;
 - г) прагнення довести власну думку.
5. Які навички потрібні для творчого спілкування:
 - а) доброзичливість;
 - б) впертість;
 - в) адекватність сприйняття зауважень;
 - г) вміння прислуховуватися до іншої думки.

6. Які з наведених пунктів є причиною невдалого творчого спілкування:

а) мовна некомпетентність;

б) емпатія;

в) вміння слухати;

г) спостережливість.

Додаток Д

Тест “Майстерність діалогового спілкування”

1. Діалог неможливий без:
 - а) експресивності;
 - б) односпрямованості;
 - в) розгорнутості.
2. Які уміння важливі для діалогового спілкування:
 - а) експресивності;
 - б) односпрямованості;
 - в) розгорнутості.
3. Для діалогового спілкування потрібно:
 - а) вміти вистраювати діалог;
 - б) підтримувати розмову;
 - в) визначати тему розмови.
4. Що таке “дискусія”?
 - а) діалог-обговорення;
 - б) діалог-запитання;
 - в) діалог-твердження.
5. Співрозмовник у дискусійному діалозі— це:
 - а) опонент;
 - б) одностудець;
 - в) слухач.

Додаток Е

Приклади музичних творів для прослуховування

1. YIRUMA. Найбільші хіти - https://www.youtube.com/watch?v=jBobfoL_SKo
2. Ludovico Einaudi - "Elegy for the Arctic" - <https://www.youtube.com/watch?v=2DLnhdnSUVs>
3. PIANO COVERS of Peter Buka - <https://www.youtube.com/watch?v=7WascwhF86E>
4. Chopin Nocturne No. 20 perf. by Wladyslaw Szpilman - <https://www.youtube.com/watch?v=n9oQEa-d5rU>
5. Євген Хмара - <https://www.youtube.com/watch?v=i4NhdIwj1CE>
6. В.Моцарт "До Елізи" Виконує Ланг Ланг - https://www.youtube.com/watch?v=s71I_EWJk7I
7. В.Моцарт, концерт №3 ре-мажор 1ч./ Єлісей Мисін - <https://www.youtube.com/watch?v=lsjk4rlbfc>
8. «Happy Birthday» Like Beethoven, Chopin, Brahms, Bach and Mozart Piano by Nicole Pesce - <https://www.youtube.com/watch?v=OaZveHbxAYs>
9. С. Debussy - La fille aux cheveux de lin - Pierre Delignies - <https://www.youtube.com/watch?v=IkMLg7eYf40>

Додаток Є

Анкета «Мої вподобання в музиці»

1. Яка музика Вам подобається: вокальна, хорова, інструментальна? Чому?
2. Які музичні жанри Ви знаєте?
3. За яких умов Ви слухаєте музику?
4. Яке значення Ви надаєте музиці в своєму естетичному розвитку?
5. Як Ви ставитеся до музичних творів, обов'язкових для вивчення в університеті?
6. Хто Вам прививав інтерес до музики в дитинстві?
7. Чи вважаєте Ви, що музика покращує Ваше життя?
8. Як часто Ви слухаєте музику?
9. Оцініть по 12бальній шкалі Ваші потреби у музиці:
 - а) класичній;
 - б) народній;
 - в) естрадній;
 - г) сучасній.
10. Чи однаково Вам подобається музика українських та іноземних виконавців?

Додаток Ж

Анкета “Комунікація міжкультурного спілкування”

1. Що спільного та відмінного між поняттями «спілкування» і «комунікація»? Яке з них є більш загальним?
2. Яка роль комунікації у міжкультурному спілкуванні?
3. Сформулюйте найважливіші аспекти міжкультурного спілкування.
4. Яку інформацію мають невербальні функції міжкультурного спілкування?
5. Чим важливий зворотній зв'язок у міжкультурному спілкуванні?
6. Чим діалог відрізняється від полілогу у спілкуванні?
7. Яка роль слухання в процесах комунікації?
8. Чи впливають гендерні чинники на процес міжкультурного спілкування?
9. Що таке “Етикет спілкування”?
10. На які аспекти міжособистісного спілкування мають вплив національно-культурні чинники?
11. Які є комунікативні табу у міжкультурному спілкуванні?

Додаток 3

Тест “Використання фахового тезаурусу”

1. Що таке “автокомунікація”?
 - а) внутрішній діалог людини з самим собою;
 - б) діалог у транспортному засобі;
 - в) автоматична відповідь опоненту, яка була підготовлена заздалегідь.
2. Акультурація — це:
 - а) некультурне поведіння у суспільстві;
 - б) протиставлення різних культур;
 - в) процес засвоєння особистістю, вихованою в одній культурі, елементів іншої культури.
3. Засоби мовного коду (слова, словосполучення, речення), за допомогою яких передається інформація в комунікації:
 - а) вербальні компоненти;
 - б) невербальні компоненти;
 - в) емоційні компоненти.
4. Комунікативне вміння — це:
 - а) вміння аналізувати ситуацію;
 - б) здатність планування і реалізації комунікативного наміру і комунікативної стратегії;
 - в) вміння користуватися телекомунікативними засобами.
5. Комунікативні невдачі, помилки, обмовки тощо, пов’язані з мовною та комунікативною компетенцією учасників спілкування:
 - а) конфронтації;
 - б) опробації;
 - в) девіації.
6. Міра точності, розбірливості вимови слів, фраз, яка визначає розбірливість мовлення:
 - а) дикція;

б) артикуляція;

в) міміка.

7. Здатність тексту викликати у свідомості адресата значну кількість асоціацій:

а) адекватність;

б) емоційність;

в) евокативність.

8. Спрощення частини інформації на шляху від мовця до слухача:

а) емпатія;

б) ентропія;

в) еристика.

Додаток І

Тренінги на розвиток комунікації

Тренінг 1. Привітання.

Для більш якісного проведення тренінгу спочатку ми робимо нульовий зріз комунікативних навичок учасників тренінгу.

На інтерактивній дошці розташований нотний стан (гама до-мажор 1 октава). Кожний з учасників повинен знайти своє місце (свою ноту) виходячи із самооцінки своїх навичок спілкування (до 1 октави — найнижчий рівень, до 2 октави — найвищий рівень).

В цьому тренінгу ми приділяєм увагу невербальним каналам комунікації — виразу обличчя, погляду, жестам, позам, приємлємій дистанції між учасниками. Рольова гра має на меті продемонструвати і опрацювати різні способи привітань за допомогою невербальних каналів, показати їх позитивні та негативні сторони у зв'язку із комунікаційною ситуацією. Робиться відеозапис гри та проводиться дискусія.

Наприкінці заняття ми робимо таку ж саму перевірку. Яка була напочатку заняття, але наші навички комунікації вже оцінюють інші учасники.

Додаток Й

Тест «Чи вмієш ти слухати співрозмовника»

Інструкція. Цей тест пропонується для виявлення вміння слухати співрозмовника як компонента досвіду міжкультурної комунікації. На всі запитання потрібно відповісти “так” або “ні”. Потрібно намагатися висловлювати власну думку, а не загальноприйняті правила.

№	Запитання	Відповіді	
		Так	Ні
1	Людина довго висказує свою думку. Ви не дочекаєте до кінця і почнете відповідати.		
2	Ви часто починаєте відповідати не дослухавши опонента?		
3	Ви можете слухати уважно про речі, які Вас не цікавлять?		
4	Ви можете емоціями показати, що тема співрозмовника для Вас не цікава?		
5	Ви уважно слухаєте висловлювання на тему, яку Ви добре опанували?		
6	Ви пам'ятаєте незначні деталі розмови?		
7	Ви маєте упереджене ставлення до співрозмовника іншої національності?		
8	Ви можете уважно слухати співрозмовника, якщо перестали розуміти, про що він каже?		
9	Ви можете спокійно розмовляти з людиною, яка Вам непрємна?		
10	Ви завжди можете вислухати іншого?		
11	Ви можете поставити себе на місце людини, яка робить Вам зауваження?		
12	Ви можете почати діалог з людиною на тему, думки про яку у вас кардинально протилежні?		
13	Ви робите похибку на те, що людина, з якою Ви розмовляєте, може не правильно Вас зрозуміти?		
14	Ви можете спокійно розібратися з проблемним питанням у розмові, де вже є конфліктна ситуація?		

15	Ви можете дивитися в очі співрозмовника?		
16	Якщо Ви знаєте правильну відповідь, чи будете Ви переривати мову співрозмовника?		

Результати. Ми оцінюємо позитивні відповіді («так»). Якщо респондент набрав *нижче 6 балів*, то йому потрібно вчитися слухати співрозмовника, поважати його думку.

Якщо респондент набрав *від 6 до 10 балів*, то його вміння слухати проявляється ситуативно. Потрібно вдосконалювати свої навички.

Вище 10 балів свідчать про якісно сформоване вміння слухати і сприймати думку опонента.

Додаток І

Тренінг «Толерантність спілкування у міжкультурній комунікації»

При проведенні цього тренінга ми ставили на меті удосконалення навичок толерантного сприймання співрозмовників одне одним.

Учасники розбиваються по парах та сідають один проти другого. Вони уважно дивляться друг на друга. В цей час кожен змінює декілька раз вираз свого обличчя (похмуре, веселе, тривожне та ін.). Потім затуляють очі і намагаються пригадати, який вираз співрозмовника запам'ятався більше за все. Відкривають очі і доповідають один одному свої враження. Потім повторюють вправу декілька раз, намагаючись відтворити якомога більше емоційних станів на обличчі.

Наступним кроком буде невербальне спілкування-діалоги. Ця частина нагадує дитячу ігру «Крокодил», коли слово було потрібно відтворити емоціями та жестами. Тут завдання ускладнюється. Потрібно вибрати із запропонованих невеликі тести з описами народних обрядів і відтворити їх засобами невербальних методів.

Ці вправи допомагають учасникам спілкування більш емоційно розмовляти, підбирати не тільки влучні слова, а й емоції та жести.

Додаток Л

Список тем для індивідуального дослідного завдання

1. Музичний твір як засіб міжкультурної комунікації.
2. Поняття «адекватної інтерпретації» музичного твору.
3. Невербальна комунікація хорового твору та її міжкультурні аспекти.
4. Музичні образи України в очах інших культур.
5. Сценічний етикет культур світу.
6. Явище ксенофобії в музичній культурі України?
7. Музична культура різних регіонів України: давні традиції та інновації.
8. Українські діаспори у світі: традиції та інтеграційні процеси.
9. Роль міжкультурної комунікації при вивченні музичних творів різних народів.
10. Співвідношення культурних традицій на різних етапах розвитку музичного мистецтва.
11. Етнічні та гендерні стереотипи в різних культурах світу.
12. Масова культура в міжкультурній комунікації.
13. Образ музичної України в поглядах сучасників.

Додаток Д

Діагностика рівнів емпатійних здібностей студентів у процесі формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахової діяльності

Ключ: так або ні

1. Я піддаюсь впливу власних емоційних переживань.
2. Якщо є потреба, я легко вхожу в довіру.
3. Я вільно спілкуюся з іншими, та підтримую розмову на різні теми.
4. Я більше довіряю своєму розуму, ніж інтуїції.
5. Своїми словами та діями, я можу образити іншого, не помічаючи цього.
6. Я легко уявляю себе на місці іншого, та вхожу в його стан.
7. Я рідко приймаю проблеми своїх близьких та друзів.
8. Моя інтуїція – надійніший засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.
9. Мені легко копіювати та наслідувати жести, міміку, інтонацію іншого.
10. Чужа радість позитивно впливає на мене.
11. Я відчуваю та зливаюся з почуттями та проблемами іншої людини.
12. Мені рідко зустрічалися особистості, яких би я розумів без слів.
13. Я поведжусь спокійно, коли інші емоційно напружені.
14. Мені важко спілкуватися з замкненою людиною.
15. Я здатний цілком злитися з творчим процесом, ніби розчинитися у ньому.
16. Я творча особистість.
17. Я засмучуюсь коли хтось плаче.
18. Якщо людині важко на душі, я стримуюсь від запитань.
19. Мені простіше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши все по поличках».

20. Моє мислення більше відзначається конкретністю, послідовністю, ніж інтуїцією.

21. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.

Обробка результатів:

Згідно з ключем підраховується число вірних відповідей за кожною шкалою, визначається сумарна оцінка.

Раціональний канал емпатії: +1, +4,+7, -17, +20

Емоційний канал: -1, +4, -7, +10, -13, +15, +16

Здатність до проникнення: +2, -5, -8, -15, -14, -17

Ідентифікаційний канал: +3, +6, +9; -12, +15, -18.

Аналізуються показники окремих шкал, їх загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися від 0-21 балів.

За отриманими даними можна вважати, що

14-21бал – високій рівень

9-14 балів – достатній рівень

5-9 балів – середній рівень

Менш ніж 5 балів – низький рівень

Список праць здобувача

Статті у фахових виданнях України

1. Чень Жуй. Діагностичні методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 2022. № 5. С. 171-179. DOI 10.24139/2312-5993/2022.05/171-179.

2. Чень Жуй. Системний підхід до формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 2022. № 6. С. 209-19. DOI 10.24139/2312-5993/2022.06/209-219.

Статті у наукових зарубіжних виданнях

3. Chen Rui. Dialogue strategy of interactson in tre Context of forming the tpxperience of intercultural Communication of future Musik Teacher. DOI 10.26886/2520-7474.2 (46) 2021.9. Paradigm of Knowledge №2 (46), 2021.

4. Chen Rui. Component-functional model of communication of a future music teacher Modern Science. Modrni veda. Praha. Ceska republika, Nemoros. 2021. № 5. ISSN 2336-498 X p.106-111.

Праці апробаційного характеру

5. Чень Жуй. Смысловий аспект комунікативного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020 р. С. 198-201.

6. Чень Жуй. До проблеми міжкультурної комунікації майбутнього вчителя музики в педагогічному ВНЗ. Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Вип. 61. Переяслав, 2020. С. 179-180.

7. Чень Жуй. Етапи формування толерантності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міжкультурного спілкування. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021 р. С. 134-138.