

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

ГАВРАН ІРИНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 371.132:159.943:78(043.5)

**ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Козир Алла Володимирівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ...11	
1.1. Методологічний аналіз досліджуваної проблеми	11
1.2. Сутність та зміст педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики в історико-педагогічному вимірі.....	40
Висновки до першого розділу.....	70
РОЗДІЛ II МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	73
2.1. Компонентна структура формування педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики у процесі підготовки до роботи з дитячим хоровим колективом.....	73
2.2. Принципи та педагогічні умови формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін	93
Висновки до другого розділу.....	113
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	116
3.1. Діагностика рівнів педагогічної емпатії майбутніх учителів музики.....	116
3.2. Поетапна методика формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.....	136
Висновки до третього розділу	181
ВИСНОВКИ.....	185
ДОДАТКИ.....	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	203

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Відродження національної освіти і культури України та входження нашої держави до європейського освітнього простору висунули нові вимоги щодо освіченості особистості ХХІ століття. У сучасних директивних освітніх документах освіта визначена як основа розвитку держави, її стратегічної та людино творчої сфери, дієвий чинник нарощування інтелектуального й духовного потенціалу суспільства. Це зумовило підвищення значущості соціокультурних умов розвитку суспільства щодо цілеспрямованого формування духовної особистості здатної до творчої співпраці, самоосвіти, самопізнання і самореалізації своїх особистісно-професійних можливостей. А це, в свою чергу, вимагає якісних перетворень у всіх ланках освітньої системи.

В умовах гуманізації освітнього процесу зростає значення заходів, спрямованих на удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики. Сутність цих вимог визначена в програмних документах: Державній доктрині національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та зумовлена ствердженням гуманістичної ідеї загальнолюдських цінностей й моральних ідеалів, національно-зорієнтованого світогляду студентської молоді – майбутніх учителів музики.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування педагогічної емпатії у майбутніх учителів музики. Саме формування здатності до емпатії є основною психолого-педагогічною проблемою, від якої залежить гуманістичне ставлення до вихованців, побудоване на повазі, довірі, чуйності, увазі та співчутті. Якщо підходити до професії вчителя музики як до системи життєвих цінностей, можна уявити професійне самовизначення як процес, що розвивається та у якому особистість протягом професійного шляху визначає свою позицію відносно цінностей. Образ

професії, який починає формуватися на етапі первинного вибору, стає частиною цілісного уявлення особистості про світ, її майбутнє життя. Сама особистість, входячи у світ професії, визначає себе не тільки суб'єктом професійної діяльності, а й суб'єктом своєї життєдіяльності. Як підкреслює С.Максимець, той бік професії, що уявляється особистістю, що є найбільш суб'єктивно значущий, стає ядром організації всього способу життя людини. Тому весь простір варіантів вибору визначається системою особистісно-значущих цінностей, через які особистість приймає дану професію «свою». У процесі професійного становлення ці цінності перевіряються, доповнюються, набувають особистісного смислу, а сама особистість набуває образу представника даної професії.

З цієї позиції педагогічна емпатія набуває особливої соціально-практичної значущості, що значно впливає на моральне вдосконалення особистості, налаштована на оптимізацію стосунків які відбуваються у спілкуванні в процесі музично-педагогічної діяльності. Адже педагогічна емпатія розглядається нами як властивість особистості, яка проявляється у розумінні внутрішнього світу учнів, емоційному залученні їх до навчання, а емпатогенні переживання (співчуття) реалізуються у формах допомагаючої поведінки.

Поняття «емпатія» (від грець. *empathia*) – науковці визначають як осягнення емоційного стану, чуттєве проникнення у переживання іншої людини. Співчуття спонукає людину до допомоги і дозволяє досягти взаємоузгодження позицій, обрати відповідно до цього спільні засоби само – і взаємної регуляції (Т.Гаврилова, М.Обозов, К.Роджерс та ін.).

У науковій літературі, присвяченій психолого-педагогічному аналізу категорії спілкування, вагому частку займають праці, безпосередньо пов'язані з визначенням змісту і функцій спілкування у навчально-виховному процесі, перш за все у сфері міжособистісних взаємин його учасників (О.Бодальов, Г.Д'яконов, О.Киричук, С.Кондрат'єва, О.Мудрик, В.Семченко, І.Синиця та ін.); зорієнтованість уваги щодо вирішення питань спілкування,

встановлення міжособистісних відносин у колективі на засадах духовності, гуманізму, толерантності (М.Боришевський, О.Киричук, Г.Грибенюк та ін.).

Наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців висвітлюють різноманітні підходи здатності педагога до емпатії (Ш.Амонашвілі, О.Кайріс, Т.Василишина, В.Сухомлинський, А.Штейнмец та ін.); моделювання спрямоване на організацію творчої діяльності з акцентуалізацією на емпатійність як одну із провідних характеристик особистості педагога (Г.Андреев, Т.Василишин, О.Киричук, І.Первін та ін.); здатність педагога до емпатії постає одним з визначальних факторів у встановленні педагогом таких взаємин з учнем, які сприяють не лише успішності здійснення ними спільної навчальної діяльності за рахунок сформованості в учасників спілкування належного рівня комунікативних умінь, а й створенню умов для повноцінного розвитку учня як суб'єкта життєдіяльності і життєво-творчості (В.Банщиков, Ц.Короленко, Є.Кузьмін, А.Петровський, Т.Снегірьова, А.Сопіков, В.Філатов та ін.); емпатія розглядається як афективне явище, суть якого полягає у проникненні в афективні орієнтації іншої людини, у співчутті до її переживань, у здатності залучитися до її емоційного життя, розділяти емоційний стан (Т.Гаврилова, О.Кайріс, А.Рудська, Л.Стрелкова, О.Феніната ін.).

Разом з набуттям досвіду важливим чинником розвитку особистості є чуттєві форми осягнення дійсності. Вони спонукають до особистісного переживання явищ навколишнього світу і тим допомагають людині усвідомити його розмаїття. Такі форми пізнання властиві мистецтву, що стає дедалі вагомішим чинником у галузі педагогічних знань як своєрідний, регулятивний інструмент впливу на становлення особистості. Саме з музичним мистецтвом пов'язані перспективи гуманізації освіти, ствердження нових ідеалів розвитку духовної культури суб'єкта навчання, реалізація принципу діалогічного підходу в педагогічному процесі, орієнтація на його творчу спрямованість.

Проблема виховання емпатійності майбутніх учителів у процесі музично-педагогічної діяльності, активізації їх творчого потенціалу приділяли увагу багато науковців, а саме: Л.Арчажникова, Л.Надилова, І.Немикіна, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін. вони виокремлювали саме художньо-творчий аспект фахової діяльності вчителя музики, як один із найголовніших. У роботах науковців (А.Болгарський, П.Ковалик, А.Козир, Л.Л.Куненко, П.Ніколаєнко та ін.) розглядається підготовка майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорової підготовки саме в аспекті їх емоційного ставлення до професії. Однак питання формування здатності педагога до емпатії розглядається здебільшого опосередковано, тому воно потребує подальшого вивчення.

Педагогічна емпатія – це професійно значима якість вчителя музики, яка забезпечує успішність міжособистісної взаємодії, проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, спільній творчій діяльності вчителя та учнів. Проблема педагогічного спілкування, набуває виняткового значення, адже саме зміст і особливості взаємовідносин учасників педагогічного процесу визначають у кінцевому рахунку можливість досягнення стратегічної мети освіти, а відтак і перспективу формування особистості як само-цінної, здатної до саморозвитку і самовдосконалення самодостатньої істоти.

У процесі спілкування вчителя музики та учнів, на діалогічній основі, відбувається інтенсивний обмін емоційними станами, відповідно вчитель має спілкуватися, щоб вони були позитивними. Діалогічна взаємодія між вчителем та вихованцями, зберігає рівні права взаємовисловлювальних суджень, незалежно від віку, рівня знань та досвіду, тому стиль такого спілкування орієнтований на взаємне збагачення партнерів отримав назву – «демократичний стиль», або «стиль співробітництва». Характеризується бажанням учителя поєднати своїх вихованців у колектив співробітників, при цьому успіх одних не ставиться в докір іншим. Отже, особистісні якості вчителя музики, а саме – витриманість та доброзичливість, становитимуть

культуру педагогічного спілкування, а саме: уміння слухати; уміння задавати питання; уміння аналізувати питання; уміння розуміти учнів.

Актуальність даної проблеми, її недостатня теоретична й методична розробленість, а також нагальні потреби практики зумовили вибір теми дослідження *«Формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки»*.

Мета дослідження полягає у розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Об'єкт дослідження – процес диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методика формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.

У відповідності з метою дослідження були висунуті такі **завдання дослідження**:

- проаналізувати стан досліджуваної проблеми у науковій літературі та практиці;
- визначити сутність, зміст, специфіку та функції педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки;
- розробити структуру, критерії, показники та встановити рівні сформованості педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки;
- визначити умови формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки;
- теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методи, прийоми, засоби, етапи формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки;
- розробити науково-методичні рекомендації щодо удосконалення підготовки майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концептуальні засади, парадигми сучасних освітніх процесів; педагогічні концепції особистісного, діяльнісного та інтерактивного підходів мистецької освіти; філософське та психолого-педагогічне обґрунтування понять і категорій, що поглиблюють сучасне розуміння теорії і методики формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Теоретичну базу дослідження склали: фундаментальні наукові праці соціологів, психологів, педагогів про загальні підходи до вивчення проблем діяльності й спілкування (Г.Андрєєва, О.Киричук, Г.Костюк, О.Леонтєв, І.Первіна, В.Степанов, В.Ступницький та ін.); основні дослідження з проблеми розвитку творчої особистості (Б.Ананьєв, М.Бахтін, Л.Виготський, В.Моляко, С.Рубінштейн та ін.); концептуальні положення щодо організації організацію колективної діяльності в колективах (Я.Коломинський, А.Макаренко, Л.Новікова, Л.Пономарьов, Л.Уманський, В.Шпалінський та ін.); науково-методичні праці з питань встановлення міжособистісних відносин у творчих колективах на засадах духовності, гуманізму, толерантності (Б.Асаф'єв, М.Боришевський, І. Зязюн, М.Каган, П.Кравчук, Т.Мальковська, Л.Уманський та ін.); теоретико-методологічні дослідження з проблеми формування емпатії майбутніх учителів музики у процесі колективного музикування (Л.Арчажникова, В.Воеводін, А.Козир, В.Лабунець, І.Немикіна, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, С.Сисоєва, В.Федоришин, О.Щолокова та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань було застосовано комплекс теоретичних та емпіричних **методів**, а саме: основу *теоретичних* методів становив критичний аналіз філософської, психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої літератури з досліджуваної проблеми, моделювання процесів взаємодії в організації педагогічної діяльності; *емпіричних* – педагогічні спостереження, анкетування, тестування, опитування, бесіди, ілюстрації, пояснення,

вирішення творчих завдань, експертне оцінювання, педагогічні експерименти та їх теоретичне осмислення; та *математичні* методи – порівняльно-описові, аналітично-синтетичні, метод статистичної обробки експериментального матеріалу.

- **Наукова новизна одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що: *уперше*
- актуалізовано проблему педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки;
- визначено сутність, зміст, специфіку, компонентну структуру означеного феномену;
- розроблено критерії, показники та рівні сформованості педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки;
- *уточнено* дефініцію «педагогічна емпатія майбутніх учителів музики»;
- *розроблено* комплекс діагностичних завдань;
- *удосконалено* теоретично-методичні засоби та прийоми диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Організація дослідження. Відповідно до поставлених завдань дослідження буде здійснюватись у три етапи.

На першому етапі (2010-2011 рр.) – здійснення аналізу науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми, розроблення методичних засад дослідження, проектування методики проведення констатувального експерименту.

На другому етапі (2011-2012рр.) – вивчення сутності та змісту визначеної дефініції, проведення констатувального експерименту; розроблення методики формульовального експерименту; визначення критеріїв, показників означеного феномена; накопичення аналізу одержаних матеріалів

діагностичних зразків; уточнення поетапної методики формувального експерименту.

На третьому етапі (2012-2014рр.) – здійснення експериментальної перевірки методики формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки, систематизація одержаних даних; здійснення порівняльного аналізу констатувального і формувального експериментів, узагальнення матеріалів дослідження, обґрунтування висновків.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

1.1 Методологічний аналіз досліджуваної проблеми

В умовах становлення сучасного суспільства першорядного значення в області вищої освіти набуває проблема підготовки педагогічних кадрів, які б відповідали стандартам сучасності. Особливої актуальності набуває процес затвердження нових цінностей, у професійно-особистісному становленні майбутніх фахівців, побудованих на гуманістичному підґрунті, оснований на повазі до індивідуальності кожного, у формуванні духовної культури, невід'ємною частиною якої є емоційна зрілість, багатство почуттів, здатність до співчуття та співпереживання, вміння радіти за іншого. У психологічній науці ці найважливіші особистісні здібності узагальнюються поняттям «емпатія».

Емпатія є провідним соціальним феноменом, яку прийнято трактувати як здатність людини розуміти світ переживань іншої людини, або здатність брати участь в емоційному житті іншого. Вона припускає суб'єктивне сприйняття іншої людини, проникнення у його внутрішній світ, розуміння його переживань, думок, почуттів та станів. Поняття «емпатія» як психологічний феномен запозичений науковою психологією з філософії на початку ХХ століття, де у таких філософських дисциплінах як етика та естетика їй був тотожний смисловий еквівалент «симпатія» [225].

Поняття симпатії існувало ще в давньогрецькій філософії і трактувалося як духовна об'єктивна спільність всіх речей, в силу якої люди співчують одне одному. У етичних системах (А.Сміта, Г.Спенсера, А.Шопенгауера) симпатія розуміється як природна властивість людської душі співчувати, співпереживати іншій людині, що регулює взаємини між

людьми, як основи совісті, справедливості й альтруїзму [64, 99]. Теорія симпатії найбільш повно і послідовно була розроблена М.Шелером [214], він вважав, що симпатія – не тільки співучасть у емоційному житті іншої особистості, а й поділ його почуттів, це інтенціональний акт, спрямований на пізнання особистості іншого як найвищої цінності. В акті симпатії реалізуються потенційні можливості людини, на якому б рівні не здійснювалася симпатія – на органічному або духовному. У відповідності до рівнів співучасті М.Шелер розробив класифікацію форм симпатії від нижчих (наслідування, вчування) до вищих (аж до космічного почуття). Крім того, теорія симпатії, як і проблема емпатії в значній мірі пов'язана з естетичним поняттям «вчування», яку розробив Т.Ліппс. За твердженням Т.Ліппса [230], вчування є специфічним видом пізнання суті предмета чи об'єкта. Індивід усвідомлює себе і свої переживання через зміст предмета чи об'єкта, проєктуючи в нього своє «Я». Вчування, є як би засвоєння сприйнятого предмета: у процесі сприйняття через проєкцію індивід досягає спільність між собою і предметом, і в результаті предмет «виникає сам собою», «сам себе викликає, завдяки такій діяльності». Як Т.Ліппс, так і дослідники симпатії показали, що вчування та симпатія спрямовані на пізнання внутрішнього світу інших людей, припускають наявність власного досвіду переживань, які по-різному здійснюються в досліджуваних процесах, співвіднесення цього досвіду зі сприйманням емоційного стану іншого. Так, наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. в різних етичних та естетичних навчаннях описуються особливості людини, що відображають специфіку його відносин з людьми та сприяють розумінню і пізнання іншої людини.

Названі теорії дали початок дослідження феномену емпатії в психології. Запропоноване поняття було введено в психологію в 1903 році Е.Тітчером, який вжив його як англійський еквівалент німецького поняття *Einführung* (заглиблення в почуття) [102; 201]. Якщо симпатія позначає співучасть в переживаннях іншого (*syn + pathos* – відчувати «з»), то емпатія спрямована на пізнання внутрішнього світу іншої людини (*en + pathos* –

відчувати «в») [184; 109]. Як зазначає С.Степанов [183], використання терміну «емпатія» є термінологічною надмірністю, оскільки зміст цього поняття добре передається словом «співчуття», однак термін набув великої популярності, емпатія – слово, яке виникло від грецького терміна і означало ніжність, та більш пізнього, німецького слова, яке означало почуття. Дефініція «емпатія» (грець. *empathia*) – осягнення емоційного стану особистості, чуттєве проникнення, співчуття та сприйняття переживань іншої людини [161]. Авторство терміна «емпатія» приписують К.Роджерсу, в концепції якого це поняття відіграє ключову роль, говорячи про емпатію як про важливу установку, властивість суб'єкта, що сприяє процесу особистісного зростання, навчання, спілкування тощо. Він підкреслює, що емпатія – це входження в особистісний перцептивний світ іншого і ґрунтовне його обживання [233]. Таке уявлення про емпатію розкриває широкі можливості для її розвитку через навчання спеціальним способом розуміння і виразу свого розуміння іншої людини, що є дуже перспективним у професійній підготовці фахівців в системі «людина – людина».

Сучасними дослідниками емпатія розглядається як емоційне явище, як процес розуміння, і як знання про внутрішній стан, думки, переживання та почуття іншої людини. Значна частина психологів, що вивчають емпатію в лабораторному експерименті, розуміють емпатію як емоційну відповідь на переживання іншого, поділ почуттів іншого на будь-якому афективному рівні, здатність розділяти та полегшувати переживання інших людей [225]. У дослідженнях проблеми емпатії провідними науковцями (Т.Гаврилова, Р.Карамуратова, А.Ковальов, Т.Пашукова, А.Рузька, Т.Шибутані) [57; 87; 95; 196] виокремилося два основних напрямки: когнітивний та емотивний. Представники когнітивного напрямку розуміють емпатію як інтелектуальний процес пізнання іншої людини через аналіз її особистісних якостей. За такого підходу емпатія визначається усвідомленням внутрішнього світу іншої людини (Р.Карамуратова). Серед прихильників цього напрямку існує погляд на емпатію як на інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої людини

(Г.Ковальов, Т.Шибутані). Представники емотивного напрямку трактують емпатію як емоційний стан, що виникає у людини як відгук на переживання іншої особи, як здатність перейматися станом іншої людини (Т.Гаврилова, Т.Пашукова, А.Рузька).

Різnobій трактувань емпатії когнітивного й емотивного явищ значною мірою викликаний тим, що процес розуміння і емпатії пов'язані як з тими, так і з іншими сторонами пізнання. Обидва ці процеси є не тільки різними способами пізнання внутрішнього світу людини, але мають різну структуру і функцію в поведінці. Якщо розуміння – це процес інтелектуального аналізу особистості поведінки іншої людини, то емпатія – це процес емоційної співучасті в переживаннях інших людей [124]. Чимало психологів розглядають емпатію як процес, у якому інтелектуальні й емоційні сторони складають органічну єдність (О.Бодальов, А.Ковальов, Р.Селіванов, Л.Стрельнікова). Деякі дослідники виокремлюють не лише когнітивний та емотивний, а й дійовий компонент емпатійної взаємодії або дієву емпатію, яка відрізняється активним сприянням, допомогою іншій особі (М.Обозов, Н.Старжвеладзе). На думку дослідника М.Обозова, емпатія розглядається сприянням іншій особі не як когнітивний компонент, а найвища форма її прояву з одного боку, та – заключна фаза емпатогенного процесу – з іншого [137; 124].

Сучасний підхід до емпатії, як складної інтегральної властивості особистості, акцентується на становленні даної дефініції або диференціації її складових компонентів, а саме: емоційним, когнітивним та поведінковим. Взаємодія (гармонійне-дисгармонійне) між емоційними, когнітивними, поведінковими компонентами структури емпатії визначається досвідом спілкування, результатами соціально-психологічних відносин людини зі світом людей. Конкретна особистість демонструє емпатію і у вигляді реакцій на дії іншого, і у вигляді рефлексії на переживання, викликаного станами партнера; за допомогою умінь і навичок допомагає створювати та підтримувати відносини з людьми. Так, емпатія – соціально-психологічна

властивість особистості, є сукупністю соціально-психологічних здібностей індивіда, за допомогою яких ця властивість розкривається як об'єкта, так і суб'єкта емпатії. У ряд таких здібностей входять: здатність емоційно реагувати на переживання іншого, здатність розпізнавати емоційні стани, почуття і дії іншого, здатність використовувати способи взаємодії. Таким чином, емпатія – це складний, багаторівневий феномен, структура якого представляє сукупність емоційних, когнітивних і поведінкових умінь, навичок, здібностей людини [144]. Узагальнюючи вищезазначене, ми можемо сказати, що, розвиток уявлень у психологічній науці про емпатію йде від розуміння її як реагування відчуттями на відчуття до ефектно-когнітивного процесу розуміння внутрішнього світу іншого у цілому.

Здатність особистості до педагогічної професії пов'язана з присутністю педагогічних здібностей у даної особистості. У різних підходах до структури педагогічних здібностей робляться спроби науковців визначити специфіку педагогічної діяльності з різних точок зору, однак більшість дослідників (Ф.Гоноболін, Н.Кузміна, Р.Хмелюк та ін.) [62; 104; 208] погоджуються з тим, що ці здібності виступають проєкціями певних рис особистості, що відповідають педагогічній професії. Серед таких особистісних якостей виокремлюється емпатія, що виражається у проникливості. Всякий прояв емоційної активності дитини по суті є співпереживанням, співчуттям, внутрішнім сприянням, розглядається в рамках єдиної проблеми емпатії. Психолого-педагогічні дослідження вказують, на те що «глибоко знати й розуміти ми можемо лише двох-трьох осіб; більш чи менш успішно орієнтуватися в поведінці приблизно десяти осіб, стосовно інших вступають у дію «еталонні стереотипи» [118, 45]. Методика особистісного виховання, за ствердженням А.Макаренка, «повинна базуватися на загальній організованості життя, на підвищенні культурного рівня, на організації тону і стилю усієї роботи, на організації здорової перспективи, ясності, особливо ж на увазі до окремої людини, до її удач і невдач, до її труднощів, особливостей, прагнень» [121, 343-364].

Вихованню емпатійної, співчутливої особистості вчителя важливого значення надавали такі відомі педагоги як Ш.Амонашвілі, В.Сухомлинський. Так, на думку визначного українського педагога В.Сухомлинського, турбота про благополуччя інших людей – одна із найголовніших. Уміння «відчувати душу» іншої людини, здатність розуміти її душевний стан – одна із найважливіших характеристик особистості. В окресленому ним ідеалі педагога перша і визначальна риса – гуманізм, моральність. Емпатія проявляється у тих емоційних ситуаціях, коли, говорячи словами В.Сухомлинського, «людина серцем відчуває найтонші рухи серця іншої людини і відповідає на них власними душевними рухами» [192, 270].

Педагогом-гуманістом стає лише людина з розвинутим почуттям жалю, взаємодопомоги. У налагодженні гуманних стосунків учителя з учнями важливу роль відіграє його здатність проникати в духовний світ дитини, співчувати їй, проймається її почуттями. Так, В.Сухомлинський радив педагогам формувати вміння відчувати себе в іншій людині й людину в самій собі. Без взаємного розуміння, допомоги, підтримки неможливе встановлення добрих стосунків учителя з учнями, на його думку. завдання педагогів – пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим засмучується вихованець [193]. Неодноразово до проблеми доброти, людяності, здатності до емпатії звертається у своїх працях Ш.Амонашвілі; уся його педагогічна система пронизана гуманізмом, любов'ю і повагою до вихованців. Шалва Олександрович говорить про емпатію як про «тепло серця», як «дар відчування іншої людини». У наукових працях «Психологічні основи педагогіки співробітництва», «Особистісно-гуманна основа педагогічного процесу» автор підкреслює, що емпатійність як особистісна риса педагогів є обов'язковою умовою для формування у дітей здатності «відчувати іншу людину» [9].

Визначаючи даний феномен, науковець Н.Гузій говорить про емпатію як про здатність емоційно відгукуватися на дитячі почуття й переживання,

розподіляти інтереси, ставати на місце учнів шляхом емоційної ідентифікації у формі співпереживання [65]. Досліджуючи професійні якості особистості вчителя, Ю.Кулоткін наголошує, що «емпатія – здібність розуміти внутрішній світ іншої людини і навіть проникати в її почуття, відгукнутися на них і співпереживати з цією людиною» [108, 19-26]. На думку І.Сергєєва, емпатія – педагогічно значиме явище якості особистості, та є не допустимим: уникати контактів, вважати недоцільним проявлення інтересу до інших людей, спокійно ставитися до переживань та проблем інших особистостей; якщо вчитель, виявляючи емпатію до дитини, проєктує власні якості: недоліки, звички, власний емоційний досвід, установки, міфи, – емпатія дає спотворену картину внутрішнього світу дитини [156; 179].

Загальноновизнано, що емпатія є професійно значущою рисою для педагога й оволодіння культурою емпатійних відносин є однією з умов успішного здійснення процесу педагогічного спілкування. Як вважає В.Сухомлинський, «найкращий учитель для дитини той, хто духовно спілкується з нею, забуває, що він учитель, і бачить у своєму в учневі друга, однодумця. Такий учитель знає найпотемніші куточки серця свого вихованця, і слово в його устах стає могутнім знаряддям впливу на молоду людину, що формується» [154, 40]. Мистецтво спілкуватися з дітьми неможливо передати дидактично, за ствердженням М.Добролюбова, «можна лише вказувати засади, на яких воно може утверджуватися, і мету, до якої необхідно прагнути» [154, 20]. Специфічні ознаки формування емпатії у професійній діяльності педагогів висвітлені у працях Т.Василишиної, Л.Виговської, О.Рудницької, Т.Стратан, яка проявляється і формується в ситуаціях діалогічного спілкування. Емпатія, з одного боку, виступає елементом системної структури особистості вчителя, а з іншого, – сама має системну структуру: відображення, розуміння та знання емоційного стану іншої людини, що засновується на професійних психолого-педагогічних знаннях (когнітивний рівень); співпереживання або співчуття до іншої

особистості (емоційний рівень); активна поведінка, спрямована на допомогу (поведінковий рівень) [185].

Особливістю емпатії в педагогічній діяльності є також те, що вона, базуючись на особистісних якостях, разом з тим входить до структури педагогічних впливів на особистість, пов'язаних з досяганням виховної мети. Особливо ці якості співвідносяться з вимогами професійної та особистісної компетенції професійної сфери «людина-людина», до яких відноситься професія педагога, реалізуючись у формах поведінки, яка спрямована на допомогу учневі, і це визначає її значущість для оптимізації міжособистісних стосунків з дітьми, їх батьками, колегами по роботі, а також для вдосконалення особистості педагога в цілому. Доцільно зауважити, що емпатія присутня у всіх видах міжособистісного спілкування, вона є тим базовим соціально-психологічним середовищем, в якій вона зароджується, розвивається і проявляється. Так, емпатія сприяє розвитку міжособистісних стосунків та стабілізує їх, дозволяє надавати підтримку партнеру не тільки в звичайних, але й в складних екстремальних умовах, коли він особливо потребує її. Міжособистісний аспект емпатії розуміється як емоційний зв'язок з іншим, поділ його почуттів та станів, як інструмент пізнання іншої людини [84; 175].

Слід сказати, що саме здатність педагога до емпатії забезпечує проникнення у внутрішній світ учня, адекватне відображення його станів, намірів, потреб, якостей. Проникаюча здібність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість суб'єкта, що дозволяє створювати атмосферу відвертості, довірливості тощо. За ствердженням В.Сухомлинського, «мистецтво й майстерність педагога саме і полягає у тому, щоб уміти бачити себе в образі вихованця, в тій істоті, що мислить, відчуває, переживає, істоті, яку ми творимо з маленької дитини» [154, 46]. Ця професійна риса безпосередньо пов'язана з емоційними особливостями педагога. Емоційні особливості в поєднанні з мисленням, сприяють актуалізації інтуїції педагога, як безпосереднього осягнення сутності учня,

без обґрунтування за допомогою доказів. Осмислення даних сприймання здійснюється у педагога в цьому разі миттєвим узагальненням, замкненістю мислення безпосередньо на результаті, у нього відбувається швидка мобілізація минулого досвіду на осягнення сутності вчинку, факту поведінки чи всієї особистості учня. Педагог без розмірковувань, за незначними ознаками відразу осягне стан, який переживає учень, і причетність чи непричетність його до певної події [191]. Слід також сказати, що особистісно-виховний процес будується не просто на врахуванні індивідуальних особливостей учнів, а на послідовному завжди і в усьому ставленні до них як до особистостей, як до відповідальних і свідомих суб'єктів діяльності. Як зазначає І.Клон, «не побачивши в учневі чогось цінного і цікавого, властивого тільки йому, вчитель, по суті, не може виховувати учня, оскільки в цьому разі в педагога немає точки опори для людського контакту зі своїм учнем» [99, 180]. Внутрішній світ дитини, її душа відкриваються назустріч іншій душі в акті співчутливого розуміння, роз'яснює вчений І.Клон, посилаючись на судження М.Бахтіна, зроблені на підставі аналізу літератури як засобу й моделі людського спілкування: мистецтва душевного контакту неможливо навчитися за підручником чи звести його до певної суми правил. Його найважливіша передумова – чуйність і душевна відкритість самого вчителя, його готовність зрозуміти й прийняти щось нове і незвичайне, здатність відповідати повною щирістю на його щирість. Але розкриваючись назустріч учневі і отримуючи доступ до його внутрішнього світу, вчитель водночас розсовує межі і збагачує зміст власного «Я» [97; 99].

Підсумовуючи теоретико-методологічний аналіз, з огляду на філософський, психологічний та педагогічний аспекти, ми спробували поєднати в єдину таблицю визначення терміну «емпатія» за для загального усвідомлення досліджуваного феномена та узагальнення значення змісту даної дефініції варіантами визначення провідними персонологами (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Варіанти визначення терміну «емпатія» провідними персонологами

№	Автор	Визначення терміну «емпатія»
1.	К.Роджерс;	«розуміти іншого, цілком і повністю увійти в його внутрішній світ»
2.	Е.Тітчен;	«заглиблення в почуття»
3.	Л.Мерфі, Ленроу;	«Здатність розділяти та полегшувати переживання інших людей»
4.	С.Степанов;	«термінологічна надмірність, оскільки зміст цього феномену передається словом «співчуття»
5.	Р.Карамуратова;	«усвідомлення внутрішнього світу іншої людини»
6.	А.Ковальов, Т.Шибутані;	«інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої людини»
7.	Т.Гаврилова, Т.Пашукова, А.Рузьська;	«емоційний стан, що виникає у людини як відгук на переживання іншої особистості, як здатність перейматися станом іншої людини»
8.	О.Бодальов, А.Ковальов, Р.Селіванов, Л.Стрельнікова;	«процес, у якому інтелектуальні та емоційні сторони складають органічну єдність»
9.	М.Обозов, Н.Старжвєладзе;	«активне сприяння допомозі іншій особистості»
10.	Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, Р.Хмельюк;	«особистісна якість, яка виражається у проникливості»
11.	В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі	«відчувати душу іншої людини, здатність розуміти її душевний стан»
12.	Н.Гузій;	«здатність емоційно відгукуватися на почуття й переживання, розподіляти інтереси, ставати на місце іншого шляхом ідентифікації у формі співпереживання»
13.	Л.Петровська;	«здатність до емоційного проникнення у світ переживань іншої людини та здібність до емоційного відгуку на ці переживання»
14.	Ю.Кулюткін;	«здібність розуміти внутрішній світ іншої людини і навіть проникати в її почуття, відгукуватися на них і співпереживати з цією людиною»
15.	І.Сергеєв;	«здатність особистості встановлювати контакти з іншими людьми, проявлення інтересу, відгукуватися до переживань та проблем інших »
16.	Т.Василишина, Л.Виговська, О.Рудницька, Т.Стратан;	«відображення, розуміння та знання емоційного стану іншої людини (когнітивний рівень); співпереживання або співчуття до іншої особистості (емоційний рівень), активна поведінка, спрямована на допомогу іншому (поведінковий рівень)»

Особливого значення для теорії та практики дослідження означеного феномена набуває сутність емпатії в контексті внутрішнього діалогу з мистецтвом, головною характеристикою якого є емоційна чутливість. Значення мистецтва у розвитку емпатії доцільно проілюструвати висловом Г.Гервіуса про музику: «що таке почуття, найкраще можна дізнатися завдяки музиці, тому психолог повинен був би взяти собі на допомогу апарат цього мистецтва, аби висвітлити для себе внутрішнє життя почуття, навіть якщо його й не цікавить саме мистецтво» [58, 326]. Художній твір втілює і передає емоційну інформацію, розкриває переважно настрої, переживання людини, а відтак впливає, передусім, на емоційну сферу. Але слід звернути увагу, що не всі емоційні реакції можна називати проявом емпатії, нерідко людині просто передається настрої художнього твору, вона веселиться, або журиться, не усвідомлюючи значення витоків свого емоційного стану, лише поступово, з набуттям досвіду діалогової взаємодії з мистецтвом, вона починає виділяти, оцінювати і розуміти художній смисл на основі чуттєвого проникнення в його сутність. Це дає підстави ще раз підкреслити структуру емпатії, що охоплює синтез емоційно-аналітичних дій свідомості суб'єкта [175].

У працях М.Бахтіна, А.Васадзе, І.Джидар'ян підкреслена думка про те, що мистецтво є формою об'єктивізації суб'єктивного досвіду людини. З іншого боку, мистецтво не просто об'єктивує переживання прототипу або автора, але й культивує здатність співпереживати їм. Емпатія у даному випадку розуміється як засіб суб'єктивізації почуттєвого досвіду, що міститься у творі мистецтва, «привласнення» [69, 205] в особистому досвіді. Необхідно зазначити, що в процесі моделювання художнього образу твору реципієнт доповнює його зміст власними переживаннями, зумовленими особливостями його людської особистості, життєвого та творчого шляху. Твори мистецтва вимагають психологічного аналізу сутності різноманітних проявів почуттів. Асоціативність, умовний характер відображуваних у творах емоцій потребують уявної участі у процесі творчості, у самому розгортанні

почуттєвих процесів. У цьому сенсі емпатія і є необхідною рисою суб'єкта музично-педагогічної діяльності. І не випадково відзначає Г.Ващенко, великі митці часто виступають репрезентантами, «символами» своїх епох – як у всесвітньому, так і в національному масштабах. Мистецтво впливає на почуття, волю, мислення, сприймаючи мистецькі образи і їх трактування (мислення), ми водночас переживаємо задоволення, обурення, любов і ненависть, співчуття чи навпаки переживаємо бажання стати на чийсь бік [34].

Бажання ствердитися у своїй професії, заслужити повагу майстра своєї справи повинно викликати бажання опанувати весь комплекс професійних знань, умінь та навичок. Серед педагогічних умінь та навичок, які необхідно мати вчителю музики, особлива увага має приділятися рефлексивно-перцептивним умінням та навичкам. Комплекс цих умінь забезпечує можливість адекватно сприймати та розуміти психологію дитини, спонукальні мотиви її вчинків, а також об'єктивно оцінювати власні індивідуально-психологічні особливості, психічний стан тощо [98]. Одна з нагальних потреб дитини – бути зрозумілою, прийнятою, визнаною.

Слід зауважити, що основу професійних психолого-педагогічних рис визначають знання: психічних закономірностей розвитку дитини, потреб, задоволення яких забезпечує дитині емоційний комфорт; знання особливостей емоційного розвитку, а також проблем дітей, що належать до різних категорій: важких, невстигаючих, обдарованих тощо. Ці знання, в сукупності з розумінням того, як необхідно спілкуватися з дитиною, для найбільш повного задоволення важливих дитячих потреб, створюють позитивний компонент, що відповідає формуванню педагогічної емпатії. Тому майбутньому вчителю музики доцільно формувати педагогічну емпатію – здатність розуміти стан своїх вихованців і передбачати розвиток різних ситуацій, а отже професіоналом стане той педагог, який розуміє потреби та індивідуальні особливості дітей.

Для того, щоб процес розуміння вчителем дітей був загалом результативним, він мусить володіти такими якостями:

- здатністю сприймати та психологічно адекватно інтерпретувати поведінку дитини в кожний момент спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначати причини цих змін;

- сформованістю широкого спектру оцінних критеріїв, які давали б йому можливість порівнювати характер змін, що відбуваються у вербальній і невербальній поведінці вихованців, і вчасно робити правильні висновки;

- умінням усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують його образ і певну поведінку вихованці;

- пізнаючи вихованця, вчитель мусить постійно виявляти здатність не впадати в догматизм і консерватизм, аналізуючи образ і поведінку дітей, виявляти вміння відкидати нав'язану іншими людьми упередженість;

- педагогу потрібне глибоке розуміння дитини, яке ґрунтується на співчутливому, емпатійному розумінні, готовності прийняти вихованця цілком, навіть з його недоліками [98].

Доцільно зауважити, що вчителю потрібне емпатійне розуміння всього суперечливого «Я» вихованця. Не переобтяжуючи себе душевною роботою і не вникаючи в складні переживання дитини багато педагогів вважають, що традиційні виховні заходи є достатнім і дієвим засобом формування особистості; дитина буде поважати і довіряти їм уже тому, що вони є їх вчителями. Гнівні слова й «непедагогічні» вчинки вчителя набагато швидше знайдуть відгук у душі дитини, якщо будуть реакцією саме на її вчинки, а не зумовлюватимуться іншими причинами [27].

Узагальнюючи вище зазначене нами, можна стверджувати, що головним стрижнем, який базується на знаннях психології дитини й у виробленні швидко і правильно проникати і реагувати на її психологічний

стан, визначається у формуванні педагогічної емпатії майбутніх учителів музики. Педагог має своїми діями «завоювати» довіру учня, тобто виявляти щодо нього доброзичливість, щире зацікавлення, уважність та повагу.

Сучасні педагогічні вимоги щодо становлення майбутнього вчителя музики у контексті диригентсько-хорової підготовки передбачають досягнення студентами особистісної компетентності за умов дотримання оптимального балансу між основними сферами навчальної діяльності. У процесі навчання майбутнього вчителя музики особливою координатою постає звернення до внутрішнього світу студента, розвитку його духовного потенціалу, актуалізації особистісних цінностей фахового зростання. Такий ракурс диригентсько-хорової підготовки студентів, на нашу думку, забезпечує взаємозв'язок *гуманістичного, аксіологічного, рефлексивного, діяльнісного, акмеологічного підходів.*

Гуманістичний підхід набув статусу глобальної педагогічної парадигми, що створює передумови для розроблення особистісно-орієнтованих моделей і технологій освіти й виховання. Він представлений різноманітними теоретичними концепціями й оригінальними методичними знахідками у працях Ш.Амонашвілі, Є.Бахтанова, І.Беха, Н.Гузій, І.Зязюна, О.Киричука, Є.Шиянова [9; 26; 27; 65; 79; 93; 217]. На думку Є.Шиянова феномен гуманізації освіти можна уявити на перетині кількох смислових координат: за умови функціонування – це фактор гармонійного розвитку особистості; за характеристикою процесу – спрямованість на розвиток особистості як суб'єкта творчого пізнання, праці, спілкування; за цілями – це важлива характеристика способу життя, що передбачає встановлення гуманних відносин між учасниками педагогічного процесу, а також ключовий елемент нового педагогічного мислення, зміна погляду на суть освіти і виховання.

Гуманістична педагогіка, вважає І.Зязюн [80], є не просто «сплавом ідей, це – педагогіка «золотого перетину», в якій сповна враховується діалектика освітньо-виховного процесу, вибудованого на підвалинах

необхідності пристосування цілей, змісту, форм і методів освіти до учня, на визнанні самоцінності людини з урахуванням суспільного характеру її буття, що вимагає певних настанов і норм поведінки, на вихованні розумної особистості, що стає духом і джерелом щастя та доброчесності.

На думку О.Киричука, існує органічний взаємозв'язок формування особистісної та суспільної активності. Він зазначає, що, «включаючись у практичну діяльність та спілкування, дитина спочатку пізнає інших людей, зіставляє їхні якості зі своїми, внаслідок цього і до себе вона ставиться як до особистості» [93, 15-18]. Гуманістичний підхід до організації педагогічного процесу ґрунтується на принципах не директивної взаємодії вчителя з учнем та спрямований на формування творчих здібностей особистості [73; 170]. Науковець Є.Бахтанова [26] вважає, що гуманізм формується на основі доброзичливого ставлення людини до оточуючих і, навпаки, оточуючих до окремої людини.

Отже, широкий спектр проблеми формування емпатійної особистості майбутніх учителів музики, її значимість ставить перед педагогічною наукою завдання розробити й описати такі моделі та технології, які дозволили б педагогічній практиці розв'язати проблему гуманізації – засвоїти нові норми й способи педагогічної діяльності. Основними ознаками емпатійно-особистісної орієнтації, спрямованої на гуманістичний підхід та застосованої до педагогічних технологій є: акцентування на мотивацію досягнень та успіхів, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку; партнерська взаємодія учасників навчального процесу; діалог як форма та засіб обміну інформацією, особистісними оцінками та цінностями; надання учням свободи вибору та особистісної відповідальності за прийняте рішення; емоційне переживання особистісних, педагогічних, психологічних ситуацій.

Підготовка майбутніх учителів музики не обмежується вузько направленою педагогічною діяльністю, перед ними стоїть більш широке коло завдань, а саме: оволодіти майстерністю керівництва дитячими

шкільними колективами. З цієї позиції, розглядаючи специфіку підготовки майбутніх учителів музики як керівників шкільних колективів, доцільно зазначити, що тільки педагогічно-емпатійна орієнтація особистості здійснюється, насамперед, при спілкуванні під час спільної діяльності. Саме в спілкуванні створюються передумови колективно-емпатійних взаємовідносин, виробляються уміння діяти в інтересах інших. Керівник хору повинен мати спеціальні та педагогічні знання, відзначатися високою мораллю та духовністю, бути прикладом для наслідування [98]. Без цього досягти основної мети – формувати емпатійність та виховати гуманні якості учасників хору в ході навчання та виховання – неможливо. Як зазначає К.Ушинський, «у вихованні все має ґрунтуватися на особистості вихователя, лише особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, лише характером можна формувати характер. Для кожного наставника важливі характер, моральність і переконання» [199, 4].

Участь школярів у хоровому колективі передусім спрямована на розвиток естетичних потреб, національної самосвідомості, утвердження гуманних та духовних принципів не тільки у колективних взаєминах, а й життєвих ситуаціях. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема емпатійних взаємин у процесі колективної музичної діяльності. Однією із основних умов її реалізації є участь дітей в активній суспільно-ціннісній діяльності, в процесі якої формуються не тільки знання і практичний досвід, а й важливі для закріплення гуманних поглядів, уявлень, почуттів, взаємин і поведінки у хоровому колективі. Разом з тим, потрібно зазначити, що в багатьох творчих колективах ще не забезпечено відповідних умов морально-естетичного виховання, прищеплення гуманних цінностей, що впливає на формування емпатійності та функціонування навчально-виховного процесу в цілому. Однією з причин такого стану є відсутність належного морально-психологічного клімату в колективах, оскільки керівники зорієнтовані передусім на виконавський аспект, часто не надаючи важливого значення морально-естетичному та емпатійному вихованню, що

негативно позначається на формуванні інтересу в дітей до хорової музики.

Доцільно зазначити, що правильне використання емоційно-педагогічних стимулів з позиції моделювання на емпатійність майбутнього вчителя зумовлюють позитивні мотиви діяльності та педагогічний такт. Емоційно-педагогічні ситуації – це комплекс спеціально створених педагогічних емпатійно-наповнених ситуацій, пройнятих виховною ідеєю, які впливають на почуття дітей, викликають у них емоційний відгук, співпереживання. За визначенням німецького письменника, публіциста К.Гуцкова «Такт – це розум серця» [154, 19]. Це постійна увага до дитини, яка опинилася в становищі, що може образити її гідність, честь, самопочуття, підірвати до неї повагу з боку дітей, які її оточують. Як слушно зауважує український педагог І.Синиця, «педагогічний такт, у широкому розумінні, – це спеціальне професійне вміння, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший у даних обставинах засіб виховного впливу» [186; 154, 38]. Тому головною метою майбутнього вчителя музики є вміння робити дітям критичні зауваження щодо їхньої навчально-виховної діяльності. Відповідно, уважне, чуйне ставлення педагога до особистості учня сприяє покращеному засвоєнню знань та умінь у процесі навчання, що в свою чергу впливає на загальне самопочуття дитини, вона відчуває себе затишно та отримує найбільше можливостей для розвитку своєї особистості.

Слід зауважити, що гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів та переконань зосереджується навколо особистості. З цієї позиції важливо-ціннісним є *аксіологічний підхід* у педагогічному зростанні майбутнього вчителя музики, як перевага певних сенсів та побудованих на цій основі способів поведінки. Аксіологія є теорією цінностей, що з'ясовує якості і властивості предметів, явищ, процесів здатних задовольнити потреби, інтереси та бажання людей. У центрі аксіологічного підходу знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу. Тому, важливість аксіологічного підходу набуває вагомого значення у формуванні

педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики, реалізуючись в процесі суб'єктно-об'єктних відносин. Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей та їх загальна значимість. Цей підхід також дозволяє спрямувати зміст, форми та методи навчання майбутніх фахівців у системі ціннісних орієнтацій особистості студента.

У наш час не випадковим є повернення до національно-культурних традицій минулого. Це, перш за все, пов'язано з оновленням суспільства, реформуванням освіти, з переоцінкою спадщини попередніх поколінь й прагненням духовного очищення. Відповідно, художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю творів мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу.

Сутність аксіологічного підходу розкривається через «систему аксіологічних принципів, до яких належать:

- рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей);
- рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому;
- екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей;
- діалог замість байдужості чи взаємного заперечення» [129, 38].

Важливими є цінності, пов'язані із самореалізацією майбутнього вчителя музики у диригентсько-хоровій діяльності, а саме: творчий характер обраної професії, захопленість нею, широкі можливості для виявлення власного ціннісного ставлення до хорового мистецтва, спрямованість до пошуково-доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу [98].

У навчальному процесі становлення майбутнього фахівця, аксіологічний підхід дозволяє не «підганяти» особистість студента до досконалої моделі, а плавно та обережно здійснювати його індивідуальний розвиток. Застосування аксіологічного підходу дозволяє здійснювати навчання майбутніх учителів не авторитарними методами, а пошуками компромісу; сугестивний педагогічний вплив поступається місцем взаємодії, співробітництву, партнерству, орієнтаціям на реальну свободу особистості, яка розвивається у відповідності до емпатійно-педагогічного контексту діалогу. У педагогічно-емпатіному контексті навчальний діалог виступає специфічною формою взаємодії, що фундаментується особистісною рівністю сторін, які беруть у ньому участь «викладач – студент», «студент – студент» тощо, спрямований на зближення та взаємозбагачення позицій обох сторін. У контексті музично-педагогічного навчання студентів діалог стає не тільки засобом залучення особистості до світу культурних цінностей, але й засобом формування суб'єкт-суб'єктної педагогічної позиції фахівця.

Багатокомпонентна діяльність вчителя, яка обумовлена розвитком його професійно-педагогічних та особистісно-емпатійних якостей, пов'язана багатовимірними стосунками, характером взаємодії з учнями. Як слушно зауважує В.Сухомлинський, об'єктом педагогічної праці є найтонші сфери духовного життя вихованців, у яких формується розум, почуття, воля, переконання, самосвідомість. Відповідно, впливати на ці сфери можна так само – розумом, почуттям, волею, переконанням, самосвідомістю. Найважливіші інструменти педагогічного впливу – слово вчителя, створення обставин, в яких найяскравіше виражаються почуття – весь емоційний діапазон людських відносин. Він стверджує, що «вихованець – дзеркало вихователя. Мистецтво й майстерність виховання полягають у тому, щоб уміти бачити себе в образі вихованця, в тій істоті, що мислить, відчуває, переживає, істоті, яку ми *творимо* з маленької дитини» [193; 154, 46].

На думку іншого українського вченого, педагога Н.Тарасевича, «педагогічна майстерність не є щось вроджене; вона проявляється стосовно

особистості як потреба до педагогічної діяльності. У зв'язку з тим, що педагогічна майстерність – особливе ставлення особистості до діяльності, як і будь-яке інше ставлення, формується і виховується» [195, 42-46].

Ідеальну «модель» емпатійного учителя надає І. Франко. Він говорить, що бувають учителі з природженим педагогічним талантом, які вміють під час уроків жити спільним життям усього класу, забувати про себе, про свої власні турботи, радощі й тривоги. Кожен урок такого вчителя є розширенням розумового кругозору учня, задоволенням його природної допитливості, розбудженої попередніми успіхами, є насолодою, а не мукою [206]. Ці зв'язки та їх ієрархії утворюють, на нашу думку, інтегральні характеристики діяльності вчителя, детермінують його професійний розвиток, що за сутністю є об'єктом розвитку.

У диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики важливу роль відіграє його підготовка до роботи з дитячими хоровими колективами. Ця робота мобілізує студентів на постійне прагнення до вивчення нових, цікавих для дітей музичних творів, розвиває активність, ініціативу в осмисленні власних творчих можливостей, уміння аналізувати великий арсенал вокально-хорових творів та черпати в них необхідне для себе [111]. Так, вміння відповідально ставитись до підбору репертуару хорового колективу, майстерно визначати виконавські можливості хористів та постійно шукати шляхи подолання недоліків у виконанні, визначається якістю професійної підготовленості майбутнього керівника хорового колективу. У процесі творчої роботи з хоровим колективом доцільно всебічно використовувати кращі зразки національної та освітньої хорової культури, котрі покликані духовно збагачувати як школярів, так і студентську молодь у мистецько-педагогічному напрямку освіти. Доцільно зазначити, що у процесі роботи з учнями важливим є такий підхід до забезпечення національних традицій народу, який забезпечує виховання підростаючого покоління на кращих зразках хорового мистецтва. У зв'язку з цим відомий угорський педагог, композитор та музикознавець З. Кодай

зазначив: «...Культуру не можна отримати у спадок... культура – це як навчання: навчитися та підтримувати себе на досягнутому рівні – важко, загубити – легко» [96, 45-87].

Рефлексивний підхід пов'язаний з осмисленням людиною себе цілісною особистістю, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. Рефлексія означає самоспостереження, що спрямовує свідомість на відтворення в мовленні (думках бажаннях) інтелектуальних й емоційних почуттях та визначає ставлення особистості до самого себе [91]. Системоутворюючим фактором професіоналізму науковець І.Зязюн визначає рефлексивну культуру, яка в цілому є «сукупністю 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 вирішення професійних задач» [79, 8-13]. З позиції на рефлексивний підхід розкривається формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики, адже рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо, рефлексія виступає інструментом самопізнання [150].

Розглядаючи педагогічну рефлексію як додаток до поданої вище характеристики досліджуваного нами феномену педагогічної емпатії, доцільно зазначити, що саме вона дає можливість викладачу подивитися на свою працю з позиції іншої людини, аби виробити відповідне ставлення до своєї професії. Вона виражена в особистісній рефлексії вчителя, котра є спрямованістю його свідомості на внутрішні механізми самопізнання.

Рефлексія у професійному зростанні майбутнього вчителя музики є не лише засобом, а й самоціллю навчання, джерелом особистісного досвіду, фактором актуалізації професійного зростання. Науковець Е.Абдуллін

визначає рефлексію як спрямованість свідомості педагога на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту й процесу музичного навчання [1, 34]. Адже в основі професійного самоусвідомлення лежить рефлексія, тобто здатність відображати, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності.

Усвідомленню сутності професійної рефлексії майбутнього вчителя музики, спрямованого на формування здатності до педагогічної емпатії надається особливе значення, адже у цьому процесі відбувається збіжність та узгодженість зовнішнього й внутрішнього діалогів вчителя та учнів. Таким чином, у музично-педагогічному процесі специфіка рефлексивно-діалогічного мислення зумовлена, з одного боку особливостями музичного мистецтва, а з другого – специфікою художньо-педагогічного процесу. З цієї позиції важливого значення набуває здатність педагога до рефлексії, котра в даному випадку виявляється у самоспостереженні та самоаналізі того, які дії вчителя сприймаються учнями. Рефлексія, на думку І.Сергєєва, – це «здібність свідомості вчителя бути зосередженою не на предметі власної діяльності, а на самій діяльності, тобто рефлексія як процес є усвідомленням власної діяльності» [179, 316]. Ця важлива якість пов'язана з осмисленням людиною себе цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. Поряд з рефлексією ефективності здійснення педагогічного процесу сприяє здатність педагога до педагогічної емпатії, що зумовлюють здатність майбутнього вчителя музики ідентифікувати себе з учнем, встати на його позицію, зрозуміти його проблеми та інтереси, відчутти емоційний вплив музики шляхом співпереживання музичних творів.

Разом із набуттям знань важливим чинником формування педагогічної емпатії майбутнього фахівця у диригентсько-хоровій підготовці є чуттєві форми осягнення дійсності. Вони «спонукають до особистісного переживання явищ навколишнього світу і тим допомагають людині усвідомити його розмаїття» [174, 3-10]. Такі форми пізнання властиві

мистецтву, що стає дедалі вагомішим чинником у галузі педагогічних знань як своєрідний, регулятивний інструмент впливу на становлення особистості. Саме з музичним мистецтвом пов'язані перспективи гуманізації освіти, ствердження нових ідеалів розвитку духовної культури суб'єкта навчання.

Науковець Г.Падалка зазначила, що мистецька рефлексія – це «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [150, 158-159]. Під час рефлексивного сприйняття мистецьких образів мимоволі виникають питання щодо особистісних цінностей, віддзеркалених у художньому творі. Занурення у глибини художнього змісту образів сприяє більш глибокому розумінню мистецтва. Рефлексивне сприймання художніх образів дає змогу краще сприйняти себе.

Так, у становленні майбутнього вчителя музики важливого значення набуває здатність до рефлексії, яка становить головну складову у формуванні педагогічної емпатії. Як вважає науковець В.Орлов, рефлексія є спрямованістю свідомості людини на власні переживання, розміркування, самопостереження, самопізнання, тобто форма теоретичної діяльності людини спрямована на осмислення власних дій, їх законів культури та їх засад. Рефлексія має два сенси: розміркування, що об'єктивується у мові й творах культури, та власне рефлексія, що розмірковує про акти і зміст почуттів, уявлень і думок [144, 247-248].

Отже, на основі проведеного аналізу, ми можемо сказати, що рефлексія становить одну із основних здатностей у формуванні педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики в системі диригентсько-хорової підготовки. Вона спрямована на осмислення, оцінку (самооцінку) факторів, особливостей і рівнів своєї педагогічної діяльності, пізнання смислу і цінностей обраної професії, особливостей власного ставлення до неї, тих

засад своєї діяльності, які приводять до її пізнання і перетворення. Так, рефлексивна діяльність майбутнього фахівця спрямована на впровадження вироблених умінь та навичок, «пропущених через себе», у русло реалізації їх продуктивного диригентсько-хорового процесу.

Виходячи із твердження психологічної науки про вирішальну роль діяльності в розвитку особистості (О.Леонтьєв, А.Лурія), єдність психіки і діяльності (С.Рубінштейн, Л.Виготський), одним з вихідних положень оптимізації процесу формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки у ході нашого дослідження, запропонований *діяльнісний підхід*. Цей підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів, направленої на самопізнання та самовдосконалення, що дозволить передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність диригентсько-хорової діяльності. Діяльнісний підхід спонукає до цілеспрямованої реалізації мети, змісту форм та методів навчання з подальшою орієнтацією на творчий розвиток особистості, адже професійне зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять [39; 98].

Діяльність майбутніх учителів музики має яскраво виражену педагогічну спрямованість, тому цілий ряд ознак педагогічної діяльності є тотожними для характеристики педагогічної майстерності у формуванні педагогічної емпатії, а саме: професійна майстерність проявляє себе в діяльності; формування майстерності тісно пов'язане з творчою активністю та самостійністю; необхідною ознакою професійної майстерності є здатність до емпатійного спілкування та володіння засобами та прийомами творчої взаємодії; професійна майстерність характеризується високим рівнем розвитку спеціальних здібностей; сенс професійної майстерності полягає у

якостях особистості спеціаліста, що в результаті забезпечує успішність диригентсько-хорової діяльності.

Особливого інтересу заслуговують дослідження професійної майстерності вчителя музики, що належать спеціалістам цього профілю. Одне з центральних місць заслуговує дослідження Л.Арчажникової, котра поставила у центр уваги комплекс умов та факторів як об'єктивних, так і суб'єктивних, що необхідні для продуктивної практичної діяльності. Виходячи з того, що музично-педагогічна діяльність поєднує у собі «педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську роботу, котра ґрунтується на умінні самостійно узагальнювати та систематизувати оптимальні знання»[19, 18]. Так, Л.Арчажникова структурує професіограму вчителя музики, що охоплює практично весь спектр спеціальних здібностей, індивідуально-особистісних якостей, знань, умінь та навичок, які необхідні майбутньому вчителю музики [98].

На формування у майбутніх фахівців мотиваційно-ціннісного ставлення до професії наголошує Г.Падалка. Вона зазначає, що оволодіння основами педагогічної майстерності «належить до розряду тих явищ, де всі його етапи залежні один від одного» [148, 36]. Автор наголошує на тому, що професійна майстерність «приходить до вчителя насамперед під час його практичної діяльності, у процесі безпосереднього спілкування з дітьми, бо ті непередбачені ситуації, котрі зустрічає вчитель у процесі практичної діяльності не завжди можна передбачити і наперед побудувати правильні рішення [148, 34].

Сучасний етап диригентсько-хорової діяльності вчителя музики доцільно розглядати як художньо-педагогічний, у якому художню діяльність слід виокремити інтегрованим поняттям, що передбачає комплексну взаємодію різноманітних видів мистецтва у процесі музичного виховання. Е.Абдулін у структурі художньо-педагогічної діяльності виділяє п'ять компонентів, які ґрунтуються на загально-педагогічних положеннях:

- художньо-конструктивний (художнє проектування навчально-виконавських знань);
- музично-виконавський (гра на музичних інструментах, спів, диригування, гра на дитячих музичних інструментах, творчі завдання, імпровізації);
- художньо-комунікативний (музично-педагогічна емпатія);
- художньо-організаційний (керівництво процесом проведення музичних занять);
- художньо-дослідницький (діагностика музичних здібностей та їхній розвиток, діагностика власної художньо-педагогічної діяльності, пошук нових шляхів та оригінальних методів організації й планування цього процесу) [1].

Вдала художньо-музична діяльність передбачає наявність певних якостей та властивостей вчителя музики, котрі забезпечують успішну диригентсько-хорову діяльність. Так, Е.Абдуллін визначає музикальність, любов до дітей, артистизм, музично-педагогічну емпатію, художньо-педагогічну інтуїцію, творче мислення та особистісно-професійну позицію необхідними якостями вчителя музики у формуванні основ професійної майстерності. При цьому автор розглядає артистизм та музично-педагогічну емпатію як системотворчий фактор професійної майстерності майбутнього вчителя музики [98; 104]. З цього приводу доцільно зауважити, що специфіка роботи вчителя музики полягає не стільки в тому, щоб навчити дітей музики, скільки прищепити любов до неї. Треба домогтися не тільки засвоєння учнями музичних знань, а й активізувати їхні почуття, впливати на емоційну сферу дитячої психіки. Необхідність емоційного забарвлення педагогічного впливу певним чином зумовлює особливості методики музичного виховання, зокрема встановити емоційний контакт з дітьми, створити певний емоційний фон занять відповідно до музичних образів. Уміння не лише відчувати, а й скерувати психологічний стан дитини у

потрібному емоційному напрямку становить сутність педагогічно-дієвої майстерності вчителя музики.

Отже, музичне мистецтво несе в собі глибокий потенціал адекватно виявляти, регулювати емоції, є своєрідним джерелом почуттів та вагомим підґрунтям у процесі виховання моральних переконань, поглядів, формування вищих «духовних» почуттів, що в свою чергу, виступає високим рівнем оволодіння емоційної культури, що є стрижнем у формуванні педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики. Це дає змогу виховувати вчителів з новим педагогічним мисленням, здатних до прояву творчої індивідуальності, ініціативи, готових до самоактуалізації у диригентсько-хоровій діяльності.

Необхідною умовою сучасної музично-педагогічної освіти є високо-професійно підготовлений фахівець. У зв'язку з цим особливого значення у ході нашого дослідження набуває *акмеологічний підхід*. Розглядаючи «акме» як розквіт, вершину, вищий ступінь розвитку доцільно зазначити, що це поняття означає «соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих і найкращих показників у її діяльності, творчості» [162, 9].

Акмеологічний підхід дослідження розробив Б.Ананьєв як стратегію комплексного підходу до вивчення людини – індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. Згідно розробленого підходу, індивідуальний розвиток людини виражений у трьох аспектах, а саме: онтопсихологічної еволюції психофізіологічних функцій, у якому людина розглядається як індивід; діяльнісного становлення людини та історія її розвитку як суб'єкта продуктивної діяльності; розкриття своєрідності життєвого шляху людини, її характеристики як особистості. Результатом об'єднання всіх властивостей індивіда, особистості та суб'єкта діяльності є психологічна неповторність людини, її індивідуальність [7; 98].

Акмеологія успішно вирішує освітні завдання навчання та формуючого впливу на особистість студента, сприяє формуванню

ціннісного ставлення до самовдосконалення й розвиває досвід саморозвитку, що дозволяє досягати проєктувального рівня акмеологічного розвитку, що впливатиме на результат освітнього процесу. У зв'язку з цим, завданнями освітнього процесу на сучасному етапі розвитку особистості студента виступають, а саме: формування акмеологічного саморозвитку, творчої активності, самостійності та успішності. Базою цих досліджень стали праці дослідників Б.Ананьєва, О.Бодальова, А.Деркача, Н.Кузьміної, А.Маркової [10; 29; 67; 102; 122].

Визнано, що системоутворюючим фактором акмеологічної системи є особистість, цей принциповий науковий підхід розроблений С.Рубінштейном, який центром організації буття визначив суб'єкта, розкривши його здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, до досягнення найвищого оптимального рівня розвитку [131; 172]. У зв'язку з цим акмеологічна спрямованість навчання полягає у зміні ціннісних орієнтацій особистості, формуванні установки на творче засвоєння нових знань, продуктивне їх впровадження і використання. Пріоритетними завданнями акмеології, на думку А.Деркача [67], виступають: здійснення комплексного дослідження цілісності суб'єкта, у процесі розкриття особливостей його шляху до вершини Акме; визначення індивідуальних, особистісних та суб'єктно-діяльнисних характеристик у їх єдності та взаємозв'язку; виявлення закономірностей та технологій розвитку професіоналізму; визначення оптимальних умов для ефективного професійного зростання. З цієї позиції акмеологічне спрямування діяльності вчителя музики – це, перш за все, цілісний, безперервний процес вивчення та аналізу, розвитку формування й корекції його фахового становлення як професіонала-майстра [68].

Слід також сказати, що майстерність вчителя музики є необхідною складовою акмеологічного розвитку у професійному диригентсько-хоровому зростанні, саме акмеологічна спрямованість створює той каркас, навколо якого компонуються основні якості особистості вчителя. Серед них

ми виокремили здатність до педагогічної емпатії. Конкретизація сутності та змісту диригентсько-хорового навчання майбутніх учителів музики дозволяє визначити, що майстерність проявляється високим рівнем знань, умінь, навичок, важливих фахових здібностей та якостей особистості, які забезпечують її успіх у реалізації практичної діяльності. Також, важливою умовою формування педагогічної емпатії майбутніх фахівців у диригентсько-хоровому процесі є підготовка до творчості, тобто створення нових еталонів, завдань та засобів і прийомів фахової діяльності. Сутність цього процесу з акцентуванням до акмеологічного підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, що проходить ступінь зрілості, «коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, у всіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягання ним вищих рівнів розвитку» [67, 11].

Узагальнюючи вищевикладене, можна із впевненістю сказати, що педагогічна емпатія дає змогу здійснювати диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музики з позиції модернізації вищої музично-педагогічної освіти та вимог, які пред'являє майбутня професія. Головне завдання полягає у подоланні бар'єрів байдужості та нерозуміння, що визначається культурологічним спрямуванням та розвитком творчо-педагогічного потенціалу молодого фахівця, готовності до роботи в галузі мистецької освіти.

На підставі вищезазначеного нами запропоноване авторське визначення досліджуваного феномену педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики як *ціннісного особистісно-професійного утворення, що характеризується емоційно-почуттєвим ставленням вчителя до розуміння своїх вихованців та реалізується у процесі творчої взаємодії керівника з хоровим колективом. Педагогічна емпатія – це здатність вчителя музики до розуміння, аналізу та оцінки емоційних станів учнів, що виявляються в дієвій допомозі, у подоланні труднощів, хвилювань та певних станів.*

1.2. Сутність та зміст педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики в історично-педагогічному вимірі

Професійна мистецька освіта в Україні є самостійна галузь, що має специфіку, зумовлену вивченням закономірностей диригентсько-хорового процесу. Особливо складним є процес підготовки педагогічних кадрів у цій галузі, оскільки диригентсько-хорова діяльність вважається синкретичною і разом із тим такою, що має творчий характер. Диригентсько-хорова підготовка у галузі професійної музичної освіти вимагає від свого суб'єкта, крім спеціальних знань, умінь та обдарованості, ще й повної заангажованості у своїй діяльності, включення всіх особистісних психофізіологічних механізмів, які впливають на формування педагогічної емпатії.

Адекватність процесу формування педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики, у ході нашого дослідження, забезпечується завдяки таким особистісним механізмам як *ідентифікація, уява, рефлексія та інтерпретація*. У психологічних процесах ідентифікація розглядається як самоототоження особистості за певним зразком (окремої особистості, чи колективу) та власної ідентичності, індивідуальності, завдяки спільності певних рис та ознак. Ідентифікація є механізмом не тільки когнітивної, а й афективної та регулятивної сфер психіки, що сприяє формуванню педагогічної емпатії особистості майбутнього вчителя музики. Саме вона обумовлює здатність фахівця ідентифікувати себе з учнем, стати на його позицію, зрозуміти його проблеми та інтереси [161, 5].

Ідентифікація (від лат. *identicus* – тотожній), виражає той факт, що одним із найпростіших способів розуміння іншої людини є уподібнення себе до неї. Це поняття має неоднозначне тлумачення. Його трактують як: процес ототожнення (уподібнення) себе з іншим індивідом або групою, в основі якого лежить емоційний зв'язок; набуття, засвоєння цінностей, ролей,

моральних якостей іншої людини, особливо батьків; копіювання суб'єктом думок, почуттів або дій іншої людини, яка є моделлю, та ін.. [35].

На думку науковців (Б.Бернс, А.Орлов, К.Роджерс та ін.), емпатія є особливою здатністю до співпереживання, до відчування стану іншої людини. В певних ознаках механізм емпатії подібний до механізму ідентифікації, адже це наявна здатність поставити себе на місце іншого, подивитися на речі з його погляду, але вона не передбачає ототожнення себе з тією людиною. Таким чином, коли людина ототожнює себе з кимось, означає, що вона буде свою поведінку так, як і цей інший. Водночас, якщо людина виявляє до іншої людини емпатію, то вона просто бере до уваги лінію її поведінки, при цьому власну поведінку може будувати зовсім інакше [22; 196].

Слід зазначити, що ідентифікація «висловлює» встановлений емпіричний факт, що один із найпростіших способів розуміння є уподібнення. У позитивному спілкуванні між людьми це, зрозуміло, не єдиний спосіб досягнення взаєморозуміння, але в реальних ситуаціях взаємодії люди часто користуються таким прийомом, коли припущення про внутрішній стан партнера будується на основі спроби поставити себе на його місце. У цьому плані ідентифікація виступає в якості одного з механізмів пізнання та розуміння іншої людини і навколишнього світу.

Ідентифікацію ми розглядаємо як процес взаємодії вчителя з шкільним колективом, доцільно виокремити декілька етапів: імітації, оцінювання, розуміння. Імітація можлива тільки на початковому етапі навчання, адже активність учнів регламентується вузькими рамками дій викладача, наслідування запропонованим зразкам. Наслідування є необхідним моментом навчання, але стаючи єдиною формою організації цього процесу, воно різко звужує можливості виникнення та розвитку мотивів навчання.

Наступний рівень ідентифікації (оцінювання) полягає у з'ясуванні соціально прийнятих норм поведінки та оцінювання. Передумовою становлення цього рівня виступає перехід від імітації зовнішніх виявів

поведінки до уявлення про їхні внутрішні особливості, котрі проявляються опосередковано. У цьому процесі домінуючою є функція оцінювання. Формування еталонів поведінки забезпечує процес взаємодії, яка оптимізує спілкування. Особливість оцінної функції полягає у тому, що вона виконується після дії та надає їй «пасивно-змістовного характеру. Роль цієї функції обмежена, а у спробах її реалізації в нестандартних ситуаціях адекватність незначна» [167, 39-52].

Перехід від оцінювання до суто розуміння виникає тоді, коли необхідно переструктурувати проблемну ситуацію, адже вона не має аналогів однозначного тлумачення. Тому раніше неусвідомлений механізм інтерпретації на цьому етапі починає виступати як розумове завдання, що вийшло за рамки оцінювання. Цей етап важливий тим, що він зумовлює необхідність побачити колектив не тільки як об'єкт управління, а і як суб'єкт, з яким здійснюється процес взаємодії. У процесі формування педагогічно-емпатійного порозуміння за спілкуванням важливо подумки посісти на їх місце, що дозволить прискорити процес взаємодії. Адже педагогічний процес – це організація взаємодії з учнями в різних видах діяльності, що досягається за допомогою ідентифікації, визначаючись характером та змістом відносин, які виникають у ході педагогічного процесу.

Отже, ідентифікація — це спосіб розуміння іншої людини через усвідомлене чи неусвідомлене ототожнення її із собою, намагання зрозуміти стан, настрій людини, її ставлення до світу й до себе, поставивши себе на її місце. Здатність ідентифікувати себе з іншим, стати на його позицію, зрозуміти його проблеми та інтереси сприяє формуванню педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики. У розумінні стану ідентифікації, виняткову роль відіграє ступінь розвитку уяви у майбутнього педагога. З цього приводу Б.Теплов зазначав: «аби радіти чужою радістю і співчувати чужому горю, слід уміти за допомогою уяви перенестись у стан іншої

людини, подумки стати на її місце. Справжнє чуйне ставлення до людей передбачає живу уяву» [197, 38-39].

Існує думка про те, що психологічним механізмом образного мислення є накопичення уявлень особистості (С.Раппопорт, С.Рубінштейн, Л.Шрагіна та ін.). Уява – це психічний процес створення нових образів предмету, ситуації на основі раніше сприйнятих, виражених у побудові образу засобів кінцевого результату наочної діяльності суб'єкта; в створенні програми поведінки у невизначених проблемних ситуаціях; у репрезентації образів, які не програмують, а замінюють діяльність; у створенні образів, відповідних опису об'єкта [14].

Дослідники творчості Л.Єрмолаєва-Томіна, В.Петрушин, С.Сисоєва [76; 158; 188] та ін. наголошують, що саме уява є центральною ланкою творчого процесу. Творча уява інтегрує в собі емоційне та раціональне начало, усі пізнавальні процеси, пов'язує образне сприйняття творів мистецтва з їх відтворенням у виконавському процесі.

Специфічною особливістю уяви є те, що процес мисленого відтворення чужих почуттів і намірів розгортається під час безпосередньої взаємодії, яка формує здатність педагога до емпатії. Діяльність уяви в цьому разі відбувається на підставі безпосереднього сприймання людиною вчинків, експресії, змісту висловлювань, якості діяльності іншої особи. Як слушно зауважує Ю.Азаров «предмет мистецтва виховання лежить у сфері діяльності педагога, спрямованої на організацію життя дітей, на організацію їх відносин з навколишнім світом» [6; 154, 12].

Здатність до емпатії за допомогою уяви формується поступово: вчителю музики – фахівцю має бути притаманна здатність до мисленого відтворення особливостей переживань учнів не лише в окремих ситуаціях, а й у продовж усього процесу взаємодії з ним. Важливою ознакою цього рівня уяви є, по-перше, те, що «стеження» за станом вихованця здійснюється мимовільно, набуває постійного характеру; по-друге, для цього рівня характерне певне згортання процесу уяви і водночас входження вчителя в

стан вихованця відразу, в кожний момент спілкування з ним. На цьому етапі процес формування емпатії відбувається на рівні як першої, так і другої сигнальних систем відповідно до цілей та особливостей спілкування.

Доцільно зауважити, що важливим у роботі вчителя музики є розвиток художньо-образного мислення, який пробуджує у школярів здатність до уявлення. Такий тип мислення є емоційно-почуттєвим (І.Зязюн), здатним активно викликати естетичні переживання, котрі щільно пов'язані із сприйняттям художньо-музичних образів. Художні образи завжди поліфункціональні, джерело виникнення їх є художньо-мистецький твір, відповідно сприйняття його є суб'єктивним. Це пов'язано з накопиченим особистісним досвідом людини, із розвитком її чуттєвих ознак (зорових, тактильних, слухових). Сила сприйняття художньо-музичного образу залежить від того, наскільки він є яскравим, виразним, який добре запам'ятовується, тощо [79].

Досвід є єдиним методом освіти, зазначає Л.Толстой, а єдиним його критерієм є свобода [198], тим самим він пропагував евристичну форму навчання. Адже саме евристична форма навчання стимулює творче мислення, уяву, та рефлексію учнів [129]. Здатність особистості до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх з суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей ми називаємо рефлексією, яка сприяє формуванню визначеного нами феномену.

Професійна рефлексія – особистісна рефлексія вчителя, виражає спрямованість свідомості «на саму себе». Сприяє розвитку теоретичного мислення вчителя, його духовній внутрішній наповненості. Функціональна спрямованість рефлексії щільно пов'язана з найважливішими з професійної точки зору елементами – інтересами, потребами, перевагами тощо. У професійному зростанні майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності на операційному рівні рефлексія передбачає розвиток самопізнання, самооцінки, аналізу, власного професійного «Я», пошуки

особистісного сенсу та методологічних сутностей професійної діяльності, які у результаті забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професійної майстерності яка формує здатність майбутнього фахівця до педагогічної емпатії.

Особливу роль відіграє рефлексія у процесі мистецької діяльності. З цього приводу доцільно зазначити, що В.Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, яка спрямована на вияв основ власного способу вирішення розумових мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного вирішення зовнішньо-різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності [144].

Функціонально рефлексія спрямована на розвиток професійного самовдосконалення вчителя музики. Так, на думку Г.Нейгауза, який підкреслював, що основною проблемою виховання музиканта-педагога є проблема навчити майбутнього фахівця вчитися і тільки за умови оволодіння здатністю до рефлексії залежить вирішення проблеми саморозвитку особистості майбутнього фахівця. Основними етапами цього процесу Г.Нейгауз вважав «первинний самоаналіз, конструювання програми подальшого розвитку (саморозвиток), реалізація визначеної програми, узагальнюючий самоаналіз, тощо» [134, 21].

Первинний самоаналіз майбутнього вчителя спрямований на вияв та осмислення тих протиріч, котрі виникають у музично-педагогічній практиці чи у процесі вивчення мистецької літератури, в аналізі рівнів професійних здібностей, якостей особистості, вмінні здійснювати різноманітні види музично-педагогічної діяльності, педагогічному керівництві процесом музичного розвитку школярів. Самоаналіз дозволяє майбутньому вчителю всебічно осмислити причини протиріч, що виникають у процесі художньо-музичної діяльності та створює основу для наступного етапу – конструювання програми подальшого розвитку. На думку вчених (Н.Бакланова, В.Орлов, Г.Падалка та ін.) доцільно спрямувати цю програму

на професійно-особистісний розвиток особистості майбутнього фахівця. У результаті успішної реалізації програми особистого розвитку у студентів формуються особистісно-професійні якості та здібності студентів [151]. На етапі узагальнюючого аналізу рефлексивна діяльність майбутніх учителів музики спрямована на впровадження вироблених умінь та навичок які пропущені через себе, у русло реалізації їх продуктивного фахового зростання, що ефективно сприяють формуванню до педагогічної емпатії.

Фундаментальним напрямом нашого дослідження, побудованого на теоретичних засадах та практичних пошуках сучасної музичної педагогіки у формуванні педагогічної емпатії, належить інтерпретації. Педагогічна інтерпретація навчального матеріалу, музичних вражень засобами слова – широко вживаний підхід у навчально-виховній практиці. Його підпорядковано завданням зацікавлення учнів матеріалом, врахування можливостей дитячого сприймання. Слушність застосування словесної, педагогічно-доцільної інтерпретації музики не викликає сумніву.

Словесна інтерпретація – також важливий інструмент педагогічного впливу на художню свідомість учнів. Викладач, який не вміє словами передати образний зміст музичного твору, не може досягти успіху в навчально-виховній роботі так само, як і той, що неспроможний створити виконавську інтерпретацію. Незамінний засіб впливу на учнів є слово, підкреслював В.Сухомлинський [193]. Коли ж йдеться про мистецтво, виразне слово вчителя відіграє особливу роль, допомагаючи учням не лише розібратись у структурі художнього образу, а і яскравіше збагнути його красу, глибше сприйняти змістове наповнення музики [196].

Доцільно зауважити, що поняття інтерпретації в мистецтві стосується тих його різновидів, в яких відбувається відтворення результатів авторської діяльності, а саме: композитора, письменника, поета, сценариста. Це – виконавська інтерпретація, метою якої є трактовка продукту первинної мистецької творчості. Виконавська інтерпретація лежить в основі авторського мистецтва, закони виконавської інтерпретації притаманні

мистецтву виразного читання, величезне значення має виконавська інтерпретація в музиці. Виконавець не просто відтворює написане – він пропонує особистісне розуміння твору. Не випадково кажуть, що «заморожені» в нотах композиторські почуття і переживання виконавець має розтопити теплотою власної уяви [152]. Отже, виконавська інтерпретація – важлива складова педагогічної діяльності галузі музичної освіти. Вчитель музики постійно ілюструє музичні твори чи його фрагменти, тому від виразності виконавської інтерпретації педагога залежить характер музичного сприймання учнів, їх музичні враження та естетичний розвиток.

Виконавський і словесний аспекти інтерпретації музичного мистецтва мають бути змістовно поєднаними, доповнювати одне-одне у розкритті художнього образу. Вживаючи термін «художньо» у словосполученні «художньо-педагогічна інтерпретація», підкреслюємо мистецьку основу, те, на що спрямоване як виконавське, так і словесне тлумачення музики. Художньо-педагогічна інтерпретація набуває особливого значення у структурі професійної підготовки музиканта-педагога, ефективного здійснення якої потребує високого розвитку як музичної культури, так і педагогічній майстерності вчителя. На думку Г.Падалки, здатність до художньо-педагогічної інтерпретації музики свідчить про вищий ступінь професіоналізму в галузі музичної педагогіки [149].

Значення інтерпретації в музичній педагогіці є початковою основою розуміння музичного твору. Педагог-музикант повинен уміти тлумачити сенс музичного твору для того, аби учень його зрозумів та сприйняв. Тобто, зрозуміти музичний текст – це значить засвоїти сенс та зміст твору, пережити певний духовний стан, який передає композитор. Згідно Г.Рузавіна, всі твори, створені людиною, несуть в собі відбиток його духовної діяльності і мають певний сенс, а виявити і зрозуміти його можна за допомогою суб'єктивного методу [177]. Доцільно зауважити, що інтерпретація – це духовний зміст музичної інформації. Її метою є не тільки

оцінка музичного твору, а й обґрунтування, доказ, а також прагнення переконати учня, слухача в адекватності думок. Вплив задуму інтерпретації музичного твору у єдності з словесною анотацією має перевірятися та відпрацьовуватися під час практичної діяльності майбутніх учителів музики – орієнтація у музичних прикладах, вербальних та невербальних засобів комунікації направлених на активізацію внутрішнього стану школярів, досягнення особистісної значущості музичного матеріалу для учнів, розумне поєднання свободи учня і педагогічного керівництва його діяльністю. В умовах практично-педагогічної діяльності зростатимуть сформованість витонченого відчуття та розуміння світосприйняття учня, здатність до оптимістичної віри у його прихованій потенції.

Узагальнюючи викладене вище, ми можемо стверджувати, що сила співчуття та співпереживання – «емпатії» – одна з найменш досліджених в мистецькій педагогіці, хоч дія її настільки значуща, що годі й говорити про продуктивність педагогічних знахідок в галузі музичного розвитку особистості поза врахуванням потужного її впливу. Сила емпатії виявляється у різних аспектах, а саме: у художньо-пізнавальній діяльності, у забезпеченні виховної функції музичного навчання, у дії психологічної розрядки засобами мистецтва. Тільки переживаючи як власні почуття думки автора, що закодовані в художньому творі, можна дістатись глибин його осягнення. Не приймаючи «на себе», не зіставляючи із власними роздумами і переживаннями почуте, побачене в художньому творі, не можна до кінця досягнути художній сенс музичних образів.

Опора на національне хорове мистецтво є основним джерелом у становленні майбутнього вчителя музики як керівника дитячого хорового колективу. Основи мистецької освіти в сучасних умовах навчання формує у майбутніх учителів музики особливої професійної відповідальності за розповсюдження кращих зразків національного хорового мистецтва в суспільстві. Як зазначає Г.Падалка, «прагнення охопити напрями всесвітньої мистецької освіти без міцної опори на національну художню основу містить

в собі небезпеку поверховості у сприйманні і творенні художніх образів, мозаїчності, відсутності широти погляду на життя, здібності засобів художньо-музичної виразності» [149, 101]. З історії розвитку мистецтва відомо, що яких би художніх методів чи стильових напрямів не дотримувався митець, сила його таланту, глибина художнього пізнання світу прямо і безпосередньо залежить від національного коріння художнього дару і творчих здібностей. Українська нація за своїми ознаками має емоційні риси, які відрізняють її від інших своєрідними проявами музично-естетичного характеру.

Так, на підставі вищезазначеного ми можемо проаналізувати процес життєдіяльності та творчості видатних українських постатей хорового мистецтва, та дослідити формування визначеного нами феномену. З цього приводу доцільно зауважити, що феномен «емпатія» є цінною властивістю тих людей, чия професійна діяльність пов'язана з безпосередніми контактами – з людьми. Власне, не можна обминути увагою такі унікальні постаті як М.Лисенко, М.Леонтович, В.Верховинець, К.Стеценко, а отже, на прикладі їхньої музично-педагогічної діяльності, у ході нашого дослідження, доцільно розглянути визначену нами вище проблему стосовно сутності педагогічної емпатії в історично-педагогічному вимірі.

Педагогічна діяльність українських професійних музикантів, композиторів під керівництвом діячів Імператорського Російського Музичного Товариства поклала початок розвитку музичної освіти і виховання в Україні, створенню аматорських і професійних виконавських колективів, які, крім концертної діяльності, проводили величезну навчально-просвітницьку роботу. Ця робота в 1904р. увінчалась відкриттям суто національної школи підготовки професійних музикантів, яку започаткував М.В.Лисенко. Відкриття Музично-драматичної школи Лисенка поклало початок розвитку національної системи професійної освіти в Україні.

Творчість М.Лисенка зайняла центральне місце в історії української музичної культури. Він підсумував великий період її розвитку і на ґрунті глибокого вивчення життя, народної творчості та кращих класичних надбань створивши українську музичну школу [17]. Великий музикант працював, розраховуючи не на гіпотетичного — «бездоганного» цінителя, а на живих людей — своїх сучасників, глибоко розуміючись на їхніх музичних уподобаннях. Одним із підтверджень цього є той громадський резонанс, який викликали композиції М.Лисенка. Переживання, помисли, діяння людини з народу — це, на думку М.Лисенка, основне джерело музики, а виховний вплив на трудящі маси — кінцева мета музичного мистецтва. Інакше кажучи, музиці належить бути правдивим, свідомим та живим виразником інтересів, смаків, поглядів і почувань суспільства, рушієм — «поступу і розвою». У ході нашого дослідження, стосовно формування педагогічної емпатії, ми свідомо вжили висловлювання І.Франка [205], зроблене з приводу літератури (у статті — «Слово про критику») тому, що погляди цих двох видатних митців на суспільне призначення мистецтва є цілком співзвучним. Ця співзвучність зумовлюється властивою їм обом демократичністю поглядів, плідними творчими взаємозв'язками, заснованими на ґрунті спільної боротьби за світле, людяне мистецтво. Власне це і є основним кредо великого митця, яке становить основу його творчого життя. Емпатійне ставлення до проблем своїх сучасників, його побуту, історії та життя знаходить своє відображення в його творчості. Ми з впевненістю можемо стверджувати, що сутність емпатії в історично-педагогічному вимірі знаходить своє місце як засіб суб'єктивізації почуттєвого досвіду, що міститься не тільки у творчій спадщині М.Лисенка, а і в його особистісних якостях. Саме потреба пізнання світу, проникнення в сенс свого життя, посвячення себе на служіння народові та мистецтву, є категорією емпатійності цієї видатної постаті.

У подальші часи сучасники та учні М.Лисенка – П.Сокальський, Б.Підгорецький, Я.Степовий, К.Стеценко, В.Верховинець, С.Воробкевич, А.Вахнянин, Я.Січинський, М.Леонтович, С.Людкевич та інші знайшли своє покликання жити та діяти «для інших» та створили широку мережу самодіяльних і професійних музично-освітніх організацій.

Особливо слід відзначити музично-просвітницьку діяльність М.Леонтовича, В.Верховинця, К.Стеценка, яка стала початком розвитку української музичної педагогіки. Їхню теоретичну спадщину представляють науково-методичні посібники, підручники та інші роботи, в яких відображається найбільш ефективна методика навчання музиці, співу, естетичного виховання молоді [128].

М.Леонтович – не звичайне явище в історії української культури. Народний учитель з Поділля досягнув вершини світового хорового мистецтва, сказав у ньому своє слово, глибоко розкрив співочу душу народу [64]. Зацікавлення педагогічною працею, пошуки нових шляхів у вихованні молоді висували перед М.Леонтовичем важливі проблеми методичного й методологічного характеру. Свої побіжні міркування з цього приводу він занотував у «Пам'ятний книжці». Вельми характерний щодо цього запис від 12 квітня, в якому, він пише, що мета систематичних співів: розвага власними силами, музичне виховання, уважність, пам'ять, естетичне почуття..., розвиток інтелектуальних сил од почуття спільної солідарності, громадські інститути, дисципліна волі через хоровий спів [113]. Як бачимо, М.Леонтович дбав не лише про розвиток естетичних смаків; він серйозно задумувався над питанням виховання засобами хорового співу громадських почуттів у людей. Прогресивність такого його погляду на виховну роль хорового співу в житті суспільства очевидна [113].

Доцільно зауважити, що педагогічні ідеї М.Леонтовича як керівника хорового колективу полягали у формуванні високої професійної культури, духовної сили і поваги до співаків. Композитор наголошував про необхідність партнерських відносин між співаками та керівником хору. Він

надавав першорядного значення розвитку у співаків хору самостійного музичного мислення, творчої фантазії, вміння аналізувати свою діяльність. Не випадково емпатію вважають найскладнішим утворенням людської психіки, найзагадковішою якістю людини, яка уможлиблює проникнення у внутрішній світ іншої особистості.

Узагальнюючи вищезазначене стосовно педагогічної діяльності М.Леонтовича, доцільно сказати, що вона мала прогресивний, емпатійний характер, тому у наш час набуває певної актуальності в особистісному становленні майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Високі ідеї, жертівність, моральність, любов до мистецтва та бажання жити і служити народові і виявляються у сутності митця, емпатійність – є головною характеристикою особистості великого майстра. Як зауважив В.Сухомлинський – музика пробуджує ніжність, лагідність, сердечність, задушевність – це якраз ті почуття, які чудово торкаючись глибин душі, відкриває найбільш цінне, що є в людині, а саме любов до людей, здатність творити і стверджувати красу [194].

Особливе місце в плеяді найталановитіших діячів вітчизняної національної культури належить В.Верховинцю — українському педагогу, музикознавцю, вченому, етнографу, хореографу, диригенту і композитору. Найважливішою особливістю всієї багатогранної спадщини В.Верховинця є її підпорядкованість педагогічній меті — формуванню національної культури молоді: засвоєнню духовної спадщини і соціально-історичного досвіду українського народу, вихованню національної самосвідомості, громадянськості, патріотизму, рис національного характеру. Тому, виховне значення його педагогічних ідей і досвіду в сучасних умовах зростає та актуалізується [66].

Аналіз архівних матеріалів і документів, науково-теоретичних праць педагога та розроблених ним навчальних програм дозволив зробити висновок про те, що під формуванням національної культури молоді В.Верховинець розумів передачу їй духовних цінностей, соціально-

історичного досвіду українського народу засобами високого національного мистецтва. Педагогічну результативність цього процесу в своїй діяльності в школах, вузах, художніх колективах він вбачав у вихованні здатності й потреби молоді сприймати, розуміти і примножувати духовні надбання свого народу, в розвитку національної самосвідомості, патріотичних почуттів, рис національного характеру в учнів і студентів. Отже, формування національної культури молоді здійснювалося ним засобами музичного мистецтва, зокрема хорового співу. Значний пласт української музичної культури, хорове мистецтво містить у собі невичерпні духовно-моральні можливості. У своїй педагогічній диригентсько-хоровій діяльності В.Верховинець спирався на інтонаційно-пісенну природу української музики, домінуючий вокально-хоровий спосіб вираження її духовного змісту, історичні особливості формування художньої свідомості народу, високодуховну сутність, гуманістичну спрямованість хорового мистецтва. Формування національної культури молоді засобами хорового співу здійснювалося В.Верховинцем на основі власної методики прилучення молоді до скарбниці української музики, народнопісенної творчості, національних співочо-виконавських традицій.

У її основі — практична участь молоді в хорових колективах, академічна манера виконання різножанрових творів, налагодження абсолютного тембрового ансамблю, розспівування на матер'ялі українських народних пісень.

Доцільно зазначити, що на прикладі життєвого і творчого шляху митця, віри, душі, духовності – емпатія розглядається як умова моральної свідомості його особистості. Проблема сутності емпатії, її місце у системі цінностей, структурі моральної свідомості особистості діяча хвилює нас не тільки в історичному аспекті, а має великий вплив на формування особистості майбутнього вчителя музики.

Ім'я К.Стеценка — композитора-класика, який виступав за утвердження демократичного мистецтва народу, що піднявся на боротьбу за

своє соціальне та національне визволення, вписане в золотий фонд української культури. Всю енергію громадського діяча і хорового диригента, музичного критика і публіциста митець присвятив служінню народові. Значне місце у творчому житті К.Стеценка займала його музично-педагогічна діяльність. Композитор створив оригінальні пісні й хори, для дітей написав дві опери-казки, вніс багато цінного у методику викладання співу в школі та був організатором різноманітної позакласної роботи з музично-естетичного виховання [200]. Слід також зауважити, що для формування ідейно-естетичних принципів К.Стеценка вирішальне значення мало знайомство з М.Лисенком та остаточно вирішило долю К.Стеценка, який усвідомив, що метою його життя має стати творчість і праця на благо народу. Педагогічні ідеї К.Стеценка, як і його суспільно-політичні погляди, формувались під безпосереднім впливом дійсності і мали демократичний характер.

Із історико-педагогічного екскурсу ми бачимо, що К.Стеценко все життя приділяв навчанню та вихованню молоді в школі, працюючи учителем співів у навчальних закладах різних типів (від початкової школи до вузів). Своєю працею він не тільки привніс неоціненний вклад у розробку методів музично-естетичного виховання дітей, а й дав нам змогу дослідити сутність емпатії на прикладі любові до мистецтва, яке виражалось у служінні народові. Справжнє мистецтво завжди наповнює людину любов'ю та радістю, бажанням жити і творити, допомагає зрозуміти світ та людей, знайти себе та своє призначення в житті.

Доцільно зазначити, що музично-педагогічні ідеї та погляди видатних українських композиторів, їхній внесок в організацію музичної освіти сприяли плідному розвитку національного хорового мистецтва, це зокрема стосувалося способів використання музики з метою формування особистості. Адже особистість – це суспільно-історично обумовлена організація психічних властивостей, знання якої дозволяють регулювати і прогнозувати її діяльність. Доречно зазначити, що у працях Л.Виготського

особистість розглядається як «специфічна людська якість» [40], а С.Рубінштейн вважав особистість носієм свідомості та виявом ставлення до світу, підкреслюючи спроможність людини виробляти це ставлення та займати певну позицію, – в цьому дослідник бачив фундаментальну функцію особистості [172]. Творча глибина мистецьких творів криється в здатності збагачувати особистість, залучає до світу прекрасного. Під впливом краси мистецтва безпосередні почуття переходять в естетичні та духовні, а емпатійне формування особистості, як ціннісний акт, становить головну складову власної індивідуальної сутності.

Високі ідеї в мистецьких творах завжди спонукають до жертвності. За словами О.Вишневецького, мистецтво, яке має тенденцію підносити людину у світ високих ідей, краси істини, добра та спонукає до очищення, до олюднення своїх прагнень – сприймається як голос авторитету митця. Ідеї, що несе таке мистецтво, глибоко западають в душу. Ця виховна самодостатність мистецтва спонукає нас до того, аби ми якомога частіше організовували «зустріч» з мистецькими творами високого гатунку [37,].

Мистецтво – не розкіш і не забавка, «не засіб прикрашання життя», а репрезентант цінностей, чинник розвитку духовності в людині, а звідси – важливий напрям формування емпатійної особистості [34]. Саме митець, створюючи свій твір, допомагає людині побачити і зрозуміти красу. Виховна роль твору належить автору, його моральним принципам та ідеям. Митець не тільки виступає в ролі творця, він ще й людина, яка, будучи талановитою, може приймати добро, бути чуйним, духовним (саме це і є складовою емпатії), але й утверджувати все це в своїх творах. Творча особистість, що постійно розвивається, зберігає високий рівень емпатійності на протязі всього життя.

На думку О.Рудницької [174], мистецтву властива висока чутливість до всього, що відбувається навколо. Воно завжди узагальнює і синтезує найсуттєвіші та найзначніші проблеми людського життя, викликає до себе суспільний інтерес. Закріпленню у свідомості одержаних знань сприяє

емоційна забарвленість художньої інформації, яка передбачає почуттєвий рівень реагування, що розширює межі пізнання навколишнього світу, усвідомити його іманентне багатство. Особлива активізація свідомості зумовлюється тим, що художній твір відбиває дійсність і оцінює зображуване, прагнучи виявити його сутність. Таке відтворення цінності буття не тільки збагачує життєвим досвідом, а й спонукає до ціннісного переживання, яке становить важливий компонент сутності емпатії. Доцільно зауважити, що національна культура є основним джерелом становлення майбутнього вчителя музики в системі музично-педагогічної освіти. На думку Є.Басіна, емпатія належить до числа найважливіших творчих здатностей, а для стимулювання творчості у будь-якій сфері необхідно навчати емпатії, формувати і розвивати цю здатність та тренувати її [23].

Підготовка майбутніх учителів музики не зупиняється вузько направленою музично-педагогічною діяльністю, перед ними стоїть більш широке коло завдань, а саме оволодіти майстерністю керівництва дитячими шкільними колективами. З цієї позиції, розглядаючи специфіку диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики, доцільно зазначити, що тільки емпатійна орієнтація особистості здійснюється, насамперед, при спілкуванні під час спільної діяльності керівника та хористів. Саме в спілкуванні створюються передумови колективно-емпатійних взаємовідносин, виробляються уміння діяти в інтересах інших. Керівник хору повинен мати спеціальні та педагогічні знання, відзначатися високою мораллю та духовністю, бути прикладом для наслідування.

Диригентсько-хорова підготовка майбутніх керівників дитячих хорів має складну функціональну структуру, адже під функцією, у філософському аспекті, розуміють відношення двох груп об'єктів, у якому зміна одного з них спричиняє зміну іншого [122]. Розглядаючи емпатію як здатність до співпереживання, емоційно-почуттєвого стану вчителя музики у якості керівника дитячого хорового колективу, що є одним із головних психологічних елементів його особистості, у ході дослідження нами

визначено наступні функції цього процесу: *світоглядна, когнітивна, комунікативна, креативна, гедоністична, проєктивна*. Від взаємозв'язку вищеназваних функцій, на нашу думку, великою мірою залежить ефективність формування педагогічної емпатії керівника хорового колективу, морально-психологічна атмосфера на хорових заняттях та результат художньо-творчої, музичної діяльності.

Світоглядна функція є стрижнем культури, яка об'єднує у свідомості керівника хорового колективу знання про світ та самого себе, визначає пріоритет тих чи інших цінностей. Світогляд, як цілісне уявлення про природу, суспільство виявляється у системі цінностей ідеалів особистості, включає сукупність знань про світ, почуття, ставлення, оцінки, переконання тощо [176]. Ця функція співвідноситься з поняттям духовності, що санкціонує культурний спосіб життя, констатує сутність культури як сферу загально людських цінностей до яких ми відносимо емпатію. Тому необхідним є розвиток гуманістичного світогляду в освітньому процесі, тобто формування педагогічної емпатії – особистісної якості керівника хорового колективу, яка формується у свідомості та проявляється у його професійній діяльності. Емпатійність акумулює у собі знання та розуміння вищих духовних ідеалів та здатність керуватися ними на практиці. Світоглядна функція об'єднує художню картину світу та гуманістичну концепцію розвитку особистості.

У загальній системі світоглядної орієнтації особистості, яка поєднує емоційні та раціональні форми осягнення довколишньої дійсності, розрізняють світовідчуття, світосприйняття, світосприймання, світорозуміння. Характер чуттєво-емоційних та понятійних образів займають головне місце у сприйнятті, осмисленні та переживанні кожної особистості. Залежно від того яке місце посідають ці образи в структурі суспільної свідомості людини, відокремлюють філософський, науковий, міфологічний, релігійний і художній світогляди. Слід зупинитися на художньому світогляді, який є специфічною формою емоційно-ціннісного ставлення до

навколишнього буття, що фокусує смислово-життєві установки та орієнтири людини, виражені у творах мистецтва. Мистецтву властива висока «чутливість» до всього, що відбувається навколо, до тих історичних зрушень, які тільки народжуються. Воно завжди узагальнює і синтезує найсуттєвіші й найзначніші проблеми людського життя, викликає до них суспільний інтерес [175]. Закріпленню одержаних знань у свідомості сприяє емоційна забарвленість художньої інформації, яка передбачає почуттєвий рівень реагування, що розширює межі пізнання довколишнього світу, допомагає усвідомити його іманентне багатство.

Сприймаючи прекрасне в мистецтві, керівник хорového колективу переходить до оцінювання внутрішнього стану. Таким чином, усвідомлене духовне зростання спонукає до самовдосконалення особистості. Під впливом художніх образів безпосередні почуття переходять в естетичні уявлення, як ціннісний акт осягнення творів мистецтва та самопізнання власної сутності. Здатність до духовно-почуттєвих переживань ґрунтується на безпосередньому емоційно-емпатійному реагуванні на музику, перевершує його і в процесі осмислення логіки розгортання музичної образності прилучає особистість до духовного універсуму загальнолюдської культури. О.Олексюк підкреслює [139], що емпатійний компонент визначає зв'язок творчої діяльності з емоційним станом, сприяє розвитку потреби самореалізації особистості і розвитку особистісного чуттєвого ставлення до процесу міжособистісних взаємин та прояву гуманних вчинків. Дослідник І.Зязюн [80] наголошує на закономірності зосередження в естетичному почутті, викликаному мистецьким твором, етичних норм та всіх психологічних складників людської духовності, завдяки чому сприйняття художнього твору передусім через почуття і переживання особистості дозволяє їй дійти до глибинних психологічних зрушень, очищення, катарсису, мотивованих ідеалів, життєвих цілей.

Аналізуючи світоглядну функцію, ми дійшли висновку, що становлення майбутнього фахівця-диригента буде успішним лише за умови, якщо цей

процес та його результати матимуть особистісне значення. Мистецтво входить у наше «Я», коли відчуваєш весь світ й себе в ньому, відбувається тотожність внутрішнього і зовнішнього, логічного смислу твору й аналогічної сфери свідомості особистості, смислової предметності мистецтва і непередбачуваного суб'єктивного почуття. Це і є найважливішою передумовою естетичної, духовної насолоди, яка впливає на формування педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки через проникнення у художній матеріал, відчуття його образного наповнення.

Емоції та почуття – важливі компоненти внутрішнього світу особистості, ніде людські почуття не виявлені в такій адекватній формі, як у мистецтві. Сама поява творів мистецтва була зумовлена необхідністю передачі від людини, від покоління до покоління загальних, культурних форм емоційно-почуттєвого досвіду. Не применшуючи ролі емпатії у такому аспекті для музично-педагогічної діяльності, слід звернутися також до менш поширеної точки зору на емпатію як умову творчості, на специфічно-пізнавальний процес, який характеризується здібністю прийняти роль, перспективу, позицію іншої особистості. У цьому сенсі, з огляду на формування педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки, вагомого значення набуває *когнітивна функція*, яка полягає в усвідомленні сприйнятих значень завдяки мисленню, відображенню, фантазії. Ця функція пов'язана з суб'єктними характеристиками партнерів, з особливостями їх прагнення до взаємопізнання, до необхідності розкрити психологічні якості особистості.

Пізнання у філософському розумінні – це процес творчої діяльності людини, що формує знання, на основі якої виникають цілі та мотиви практичних дій [202]. Сучасна філософська наука трактує категорію «пізнання» як процес ідеального освоєння реального світу. Реалізуючись у ході відображення його свідомістю, пізнавальний процес постає принципово творчим відображенням об'єктивної реальності, оскільки його результатом є

не створення ідеальної копії наявного стану речей, а «повторення» в ідеальній, суб'єктивній формі того, що є [201]. Саме такий ідеальний спосіб пізнання пояснює природу осягнення мистецтва, актуалізує значення особистих сенсів, чуттєву конкретність сприйняття художніх образів, глибоко індивідуальну форму розуміння змісту мистецького твору.

Пізнання мистецтва – процес складний, багатогранний і глибоко індивідуалізований, що вимагає від кожного суб'єкта розуміння і відтворення у свідомості реально існуючих фактів, а також передбачає і суб'єктивні, інтуїтивні реакції, індивідуальне обмірковування та відчуття. Як зазначала О.Рудницька, у мистецько-пізнавальному процесі взаємодіють дві сторони: об'єктивна і суб'єктивна. Перша спрямована на ознайомлення з матеріальною основою втілення художнього задуму, тобто формальною організацією твору, його структурною композицією, засобами виразності. Друга є осягненням духовної, ідеальної складової художнього образу, яку не розкривають його зовнішні параметри. Вона виникає у свідомості кожної особистості як результат отриманих суб'єктивних вражень від мистецтва і конкретизується у змінах настрою, почуттів, уявлень, асоціацій [175]. Автор наголошувала на особистісних аспектах пізнання мистецтва, що, на її думку, «уможливлює досягнення гармонії у відносинах між індивідом і соціальною сферою життя» і забезпечується трьома напрямками навчального процесу: пізнанням предметного світу, культурою спілкування, потребою в самоосвіті [173]. Спілкування як діалог не обов'язково відбувається за допомогою мови. Адже змістом процесу музичного мислення є не тільки слова, а створений нами подумки образ. Думка, передуючи своєму словесному оформленню, вже існує у нашій психіці у вигляді певної моделі закодованої у мозку як відбиток об'єктивної реальності. І хоча кожна кодова структура базується на певному ступені вербальних понять, які є природнім ґрунтом для взаємного розуміння між людьми, специфічна сутність різноманітних видів мистецтв, їх експресивний зміст, не можуть бути повністю розкритим та адекватно вираженими з допомогою слів. Це тим більше стосується музичного

мистецтва, як особливої мови спілкування між людьми, що будується на емоційній змістовності різноманітних художньо-музичних образів.

Отже, перед керівником дитячого хору постійно виникає необхідність засобами навіювання психологічно перенастроювати учнів на певні завдання, розвивати творчі можливості та виконувати різноманітні імпровізаційні завдання. Власне здатність до оптимального, емпатійного спілкування диригента є одним з основних компонентів його професійної диригентсько-хорової майстерності, яка полягає у розвитку особистісного навіювального впливу на хоровий колектив. Від цього залежить і морально-психологічний клімат у хорі та результат художньо-музичної діяльності.

Важливість *комунікативної функції* у процесі диригентсько-хоровій діяльності керівника хорового колективу безперечна. Характерною рисою професійної сфери діяльності керівника є вміння створювати на заняттях атмосферу взаєморозуміння, враховувати спільні інтереси та формувати гуманні якості учасників хору. Такі взаємовідносини та професійні вміння досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях «інших». Згідно з К.Роджерсом [169], здатність до емпатії існує тільки при наявності комунікативності і конгруентності (здатності перебувати в контексті з власними почуттями і здатність щиро виражати їх). Він звертає увагу на роль власних відчуттів, на їхнє вираження в ході педагогічного процесу[83]. Тобто, готовність до контактів передбачає також здатність розуміти сенс художньо-творчої та художньо-педагогічної діяльності. Особливо в ситуаціях міжособистісних конфліктів, що трапляються в педагогічному колективі. На думку Г.Буша, «рівень розвитку діалогічних стосунків конкретної людини з іншими людьми та світом прямо пропорційний її людяності. Чим більше розвинені діалогічні стосунки, тим менше передумов для виникнення антигуманних відносин» [31, 232]. З цієї позиції варто, перш за все, підкреслити вміння керівника хорового колективу встановлювати та підтримувати демократичні стосунки з хористами, створювати сприятливий психологічний клімат у творчому колективі.

Сутність цього процесу полягає, насамперед, в особистісній морально-естетичній рівності як гуманістичній орієнтації педагога, у котрій домінує поважне, емпатійне ставлення до особистості дитини, віра в його здібності та сили, його довіри до вчителя.

Феномен педагогічної емпатії у процесі спільної, музичної роботи керівника та учнів в хоровому колективі слід розглядати як характерне спільне переживання та оцінка цієї діяльності, оскільки діалог «учитель-учень» містить взаємодію, яка ґрунтується на комунікативних засадах спільності, співпереживання, співучасті, співтворчості тощо. Взаємодія вчителя та учнів у музичному просторі характеризується спільним переживанням, оцінкою та індивідуальною творчістю. У цьому сенсі, комунікативна функція як безпосередній процес взаємодії педагога та учнів у процесі хорової діяльності перебуває в емпатійному «стані»: допомагає вчителю наблизитися до дітей, краще зрозуміти їх, дає можливість переоцінити значення певних стосунків більш глибоко. Для здійснення процесу керівництва хором колективом фахівцю необхідні розвинені комунікативні здібності, котрі проявляються у встановленні дієвого контакту, емпатійних, педагогічно доцільних стосунків.

На думку Н.Кузьміної [104], комунікативні здібності забезпечуються, в основному, чотирма чинниками: здатністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, добре розвиненою інтуїцією та сугестивними властивостями. Особливі стосунки, які складаються між учителем та учнями у процесі взаємодії в умовах роботи з хором колективом, дозволяють вирішувати проблеми із збереженням психічного здоров'я дітей, їх духовного та особистісного зростання.

Отже, комунікативність як фахова здатність вчителя, характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування. Комунікативна культура вчителя або культура спілкування – це система соціально-ціннісних орієнтацій вчителя, вміння здійснювати продуктивне

педагогічне спілкування, в якому вихователь і вихованці стають рівними партнерами взаємодії. Комунікативна сторона спілкування – аспект, який виражений у процесах обміну інформацією та глибокого розуміння її партнерами [89]. Спеціально організована емпатійна взаємодія керівника з хоровим колективом сприяє морально-естетичному та інтелектуальному розвитку школярів, їх творчій активності та самовираженню.

Неадекватність типових прийомів у диригентсько-хоровій діяльності та різноманітність педагогічних ситуацій об'єктивно стимулюють вчителя до творчості. Для будь-якого прояву творчості необхідним є вияв креативних особливостей студента, що розвиваються у творчому навчальному процесі. *Креативна функція* у цьому аспекті набуває вагомого значення, виражає здатність до трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації.

На думку Б.Теплова [197], креативність розвивається у процесі діяльності, з'єднується з її провідними мотивами, виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження та самоствердження. Креативна особистість – це індивід, який має відповідні внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери тощо), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Креативність – це сукупність властивостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості.

Науковець С.Сисоева також стверджує, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального та «має за мету досягнення нової якості» [188]. Визначення творчої особистості та її структури характеризується великою варіантністю зумовлюючись тим, що творча особистість є категорією теорії особистості, теорії діяльності, теорією творчості. Творча особистість студента як керівника дитячого хорового колективу відіграє важливу роль у процесі розвитку музично-творчих здібностей хористів (учнів) з високим ступенем

розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі [188].

Креативна функція пов'язана з розвитком пізнавальної активності майбутніх керівників дитячих хорів, їх самостійності в художньо-творчій діяльності та сприяють формуванню педагогічної емпатії ґрунтуючись на індивідуально-особистісному підході до досягнення музичних творів, потреб виявлення у музиці засобу ефективного спілкування, становлення індивідуального стилю керівництва дитячим хоровим колективом. Керівникові для успішної роботи з хором необхідний зв'язок – реакція хористів на його діяльність (для визначення її ефективності), взаємне розуміння та взаємне збагачення. Учасники хору в процесі творчої взаємодії відчують на собі безпосередній вплив керівника, що виражений у його переконаннях, поглядах та вчинках. У процесі творчого пошуку важливо спиратися на внутрішній механізм диригентської діяльності, що базується на чуттєвому, невербальному сприйнятті музики та образному мисленні. Потрібне спілкування та психологічна взаємодія здатні охопити собою найтонші нюанси творчого процесу. Доцільно зазначити, що кожному диригенту необхідно відчути таке «занурення» себе у іншого, коли «я» та «вони» припиняють існувати окремо, і його внутрішнє виконання ніби безпосередньо знаходить свою звукову лінію, втілюючись у виконавських діях хорового колективу [98]. Науковець І.Немикіна [135] пов'язує проблему виховання творчих якостей вчителя, і особливо креативності, з пошуком форм, методів, засобів та прийомів, котрі активізують самостійність музичного мислення у процесі музично-творчої діяльності.

Креативність у практичній діяльності керівника хорового колективу сприяє формуванню педагогічної емпатії і проявляється у тому, що під час підготовки до хорових занять він ніби стає у позицію хористів та відбирає те,

що їм цікаво і доступно; тим самим він передбачає труднощі сприйняття музичного матеріалу, наперед осмислює можливу допомогу, проходить той самий шлях відкриття нового, який потрібно буде подолати. Відтак, побачивши, як старанно працює керівник, як він вболіває за мистецьку справу, хористи починають співпереживати ті ж самі почуття. На думку Б.Ананьєва [10], креативність дозволяє ефективно використовувати наявні в арсеналі вчителя знання, уміння та навички в нових непередбачених ситуаціях для вирішення нестандартних педагогічних знань. В психолого-педагогічній науці креативність розуміють як здатність суб'єкта до творчості, до конструктивного та нестандартного вирішення педагогічних завдань, а також до усвідомлення власного досвіду. Так, креативна функція сприяє формуванню педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки та створює той каркас, який впливатиме знаходженню нових засобів поведінки, адаптації та самовиразу особистості майбутнього фахівця.

Вдала диригентсько-хорова діяльність керівника хорового колективу передбачає наявність певних особистісних якостей та особливостей художньо-естетичної діяльності: перенесенням домінанти із сфери креативності у сферу художніх цінностей, світогляду та світовідчуття, розкриттям естетичних параметрів художніх творів та вмінням їх оцінювати з естетичної точки зору [221; 98]. Тому, пріоритетне місце, у ході нашого дослідження, стосовно формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки, займатиме *гедоністична функція*.

Явище мистецтва співвідносні з естетичними цінностями, джерелом естетичної насолоди є художня форма, яка знаходиться у гармонійній єдності зі змістом. Музичне мистецтво включає такі окремі цикли: музична творчість, як вид професійно-естетичної діяльності, у процесі якої уява переробляє враження спочатку в цілісний творчий образ, а згодом, розвиваючи його перетворює мистецький витвір; музичний твір, як

специфічний продукт естетичної діяльності, що цілісно вбирає в себе специфічні особливості автора; музичне виконання, як співтворчість автора та виконавця; музичне сприйняття, як художнє спілкування.

Перспектива впливу мистецтва на особистість людини розкрита Л. Виготським [39], котрий підкреслював, що сама музика не диктує конкретних вчинків, але від неї багато в чому залежить, які сили вона надає життю, що вивільнює, а що ховає в глибини свідомості. Гедоністична функція вимагає певної інтелектуальної напруги, зусилля волі, тим більшого, чим більша відстань, на яку керівник хорового колективу посилає свій творчий імпульс. У цьому процесі імпульси, які посилає керівник хорового колективу, мають бути підпорядкованими законам художньої логіки, орієнтуватися на діалогічну взаємодію, спрямовуватися на створення атмосфери колективного емоційно-естетичного переживання музичного твору.

Гедоністична функція сприяє розумінню природи музичного мистецтва, здатне співпереживати та оцінювати під час роботи з учасниками художній зміст музики. Диференціація переживань у сфері мистецтва розкривається завдяки чуттєвим реакціям на художній твір – стан, настрій, емоції, почуття. Стан і настрій – найпростіші форми переживання мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, не усвідомлено причину його дії. Ці фізіологічні форми належать до елементарних відчуттів, а не художніх переживань. А емоції та почуття, як психічний акт, народжуються тоді, коли у свідомості виникає образ, який оцінюється суб'єктом з особистісної точки зору. Емоційні та почуттєві форми виникають як осмислене ставлення до джерела художньої інформації. За Г.Шингаровим [216], пережити почуття – означає усвідомити причину, що зумовила його, співвіднести ці почуття з зовнішнім світом, вмістити у реальні взаємовідносини предметів. Характер емоційних реакцій відповідно до задуму автора спрямовує структура самого твору, та оскільки кожній особистості притаманні індивідуально-психологічні особливості, в її уяві створюється власний суб'єктивно-забарвлений варіант художнього образу. У

такий спосіб твір мистецтва викликає у людини потрібні емоції і водночас «пристосовує» до неї художній смисл, тобто втілює авторську ідею в особистісну структуру сприймаючого [176]. Доцільно згадати С.Ейзенштейна, який стверджував, що кожен глядач, відповідно до своєї індивідуальності, по-своєму, з власного досвіду і фантазії, з тканини своїх асоціацій творить образ за точно спрямованими зображеннями, підказаними йому автором, що непохитно веде його до пізнання і переживання теми. Це той самий образ, що задумав і створив автор, та цей образ власним творчим актом одночасно створив і глядач [222]. Унікальна можливість індивідуально пережити чужий досвід, зберігаючи власну автономність, перебування в образі інших зумовлює таку універсальну само-визначеність, яку майбутній керівник хорового колективу міг би досягти за допомогою здатності до творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко-індивідуального бачення художнього світу.

Отже, емоційно-естетичні реакції сприяють поглибленню естетичних вражень, а емоційні переживання формують емпатійну сферу особистості, спрямоване на усвідомлення прекрасного в єдності з художньо-образним змістом музичного твору, прагненню до виявлення особистісно-яскравих емоційних вражень, художніх асоціацій, спілкуванням з прекрасним, чуйному та реагуванню на найбільш яскраві його прояви, свідомому ставленню до хорового мистецтва з позиції моралі, духовності, естетичної оцінки.

Становлення майбутнього вчителя музики, як керівника хору, передбачає досить високий рівень фахово-практичної підготовки. Керівник хору повинен не тільки багато знати, а й уміти проектувати, прогнозувати, аналізувати, контролювати власну діяльність, у цьому аспекті *проективна функція* набуває вагомого значення. Диригентові слід постійно дбати про своє особистісне та професійне зростання, вміння досягати нових творчих цілей, він має володіти умінням організувати навчально-хоровий процес як творчу взаємодію, спрямовану на стимулювання особистих досягнень і

розвиток емпатійності, її підготовку до розв'язання завдань творчого процесу. Роль керівника полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, але й бути людиною культури, спрямовувати власну діяльність на більш широкий діапазон: від просвітництва до здійснення життєво творчої та культурологічної місії, від вивчення стандартних, інваріантних станів до механізмів оволодіння новим, прилучення до перспективних моделей педагогічного досвіду та набуття власного в широкій і різноманітній практиці, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно-зорієнтованої, педагогіки співробітництва [136].

Проективна функція сприяє підвищенню ефективності навчально-хорового процесу, вимагає від керівника хору використання цілої системи педагогічних, психологічних, методичних і фахових знань умінь та навичок. Саме проєктивні уміння характеризують особистість керівника хору з точки зору її здатності орієнтуватися, виділяти перспективу, координувати творчу діяльність. У процесі проектування, стверджує П.Хілл [207], можна спиратися на один із двох принципів: 1) еволюційні зміни та 2) створення нового. Подібно до того, як наука є невід'ємною від мистецтва і аналіз пов'язаний із синтезом, еволюційні зміни та поява нового відбуваються одночасно. Від самого початку проєктивна діяльність повинна бути спрямованою на створення нового, на пошук творчих ідей, яким присутня оригінальність. У процесі роботи над творчим завданням, ідеї постійно порівнюються з минулим та існуючим станом завдання. Таким чином, втілюючи ідейний зміст, керівникові слід спрямовувати проєктивну діяльність на майбутнє, але його результати повинні ґрунтуватися на тому, що було відомо в минулому. А корекція і конкретизація проєктивної діяльності здійснюється в напрямку формування емпатійності керівника, яка дозволяє вирішувати стратегічні завдання та прогнозувати результати взаємодії стосунків в хоровому колективі: керівник – учні та учень – учень в межах навчально-хорового процесу.

Найбільших успіхів у процесі роботи із дитячим хором, досягне той диригент, якому притаманні наступні риси, що здобуваються в процесі навчання (у тому числі шляхом самоосвіти завдяки внутрішній дисципліні та любові до творчості): грамотність (володіння фаховими знаннями, необхідними для роботи із хором); майстерність (уміння розробляти і безперервно вдосконалювати аналітично-творчі методи вирішення завдань, створення нового, експериментального); зацікавленість (активна допитливість, гнучкість мислення, старанність, відповідальність за навчально-хорову роботу, уміння пояснювати власні творчі ідеї); творчість (бажання уникати традиційних рішень, спрямованість на оригінальні результати), головним, при визначенні цілей діяльності керівника є те, що він повинен завжди пам'ятати «супермету» своєї діяльності. Так, визначена нами проєктивна функція проявляється у матеріалізації творчих результатів і самореалізації особистості керівника хорового колективу, який у своєму розвитку проходить етапи становлення та вдосконалення.

Узагальнюючи теоретико-методологічний аналіз стосовно досліджуваного феномена, ми можемо сказати, що емпатія – найскладніше утворення людської психіки, найзагадковіша якість людини. Вона уможливорює проникнення у внутрішній світ іншої особистості та сприяє цілісно-емоційному співпереживанню її духовного життя. Емпатійна особистість сприймає переживання іншого з її власної позиції, ніби сама і є цією людиною, однак не втрачає при цьому ясності розуміння власної індивідуальності, «не втрачаючи власної особистості», не вважає «чужі проблеми» своїми власними.

У ході нашого дослідження з'ясовано, що особистість, у якої розвинена здатність до емпатії, проявляє чутливість до мінливих переживань іншої людини, повідомляючи та пояснюючи як свої власні переживання, так і переживання іншої особистості таким оптимальним чином, що це допомагає їх конструктивному переживанню і викликає такі

зміни в концепції «Я» іншої людини, які роблять цю людину більш складною, творчою, відкритою до позитивного досвіду.

Висновки до першого розділу

Аналіз теоретико-методологічних та методичних особливостей формування педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики дозволив підсумувати:

- здійснено теоретичний аналіз філософської, психологічної, педагогічної та мистецтвознавчої літератури, визначена роль педагогічної емпатії у музично-педагогічній діяльності;

- у результаті ретроспективного аналізу з'ясовано, що первісне поняття використання «емпатії» було пов'язане з процесом естетичного сприймання творів мистецтва, об'єктів природи тощо. Лише згодом емпатію почали розглядати як здатність людини емоційно відгукуватися на переживання та почуття реально існуючої особистості. З'ясовано, що особистість, у якої розвинена здатність до емпатії, проявляє чутливість до мінливих переживань іншої людини – вона може пояснити лише свої власні переживання, а й переживання іншої особистості таким чином, що це допомагає їх конструктивному переживанню і викликає такі зміни в «Я – концепції» іншої людини, які роблять її більш складною, творчою, відкритою до позитивного досвіду;

- проведені дослідження дозволили розглянути та обґрунтувати проблему педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики з позиції *гуманістичного, аксіологічного, рефлексивного, діяльнісного та акмеологічного підходів*, що дало змогу систематизувати, логічно вибудувати теоретичний матеріал та відповідно до обраних загальнонаукових методологічних підходів визначити значущість формування педагогічної емпатії у продуктивній діяльності майбутніх учителів музики.

- проведений аналіз, побудований на педагогічних поглядах вітчизняних та зарубіжних учених, дозволив нам визначити сутність та зміст педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики, що забезпечує гармонію емоційного та інтелектуального розвитку особистості; сприяє розвитку пізнавальної та творчої активності, естетичних, духовних потреб і смаків; стимулює прагнення до самовдосконалення, що становить головну складову власної індивідуальної сутності його особистості.

- у розділі виокремлено основні *функції* фахової підготовки майбутніх учителів музики в інститутах мистецтв на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів, а саме: *світоглядну, когнітивну, комунікативну, креативну, гедоністичну, проєктивну*. *Світоглядна функція* сприяє розвитку гуманістичного, духовного, емоційно-ціннісного ідеалу його особистості; включає сукупність знань про світ, почуття, ставлення, оцінки, переконання тощо; *когнітивна функція* характеризується пізнавальним особистісно-ціннісним потенціалом майбутнього вчителя музики, що полягає у усвідомленні отриманих знань завдяки мисленню, відображенню, фантазії тощо; *комунікативна функція* забезпечує вміння керівника дитячого хорового колективу ефективно взаємодіяти зі співаками: встановлювати педагогічно-доцільні стосунки на основі моральної, демократичної, гуманності, а також повести за собою, захопити ідеєю; створювати психологічно-сприятливий клімат у колективі; *креативна функція* виражається здатністю до постійного творчого спілкування з мистецтвом, пошуку нового та оригінального у процесі роботи з хоровим колективом; *гедоністична функція* пов'язана з розвитком естетичних цінностей, та смаків особистості учасників дитячого хорового колективу; розуміння природи музичного мистецтва, що сприяє залученню до творчої діяльності, яка несе насолоду; *проєктивна функція* спрямована на постійний розвиток та самовдосконалення особистості керівника дитячого хору, здатності до самоаналізу; вміння пояснювати власні бачення та ідеї на основі набутого

досвіду; прогнозування загально-творчої діяльності, усвідомлення перспективи, моделювання бажаного результату.

- обґрунтування теоретико-методологічних основ та провідних підходів до формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики дозволило запропонувати визначення означеного феномена як *ціннісного особистісно-професійного утворення, що характеризується емоційно-почуттєвим ставленням вчителя до розуміння своїх вихованців та реалізується у процесі творчої взаємодії керівника з хоровим колективом на інтелектуальній основі. Педагогічна емпатія – це здатність вчителя музики до розуміння, аналізу та оцінки емоційних станів учнів, що виявляється в дієвій допомозі, у подоланні труднощів, хвилювань та певних станів.*

- специфічні ознаки педагогічної емпатії студентів у диригентсько-хоровому навчанні розглядається нами на основі органічної єдності особистісних механізмів, а саме: рефлексії, інтерпретації, ідентифікації та уявлення.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [41; 42; 43; 45; 46; 47; 48; 50; 52].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

2.1. Компонентна структура формування педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики у процесі підготовки до роботи з дитячим хоровим колективом

Розуміючи диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музики як сукупність педагогічних умінь, які сприяють методичній ефективності навчально-виховного процесу, а також вбирають в себе внутрішні передумови, забезпечують вмотивованість, цілеспрямованість, осмисленість, цілісність, ефективність, результативність та передбачають постійне набуття практичного досвіду в галузі музично-педагогічної діяльності.

Значний потенціал практичного музично-педагогічного, психолого-педагогічного зростання та виконавської майстерності містить диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музики, успішність якої багато в чому залежить від точного визначення та впровадження необхідних для якісного забезпечення високого фахового рівня структурних компонентів досліджуваної дефініції, що об'єднуються в цілісне утворення, а саме: *мотиваційного-ціннісного, когнітивно-емотивного, організаційно-компетентнісного та креативно-спрямовуючого.*

У цілісному процесі становлення досліджуваного феномену важливе функціональне значення має *мотиваційно-ціннісний* компонент, який сприяє прояву зацікавленості студентів до диригентсько-хорової діяльності. Загальновідомо, що будь-яка діяльність пов'язана із задоволенням потреб «мотив» означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням

потреби суб'єкта; мотиви є сукупністю зовнішніх та внутрішніх умов, що стимулюють розвиток активності суб'єкта та її спрямованість [36, 29]. Реальні спонуки до діяльності та рівень активності в їх реалізації і перетворює цілі діяльності, задані ззовні, у внутрішню потребу особистості, суб'єктивно відображаючись у формі переживання, бажання, прагнення [3, 131]. Великий вплив мотиваційної сфери особистості (мотиви, потреби, цілі, установки ідеали) на ефективність її діяльності теоретично обґрунтовано та експериментально доведено у багатьох наукових дослідженнях (Г.Асмолов, Н.Кузьміна, А.Маркова, П.Якобсон, В.Яконюк та ін.). За визначенням А.Маркової – «мотивація особистості зумовлена її спрямованістю, котра містить ціннісні орієнтації, мотиви, мету, зміст, ідеали. Спрямованість особистості визначає систему базового ставлення людини до світу та самого себе, змістова єдність його поведінки та діяльності, створює стійкість особистості, дозволяє протистояти небажаним впливам ззовні чи зсередини, є базою для саморозвитку та професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки мети та засобів поведінки» [122, 42].

Мотиваційна сторона диригентсько-хорової діяльності є особливо важливою у процесі музичної підготовки фахівця, адже їй передують довузівська підготовка (музична школа, коледж тощо). За визначенням О.Леонтєва, «предмет діяльності і є її дійсний мотив..., діяльність може бути тільки у тому випадку активною, якщо вона є наслідком внутрішніх збуджень і потреб особистості та якщо особистість прагне повністю реалізувати в діяльності усі свої можливості» [154, 146]. Потяг мотиваційної сфери особистості до тих чи інших видів діяльності виникає у зв'язку з індивідуальними особливостями, завдяки яким особистість може повніше відтворити специфічний зміст діяльності. У цьому випадку особистість захоплена діяльністю заради неї самої, заради задоволення, котре вона приносить. Доведено, що чим сильніший потяг, тим менше різноманітних побічних мотивів. Це стверджує очевидність того, що схильність знаходиться в гармонії з основними здібностями особистості [204].

Доцільно зазначити, що мотиваційно-ціннісність виступає певною внутрішньою психологічною установкою особистості студента, активізує його навчальну діяльність, допомагає приймати обґрунтовані рішення спрямовані на те, щоб задовольнити потребу в отриманні якісної диригентсько-хорової підготовки. Як процес і цілеспрямована активність особистості, мотивація несе в собі емоційний та інтелектуальний елементи. Схильність мотивації до якісної диригентсько-хорової діяльності пробуджується у студентів в зв'язку з такими індивідуальними здібностями, завдяки котрим особистість може повніше та глибше віддзеркалити її специфічний зміст. Реалізації мотиваційно-ціннісного компоненту в практичній діяльності майбутніх фахівців здійснюється за певним логічним розгортанням, а саме: діагностика індивідуального рівня готовності майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорової діяльності; професійна спрямованість на керівництво дитячими хоровими колективами; ставлення студента до обраної професії вчителя музики.

Трактуючи мотивацію як властивість свідомості, як стан і процес із різноманітними функціями, типами, структурою, доцільно зауважити, що вона складним чином пов'язує особистісну та професійну, дієву сфери спонукань майбутнього вчителя музики до виконання практичної діяльності. Продуктивність цієї діяльності забезпечується не тільки наявністю фахової майстерності, здібностями, інтелектуальними можливостями, досвідом, а й детермінацією структури та якісними характеристиками професійної мотивації як логічного центру особистісно-діяльнісної сфери майбутнього фахівця. Крім того, важливим аспектом до хорової діяльності майбутнього фахівця є отримання задоволення від самого процесу та безпосередньо результатів навчання, а також їх очікування. Мотиваційна сила стійкого інтересу дозволяє перебороти періоди пригніченості та розчарування, що супроводжують будь-який творчий процес у його кінцевій стадії (А.Маслоу) [123; 231]. Як відомо, з інтересу виростає нахил, який виступає передумовою розвитку здібностей, що оптимізують виконавську та педагогічну діяльність

майбутнього фахівця-виконавця (поява оригінальності, спонтанності творчого самовираження, дивергентності музичного мислення). Для майбутнього керівника дитячого хорового колективу це перш за все любов до педагогічної професії та бажання передати накопичений художньо-творчій досвід своїм вихованцям.

У науковій літературі дається багато визначень поняття «хоровий колектив», найбільшу цікавість становлять визначення Ю.Алієва, В.Соколова, П.Чеснокова. Так, П.Чесноков [211, 25] визначає хор як групу співаків, звучність яких відрізняється урівноваженим ансамблем, точно вивіреною інтонацією та художніми, чітко виробленими нюансами. Автор підходить до визначення хору – як до художньо-виконавської групи. В.Соколов [138] розглядає хор як колектив, який в достатній мірі володіє технічними і художньо-виразними виконавськими засобами, щоб передати ідейний зміст, який закладено у творі. Найповніше визначення «хоровий колектив», дає сучасний вчений Ю.Алієв: «Хор – такий вид виконавського колективу, котрому притаманне виконання багатоголосних творів поліфонічного і гармонічного складів» [8, 224]. Ось чому, вважає він, можна стверджувати, що хор дає можливість повною мірою розвивати музичну здібність – гармонічний слух, який є засобом цілісного пізнання творів музичної класики і творів із сучасним стилем музичного письма. З цієї позиції доречно зазначити, що керівнику дитячого хорового колективу необхідний глибокий аналіз музичного твору, знання епохи, стилю композитора, особливостей його мислення. Адже досягнути авторський задум художньо-музичного твору неможливо лише інтуїтивно, можна інтуїтивно фразувати за певним шаблоном тільки ті твори, котрі підпадають під звичайний настрій виконавців.

З цього приводу доцільно зазначити, що система навчання в музично-педагогічних закладах передбачає теоретичну підготовку студентів, їхню участь у концертній діяльності, ознайомлення з новими, креативними формами і методами навчання та виховання. Ці елементи мають бути

об'єднані в єдину систему, покликану розвивати емпатійність на хорових заняттях. Тому специфіка системи педагогічного керування навчально-виховною діяльністю на хорових заняттях зумовлена взаємозв'язками між її основними елементами: «керівник колективу-музика», «учасник хорового колективу-музичний твір», «керівник колективу-учасник». Зв'язок «керівник хорового колективу-музика» визначається тим, як керівник хору розуміє природу музичного мистецтва, наскільки сам здатний переживати, оцінювати та передати під час роботи з учасниками художній зміст музики. Зв'язок «учасник-музика» характеризується тим, як учасник осягає, переживає й оцінює музику, якою є мотивація його музичної діяльності. Взаємозв'язок «керівник колективу-учасник» визначає внутрішній зміст і структуру керування навчально-виховним процесом у формуванні педагогічної емпатії на хорових заняттях. Він пронизує весь навчальний процес, виявляється на всіх етапах, що дає змогу розглядати його як найістотніший і системотворчий для системи «музика-керівник-учасник» [178]. З цього приводу І.Зязюн зауважив, що педагогічна техніка – вміння використовувати психофізичний апарат виховного впливу, це володіння прийомами впливу на інших вербальними та невербальними засобами [153].

Узагальнюючи вищевикладене ми можемо сказати, що система стійких мотивів орієнтує діяльність особистості, визначає поведінку, активність, тощо. Зовнішні мотиви пов'язані з урахування чинників зовнішнього впливу, а внутрішня мотивація – це мотивація, джерелом якої є сама особистість, її морально-духовні характеристики, світоглядні особливості, ціннісні орієнтації. З цього приводу доцільно зауважити, що схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв'язку з формуванням педагогічної емпатії – такою індивідуальною здатністю, завдяки якій особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст діяльності. Отже, аналіз вищенаведеного дає привід до висновку: мотивом, тобто рушійною силою в діяльності майбутнього педагога – вчителя музики, як керівника хорового колективу є інтерес до педагогіки та хорового

мистецтва, де пізнавальна діяльність майбутніх фахівців залежить від міри їх мотиваційної спрямованості до диригентської справи, творчого ставлення до навчальної роботи та до практичної діяльності з дитячим хоровим колективом. Він проявляється в необхідності сприймання, розуміння, виконання хорових творів, як потяг до глибоких емоційних переживань, що формуються завдяки означеного нами феномену, бажання студентів навчатися та бути фахівцем обраної професії.

Наше дослідження стосується формуванню педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, тому доцільніше розглядати це питання як процес взаємодії у творчому хоровому колективі, яка переходить у категорію емпатійності. Це обумовлюється передусім тим, що такі стосунки формуються в емоційно-естетичному просторі, а основою формування мотивації до емпатійності є музично-творча співпраця у хоровому колективі. Тому важливою метою у ході нашого дослідження є виокремлення *комунікативно-емотивного* компонента, сутність якого полягає у здатності майбутніх учителів музики до художньо-педагогічної комунікації, до створення емоційно-естетичного простору в хоровому колективі побудованого на засадах творчої взаємодії.

Аналіз сучасних педагогічних пошуків, поряд із практикою державної освіти, свідчить про певний зріст та зацікавленість, що стосується проблеми формуванню педагогічної емпатії, складову якої складають знання про вчування та звернення свідомості особистості «на іншого», подолання певних кордонів власного «я» та прийняття світу іншої особистості. Найпоширенішим розумінням досліджуваного феномена є тлумачення особливої здатності (властивості) суб'єкта до осягнення (відбиття, проникнення, входження, доручення, прийняття, співучасті, співчуття) емоційних переживань (станів) і внутрішнього світу (думок) іншої людини, що дозволяє партнерам досягти взаємоузгодження позицій, взаєморозуміння, обрати у відповідності з цим спільні засоби само – і взаєморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії (Ш.Бюлер, А.Валтинас, Л.Виговська,

Т.Гаврилова, В.Івасишин, С.Кондратьєва, С.Максимець, М.Обозов, К.Обуховський, Л.Попова, Л.Регуш, К.Роджерс, О.Санникова, І.Твердохлебова, М.Удовенко, А.Штейнмец, В.Якунін). Процес пізнання у філософському розумінні – це процес творчої діяльності людини, що формує знання, на основі якої виникають цілі та мотиви практичних дій [202]. Тому, означений компонент нашого дослідження пов'язаний з суб'єктними характеристиками «партнерів» [225], з особливостями їх прагнення до взаємопізнання, до необхідності розкрити психологічні якості особистості студента у процесі диригентсько-хорової підготовки. Емпатія в цьому випадку розглядається як специфічний засіб пізнання людини людиною та глибоке розуміння почуттів, психічних станів іншої особистості. Емоційна природа емпатії полягає у тому, що керівник колективу не стільки розумово аналізує стан хористів, скільки охоплює його відчуттями. Тому, без емпатії майже не можливе адекватне розуміння психологічного стану хорового колективу. Співчуття та співпереживання допомагають адекватному розумінню інших людей, уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку є необхідним компонентом спілкування з колективом [98].

Розвинена емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків, а прояв емпатії свідчить про загальну установку не стільки на формальний бік спілкування, скільки на входження в його прихований зміст, психічний стан іншої людини, що відображається передусім невербальними засобами: інтонацією, мімікою, проявами перцепції тощо. Як вважає Г.Буш [31, 317], «рівень розвитку діалогічних стосунків конкретної людини з іншими людьми і з світом прямо пропорційний її людяності». Підтримуючи емпатійний контакт на хорових заняттях, потрібно створювати атмосферу взаєморозуміння враховуючи спільні інтереси колективу. Доцільно сказати, що у наслідок використання механізмів творчого спілкування школярам значно легше сприймати та розшифровувати інформацію музичного мислення, що знаходить від учителя, оскільки в даному випадку трактування

керівника хору може майже повністю співпадати з психічним налаштуванням колективу. Звідси виявляється реальна можливість встановлення глибоких психологічних контактів між ними, що активно сприяє процесу спільної творчої діяльності хорових занять. У той же час керівник, із свого боку, завжди повинен сприяти розвитку розумної зустрічної художньої ініціативи вихованців, активно спрямовувати їх творчий потенціал на нові інтерпретаційні ідеї [196]. Здатність до педагогічної емпатії у майбутнього вчителя музики насамперед проявляється у тому, що він у процесі підготовки до занять ніби стає у позицію учнів, підбираючи такий матеріал, котрий є доступним та цікавим для школярів. Здатність до педагогічної емпатії допомагає майбутнім фахівцям передбачити труднощі сприйняття навчального матеріалу, наперед осмислювати необхідну допомогу та відкривати нове й цікаве для них.

Доцільно зауважити, що формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики залежить від наявності знань які сприяли створенню творчої атмосфери в хоровому колективі, що впливають на продуктивну творчу співпрацю керівника та хористів в процесі хорової діяльності, та зумовлює поліпшення виконавського рівня колективу. Як зазначає В.Лапченко [110], творча атмосфера розвивається за умов, якщо:

- збудити цікавість не тільки до результату, а й до процесу творчої діяльності;
- розвивати захопленість та зацікавлювати хористів змістом колективної діяльності при позитивному ставленні і творчого характеру спілкування;
- виховання у студентів почуття необхідності і потреби в колективній діяльності.

Аналізуючи дослідження вчених Ю.Алієва, О.Апраксіної, В.Крутецького, можна зробити висновки з приводу того, як музика сприяє інтенсивному формуванню педагогічної емпатії майбутніх фахівців та впливає на емоційно-почуттєву сферу під час пасивного (в ролі слухача) і

активного (в ролі виконавця). Прилучення студентів до хорової діяльності, увагу привертає внутрішній світ людини, що проявляється в усвідомленні особистого ставлення до колективу стосовно самопізнання та самовизначення, у формуванні власних етичних норм та поглядів, позитивних загальнолюдських рис, розвитку суджень, оцінок. Також, хорове мистецтво розвиває почуттєву сферу особистості студента, їм передаються настрої і почуття: радість, тривога, співпереживання, сум, рішучість, ніжність. У цьому полягає сила психологічного впливу музики, завдяки їй розвивається чутливість формується емпатійне світовідношення [15].

Як зазначає О.Олексюк, емоційно-почуттєва сфера визначає зв'язок творчої діяльності з емоційним станом, сприяє розвитку потреби самореалізації особистості і розвитку особистісного, чуттєвого ставлення до процесу взаємин та прояву гуманних вчинків [140]. В емоційній наповненості хорових занять, у пошуку певних емпатійних прийомів виховання студентів, формується здатність до переживання музичних образів, формується творча регуляція взаємовідносин. Таким чином, диригентська-хорова діяльність стає емпатійною за умови досягнення високої моральності, етичної досконалості, отримання естетичного задоволення від даного процесу, внутрішньої свободи та почуттєвої схвильованості – ці переживання ґрунтуються на безпосередньому емоційному реагуванні на музику, що перевершує його і в процесі осмислення логіки розгортання музичної образності, творчою ініціативою, розкриттю власного творчого потенціалу, загальнолюдської культури. Емоційно-емпатійний потенціал мистецтва втілює ідею краси у виразності форм та естетичній досконалості структури художнього матеріалу. Отже, хоровий колектив має пріоритетні можливості щодо збагачення знань та потреб студентів, оскільки передбачає неформальність, вільність, відкритість та отримання задоволення від творчого процесу; зміна цінностей відбувається завдяки включенню їх в активну діяльність на хорових заняттях, де вони, в свою чергу, відчують себе вільно, захоплено

займаючись цікавою справою, досягаючи внутрішньої емоційної незалежності віддаючись хоровій справі.

Доцільно зауважити, що на систему формування педагогічної емпатії та на успішність діяльності хорового колективу, впливає стиль керівництва керівника хорового колективу, тому майбутньому фахівцю потрібні певні знання та прийоми комунікативного впливу на хоровий колектив. Під стилем керівництва розуміють стійку систему засобів, методів і прийомів впливу керівника на колектив [180, 91]. Як вважає А.Каргін [90], існують різні стилі керівництва: а) авторитарний; б) ліберальний; в) демократичний.

Авторитарний тип керівників відзначаються суворим ставленням до підлеглих. Такий керівник здатний затискувати ініціативу, чинити психологічний тиск на колектив чи окрему людину, підвищувати голос. На думку К.Платонова [159], авторитарний стиль керівництва легко переростає в командування і прояв волюнтаризму-зайвого нав'язування волі там, де без цього можна обійтися. У специфічній роботі з хоровим колективом, де все ґрунтується на засадах добровільності та цікавості, авторитарний стиль керівництва перешкоджає взаєморозумінню й виробленню потрібного тону при спілкуванні, не враховує особливості поведінки і діяльності учасників хорового колективу. Нерідко вони на знак незгоди з методами керівництва такого наставника виказують незадоволення та залишають колектив.

Ліберальний керівник відрізняється тим, що його вплив на колектив є мінімальним. Він малопомітний серед учасників, діє найчастіше через прохання або вмовляння, не виявляючи достатньої твердості й послідовності. Може залишити поза увагою порушення, невиконання учасником свого завдання. Він є офіційним лідером хорового колективу, хоча в останньому багато залежить від авторитету керівника, його вміння забезпечити нормальну і змістовну роботу кожного учасника.

Керівнику демократичного типу властиве уміння впливати на людину через неформальну групу і колектив. Демократичні принципи керівництва, як зазначає В.Петрушин [157], побудовані на визнанні прав підлеглих у

прийнятті рішень, передачі частини управлінських дій волі колективу. Авторитет керівника у цьому разі ґрунтується на різнопланових якостях, як м'якість та вимогливість, поступливість та непримиренність. Він може вимагати, просити та підтримувати, тобто демократичний стиль керівника, наголошує А.Каргін [90], відрізняється широтою і гнучкістю прийомів та методів роботи ставлення до колективу.

Отже, дослідження науковців дає можливість констатувати, що формування емпатійності між керівником хорového колективу та його учасниками безпосередньо залежить від стилю керівництва, що в свою чергу, впливає на загальну атмосферу в колективі, на ступінь комфортності співаків побудованого на засадах творчої взаємодії. Тому вважаємо, демократичний стиль керування найбільш результативний при роботі з хором.

Узагальнюючи вищезазначене ми можемо стверджувати, що формування педагогічної емпатії залежить від комунікативної значущості особистості майбутнього фахівця. Під час спільної діяльності керівника та колективу, яка здійснюється за допомогою спілкування, створюються передумови колективних взаємовідносин, виробляються уміння діяти в інтересах інших. Саме цьому має сприяти керівник хору, який повинен мати спеціальні, педагогічні та певні знання з психології; враховувати спільні інтереси; створювати атмосферу творчої взаємодії та бути прикладом для наслідування. Колективна музична творчість – це складний психолого-педагогічний процес, в якому художні завдання тісно пов'язуються з проблемами виконавських дій значної кількості виконавців та сприяє формуванню педагогічної емпатії студентів, що формується завдяки відокремленого нами комунікативно-емотивного компонента.

Великий вплив на учнівський колектив здійснює особистість педагога, від якого залежить не тільки організаційний процес хорової діяльності, а й вміння встановлювати та підтримувати доброзичливі відносини в колективі, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності, відзначатися високою моральною культурою та бути взірцем

етичних та гуманних норм власної поведінки не тільки в процесі діяльності з хоровим колективом, а й в повсякденному житті. Тому, ефективно впровадження *організаційно-компетентнісного* компонента у ході нашого дослідження буде сприяти оволодінню фахового тезаурусу, широку ерудицію щодо диригентсько-хорової діяльності, уміння майбутніх вчителів музики раціонально та кваліфіковано налагоджувати та організовувати роботу в хоровому колективі. Доцільно зауважити, що у музично-педагогічній діяльності ціннісний мистецький досвід ідентифікується як власний та відтворюється спільно з учнями (О.Олексюк) [141; 2].

На думку І.Зимньої, компетентність – це сукупність новоутворень, знань, системи цінностей та відносин, що сприяють створенню ціннісно-сміслових, поведінкових, мотиваційних, емоційно-вольових, когнітивних результатів діяльності особистості [78, 40]. У психолого-педагогічній науці існує точка зору, згідно якої поняття «компетентність» включає знання, уміння, навички здійснення педагогічної діяльності (Л.Мітіна, Р.Шакуров, В.Шепель, О.Щербаков та ін.) [126; 212; 220]. В структурі педагогічної компетентності вчителя Л.Мітіна [127] виділяє дві підструктури: дієву (знання, вміння, навички та засоби втілення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, вміння, навички та засоби втілення педагогічного спілкування) сукупність узагальнених принципів, котрі становлять нормативно-регулятивне підґрунтя професійної діяльності. Так, В.Шепель у визначення компетентності включає знання, вміння, досвід, теоретично-прикладну підготовленість до використання набутих знань. Він вважає, що інші визначення компетентності не суперечать даному визначенню, проте не повною мірою відображають його сутність. Торкаючись проблеми розкриття значущості компетентності, Т.Бражне підкреслює, що професійна компетентність визначається не тільки професійними (базовими) науковими знаннями фахівця, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності. Розуміння себе у світі й світу навколо себе, ефективним стилем

взаємовідносин з людьми, загальною культурою здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [155].

Вищезазначене дає привід констатувати, що компетентність як загальна здібність заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які вироблені у процесі навчання та є необхідною професійною якістю для кожного вчителя, а особливо для вчителя музики, діяльність якого безпосередньо пов'язана із керівництвом хорового навчального колективу. Вона не зводиться до знань, ані до навичок, бути компетентним, не означає бути вченим, чи освіченим. Компетентність – це характеристика, яку можна добути із спостережень за діями, за вміннями, адже вміння – це компетентність в дії. Компетенція – це те, що породжує вміння, дії. Компетентність вчителя – це сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності, що містить три аспекти психолого-педагогічної орієнтації:

- грамотність (знання, які прийнято називати загально-професійними);
- уміння (здібність вчителя використовувати знання в педагогічній діяльності);
- професійно значимі особистісні якості, педагогічний імідж [98].

Доцільно сказати, що компетентність майбутнього фахівця може бути значущою професійною здібністю при плануванні навчально-хорового процесу. Здібність планувати, регулювати та контролювати диригентсько-хорову діяльність, знаходити нестандартні рішення і самостійно набувати нові знання та вміння, прагнути до досягнення організаційних здібностей в процесі керівництва дитячим хоровим колективом можна віднести до головних аспектів компетентності майбутнього фахівця.

Наявність у майбутнього керівника хорового колективу організаційних здібностей об'єднує колектив на досягнення певної мети спільної діяльності. Організатор – з французької «organisateur», особа, що організовує, об'єднує людей на спільну роботу [162], тобто сукупність психічних рис характеру особистості, за допомогою яких вони можуть успішно здійснювати

організацію: творчо-ефективних хорових занять; певних культурно-освітніх і естетично-виховних заходів; презентувати на високому рівні свої досягнення (організованість, комунікабельність, самостійність, толерантність, емоційну врівноваженість, високий рівень готовності до творчої роботи з хоровим колективом) і навичок цього напрямку, отриманих в результаті педагогічної практики та організації самостійної диригентсько-хорової роботи у творчому колективі.

Отже, керівник має виступати як організатор навчально-виховного процесу і розглядати своїх вихованців не як суб'єктів зовнішніх впливів, а як творчі особистості. У зв'язку з цим виникає запитання, які важливі чинники має враховувати керівник хору, щоб налагодити процес формування педагогічної емпатії під час спільної, творчої справи? Безумовно, насамперед взаємодія – емоційний зв'язок, який ґрунтується на єдиній позиції – якомога більше поваги до хориста, пошук гуманних контактів, розв'язання проблем, які виникають під час хорової, творчої співпраці. Це зменшує психологічну дистанцію між ними і сприяє виникненню почуття близькості. Здатність керівника дитячого хорового колективу сприймати хористів такими, якими вони є (згідно з їхніми природними музичними здібностями), постійна робота над вдосконаленням вокально-хорових навичок, та турбота про їх гідність – основні завдання керівника хору.

Доцільно зауважити, що важливим елементом організаційно-компетентнісного компонента у процесі диригентсько-хорової діяльності є характер емоційно-оціночного переживання музичного твору, що формує здатність майбутнього фахівця до педагогічної емпатії. Взаємодія внутрішнього світу особистості диригента-хормейстера та духовного «Я» музичного твору по'язана з глибокими суб'єктними переживаннями. Майбутній фахівець в процесі діяльності з хоровим колективом не просто уявляє модель створюваного ним музичного образу, а порівнює своє суб'єктивне сприйняття із загально-сприйнятою соціальною нормою, відображаючи своє позитивне, емпатійне ставлення до нього. У цьому

випадку його переживання виступають на рівні усвідомлюваного почуття, духовного переживання, він відчуває задоволення та захоплення. Така самооцінка має ніби дві сторони: перша – це оцінка своєї творчої діяльності з точки зору власного суб'єктивного сприйняття; друга – це передбачення оцінки з боку слухацької аудиторії і пов'язана з нею реакція на цю оцінку та її наслідки. У результаті взаємодії цих двох сторін у свідомості суб'єкта творчої діяльності виробляється вольове рішення реалізувати свою «ідеальну» програму самореалізації через творчу диригентську діяльність.

Отже, диригентсько-хорова діяльність вимагає від особистості педагога підвищеної емоційності, образності мислення, багатства художніх асоціацій, проявляється у прагненні до самого процесу хорової творчості.

Слід зазначити, що диригентсько-хоровий процес побудований на контактному відчутті диригента до хорового колективу реалізовується на засадах взаємодії, а те, що виникає на її основі, викликає у диригента нове, незвичне самопочуття – «хвилювання в образі», стан творчого натхнення. Почуттєві реакції супроводжують та закріплюють результати об'єктного і суб'єктного творення, дають поштовх до наступного розгортання особистісних властивостей комунікації і передачі диригентсько-хорового досвіду керівника хорового колективу її учасникам. У процесі цієї комунікації художньо-образний світ керівника й суб'єктивне його бачення організації і змісту навчальної діяльності хорового колективу передається також і складова соціального досвіду учням, внаслідок чого відбувається взаємне збагачення і взаєморозуміння: мети, творчих завдань, загальної моделі інтерпретації музичного твору, розподіл функцій і засобів реалізації, взаємний обмін результатами діяльності.

У даному випадку хорову діяльність ми розглядаємо як інтерсуб'єктну взаємодію в процесі хорової творчості, тобто спільну музично-творчу діяльність керівника та хористів, яка формується завдяки «суб'єкт-суб'єктивним» і «суб'єкт-об'єктивним» відносинам, адже сутність спілкування полягає у взаємодії суб'єктів діяльності [161]. Завдяки взаємній музично-

творчій діяльності відбувається взаємообумовлена організація, координація навчальної діяльності та педагогічний моніторинг. Комунікація припускає наявність у майбутніх фахівців розвиненої здатності до емпатії, оптимальну міру використання сугестивного впливу вчителя у процесі вокально-хорового розвитку учнів та високу ступінь організації творчої взаємодії керівника з хористами.

Вищезазначене дає привід стверджувати, що запропонований нами організаційно-компетентнісний компонент сприяє формуванню педагогічної емпатії, реалізуючись під час спільної творчої діяльності хористів та керівника. Так, під впливом спільної діяльності розвивається здатність до проникнення, входження, співучасті, допомоги колегам, власне це змінює критерії оцінки один до одного, а взаємовідносини набувають емпатійного характеру. Безперечно, керівник хору має бути кваліфікованим взірцем та організатором для своїх вихованців, створювати в колективі доброзичливу атмосферу, вміти уникати конфліктних ситуацій, сприяти формуванню педагогічної емпатії. Відповідно, емпатійні властивості керівника хору засвоюються учнями як позиції та норми міжособистісної та творчої взаємодії на хорових заняттях.

Креативно-спрямовуючий компонент акумулює функціонування всієї структурної моделі, скеровує мотиваційно-емоційну сферу та інформаційно-пізнавальну готовність майбутніх фахівців до включення у активні форми диригентсько-хорової діяльності, виражає здатність до досягнення, трансляції інновацій та передбачає спроможність до створення нового в процесі фахового зростання. Функціонування цього компонента передбачає не лише підготовленість до творчої самореалізації, а й вимагає від студента вияву ініціативи у вирішенні складних творчих завдань, оскільки майбутній педагог-виконавець є не тільки особою, що «внутрішньо переломлює» зовнішні музичні впливи, а й активізує музичну дію, що є внутрішньою причиною її існування [140; 165].

Згідно С.Рубінштейна [172], основними положеннями творчої самодіяльності суб'єкта є виявлення, прояв, створення та визначення, а отже, напрямок діяльності суб'єкта можна визначити та формувати:

- суб'єкт і його психічні властивості формуються і виявляються в діяльності;
- об'єкт (предметний світ) породжується діяльністю суб'єкта і, водночас, зумовлює його розвиток;
- чим активніший у своїй діяльності суб'єкт, тим більше збагачується і змінюється об'єкт, що конструюється ним;
- діяльність у який визначається, створюється у своїх діях і виявляється сам суб'єкт, є його творчою самодіяльністю.

Вирішальна умова розвитку особистості ґрунтується на визначенні творчої діяльності, з цього приводу М.Каган зазначав, що «творчий метод диктує таланту й майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відібрати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім'я чого творити» [85, 19]. Дослідники Б.Ананьєв, П.Болонський, Л.Виготський, С.Гершунський, О.Леонтєв, Б.Теплов [10; 40; 59; 115; 197] стверджують, що діяльність, як відображення об'єктивної творчих можливостей особистості, є передумовою і самим процесом її розвитку. З цих позицій доцільно підходити до специфіки формування педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики, як до творчого процесу спрямованого на кропітливу роботу в хоровому колективі.

Більшість авторів (В.Андрєєв, Д.Богоявленська, Н.Кузьміна, І.Соколова, С.Сисоєва та ін.) [11; 105; 187; 189] погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального, якісного [189]. Визначення творчої особистості, її структури характеризується великою варіантністю, яка зумовлюється тим, що вона на самперед є індивідуальною особистістю. Основною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості, які відповідають вимогам творчої

діяльності та є основною умовою її успішного виконання (С.Сисоєва). Доцільно сказати, що формування творчої особистості включає в себе не лише організацію зовнішньої діяльності, але й стимуляцію, що сприяє перетворенню внутрішнього світу людини для розкриття і реалізації її індивідуальних потенцій у соціумі.

Особистісно-творча позиція майбутнього вчителя музики в умовах диригентсько-хорового процесу передбачає творчу активність та спрямованість студентів на становлення їх професійних здібностей через формування педагогічної емпатії – певної особистісної якості, особливістю якої є внутрішня єдність. У особистості, для якої характерна наявність цієї якості, на думку Б.Теплова, розвивається чітка ієрархія мотивів, визначається творча спрямованість, чітке визначення мети завдань, що відіграють роль «керуючих ідей». Розвиток самостійно-активної творчої діяльності майбутнього вчителя музики також розглядається вченими як: інтегральна якість музиканта (Л.Остапенко); багатоаспектна діяльність, що має процесуальний характер і передбачає аналіз, синтез, узагальнення, на основі яких здійснюється виконання проблемних завдань (Г.Гарбар); можливий прояв творчої індивідуальності (І.Бобакова); як естетично-оцінна функція на різних етапах сприймання мистецтва та її творча реалізація у художньо-мистецькій практиці (О.Рудницька); умова самовдосконалення та самореалізації фахівця (Г.Падалка) і є гарантією успішного професійного становлення [197; 146; 174; 151].

Ефективність формування педагогічної емпатії як здатності до творчої диригентсько-хорової діяльності та самореалізації майбутніх фахівців, уможлиблюється за умов активного спрямування творчої діяльності, самостійності пошуку конструювання оптимальних суб'єктно-інтерпретаційних версій хорового твору, створення індивідуального творчо-виконавського стилю, що є «духовним баченням», «інтонованим світовідчуттям» особистості майбутнього фахівця. З цього приводу слід сказати, що прагнення до активності та творчості у процесі роботи над

музичним матеріалом, створення індивідуального креативного стилю діяльності майбутнього фахівця, на нашу думку, можливі за умов усвідомлення і використання ним певних прийомів та засобів методичного інструментарію, розвитку умінь проектувати результат власних дій та формування здатності вчителя музики до прищеплення учням навичок емпатійного реагування на емоційне осягнення художнього змісту музичних творів. Реальні спонукання майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами та рівень творчої активності в її реалізації і перетворює мету вищезазначеної діяльності, задану ззовні, у внутрішню потребу (здатність до емпатії), суб'єктивно відображаючись формі переживання, бажання, прагнення, усвідомлення необхідності самореалізації.

Доцільно зазначити, що креативна особистість – легко помічає і пам'ятає багатозначність слів, часто знаходить нові значення і трактування, демонструючи свою спостережливість та фантазію, що характерно для будь якої діяльності. Креативність – це сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості та здатність до продуктивних змін [160]. Найбільш яскравим і типовим проявом креативності є уява і фантазія, які у креативних особистостей відрізняються незвичайністю, жвавістю і неадекватністю, крайньою фантастичністю та образністю. Креативній особистості притаманний високий рівень емоційності. До інтелектуальних якостей креативності належать інтуїція, передбачення, критичність, високий рівень активності в розумовій, творчій, музичній діяльності. З цього приводу слід сказати, що креативність – це звичайно різнобічне поняття, а саме: розумово-практична діяльність, результатом якої є побудова оригінальних неповторних цінностей та перетворень матеріального світу і духовної культури; діяльність людини перетворюючої природний та соціальний світ у співвідношенні з її потребами на основі об'єктивних законів діяльності.

Отже, активна диригентсько-хорова діяльність неодмінно приводить майбутнього вчителя музики до пошуку нового у побудові своєї педагогічної

діяльності, у використанні засобів і методів педагогічного впливу завдяки сформованості до педагогічної емпатії. Здатність до творчості розвивається на основі поступового надбання художнього і професійного досвіду. У цьому сенсі забезпечення емоційного переживання, що формується завдяки здатності до емпатії, викликає у майбутніх учителів музики задоволення від диригентсько-хорової діяльності, стимулює цілеспрямовану активність до творчої діяльності та є фактором привнесення певної інновації в хоровий процес, а саме: креативності, духовного зближення, взаєморозуміння, інтелектуального та емоційного задоволення від роботи з дитячим хоровим колективом. Розглянутий нами структурний компонент спрямовує майбутнього вчителя музики на виявлення творчого стилю та на становлення його особистісно-творчої позиції як детермінанти суб'єктивно-оптимальної «траєкторії» саморегуляції у процесі диригентсько-хорової діяльності.

Проведений структурний аналіз визначених нами компонентів дозволив виокремити складові формування педагогічної емпатії студентів у процесі їх підготовки до роботи з дитячими хоровими колективами. До яких ми віднесли мотиваційно-ціннісний, комунікативно-емотивний, організаційно-комунікативний, креативно-спрямовуючий компоненти, які у взаємозв'язку забезпечують цілісність та утворюють змістову структуру визначеного нами феномену. На основі знань, у процесі становлення майбутнього вчителя музики як керівника дитячого хорового колективу, формуються уміння, навички, операційна сторона диригентсько-хорової діяльності, досвіду котрий кристалізується в процесі практичної діяльності та досягається за допомогою втілення нових творчих ідей, базуючись на взаєморозумінні та повазі до кожного учасника цього процесу. Комплекс цих компонентів забезпечує здатність майбутнього вчителя музики ефективно здійснювати диригентсько-хорову підготовку, видобувати високі результати у процесі керівництва з дитячими хоровими колективами, розвивати фахову майстерність.

2.2. Принципи та педагогічні умови формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Основними вимогами до продуктивного зростання студентів інститутів мистецтв є впровадження принципів, котрі визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно меті й закономірностям у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Адже принцип означає «вихідне положення, провідну ідею, першорядне правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення» [175, 91]. Розглядаючи принцип як першоджерело того, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки – античні філософи трактували його як щось «притаманне об'єктивному світові, самим речам, з яких вони походять» [203, 535]. Адже, виявлення першоджерела, принципів буття в античні часи вважали основним завданням філософії. Принципи є такими вихідними науковими положеннями, що визначені на основі «адекватного відображення природи, суспільства, мислення» [162, 131].

Педагогічна сфера знань, як і будь-яка теоретична система, ґрунтується на взаємопов'язаних принципах. Виходячи із загальних вимог педагогіки як галузі наукових знань, ряд учених (Ю.Бабанський, В.Беспалько, М.Данілов, В.Загвязинський, Л.Занков, М.Скаткін та ін.), виділяють серед основних дидактичних елементів освіти такі: мета та закономірності навчання, освітні технології, форми, методи і засоби навчання, контроль знань й оцінку їх результатів та принципи навчання.

Отже, враховуючи основні положення стосовно визначення основних принципів музично-педагогічної концепції, мистецького навчання та враховуючи методологічні принципи диригентського мистецтва у ході дослідження нами було визначено наступні принципи формування педагогічної емпатії студентів в процесі вивчення диригентсько-хорових

дисциплін, а саме: *фахової спрямованості, інтегративності, емоційної взаємодії, творчої індивідуалізації*.

Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя музики пред'являє особливі вимоги до його професійного становлення, тому визначений нами принцип *фахової спрямованості* набуває вагомого значення в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Дисципліни диригентсько-хорового циклу відокремлені як «опорні у підготовці майбутнього вчителя музики (А.Козир), котрі визначають їх основне призначення, а саме:

- сприяти формуванню якостей, які забезпечують можливість реалізації професійно-педагогічної діяльності (диригентсько-хорової, виконавської, тощо);

- готувати вчителів музики до такого виду дитячої творчості, котра є найбільш важливою (співоча діяльність, яка є ментальною для України) та найбільш поширеною в умовах загальноосвітньої школи;

- створювати максимально сприятливі умови для практичної підготовки студентів до роботи з творчими дитячими колективами, тим формувати фахову майстерність» [98, 238].

Ці нагальні завдання вирішуються взаємними зусиллями всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорове диригування та читання хорових партитур, хорознавство, хоровий клас та практикум роботи з хором, хорове аранжування), котрі щільно взаємодіють з такими як методика постановки голосу, методика роботи з шкільним хором, методика музичного виховання. Специфіка опанування основами фахової майстерності полягає в тому, щоб всебічний музичний розвиток слід поєднувати з вдосконаленням техніки диригування. Особливо це проявляється та вдосконалюється у процесі репетиційної роботи з хором. Практична діяльність, поряд з високою професійністю, характеризується інтенсивністю та великою напругою. Відчутними результатами такої роботи є стрімке піднесення

диригентсько-хорової майстерності вихованців, їх професійне зростання як наслідок безперервного набуття все нових і нових навичок.

З цього приводу слід зауважити, що принцип фахової спрямованості ґрунтується на розумінні самоцінності особистості майбутнього фахівця в процесі диригентсько-хорового процесу, де його керівник винятково уважно, з урахуванням творчої індивідуальності, підходить до організації спільної діяльності, виважено контролює свій вплив на виконавців. Тільки емпатійно реагуючи, «пропускаючи через себе» цінний досвід керівництва хоромим колективом, виробляється технологія педагогічного керівництва, тобто «техніка втілення внутрішнього переживання особистості, елементами якої є міміка, голос, мовлення, рухи, пластика» [181, 269].

Узагальнюючи вищевикладене, доцільно зазначити, що дієвість провідних технологій диригентсько-хорової підготовки залежить від тієї методологічної основи, яка визначає характер їхнього практичного розгортання та дозволяє майбутнім фахівцям деякою мірою вирішити загальні проблеми спільної практичної діяльності, дозволяє спрямувати фахове зростання у професійне русло та скерувати його на подальшу продуктивну діяльність, що сприятиме формуванню педагогічної емпатії в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

З метою систематизації диригентсько-хорової підготовки у ході нашого дослідження пропонуємо визначити провідний принцип *інтегративності*, який забезпечуватиме фахову цілісність та буде сприяти формуванню досліджуваного нами феномена. Інтеграція знань, за своєю сутністю є щось більш, ніж просто їх накопичення, це – збереження знань одного предмету з метою активного використання в іншому, що й дозволяє застосувати ці знання, вміння та навички в різноманітних ситуаціях, а також сприяє формуванню власної методологічної бази для пошуку шляхів передачі музичного досвіду, в якому високий музично-педагогічний професіоналізм поєднується з глибоким розумінням законів мистецтва взагалі й музики, зокрема. Розкриваючи складність цього процесу Б.Асаф'єв

зазначав, що вчитель музики повинен бути «теоретиком і регентом, а також музичним істориком й музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, для того, щоб бути готовим спрямувати увагу в ту чи іншу сторону» [20, 65].

Безумовно, фахове зростання майбутнього вчителя музики забезпечується єдністю психолого-педагогічної, музично-теоретичної, диригентсько-хорової, вокальної, інструментальної та методичної підготовки. З цього приводу доцільно зазначити, що фахове зростання майбутнього фахівця проходить паралельно в усіх циклах музично-педагогічних дисциплін (вокально-хорових, історично-теоретичних, інструментально-виконавських тощо). Важливою у цьому ракурсі є музично-теоретична підготовка, котра дає майбутньому вчителю музики розуміння все об'ємних явищ музичного мистецтва, закономірностей розвитку історії та теорії музики. Необхідність інтегративної підготовки зумовлена тим, що майбутній фахівець повинен уміти орієнтуватися в музиці різноманітних течій та спрямувань, знати найбільш видатні твори музичного мистецтва, вміти охарактеризувати як засоби їх музичної виразності, так і майстерно виконувати ці твори, адже професійність та компетентність роботи вчителя музики залежить від вміння аналізувати музичні твори різних епох, стилів та жанрів, композиторських шкіл.

Також, визначною основою інтегративності у педагогічному та диригентсько-хоровому становленні майбутнього вчителя музики є знання методики музичного виховання школярів, котра синтезує всю навчальну інформацію, яку отримує майбутній керівник хорового колективу, об'єднуючи її в систему знань необхідних у процесі продуктивної диригентсько-хорової діяльності. З цього приводу Л.Арчажникова зазначила, що знання методики музичного виховання озброює майбутнього фахівця сучасними методами, знайомить його з різноманітними видами музичної діяльності з учнями, сприяє прагненню вчителя до творчої

взаємодії з учбовим колективом, допомагає набувати навички самостійної роботи з науково-методичною літературою [19, 76].

Отже, виокремлений нами принцип інтегративності реалізується через взаємодоповнення фахових дисциплін, що забезпечує формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Наступним провідним принципом формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін нами визначений принцип *емоційної взаємодії*. Ефективні способи взаємодії створюють оптимальні умови для становлення майбутнього фахівця у педагогічній професії (Л.Виготського, В.Кан-Калика, О.Леонтєва) [40; 88; 117]. Аналіз поняття «взаємодія» дає змогу з'ясувати, що воно найчастіше означає вплив на суб'єктів спільної дії один на одного, тобто взаємну гру, безпосередню міжособистісну комунікацію, важливою особливістю котрої є здатність людини «приймати роль іншого», уявляти як його сприймає партнер за спілкуванням та конструювати свої дії. Особистості, котрі беруть участь у взаємодії, своїм зовнішнім видом та поведінкою справляють вплив на наміри, стан та почуття один одного.

У дослідженні К.Платонова поняття «взаємодія» визначено як таке, що ґрунтується на взаємному психічному віддзеркаленні [159, 129]. Таке визначення свідчить про те, що діяльність вчителя музики знаходиться у постійній залежності емпатійного механізму емоційної взаємодії керівника та колективу. З цієї позиції диригентсько-хорова діяльність є формою організації поведінки, що містить уміння управляти собою й взаємодіяти з учнями у процесі вирішення педагогічних завдань. У процесі цієї роботи творчій стан необхідно постійно підтримувати, щоб зробити емоційний пошук органічною потребою хору та підтримувати емпатійний контакт в хоровому колективі, що відбувається в процесі творчої взаємодії керівника та учнів. З цього приводу С.Казачков зазначав, що диригенту необхідно досконало володіти «емоційно-вольовим тоном» керівництва хором

колективом, професійно-чіткою передачею «інтонаційно-музичного образу через пластичне вираження його в руках» [86, 121]. Відповідно, учасники хору в процесі взаємодії відчують на собі безпосередній вплив керівника, що виражений у його переконаннях, поглядах, вчинках. Тому майбутньому фахівцю для ефективної взаємодії з хоровим колективом важливо спиратися на внутрішні механізми диригентської техніки, що базуються на чуттєвому, невербальному сприйнятті музики та образному мисленні, а від так емоційний вплив на колектив відбувається за допомогою мімічних показів, виразності диригентського жесту, вольового погляду тощо. У цьому контексті міміка (виражальні рухи м'язів обличчя) розглядається як додатковий засіб вираження й сприймання емоційного стану особистості диригента.

Отже, діяльність керівника хорового колективу передбачає постійний контакт з хористами, що відбувається в процесі емоційної взаємодії, яка формується за допомогою педагогічної емпатії. Диригент не лише постійно передає потрібну інформацію колективі, а й здійснює контроль за її виконанням. У цьому сенсі, педагогічна емпатія є необхідною умовою ефективного процесу емоційної взаємодії у сфері диригентсько-хорової підготовки.

Педагог, що досяг рівня фахової майстерності, не може не відзначатись індивідуальним, творчим стилем в педагогічній роботі, тому визначений нами принцип *творчої індивідуалізації* у ході дослідження займатиме пріоритетне місце. Йому притаманні оригінальність мистецького й методичного мислення, відсутність відповідних «штампів» у роботі з творчим колективом. Принцип творчої індивідуалізації передбачає врахування особливостей студента, відбір і застосування відповідних засобів сугестивного та перцептивного впливу на нього. Сутність цього принципу полягає в тому, що кожна особистість унікальна й головним завданням формування її індивідуальності є створення оптимальних умов для розвитку творчого потенціалу. Як зазначила Г.Падалка, принцип

індивідуалізації означає піклування вчителя про «виявлення і збереження здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості» [150, 9]. Творчість – специфічний вид людської діяльності, в процесі якої створюється новий духовний або матеріальний продукт. Відповідно до різних сфер діяльності, творчість поділяється на різні види: практичну, художню, наукову, комунікативну, побутову, ігрову та ін.. [170]. Акт творчості завжди означає пошук цілком самостійного шляху досягнення бажаної мети [33]. Творчість є вищою формою активності особистості, її завданням має бути розвиток інтересів, уявлень, образного мислення, емоційності, вільного володіння мовою мистецтва як засобом вираження свого особистісного ставлення до тих чи інших явищ життя. Окрім того, творчий розвиток слід розглядати як процес, що передбачає тісний взаємозв'язок між сприйняттям і діяльністю.

Процес вивчення диригентсько-хорових дисциплін майбутнього вчителя музики важливо спрямувати на проблему здатності формування до педагогічної емпатії яка розвивається у творчій атмосфері хорового колективу. З цього приводу, необхідно спрямувати навчальну діяльність студентів на вирішення цієї проблеми за допомогою музичних занять. При цьому суттєвим є такий підхід педагога музичних дисциплін у ВНЗ, котрий акцентує увагу студентів у процесі їх фахової підготовки не лише на музичний розвиток, а й на знання та вміння трансформуватись у продуктивну музичну діяльність. Виявлення та постановка конкретних педагогічних завдань, пошук оптимальних способів їх вирішення активізують життєвий, у тому числі й музичний досвід студентів. У цьому контексті музичний досвід стає тією силою, котра включає його в активну професійну діяльність.

Отже, принцип творчої індивідуалізації слід розглядати не як пристосування до індивідуально-типологічних особливостей майбутнього

вчителя, а як найкращі зміни її розвитку під впливом особистісно-зорієнтованого навчання. Крім цього, визначений нами принцип реалізується у процесі навчання за рахунок створення позитивно-творчих умов для розвитку та подальшого вдосконалення всього найкращого, індивідуального, чим відрізняється особистість майбутнього фахівця.

Для визначення ефективності технології процесу диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв необхідно мати чіткі ознаки та параметри вимірювання досліджуваного феномену. Такими ознаками у педагогічних дослідженнях слугують чітко визначені критерії та показники, «відображають сутнісну характеристику предмета, що вивчається» [164, 100]. Зазначимо, що поняття «критерій» (з грецької – засіб, переконання, мірило) у науковій літературі розглядається ознака, на основі якої проводиться оцінювання, визначення або класифікація чогось [63, 181]. Саме науково-обґрунтовані критерії, як «мірило», «еталон» оцінювання досліджуваного явища, дають змогу провести педагогічну діагностику визначеного нами феномена, визначити рівні його сформованості та простежити динаміку розвитку, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити напрямки педагогічної роботи.

При розробці критеріїв та показників формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у нашому дослідженні було враховано основні тенденції становлення фахівця у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, які створюють певний взаємозв'язок *мотиваційного-ціннісного, комунікативно-емотивного, організаційно-компетентнісного та креативно-спрямовуючого компонентів*.

Так виходячи з того, що рушійною, силою розвитку особистості є мотивація його діяльності, що визначає спрямування студентів на зацікавленість диригентсько-хоровою діяльністю, допомагає зрозуміти та усвідомити важливість фахового зростання студентів, нами визначений критерій – *міра прояву активного навчально-пізнавального ставлення*

студентів до диригентсько-хорової діяльності (мотиваційно-ціннісний компонент). Основними показниками цього критерію є:

- вияв інтересів студентів, до диригентсько-хорової роботи;
- ціннісне ставлення до хорового мистецтва.

На думку Н.Кузьміної, мотиви педагогічної діяльності – це спонукання, пов'язані з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати з людьми, заснована на усвідомленні власних можливостей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов'язана із виконанням ролі, що зумовлена вимушеним вибором професії та вирішенням завдань [104, 15]. З огляду на це, саме мотивація спонукає майбутнього вчителя музики до постійного поповнення знань, розширення арсеналу професійних умінь та навичок.

Результативність диригентсько-хорової діяльності багато у чому залежить від уміння хормейстера встановлювати зворотній зв'язок з хористами, таким чином, стрижневим критерієм формування педагогічної емпатії визначаємо – *ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної колективної діяльності* (комунікативно-емотивний компонент). Цей критерій охоплює такі показники:

- наявність психолого-педагогічних знань та умінь налагодження комунікативних зв'язків у хоровому колективі;
- уміння створювати позитивну емоційну атмосферу на хорових заняттях.

Дослідження Г.Ержемського [75] засвідчують, що розвиток емпатії залежить навіть не стільки від характеру взаємодії, скільки від значущості особистості, котра має сугестивний вплив на колектив. У ході спільної діяльності керівника та колективу, яка здійснюється за допомогою спілкування, створюються передумови колективних взаємовідносин, виробляються уміння діяти в інтересах інших, тому майбутньому фахівцю потрібно мати педагогічні, фахові знання, та певні знання з психології, створюючи позитивну емоційну атмосферу взаєморозуміння на хорових заняттях. Використання засобів перцепції сприяє всебічному аналізу реакцій

учасників хорового колективу, що передбачає постійне налаштування виконавців на певний лад керівником колективу, який створює загальний емоційний фон, моделюючи завдання та поєднує творчі устремління музичного мислення у єдиний змістовний потік.

Загальновідомо, що компетентність вчителя сприяє орієнтації в музично-мистецькому просторі, та як загальна здібність, яка заснована на досвіді, цінностях, схильностях акумулює оволодіння майбутніми фахівцями необхідними знаннями в галузі мистецької освіти в єдності з уміннями їх практичного застосування. Тому представлений нами критерій – *ступінь організації диригентсько-хорової діяльності щодо створення процесу взаємодії на компетентній основі* (організаційно-компетентнісний компонент), займатиме вагоме місце у ході нашого дослідження стосовно формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики. Показниками розробленого критерію виступають:

- володіння фаховим тезаурусом;
- здатність до психолого-педагогічних орієнтацій у диригентсько-хоровому виконавстві.

На думку А.Маркової, людина може бути хорошим фахівцем, але не вміти спілкуватися чи не вміти здійснювати завдання саморозвитку. У такому випадку можна констатувати високу спеціальну компетентність й більш низку – соціальну, особистісну [122, 35]. Таким чином, практична діяльність майбутнього фахівця повинна бути спрямованою на розвиток рефлексивної здатності аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати своєї діяльності в контексті концепції диспозитивної регуляції поведінки особистості, яка співвідноситься з конкретними проблемними ситуаціями, а саме: завдання, які пов'язані з розвитком взаємодії у сфері диригентсько-хорової діяльності.

Стрижневою складовою творчості майбутнього вчителя музики є перехід від саморегуляції до самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності, яка сприяє формуванню педагогічної емпатії, тому у ході нашого

дослідження представляємо не менш важливий критерій, що визначає – *міру сформованості саморегуляції студента та потреба у самореалізації в процесі диригентсько-хорової діяльності* (креативно-спрямовуючий компонент). Основними показниками даного критерію є:

- вияв творчої активності та наявність вольових якостей у диригентсько-хоровій роботі;
- вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях.

Як стверджує В.Муляр, «цілісна самореалізація пов'язана з таким рівнем особистісного розвитку людини, коли вона виступає системою саморегуляції, самоуправління, найвищий рівень якої досягається на основі розроблених життєвих програм і життєвих планів» [133, 64]. Самореалізація майбутнього диригента проявляється у співтворчості з хористами та досягається необхідністю «умінням бути іншим, котре складається із знань людей про природу спілкування, уміння сприймати та, нарешті, чисто практичного уміння поводити себе... Крім того, знання себе, сприйняття себе, та найскладніше – уміння себе змінити, тобто уміння бути іншим самому» зазначає В.Леві [112, 35]. Так, характеризуючи різноманіття творчих проявів педагога, В.Леві показує, що педагог, залежно від ситуації, може бути спостерігачем, контролером, наставником, дослідником, товаришем, критиком, що в свою чергу, сприятиме активній творчій позиції майбутнього фахівця на хорових заняттях.

Таким чином, змістовна наповненість визначених компонентів, критеріїв та показників формування педагогічної емпатії, на нашу думку відображає основні вимоги до становлення сучасного вчителя музики у процесі підготовки до диригентсько-хорової діяльності.

Представлені нами критерії та показники дають можливість діагностувати формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики та застосовувати їх у процесі підготовки до диригентсько-хорової діяльності (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії та показники формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв у процесі підготовки до диригентсько-хорової діяльності

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	- міра прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності	- вияв інтересу студентів, до диригентсько-хорової роботи; - ціннісне ставлення до хорового мистецтва
Комунікативно-емотивний	- ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної хорової діяльності	- наявність психолого-педагогічних знань щодо налагодження комунікативних зв'язків у хорі; - уміння створювати позитивну атмосферу на хорових заняттях;
Організаційно-компетентнісний	- ступінь організації хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентнісній основі	- володіння фаховим тезаурусом ; - здатність до психолого-педагогічних орієнтації у диригентсько-хоровому виконавстві;
Креативно-спрямовуючий	- міра сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності;	- вияв творчої активності та наявність вольових якостей у диригентсько-хоровій роботі; - вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях

Для діагностування стану формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв потрібно визначити певні педагогічні умови, які б забезпечували та регулювали процес підготовки майбутніх фахівців до диригентсько-хорової діяльності.

Диригентсько-хорова підготовка студентів – це складний педагогічний процес, який залежить від умов, у яких він відбувається. Науковці дають

багато визначень поняттю «умова», але тлумачать їх досить неоднаково: так, С.Борунова [146] вважає, що умови – це правило, яке забезпечує нормальну роботу чогось. Поняття «умови» вчений М.Фролов інтерпретує як філософську категорію, що виражає ставлення предмета до навколишніх явищ, без яких він не може існувати. Сам же предмет виступає як дещо зумовлене, а умови – як зовнішнє відносно предмета розмаїтого об'єктивного світу. На відміну від причини, що безпосередньо породжує певне явище або процес, умова – це середовище, обставини, в яких останнє виникає, існує, розвивається [202]. Наведене вище дає підстави до висновку про неоднозначність філософського розуміння категорії «умова», що породжує численність підходів до її вивчення.

У науково-педагогічних дослідженнях, у визначенні даної дефініції, також виникли певні розбіжності. Деякі автори визначають поняття умов, виходячи з теорії причинності, тобто коли причина є однією з умов і в такий спосіб збігається з поняттям «чинник». Так, на думку В.Каспіної [92] «умова», є сукупністю об'єктів: речей, процесів, відносин, необхідних для виникнення, існування чи змін даного (зумовленого) об'єкта. В такому трактуванні означене поняття не збігається з поняттям «середовище», «обставини», які в літературі розглядаються як синоніми. В свою ж чергу, М.Дуранов [73] спробував виокремити поняття «умови» з поняттям «чинники», на його думку, умови та чинники можуть збігатися за змістом, але різнитися за функціями. Чинники науковець розглядає як причини та рушійні сили процесу виховання, функціонування яких завжди пов'язано з наявністю необхідних педагогічних умов, які мають зовнішній та внутрішній характер. Зазначені думки мають істотне значення для розвитку педагогічної думки, оскільки підкреслює важливість зовнішніх та внутрішніх умов процесу формування. З цього приводу цілком зрозуміло, що зовнішні та внутрішні умови мають бути співвіднесені. Як вважає С.Рубінштейн, «зовнішні причини завжди діють лише опосередковано, через внутрішні умови. При поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як

єдино-пов'язана сукупність внутрішніх умов, через котрі відбуваються всі зовнішні впливи» [171, 308]. Згідно цього визначення педагогічні умови мають відображати істотні характеристики процесу функціонування диригентсько-хорових дисциплін та результату сформованості педагогічної емпатії студентів. У нашому дослідженні педагогічна емпатія розглядається як внутрішня умова, яка впливає на процес підготовки студентів інститутів мистецтв до диригентсько-хорової діяльності та виступає як «середовище», «чинник», що приводить до функціонування цілісного механізму.

Отже, реалізацію принципів формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін забезпечують впроваджені нами *умови*, а саме:

- *забезпечення мотиваційної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики;*
- *стимулювання студентів до оволодіння та використання емоційних впливів, спрямованих на творче колективне музикування;*
- *актуалізація творчої активності студентів на всіх етапах диригентсько-хорової діяльності.*

Для подальшого дослідження викладені умови необхідно розглянути у більш широкому ракурсі.

1. *Забезпечення мотиваційної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики.* Дотримання цієї умови передбачає збалансованість мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця у подальшому професійному зростанні та внутрішньому ставленні до обраної професії.

Мотивація як рушійна сила дій та вчинків людини складається, в першу чергу, з мети та програми її діяльності, що відображає внутрішню позицію особистості, певну установку на подальшу поведінку. Тому, саме мотиваційна спрямованість майбутнього фахівця зумовлена стійким бажанням до професійного зростання, що проявляється у внутрішній потребі займатися улюбленою справою та є головною умовою, яка сприяє

ефективності діяльнісного процесу. З цього приводу слід сказати, що оволодіння фаховими основами передбачає здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців яке проходить певні шляхи становлення за такими напрямками: досконале оволодіння диригентською технікою; опанування музично-теоретичної бази та технології вокально-хорового співу; практичне застосування методики роботи з хором колективом. Для здійснення цього процесу майбутньому вчителю музики слід всіляко розширювати свою образно-емоційну сферу свідомості й глибоко, різнобічно розвивати її у музично-теоретичному відношенні; опанувати специфічний комплекс моторних навичок, вже досить розроблений у методичній літературі, тобто техніку диригування, яка набувається у процесі загально-творчого розвитку студентів та повинна відбивати цей розвиток; націлювати себе на опанування широкого кола знань і навичок, пов'язаних з вокалом й методикою роботи з різними типами хорів та з різними віковими групами учнівської молоді [98, 243].

Доцільно зазначити, що вказані елементи запропонованої педагогічної умови повинні перебувати у гармонійній рівновазі з емоційно-чуттєвою сферою, що в свою чергу формує здатність до емпатії, майбутнього вчителя музики. Так, згідно з К.Роджерсом [169, 27] здатність перебувати в контексті з власними почуттями та щиро проявляти їх саме і формує дану дефініцію. Він звертає увагу на роль власних відчуттів, а їхнє вираження реалізовується у ході диригентсько-хорового процесу.

Отже, готовність до колективної творчості майбутнього фахівця передбачає здатність не тільки розуміти сенс диригентсько-хорової діяльності, а й проявляти професійні вміння через співпереживання та співучасть в емоціях «інших». Головну роль у досягненні відповідних професійних та творчих успіхів у процесі педагогічної діяльності відіграє сама особистість, її загальна культура та ерудиція, артистизм, доброзичливе ставлення до дітей та найголовніше – бажання працювати з учнівським

колективом захоплюючи, їх своїм емоційним станом, підкреслює Л.Арчажнікова [19].

2. Наступною важливою умовою стосовно формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є *стимулювання студентів до оволодіння та використання емоційних впливів спрямованих на творче колективне музикування*. Запропонована педагогічна умова передбачає використання певних компетентних здібностей у роботі з хоровим навчальним колективом, за допомогою яких «відкриваються технічні спроби досягнення» професійності та творчої реалізації майбутніх фахівців [130]. Тому, в процесі роботи з хоровим колективом майбутнім учителям музики слід активізувати увагу на створення творчої атмосфери вдало використовуючи емоційні впливи, які регулюватимуть взаємини між всіма учасниками хорового процесу та сприятимуть формуванню педагогічної емпатії.

З цього приводу, доцільно зазначити, що свої творчі задуми в процесі диригентсько-хорової діяльності можна здійснити не лише в разі рівноправного ставлення і умови активної допомоги всіх його учасників, а також внутрішніх механізмів, які регулюють взаємини учасників за допомогою емпатійного реагування та демократично-обраної форми керівництва. Так, П.Чесноков [211] відзначав, що керівник хору має перед виконанням привернути увагу хору, настроїти його, встановити з ним зв'язок; правильно застосувати прийом вступу; створити, підтримувати й удосконалювати хорову звучність; правильно тлумачити і висвітлювати твір, що виконується; диригувати так, щоб усі рухи, жести і міміка виражали внутрішні переживання диригента.

Функціональну взаємодію диригента і учасників хору А.Єгоров охарактеризував так: «диригент хору повинен мати не тільки високу технічну майстерність, не тільки бездоганне розуміння суті й особливостей окремої співацької індивідуальності, а й живе, жагуче розуміння виконавського почуття» [74, 79].

Варто звернути увагу на думку К.Ольхова [142] який говорить, що складність професії диригента зумовлюється його роллю, адже він є мислителем, що створює інтерпретацію твору, «інженером», котрий планує конкретне звукове втілення цієї інтерпретації, і своєрідним «диспетчером», який точно розподіляє час і якість звучання, і, нарешті, «контролером» якісної сторони виконання. Диригент виступає як «майстер», підкреслює дослідник, який у разі потреби «підправляє» деталі. Доцільно сказати, що регулюючи дії колективу, керівник крім професійної мови жестів, застосовує у якості одного із засобів передачі інформації та психологічних впливів особливим чином закодовану мову: активно спрямоване на виконавця внутрішнє мовлення. За своєю формою цей процес багато в чому нагадує звичайну розмову-діалог (у нашому випадку – беззвучний) між учасниками спільної діяльності, який виражає їхнє суб'єктивне ставлення до музичної ситуації, що динамічно розвивається в хорі.

Отже, здатність до оптимального процесу спілкування становить основу взаємодії керівника з хором колективом, від якого залежить морально-психологічний клімат, який впливає на результат творчої діяльності та будуючись на емоційній змістовності, формує здатність до емпатії. З цього приводу Б.Кларк [229] відзначав, що вчитель, який самоактуалізується як творча особистість, має потенційно величезний вплив на вихованця й орієнтований на дружнє спілкування; він позитивно оцінює свої здібності, відрізняється активністю, вірить у можливості учнів.

3. Провідною умовою стосовного нашого дослідження є *актуалізація творчої активності студентів на всіх етапах диригентсько-хорової діяльності*, у ході якої у майбутніх фахівців накопичується не тільки знання та досвід, а й формується здатність до педагогічної емпатії, проявляючись у індивідуальному підході до диригентсько-хорової діяльності, що є важливим аспектом для закріплення професійних поглядів, уявлень, почуттів, стосунків та поведінки.

Розуміння сутності та структури активності неможливе без виявлення джерел її виникнення, взаємозв'язку з іншими особистісними і психічними властивостями, і перш за все взаємозв'язку активності з діяльністю, стверджує К.Абульханова-Славська. Активність суб'єкта, зазначає науковець, ґрунтується на «здатності мобілізувати свої можливості й визначити способи досягнення цілей – реалізувати їх у діяльності» [4, 272].

Доцільно сказати, що у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін важливо, щоб у кожному студенті педагог бачив не покійного виконавця своїх намірів (хоч самі по собі вони дуже цікаві та повчальні, у високому значенні цього слова), а художню особистість, артистичну індивідуальність, яку доцільно не лише заганяти у рамки своїх намірів, а розвивати, щоб дати зрости та розвинути індивідуальні мистецькі нахили. З цього приводу доцільно згадати вислів К.Станіславського, який стверджував, що у процесі навчання «повинна бути розвиненою самодіяльність, а не рух, що імітує вчителя шляхом наслідування» [116, 212]. У цьому процесі педагогу необхідно зберегти творчу свободу студента, уважно ставитись до його суб'єктивних рис, розвиваючи найбільш характерні для кожного вихованця [98, 244].

Завдання керівника, підкреслює В.Лапченко [81], полягає в тому, щоб спрямувати свою творчу думку на пошук і застосування таких методів і прийомів практичного впливу, які б спиралися на сильні сторони особистості, на широке коло знань, на самостійність, творчу активність та оптимізм. Творча активність, зазначає дослідник, розвивається за умов, якщо: збудити особистісний інтерес не тільки до результату, а й до процесу творчої діяльності; розвивати захопленість і зацікавлювати вихованців змістом колективної діяльності при позитивному ставленні і творчому характері спілкування; виховання в учасників почуття необхідності і потреби в колективній діяльності. Як відзначає Є.Болдіна [30], виявляється лише на основі глибокого і всебічного пізнання об'єкта, тому максимальна об'єктивність (максимальне осягнення об'єкта, що відтворюється) завжди

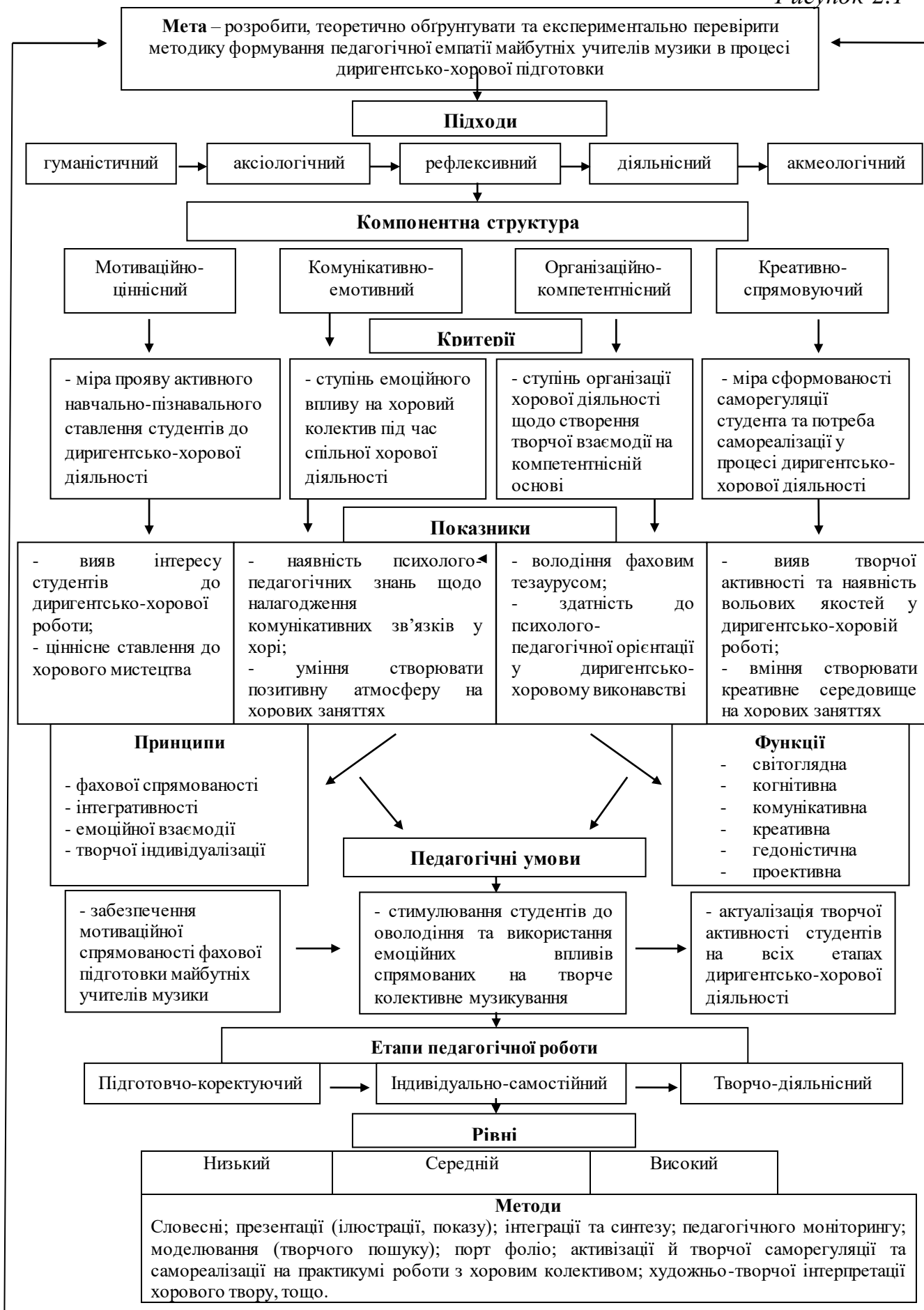
веде до максимальної суб'єктивності (максимального виявлення творчого потенціалу суб'єкта).

Як відомо, результативність діяльності диригента хору впливає з особистісного фактора, його опори на індивідуалізацію роботи з учасниками, а це потребує розуміння діяльності внутрішніх механізмів, закономірностей їхнього формування, а також структурування хорового колективу. Виховання студентів може стати інструментом розвитку лише в тому випадку, якщо якомога глибше розпізнати їх індивідуальні особливості у всій багатоманітності даного поняття. Адже всі студенти мають різний темперамент, різні характери, різні смаки та устремління, різні погляди та довузівську підготовку. Як «тонкий музикант-психолог» керівник має знаходити шлях до душі кожного свого вихованця, володіти вмінням відшукати властиві кожному індивідуальні особливості, зберегти їх, дати їм можливість розкритися природним шляхом, та відрізнятись за своїми творчими індивідуальностями диригентсько-хорової діяльності, маючи своє творче обличчя, говорючі своєю власною музичною мовою

Узагальнюючи викладене вище зазначимо, що визначені нами умови педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін забезпечуватимуть послідовне вдосконалення основ професійного зростання особистості майбутнього вчителя музики; застосування емоційної взаємодії, що впливатиме на результат творчого процесу; спонукання майбутніх фахівців до творчого активності та самовираження на всіх етапах практичної діяльності; взаємозв'язок та послідовність впровадження поетапної методики визначеного нами феномену на різних етапах музично-педагогічної діяльності.

Для наочного аналізу подальшої експериментальної роботи дослідження, ми розробили модель формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки (див. рис. 2.1).

Рисунок 2.1



Перевірка результатів дослідження
--

Представлена модель формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки – від постановки мети, визначення завдань – до відбору ефективних методів та засобів становитиме повний технологічний цикл нашого дослідження.

Висновки до другого розділу

Всебічний аналіз та структуризація формування педагогічної емпатії у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики дозволив дійти таких висновків:

- трактуючи диригентсько-хорову підготовку як сукупність психолого-педагогічних та методичних умінь, що впливають на ефективність фахового становлення майбутніх учителів музики, та вбирають у себе особистісні передумови, що забезпечують його вмотивованість, компетентність, комунікацію, організаційність, емоційність та творчість, нами визначено компонентну структуру формування педагогічної емпатії студентів в процесі диригентсько-хорової підготовки, представлено розроблені критерії й показники означеного феномену, визначені умови формування педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової діяльності

- у розділі розроблено структуру педагогічної емпатії майбутніх учителів музики як сукупності взаємопов'язаних компонентів, а саме: *мотиваційно-ціннісного, комунікативно-емотивного, організаційно-компетентнісного та креативно-спрямовуючого* компонентів. *Мотиваційно-ціннісний компонент*, містить інтерес студентів до майбутньої професії, вияв їх усвідомленої установки щодо досягнення диригентсько-хорової діяльності; *комунікативно-емотивний компонент* полягає у здатності майбутніх учителів музики до художньо-педагогічної комунікації, до створення емоційно-естетичного простора в хоровому колективі побудованого на

засадах творчої взаємодії; *організаційно-компетентнісний компонент* включає наявність оволодіння фаховим тезаурусом, широку ерудицію щодо диригентсько-хорової діяльності, уміння майбутніх учителів музики раціонально та кваліфіковано налагоджувати і організовувати роботу в хоровому колективі; *креативно-спрямовуючий компонент* виражає здатність до самореалізації студентів у диригентсько-хоровій діяльності, вияв ініціативи у вирішенні творчих завдань.

- критеріями та показниками педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі підготовки до диригентсько-хорової діяльності визначено:

- *міру прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності.* Даний критерій вимірювався такими показниками: вияв інтересу студентів до диригентсько-хорової роботи; ціннісне ставлення до хорового мистецтва.

- *ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної колективної діяльності.* Даний критерій вимірювався показниками: наявністю психолого-педагогічних знань та умінь налагодження комунікативних зв'язків у хоровому колективі; уміння створювати позитивну емоційну атмосферу на хорових заняттях.

- *ступінь організації диригентсько-хорової діяльності щодо створення процесу творчої взаємодії на компетентнісній основі.* Даний критерій вимірювався такими показниками: володіння фаховим тезаурусом; здатністю до психолого-педагогічної орієнтації у диригентсько-хоровому виконавстві.

- *міру сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності.* Даний критерій вимірювався такими показниками: вияв творчої активності та наявність вольових якостей у диригентсько-хоровій роботі; вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях;

- практична реалізація цілей професійного становлення майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорового навчання ґрунтувалася на

принципах означеного процесу, а саме: *фахової спрямованості, інтегративності, емоційної взаємодії, творчої індивідуалізації*. Досягнення мети педагогічної роботи, реалізація означених принципів передбачала створення та використання незалежних обставин диригентсько-хорової підготовки студентів, які б забезпечували можливості досягнення його результативності. За таких обставин нами визначені *педагогічні умови*, а саме:

- *забезпечення мотиваційної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики;*
- *стимулювання студентів до оволодіння та використання емоційних впливів, спрямованих на творче колективне музикування;*
- *актуалізація творчої активності студентів на всіх етапах практичної діяльності.*

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [42, 44, 49, 53, 54; 55].

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

3.1. Діагностика рівнів педагогічної емпатії майбутніх учителів музики

З метою виявлення вихідного стану та рівнів педагогічної емпатії майбутніх учителів музики нами було проведено психолого-педагогічне діагностування досліджуваного феномена за розробленими критеріями та показниками (констатувальний експеримент). Діагностична перевірка вихідних даних педагогічної емпатії майбутніх учителів музики мала виключне значення у нашому дослідженні, оскільки саме з'ясування початкового рівня досліджуваного явища дало змогу визначити окремі недоліки та окреслити схему подальшої педагогічної роботи даного напрямку студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів.

У цілому, контрольні-вимірні процедури дозволили розв'язувати наступні завдання констатувального експерименту: *попередню діагностику* – отримання інформації, що дозволяла диференціювати студентів за вихідними рівнями сформованості педагогічної емпатії; *поточну діагностику* – відстеження проміжних результатів ефективності експериментальних даних, які використовувалися в ході констатувального дослідження за окресленими методами; *заключну діагностику* - оцінка успішності студентів у співвідношенні з визначеними рівнями педагогічної емпатії.

Зазначимо, що термін «діагностика» (походить від грецьких коренів «діа» і «гнозис») тлумачиться як «розпізнавальне пізнання» [62, 25] і широко

використовується у педагогічних дослідженнях, зокрема у дослідно-експериментальній роботі.

Дослідно-експериментальною роботою на констатувальному етапі нашого дослідження було охоплено 289 студентів, які навчалися на II-IV курсах інститутів мистецтв вищих навчальних закладах України: Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Житомирського державного університету імені Івана Франка, ДВНЗ Переяслава-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Для проведення діагностичного експерименту з досліджуваної проблеми були використані наступні методи: анкетування, тестування, опитування (письмового та усного), педагогічного спостереження, самооцінки, що проводилось серед студентів вищих навчальних закладів України. Діагностування проводилось на основі визначених критеріїв педагогічної емпатії майбутніх учителів музики з урахуванням того, що даний феномен є особистісним утворенням, здебільшого психологічним поняттям, що сприяє процесу переживання та мислення.

Це дало змогу спрямувати програму констатувального експерименту на:

- виявлення комплексу показників педагогічної емпатії майбутніх учителів музики згідно критеріїв та з'ясування особливостей їх прояву;
- виявлення рівнів педагогічної емпатії майбутніх учителів музики за розробленими критеріями та показниками;
- окреслення схеми формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики;

Процес констатувального дослідження проходив у чотири етапи, а саме: *перший етап* був спрямований на вияв інтересу студентів до диригентсько-хорової роботи та ціннісного ставлення до хорового мистецтва; *другий етап* – на виявлення наявності у студентів психолого-педагогічних

знань щодо налагодження комунікативних зв'язків у хоровому колективі та умінь створювати позитивну атмосферу на хорових заняттях; *третій етап* визначався рівнем оволодіння студентами фаховим тезаурусом та здатністю до психолого-педагогічних орієнтацій у диригентсько-хоровому виконавстві; *четвертий етап* було спрямовано на виявлення творчої активності та вольових якостей студентів у диригентсько-хоровій роботі та вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях. Завершальним етапом процесу констатувального дослідження був сформований узагальнений експериментальний інструментарій аналізу на виявлення основних недоліків формування педагогічної емпатії за навчальною діяльністю майбутніх фахівців II-IV курсів музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладах України.

Перший етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення показників визначеного нами критерію: *міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності*, а саме: вияв інтересів студентів до диригентсько-хорової роботи та ціннісного ставлення до хорового мистецтва. На даному етапі педагогічного діагностування використовувалися **методи тестування, письмового опитування та анкетування**.

Для виявлення інтересів студентів до диригентсько-хорової роботи нами було застосовано методику *тестування* на основі «Тесту на відношення до диригентської діяльності» (В.Петрушина) [157], (додаток А). Доцільно зауважити, що тести (з англ. test – випробування), використовуються у педагогічних дослідженнях як оптимальний засіб оцінювання окремих психологічних рис, властивостей чи інших психологічних характеристик людини (інтересів, емоційних реакцій, тощо) [168, 219]. Зручність використання тестів у дослідницькій роботі пов'язується передусім із відносною простотою процедури й обладнання; безпосередньою фіксацією результатів; можливістю їх використання як індивідуально, так і для цілих

груп; зручністю математичної обробки; короткочасністю проведення та обробки результатів.

Обробка результатів тестування проводилася аналогічно за підсумовуванням кількості відповідей та переведенням їх у бали згідно ключа. Кожний бал ставиться у випадку збігу відповіді з тим, що знаходиться в ключі. Таким чином обробка отриманих балів здійснювалась за таким принципом: 21-30 балів – високий рівень; 15-20 балів – середній рівень; 10-14 балів – низький рівень.

За отриманими результатами тестування студенти розподілилися на три групи:

- високий рівень зафіксовано у 34% досліджуваних;
- середній рівень виявлено у 48% опитаних;
- низький рівень визначено у 18% респондентів.

Для визначення ступеня прояву ціннісного ставлення до хорового мистецтва, нами було проведено письмове *опитування* студентів, основу якого склали наступні запитання:

1. Яке місце займає хорове мистецтво з орієнтування на Ваше становлення як професіонала? Поясніть.
2. Чи подобаються (не подобаються) Вам навчальні заняття з диригентсько-хорових дисциплін? Поясніть.
3. Яке значення має диригентсько-хорова підготовка у фаховому становленні вчителя музики? Поясніть.
4. Які особистісні якості сприяють успішності в диригентсько-хоровій роботі?

Запропоноване опитування показало: більшість студентів вважають, що хорове мистецтво є важливим фактором та сприяє росту їхнього професійного становлення, пояснюючи тим, що розвиваючи себе у цьому напрямку вони набувають знання та досвід, що значно впливає не лише на

якість музичної підготовки а й сприяє росту загального рівня музично-естетичного виховання (72%).

Більшість студентів відповідально ставляться до вивчення диригентсько-хорових дисциплін та із зацікавленістю відвідують навчальні заняття, пояснюючи це тим, що навчальна програма сприяє покращенню знань та росту їхнього професійного рівня (58%).

Як показало опитування, майбутні фахівці вважають, що диригентсько-хорова підготовка є важливим компонентом у фаховому становленні вчителя музики як майбутнього керівника дитячого хорового колективу (55%).

Серед особистісних якостей, що сприяють успішності в диригентсько-хоровій роботі, були названі: загально-музичні здібності (68%), компетентність (51%), емоційність (36%), творчість (21%).

З метою уточнення ступеня прояву ціннісного ставлення до хорового мистецтва, нами було запропоновано *анкетування* студентів (додаток Б). Зазначимо, що анкета (лат. Enquerere – розслідувати, шукати) – метод збирання фактів на основі письмового самозвіту досліджуваних за спеціально розробленою програмою [183].

Респонденти, які дали позитивні відповіді на 8-10 запитань («Так») було віднесено до високого рівня. За отриманими результатами було виявлено 27,6% серед опитаних.

До середнього рівня було віднесено студентів, які дали позитивні відповіді («Так» або «Іноді») на 5-7 запитань. Таку групу склали 43,2% опитаних.

Низький рівень визначено у досліджуваних, які дали позитивні відповіді на 1-4 запитання, або ж відмовилися відповідати. Таких студентів виявилось 29,2% серед опитаних.

За зведеними результатами першого етапу констатувального експерименту можна констатувати такі показники рівня формування педагогічної емпатії згідно *міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності*:

Високий рівень сформованості визначеного критерію формування педагогічної емпатії студентів характеризується високим ступенем прояву інтересів до диригентсько-хорової роботи, що визначається розвиненою внутрішньою потребою згідно усвідомленого покликання щодо обраної професії; ціннісного ставлення до хорового мистецтва: бажання постійно поповнювати знання та розширювати арсенал професійних умінь та навичок, із установленою сформованістю на саморозвиток у фаховому зростанні. На констатувальному етапі педагогічного діагностування до високого рівня було віднесено 13% респондентів.

Середній рівень сформованості педагогічної емпатії характеризується досить вираженими показниками визначеного нами критерію, а саме: недостатнім проявом інтересів до хорового мистецтва, диригентсько-хорової роботи та установки стремління до саморозвитку, що засвідчують несаможиттєвість та безініціативність студентів, які набувають фахові знання та вміння лише під керівництвом викладача. Зафіксовано 51% серед опитаних.

Низький рівень сформованості досліджуваної дефініції характеризується недостатньою спрямованістю мотивів, навчальна діяльність таких студентів пов'язується здебільшого із ситуативною необхідністю або зовнішніми спонуканнями. Таких респондентів виявилось 36%.

Для наочності, результати першого етапу констатувального експерименту представимо у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл студентів за мірою прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	низький		середній		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
Вияв інтересу студентів до диригентсько-хорової роботи	96	33,22	148	51,21	45	15,57
Ціннісне ставлення до хорового мистецтва	112	38,75	144	49,83	33	11,42

Результати першого етапу констатувального дослідження дали змогу з'ясувати, що значна частина студентів потребують педагогічної допомоги в процесі диригентсько-хорової підготовки та у навчально-пізнавальному ставленні до обраної професії.

На виявлення показників критерію за *ступенем емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної хорової діяльності* було спрямовано **другий етап** констатувального експерименту, що визначався наявністю психолого-педагогічних знань щодо налагодження комунікативних зв'язків у хоровому колективі та умінь створювати позитивну атмосферу на хорових заняттях. На даному етапі дослідницької роботи ми спробували діагностувати запропоновані показники застосувавши **методи рейтингу, тестування самооцінки**.

Реалізація даного дослідження, на виявлення наявності психолого-педагогічних знань щодо налагодження комунікативних зв'язків у хоровому колективі проводилася під час навчального процесу на індивідуальних та практичних заняттях, у класі хорового диригування та методики роботи з хоровим колективом. Запропоноване дослідження поєднало опосередковане спостереження і опитування компетентних фахівців – викладачів диригентсько-хорових дисциплін. Згідно оцінок експертів за п'ятибальною шкалою, визначався рівень індивідуального рівня готовності майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорової діяльності; професійної спрямованості на керівництво дитячими хоровими колективами; ступеню емоційної виразності виконавства, глибиною входження в образну сутність музичного твору.

Високу оцінку отримали студенти, які швидко та якісно, усвідомлюючи та осмислюючи досвід власної діяльності, виконали поставлене завдання. Так, майбутні фахівці на практикумі роботи з хоровим колективом виявляли здатність до ідентифікації з мистецтвом, що проявлялося в усвідомленні емоційної виразності музичного твору, використовували перцептивні методи діагностики для визначення внутрішнього стану хористів.

Результати обробки експертів показали, що середня оцінка значення показника володіння знаннями, уміннями та навичками досліджуваних студентів коливається в межах від 3,6 до 3,9 балів. Викладачі також відмічали найбільш поширені недоліки рівня готовності студентів до професійно-практичної діяльності. Так, за оцінюванням компетентних фахівців, до високого рівня було віднесено 19% досліджуваних, до середнього 48%, до низького – 33% респондентів.

З метою визначення умінь студентів створювати позитивну атмосферу на хорових заняттях нами було застосовано методи *тестування* та *самооцінки* які дозволили визначити рівень готовності студентів до процесу практичної діяльності, а саме: самостійність вибору педагогічно-доцільних творчих методів керівництва хоровим колективом; та особистісного ставлення до власної підготовки до диригентсько-хорової діяльності. Це обумовлено тим, що самооцінка як вияв самосвідомості впливає на усі професійні прояви особистості. Адже вміння майбутнього фахівця об'єктивно оцінити рівень своєї підготовленості, оцінки власних знань та умінь, володіти секретами творчої взаємодії на хорових заняттях можливе тільки завдяки гармонійному поєднанню педагогічної та виконавської майстерності засобами сугестивних впливів на хоровий колектив.

Для даної експериментальної перевірки студентам було запропоновано оцінити власну підготовленість роботи з хоровим колективом сутність якого полягала в *самооцінюванні* власної підготовленості за дванадцятибальною шкалою. Так високий рівень складав (12 балів), середній (8 балів), та низький (4 бали), оцінювання визначалося за наступними критеріями:

- *вільне володіння музичним матеріалом;*
- *застосування набутих знань та умінь в практичній діяльності;*
- *вільне висловлювання власної думки та добір переконливих аргументів, щодо підтвердження музичного матеріалу;*
- *уміння вірно ставити конкретні цілі для виконання окремих завдань направлених на досягнення творчої мети;*

- здатність до самоконтролю та саморегуляції при роботі із хоромим колективом.

Результати даного експериментального завдання показали, що лише 17% респондентів визначили власну підготовку як високу; 52% - як середню; 31% - як низьку.

Підсумковий контроль даного експерименту містив співставлення результатів викладачів та респондентів за поставленими вимогами. Так, самооцінка студентів дещо різнилася від оцінки фахівців: була як заниженою, так і завищеною. За оцінюванням до високого рівня було віднесено 18% досліджуваних, до середнього 50%, до низького – 32% респондентів.

Узагальнення результатів другого етапу констатувального експерименту дозволило виявити рівні прояву визначеного нами критерію: *ступінь емоційного впливу на хоромий колектив під час спільної хоромої діяльності.*

Високий рівень характеризувався ступенем наявності у студентів психолого-педагогічних знань щодо налагодження комунікації, а саме володіння засобами сугестії та перцепції, що впливає на якість диригентсько-хоромої діяльності; умінням створювати позитивну атмосферу на хоромих заняттях: розробляючи завдання, поєднуючи творчі цілі музичного мислення у єдину сутність хоромого процесу. Такий рівень виявлено у 14% досліджуваних.

Середній рівень характеризувався не досить вправними уміннями майбутніх фахівців встановлювати зворотній зв'язок із хоромим колективом, та під час практикуму роботи з хором розробка навчальних завдань була недостатньо поєднана з творчим устремлінням музичного мислення у єдиний змістовний потік на хоромих заняттях. Такий рівень зафіксовано у 47% респондентів.

Низький рівень показали студенти, які мають поверхневі знання при налагодженні комунікації при розробці хоромих завдань та якості впливу на

хоровий колектив який єднає весь хоровий процес єдиною загальною метою. До низького рівня віднесено 39% опитаних.

Для наочності представимо результати другого етапу констатувального експерименту у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл студентів за ступенем емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної хорової діяльності

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	низький		середній		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
Наявність психолого-педагогічних знань щодо налагодження комунікативних зв'язків у хорі	118	40,83	134	46,37	37	12,8
Уміння створювати позитивну атмосферу на хорових заняттях	110	38,06	137	47,4	42	14,53

На виявлення особливостей за *ступенем організації хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентнісній основі* було спрямовано *третій етап* констатувального експерименту, а саме: володіння фаховим тезаурусом; здатність до психолого-педагогічної орієнтації у диригентсько-хоровому виконавстві. На виявлення наявності запропонованих показників, враховуючи достовірність, правдивість, емоційного зв'язку, ми застосували **метод** усного та письмового *експрес-завдання*, сутність якого полягала в умінні аналізувати, відчувати, передбачати та емоційно реагувати на потенційні можливості хорової музики.

Наша робота проходила у два етапи: 1) прослуховування хорових творів для більш ефективної реалізації студентів до диригентсько-хорової роботи; 2) розробка конкретних вправ для розвитку музично-педагогічного спілкування.

Так, на визначення емоційного реагування та особливостей художньо-змістового наповнення музичного матеріалу – володіння фаховим

тезаурусом, студентам було запропоновано звукову анкету, в якій репрезентувались зразки хорового мистецтва, що входять до навчальної програми. Основу звукової анкети склали фіксації оціночного ставлення до хорової музики студентів на базі вже набутого ними досвіду в процесі навчання. Доцільно сказати, що цей метод широко використовується у музично-педагогічних дослідженнях з метою визначення мистецьких смаків, уподобань та інтересів респондентів. Як зазначає О.Рудницька [173, 118], у такий спосіб, навіть аматори, які не мають спеціальної професійної підготовки, здатні висловити своє ставлення до того чи іншого типу музичного скарбу, ідентифікувати почутий музичний матеріал, й оцінити його за певною шкалою.

Перший етап: для виконання даного завдання були запропоновані відомі хорові твори різних епох та стильових напрямків, які входять до навчальної програми з хорового класу та диригування, а саме: С.Воробкевич «Огні горять», М.Вербицький «Поклін», К.Стеценко «Сон», «Веснянка», С.Танеєв «Вечер», М.Леонтович «Літні тони», «Льодолом», М.Лисенко «Камо поїду от лица Твого», «Оживуть степи озера» фінальний хор з опери «Утоплена», хор із опери Тарас Бульба «Ой і хилить, хилить буйний вітер», А.Ведель «Херувимська», Д.Бортнянський «Славим тебе весна» Larghetto з концерту №13, Б.Лятошинський «Тече вода в синє море», «У перетику ходила», О.Архангельський «Помышляю день страшный», С.Людкевич «Пою коні при Дунаї», П.Кошиць «На вулиці скрипка грає», А. Кос-анатольський «Досвітні огні», Ф.Мендельсон «Осенняя песня», О.Гречанінов «Над непреступной крутизной», П.Чайковський «Без поры да без времени», Г.Свиридов «Вечером синим», Г.Форе «Vi libera me», М.Вериківський хорова сцена з II дії опери «Наймичка», Л.Ревуцький «Ой чого ти почорніло», Ф.Шуберт «Приют», Г.Галинін хор з ораторії «Девушка и смерть» «По деревне ехал царь с войны».

У ході експериментальної роботи студентам було запропоновано проаналізувати вербальний образ запропонованого музичного матеріалу та

пояснити особистісне ставлення до хорového зразка. Так, оцінюючи результати першого експериментального етапу, до високого рівня було віднесено студентів, які назвали назву хорového зразка та його автора, надали характеристику образного змісту, що виник при прослуховуванні та аргументовано висловили особистісне ставлення до нього – 24% респондентів.

Студенти, які називали назви творів та їх авторів, надавали вербальну оцінку щодо інтерпретації художнього образу, але не могли пояснити особистісного ставлення до хорového зразка або їхнє висловлювання обмежувалося одиночними висловлюваннями типу «подобається», «не подобається», було віднесено 43% студентів, що склали показники середнього рівня.

До низького рівня було віднесено 33% досліджуваних, які виявили незадовільні знання щодо зразків хорového мистецтва. Так, при визначенні музичних творів та їх авторів студенти нерідко помилялися, але емоційно реагували на них, намагалися пояснити своє розуміння щодо художнього образу хорového твору.

Робота над музичним матеріалом доповнилась розв'язанням вправ, на що був направлений *другий етап* нашого завдання:

Вправа перша: «Словесна асоціація». Пропонується слухаючи запропонований музичний матеріал обрати музичний твір та спробувати підібрати такі слова, які на Ваш погляд найбільш повно та глибоко асоціюються з ним.

Вправа друга: «Речення-асоціація». Пропонується підібрати речення, яке відображало б відповідну асоціацію згідно обраного музичного матеріалу. Речення має бути лаконічним та чітким.

Вправа третя: «Розповідна асоціація». Пропонується написати розповідь-асоціацію, в якому відображається його ідея, зміст, настрої тощо.

Діагностуючий етап експерименту ефективності формування педагогічної емпатії дозволив розв'язати ряд сприятливих психолого-педагогічних умов, а саме:

- створення особливого психологічного середовища, у якому студенти мають змогу зосередитись на власних почуттях та відчувати емоційну комфортність;
- підвищення емоційної проінформованості студентів, тобто спроможності виділити та назвати почуття іншого;
- створення атмосфери колективного музикування де студенти можуть вільно проявляти почуття та мати можливість імпровізувати.

Експериментальне завдання виявилось досить складним для майбутніх фахівців, хоча більшість репертуару було їм вже знайомим. Аналізуючи музичний матеріал, студенти переважно обмежувалися окресленням характеру твору, динамічних відтінків, особливостями ритмічного малюнка, та короткими відомостями про життя та творчість композитора. Виконання даного завдання проходило передусім, інтуїтивно, керуючись здебільшого лише посередніми знаннями з хорового мистецтва.

Оцінки студентів за дванадцяти-бальною шкалою виявилися не достатньо високими. Так, 10-12 балів, що охоплював високий рівень, зафіксовано 17% респондентів. Високий рівень передбачав досконале знання студентами хорового репертуару; володінням знаннями і характерними особливостями творчості того чи іншого композитора; аналізу художньо-стильових напрямків та згідно їх особливостей визначення виконавських завдань; розуміння закономірностей музичного сприйняття та визначення доцільності використання музичного матеріалу у педагогічній роботі.

Середній рівень визначався за 7-9 балами виконання завдання і передбачав наявність знань про життя та творчість композитора; визначення загального художнього напрямку та стильових особливостей хорового твору, окреслення та вирішення можливих виконавських труднощів щодо

музичного матеріалу. До середнього рівня було віднесено 56% досліджуваних.

Низький рівень, менше 6 балів, складала студенти, які не виконали завдання, не володіли знаннями щодо творчості композитора, зазнавали значних труднощів у розумінні художнього змісту твору, а відтак – виявленні особливостей його виконання. Такі студенти виявили неспроможність самостійного опрацювання музичного матеріалу і потребують особливої педагогічної уваги і підтримки викладача. Низький рівень зафіксовано у 27% респондентів.

Під час підсумування запропонованої методики, на матеріалі прослуханих хорових творів та емоційного реагування них, виявлено, що дана спроба є досить складною і потребує доцільного планування, а також, як показала перевірка, розробка комплексної системи з використанням прослуховування та емоційного аналізу хорових творів для формування педагогічної емпатії студентів є досить багатоплановою та перспективною. Такі показники свідчать про необхідність проведення спеціальної педагогічної роботи з майбутніми фахівцями щодо вивчення хорового мистецтва, особливостей художньо-змістового наповнення музичних творів, можливих виконавських труднощів та їх подолання, педагогічної доцільності використання хорових творів у майбутній роботі з учнями.

Результати третього етапу констатувального експерименту дозволили виявити рівні прояву визначеного нами критерію, а саме *розподіл студентів за ступенем організації хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентнісній основі:*

Високий рівень виявили студенти, що вправно володіли знаннями в галузі музичного мистецтва із використанням фахового тезаурусу: розуміли основні аспекти відбору педагогічно-доцільного та високохудожнього хорового репертуару в процесі хорової роботи; володіли здатністю до психолого-педагогічних орієнтацій у диригентсько-хоровому виконавстві, що спрямована на розвиток рефлексивної здатності аналізу, міркувань та оцінки

процесу і результату професійної діяльності в контексті концепції диспозитивної регуляції. До високого рівня віднесено 15% опитаних.

Середній рівень склали студенти, у яких досить сформовані показники критерію стосовно ступеня організації хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентнісній основі. Студенти розуміли значущість знань в галузі музичного мистецтва та у достатній мірі володіли фаховим тезаурусом, але їх розвиток рефлексивної здатності без яскравого вираження, що пов'язана з розвитком творчої взаємодії у сфері диригентсько-хорової діяльності на компетентнісній основі. Середній рівень зафіксовано у 48% респондентів.

Низький рівень склали студенти у яких виявився недостатній рівень компетентної здатності до організації хорової діяльності та психолого-педагогічної орієнтації у диригентсько-хоровому виконавстві. До низького – 37% досліджуваних.

Узагальнені дані результатів третього етапу констатувального експерименту представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Розподіл студентів за ступенем організації хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентнісній основі

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	низький		середній		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
Володіння фаховим тезаурусом	98	33,91	149	51,56	42	14,53
Здатність до психолого-педагогічної орієнтації у диригентсько-хоровому виконавстві	115	39,79	128	44,29	46	15,92

Четвертий етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення показників критерію *міри сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності*, а саме: вияв творчої активності та наявність вольових якостей у диригентсько-

хоровій роботі; вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях.

На даному етапі дослідницької роботи застосовувалися **методи** письмового *опитування* та *тестування*.

З метою вияву творчої активності та наявності вольових якостей у диригентсько-хоровій роботі нами було запропоноване письмове *опитування* студентів, основу якого склали запропоновані судження поведінкових проявів, (додаток В).

Так, результати обробки даного опитування показали, що лише 27% студентів виявляють високий рівень активності та вольових якостей, середній рівень виявили 44% опитуваних, низький рівень – 29% студентів.

Щоб оцінити основні прояви здатності студентів до створення креативного середовища на хорових заняттях, ми скористались методикою на основі «Оцінки психологічної атмосфери в колективі» (А.Ф. Фідпера) [166], в основі якої є метод семантичного диференціалу, (додаток Г). В таблиці приведені протилежні за змістом пари слів, за допомогою яких можна виявити здатність студентів до створення креативного середовища.

Результати обробки даних показали: тільки 15% учасників здатні проявляти здатність до креативності – високий рівень.

До середнього рівня було віднесено 48% студентів.

Низький рівень прояву показника було виявлено у 37% досліджуваних.

На основі аналізу отриманих даних можна зробити висновок, що незначна кількість респондентів здатна проявляти креативність у своїй практичній діяльності.

Результати обробки четвертого етапу констатувального експерименту дозволило виявити рівні прояву визначеного нами критерію *міри сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності*.

Високий рівень характеризувався виявленням творчої активності та наявності вольових якостей майбутніх учителів музики у диригентсько-

хоровій роботі на основі самореалізації, що відбувалась у постійній співтворчості з хоромим колективом; уміння створювати креативне середовище на хорових заняттях, що сприяв активному творчому процесу, де майбутній фахівець виступав у ролі виконавця-інтерпретатора, завданням якого було об'єднати хоровий колектив у єдину, цілісну та змістовну емоційну конструкцію. Такий рівень виявлено у 11% досліджуваних.

Середній рівень виявили майбутні вчителі музики, які не достатньо володіли показниками визначеного нами критерію, що досягається необхідністю виявляти різноманітні якості та уміння, майбутні вчителі музики цього рівня не завжди здатні самостійно виступати в ролі виконавця-інтерпретатора, однак досягти поставленої мети спроможні лише за допомогою викладача. Такий рівень зафіксовано у 54% респондентів.

Низький рівень показали студенти, які у не достатній мірі виявляють творчу активність у процесі практикуму роботи з хоромим колективом. Такі студенти потребують особливої педагогічної уваги і підтримки викладача, допомоги у самоорганізації диригентсько-хорової роботи. До низького рівня віднесено 35% опитаних.

Узагальнені дані результатів четвертого етапу констатувального експерименту представлено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Розподіл студентів за мірою сформованості саморегуляції та потреби у самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	низький		середній		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
Вияв творчої активності та наявність вольових якостей у диригентсько-хоровій роботі	90	31,14	164	56,75	35	12,11
Уміння створювати креативне середовище на хорових заняттях	112	38,75	148	51,21	29	10,04

Завершальний етап констатувального експерименту передбачав визначення рівня компетентності респондентів, що стосувалось поняття

«емпатія», спираючись на мотиваційно-ціннісний, комунікативно-емотивний, організаційно-компетентнісний, креативно-діяльнісний компоненти структури нашого дослідження. На даному етапі констатувальної перевірки нами використана методика, розроблена Н.Кузьміною та В.Гінецинським [104; 58;]. Модифікований варіант цієї методики складається з двох шкал оцінки вмінь студентів, а саме: проєктувальних, комунікативних, творчих та організаційних (додаток Д).

Проведене дослідження дозволило студентам деякою мірою визначити, що потрібно змінити в самому собі для досягнення позитивних результатів стосовно здатності до формування педагогічної емпатії в диригентсько-хоровій діяльності. Отже, підсумовування результатів дослідно-експериментальної роботи констатувального етапу дало змогу виявити **рівні** формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в педагогічних закладах України, а саме:

Високий рівень сформованості педагогічної емпатії студента характеризується яскраво вираженим бажанням постійно поповнювати знання та розширювати арсенал професійних умінь та навичок у становленні себе як майстра. Студенти, які були віднесені до цього рівня володіли засобами сугестії та перцепції; самостійно розробляли практичні завдання, поєднуючи творчі цілі у процесі виконання хорових творів. Ці студенти вдало підбирали педагогічно-доцільний та високохудожній хоровий репертуар для роботи з хором; володіли здатністю до психолого-педагогічних орієнтацій у диригентсько-хоровому виконавстві направлену на розвиток рефлексивної здатності аналізу, міркувань та оцінки процесу і результату професійної діяльності в контексті концепції диспозитивної регуляції. Вони здатні виступати в ролі виконавця-інтерпретатора, завданням якого є об'єднати колектив у єдину, цілісну та змістовну емоційну конструкцію (13,40% від загальної кількості студентів).

Середній рівень сформованості педагогічної емпатії визначається достатнім проявом інтересу студентів до хорового мистецтва, диригентсько-

хорової роботи та установки стремління до саморозвитку. Студенти, віднесені до середнього рівня виявляли не досить вправні уміння встановлювати зворотній зв'язок із хором колективом та під час практикуму роботи з хором розробка навчальних завдань була недостатньо поєднана з творчим устремлінням музичного мислення у єдиний змістовний потік диригентсько-хорового процесу. У цих студентів досить сформовані показники щодо розуміння значущості знань у галузі музичного мистецтва та володіння фаховим тезаурусом, але розвиток їх здатності до рефлексії потребує більшого усвідомлення. Майбутні вчителі музики цього рівня не завжди здатні самостійно виступати в ролі виконавця-інтерпретатора й самостійно досягати поставленої мети. Таких респондентів виявлено 49,75%.

Низький рівень сформованості педагогічної емпатії студентів визначено за недостатньою спрямованістю мотивів та ціннісних орієнтацій у диригентсько-хоровій навчальній діяльності, що пов'язано здебільшого із ситуативною необхідністю або зовнішніми спонуканнями. Майбутні учителі музики, які належать до цього рівня невпевнено володіють диригентсько-хоровими уміннями та навичками, не виявляють інтересу та стремління до самостійної диригентсько-хорової роботи. Ці студенти виявили посередній рівень компетентнісної орієнтації та активності в процесі практикуму роботи із навчальним хором колективом. Такі студенти потребують особливої педагогічної уваги і підтримки викладача, допомоги у самоорганізації в процесі диригентсько-хорової роботи. Низький рівень сформованості педагогічної емпатії виявлено у 36,85% респондентів.

Реалізація експериментальної програми здійснювалася за допомогою різноманітних *методів* дослідження: спостереження, опитування (інтерв'ю, бесіда, анкетування, рейтинг, експертна оцінка), діагностичні завдання психолого-педагогічної експериментальної роботи.

За зведеними результатами дослідно-експериментальної роботи на констатувальному етапі експерименту було виявлено серед досліджуваних

13,5% високого рівня педагогічної емпатії майбутніх учителів музики; 50,52% середнього рівня і 35,98% низького рівня.

Розподіл студентів за виявленими рівнями формування педагогічної емпатії студентів в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах у педагогічних університетів України згідно критеріїв подано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Розподіл студентів за рівнями формування педагогічної емпатії

Критерії формування педагогічної емпатії	Розподіл студентів за рівнями прояву критерію					
	високий		середній		низький	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
- міра прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності	39	13,49	146	50,52	104	35,99
- ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної хорової діяльності	40	13,84	135	46,36	114	39,80
- ступінь організації хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентнісній основі	44	15,22	139	48,09	106	36,69
- міра сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності	32	11,07	156	53,99	101	34,94

Узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи проводилося шляхом вирахування середнього арифметичного значення за

кожним розробленим рівнем. Результати констатувального діагностування проілюстровано на рис. 3.1.

Рисунок 3.1

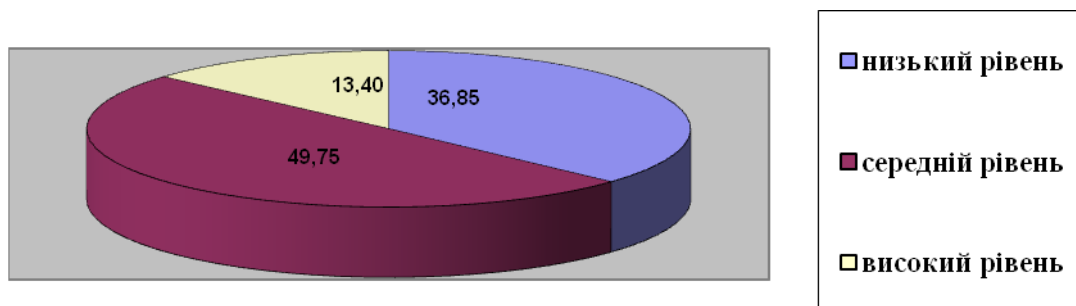


Рис. 3.1 Результати констатувального експерименту за рівнями сформованості педагогічної емпатії майбутніх учителів музики.

Результати діагностування констатувального дослідження, згідно якого більша частина майбутніх учителів музики показала низький та середній рівень педагогічної емпатії, свідчать про необхідність розробки спеціальної поетапної методики формування означеного феномену студентів та проведення цілеспрямованої педагогічної роботи.

3.2. Поетапна методика формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Теоретичні основи дослідження та результати констатувального діагностування стали основою для розробки змісту формувального експерименту педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження були визначені основні концептуальні положення методики формування дослідження, а саме:

- формування педагогічної емпатії ґрунтується на методологічних засадах, які віддзеркалюють сукупність взаємозалежних різногалузевих положень: філософії, психології, педагогіки, у контексті музично-педагогічної діяльності та сутності мистецтва;

- формування педагогічної емпатії є невід'ємною складовою особистісного становлення майбутнього фахівця як професіонала;

- ефективність формування педагогічної емпатії студентів залежить від опанування всіх її структурних компонентів.

Мета дослідно-експериментального дослідження формування етапу полягала у розробці та апробації методики формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв у процесі диригентсько-хорової підготовки, спрямованого на формування та розвиток визначених нами компонентів а саме: мотиваційно-ціннісного, комунікативно-емотивного, організаційно-компетентнісного, креативно-спрямовуючого побудованих на принципах диригентсько-хорової діяльності.

У формуальному експерименті було поставлено наступні завдання:

- простежити за механізмом формування педагогічної емпатії студентів в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- апробувати методи, що сприяють реалізації поставленої мети щодо формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики.

Одним із завдань формуальному експерименту було обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності методичної системи, яка сприятиме формуванню педагогічної емпатії студентів в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Методична робота з формування педагогічної емпатії студентів передбачала певну поетапність та мала таку послідовність педагогічної роботи даного напрямку:

- перший етап – *підготовчо-коректуючий*
- другий етап – *індивідуально-самостійний*
- третій етап – *творчо-діяльнісний*

Поетапність формувального експерименту була спрямована на спостереження та динамічний розвиток досліджуваного явища студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Відтак, кожен з визначених етапів педагогічної роботи мав мету, завдання, включав реалізацію форм і методів диригентсько-хорової підготовки в процесі навчальної діяльності на певних часових проміжках експериментальної роботи.

Експериментальна апробація розробленої методики проходила у процесі проведення формувального експерименту зі студентами, які навчалися на II-IV курсах музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладах України: Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Експеримент відбувався у природних умовах навчального процесу і охопив 74 студентів, з яких 38 осіб становили експериментальну групу, 36 студентів склали контрольну групу.

Загальна мета формувального експерименту полягала у дослідній оцінці ефективного впровадження основної системи формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки на індивідуальних заняттях з хорового диригування студентів II-IV курсів; практикуму роботи з хором навчальним колективом студентів III-V курсів та у процесі впровадження авторського спецкурсу для студентів IV курсів «Психолого-педагогічні основи диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв». Досягнення зазначеної мети передбачало вирішення ряду завдань, а саме: виявлення і реалізації засобів та

методів активізації процесу формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі оволодіння знаннями з хормейстерської роботи; обґрунтування педагогічних умов, які сприяли результативності диригентсько-хорової підготовки у процесі формування педагогічної емпатії студентів; розробка і впровадження змістово-структурної системи формування педагогічної емпатії студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Процесуальна основа формувального експерименту базувалась на виокремленні обґрунтованих за результатами констатувального експерименту компонентів педагогічної емпатії майбутніх учителів музики з метою унаочнення і конкретизації структури їх методичної організації. У нормативному навчальному процесі кожен з компонентів педагогічної емпатії майбутніх учителів музики існує у тісному взаємозв'язку, що створює комплексну систему.

Формувальний експеримент здійснювався у три етапи. Перший (підготовчо-коректуючий) етап формувального експерименту був спрямований на формування педагогічної емпатії студентів з огляду на мотиваційно-ціннісний компонент. Завдання педагогічної роботи цього етапу передбачало ознайомлення студентів зі специфікою досліджуваної дефініції, а також накопичення сфери знань у галузі хорового мистецтва, зокрема у диригентсько-хоровій діяльності. Ця робота була направлена на критеріальну визначеність навчальної діяльності студентів, яка мала сприяти покращенню диригентсько-хорової підготовки майбутніх фахівців. Реалізація першого етапу експериментального дослідження відбувалася на індивідуальних заняттях з хорового диригування та хорового класу.

Другий етап формувального експерименту (індивідуально-самостійний) забезпечував формування комунікативно-емотивного та організаційно-компетентнісного компонентів диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. Центральний ланцюг дослідно-педагогічної роботи цього етапу було підпорядковано становленню студента

як керівника хорového колективу, що сприяло утвердженню майбутнього фахівця у практичній діяльності. Другий етап експериментального дослідження проходив у процесі індивідуальних занять з диригування та під час спільної діяльності викладача та студентів на хорових заняттях де студенти мали можливість продовжувати поглиблювати арсенал знань – тобто роботу, розпочату на першому підготовчо-коректуючому етапі.

На третьому (творчо-діяльнісному) етапі експерименту робота була спрямована на формування креативно-спрямовуючого компоненту формування педагогічної емпатії студентів, що забезпечувало практичне застосування сформованих умінь та навичок студентів у роботі з хоровим навчальним колективом та сприяв активному творчому самовираженню та самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності. Завдання педагогічної роботи третього етапу були спрямовані на становлення студента як майстра хорової справи, що вирішувалось за допомогою комплексу спеціально розроблених практично-творчих завдань.

Наприкінці кожного з етапів було проведено порівняння початкових та прикінцевих даних експериментальної роботи за розробленою методикою. Порівняння динаміки сформованості педагогічної емпатії студентів у контрольних та експериментальних групах за розробленими критеріями дозволило аналізувати результати проведеної роботи та зробити висновки про дієвість авторської методики.

Виходячи з того, що формування педагогічної емпатії відображає собою складне психологічне явище розвитку особистості майбутнього вчителя музики, мотивація якого спонукає до практичної реалізації у диригентсько-хоровій діяльності та виступає сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов його активності, на початку формувального експерименту, з метою з'ясування загальної обізнаності студентів щодо категорій інтерпретації, рефлексії, ідентифікації та уявлення ми застосували метод *письмового опитування*. На цьому етапі, ми запропонували майбутнім фахівцям надати власну характеристику щодо досліджуваної дефініції.

За результатами письмового опитування – 64% із загальної кількості учасників досить зрозуміло формулюють запропоновані поняття. І тільки 36% допускають неточності у висвітленні запропонованих категорій та неповно розкривають смислову характеристику. Проте, хоча більшість студентів і розуміють перераховані дефініції, але серед опитуваних спостерігається необізнаність та не розуміння стосовно визначеного феномену «педагогічна емпатія майбутнього вчителя музики»: так 58% опитуваних в недостатній мірі визначають сутність даної дефініції, середній бал склали – 35% студентів, та студенти які розуміють сутність даного феномена та надали чітку відповідь на дане запитання склали лише – 7% респондентів.

Проведене письмове опитування дозволило нам з'ясувати рівень обізнаності та розуміння майбутніх учителів музики стосовно категорій, що становлять основну складову сутності досліджуваного феномена та спрямувати подальшу експериментальну методикау на формування компонентів педагогічної емпатії студентів в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Так, перший етап – *підготовчо-коректуючий* дослідно-експериментальної роботи був спрямований на формування педагогічної емпатії студентів з огляду на мотиваційно-ціннісний компонент стосовно міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності студентів.

Метою першого етапу є ознайомлення індивіда із специфікою досліджуваної дефініції, а також накопичення сфери знань у галузі хорового мистецтва зокрема у диригентсько-хоровій діяльності.

Педагогічна робота на даному етапі передбачала вирішення наступних *завдань*:

- розвиток потреби студентів в отриманні нових знань у галузі музично-педагогічної освіти;

- спонукання майбутніх фахівців до активної навчально-пізнавальної діяльності у системі диригентсько-хорової підготовки;
- стимулювання інтересу студентів до хорового мистецтва та усвідомлення необхідності набуття теоретичної бази для формування диригентських навичок та умінь.

Процес експериментальної роботи першого етапу проходив у традиційних формах організації навчально-виховного процесу, а саме: на індивідуальних заняттях з хорового диригування та хорового класу.

Так, відзначаючи мотиваційно-ціннісний компонент провідним у системі диригентсько-хорової підготовки студентів, на першому *підготовчо-коректуючому* етапі приділялася увага мотиваційній стороні навчальної діяльності як ціннісного аспекту диригентсько-хорового процесу. З цього приводу доцільно зазначити, що трактуючи мотивацію як найвагомішу властивість свідомості, як стан і процес із різноманітними функціями, типами, структурою, слід звернути увагу на те, що вона пов'язує особистісну діяльність та діяльнісну сфери спонукань майбутнього фахівця до виконання практичної діяльності. Відповідно, продуктивність цієї діяльності забезпечуватиметься не тільки фаховими здібностями, інтелектуальними можливостями, набутими знаннями та досвідом, а й детермінується структурними та якісними характеристиками професійної мотиваційної спрямованості як логічного центру особистісної сфери майбутнього вчителя музики як керівника навчального хорового колективу.

На стадії підготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної діяльності відбувається ознайомлення індивіда зі специфікою диригентсько-хорової роботи, тому педагогічна робота була спрямована на впровадження *діалогічних методів навчання*: пояснення, розповіді, обміну думок, що сприяло створенню можливості для студентів висловлювати власні судження та приймати спільні рішення для вирішення навчально-проблематичних ситуацій у диригентсько-хоровій діяльності. На індивідуальних заняттях з

диригування проводилася навчально-роз'яснювальна робота викладача про значення хормейстерської роботи у фаховому забезпеченні диригентсько-хорової підготовки вчителя музики як керівника навчального хорового колективу. У зміст бесід про важливість диригентсько-хорової підготовки студентів, для розвитку рівня фахової компетентності та професійного росту, одночасно закладались основи активізації комунікативних умінь та навичок, естетичної поведінки, культуро-відповідності тощо. Ефективність запропонованої педагогічної роботи сприяла встановленню міжособистісної контактної взаємодії між викладачем та студентом, що впливала на формування здатності студента до педагогічної емпатії побудованої на принципах гуманізації, позитивного емоційного тону та індивідуалізації у навчальній діяльності.

Фактором, що посилював би прагнення майбутніх фахівців в потребі отримувати нові знання та навички у галузі диригентсько-хорової підготовки, було включення до навчальної програми цікавих, яскравих за змістом та в емоційно-образному та жанровому плані хорових творів. Враховувалися також бажання студентів у виборі запропонованих музичних зразків, що супроводжувалося *презентацією* (ілюстративним показом) викладача. Педагогічні дії цього етапу забезпечували захоплення студента емоційним та художнім змістом навчально-репертуарних творів, що сприяло подальшому виникненню бажання та ціннісного ставлення до диригентсько-хорового зростання. Педагогічна робота включала ознайомлення студента з навчальним хоровим репертуаром та принципами його підбору (у відповідності до вимог та можливостей вокально-хорової майстерності навчального хору). Репертуар складався з хорових мініатюр й творів крупної форми (а капелла і з супроводом) різних стилів і жанрів з врахуванням особливостей національної та світової музичної культури.

До змісту завдань на цьому етапі, були впроваджені наступні види педагогічних роботи: навчальні рекомендації щодо самостійного розучування нових зразків хорової музики; самостійний пошук доцільно-хорових вправ

для подальшого їх використання у практичній діяльності із хоромим колективом; підготовка анотацій до вивчених хорових творів, що включали відомості та вивчення праць автора хорового зразка, детального розбору вокально-хорового аналізу та виконавського плану, тощо.

Професійна підготовка студентів до диригентсько-хорової діяльності, а саме: відвідування індивідуальних занять з хорового диригування, спонукало вироблення у студентів готовності до роботи з хоромим колективом, активної участі в хоровому процесі (колективні форми роботи) та їхньої адаптації в ролі керівника хорового колективу. На власному педагогічному прикладі викладач демонстрував послідовність виконання практично-творчих завдань. Специфіка педагогічної роботи полягала у тому, щоб зацікавити, активізувати та спрямувати студентів до подальшої диригентсько-хорової практичної діяльності. Майбутнім фахівцям пропонувалося привертати увагу колективно-творчій співпраці викладача з учнівською аудиторією, що впливало б стійному становленню професійної позиції особистості студента, направлену на зовнішні приклади керівника та сприяло формуванню емпатогенних стереотипів у подальшій практичній діяльності із хоромим навчальним колективом.

Розвиток потреб в отриманні нових знань вимагав певної концентрації від студентів на підготовчо-коректуючому етапі навчально-пізнавального процесу. Тому на цьому етапі педагогічної роботи ми використали метод *спонукання* до активної реалізації у необхідності активізації навчально-пізнавального процесу, що сприяло цілеспрямованому поглибленню знань для професійного становлення особистості студента як керівника хорового колективу. Запропонована педагогічна форма роботи передбачала відвідування студентами концертів за участю видатних професійних хорових колективів та майстер класів диригентів з ціллю подальшого власного професійного зростання тощо. На цьому етапі увага викладачів була спрямована на розвиток пізнавальних потреб студента, що, підвищувала рівень цікавості, активності та інтересу до хорового мистецтва.

Зацікавленість студентів диригентсько-хоровим процесом сприяла визначенню напрямів хорової роботи, ознайомленням з концертною діяльністю, рівнем навчально-виконавських досягнень навчального студентсько-хорового колективу та системою контролю за якістю навчання. З цією метою студентам пропонується методична, музикознавча, педагогічна література для самостійного опрацювання та у формі педагогічної підтримки викладача.

Доцільно зауважити, що важливим завданням викладача на всіх етапах педагогічної роботи було досягнення внутрішнього стану вихованців, спробою до проникнення його проблемами у виховному процесі та намаганням задавати «позитивний тон» заняттям, який сприятиме результативності у навчанні студентів. Особливого значення набуває налагодження особистісного стилю взаєностосунків між викладачем та студентом, для якого характерна тактовність, толерантність, контактність, повага та справедливість до особистості студента поєднана із вимогливістю та компетентністю викладача, що сприяє виникненню почуття поваги, довіри до викладача та активації бажання навчатися, прагнути поглиблювати свої знання. Цей педагогічний процес становить безумовне «прийняття» студента як особистість, незалежно від рівня його музично-професійної підготовленості. Адекватна оцінка навчальних результатів та психолого-педагогічна підтримка поєднана із компетентністю та професійністю викладача сприятиме мотиваційній спрямованості студентів у подальшому диригентсько-хоровому зростанні.

Так, контрольна перевірка педагогічної роботи мотиваційно-ціннісного компонента сформованості педагогічної емпатії, стосовно міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності показала значні відмінності якісних та кількісних показників у контрольній та експериментальній групах.

З метою вивчення провідних чинників, що відповідають активному навчально-пізнавальному ставленню студентів до диригентсько-хорової

діяльності, згідно програми констатувального дослідження було проведено тестування студентів на визначення факторів стосовно виявлення інтересів студентів до диригентсько-хорової роботи на основі «Тесту на відношення до диригентської діяльності» (В.Петрушина) та ціннісного ставлення до хорового мистецтва (додаток А; Б).

За даними експериментальної роботи нами було з'ясовано, що в контрольній групі майже не простежується динаміка росту мотиваційної спрямованості щодо прояву інтересу до диригентсько-хорової роботи, що визначається розвиненою внутрішньою потребою згідно усвідомленого покликання на відміну від студентів, що входили до складу експериментальної групи.

Проведення методів контрольного письмового *опитування* та *анкетування* студентів, за програмою констатувального експерименту показало, що студенти експериментальної групи більш свідомо відносяться до диригентсько-хорових дисциплін, прагнучи збагачувати арсенал знань та підвищують рівень обізнаності під час навчання для подальшого професійного становлення. Тоді як рівень мотиваційно-ціннісної спрямованості студентів контрольної групи більш розгалужений та не відповідає спрямованості до набуття знань та умінь, що впливає на професійне становлення студентів подальшого для використання їх у майбутній педагогічній діяльності.

Для кількісної характеристики формування мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної емпатії студентів, а також у подальшій статистичній обробці експериментальних результатів за показниками критерію, згідно визначених нами комунікативно-емотивного, організаційно-компетентнісного та креативно-спрямовуючого компонентів, використовувалися математичні обчислення, з метою визначення загальної кількісної ознаки за кожним показником критерію обчислювалась середня арифметична величина X , шляхом додавання всіх одержаних значень і ділення їх суми на число:

$$X = \frac{\sum \chi}{n} = \frac{\chi^1 + \chi^2}{n} \quad (3.1)$$

де Σ – знак підсумовування;

χ – отримані у дослідженні значення;

n – число варіант.

Контрольний зріз дозволив зафіксувати, як змінилися показники на підготовчо-коректуючому етапі формування мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної емпатії до та після проведення експерименту між контрольною та експериментальною групами. Кількісні показники формування мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної емпатії у контрольній та експериментальній групах подано у таблиці згідно визначеного нами критерію – міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності (результати представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Динаміка формування мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної емпатії студентів

Показники критерію	Розподіл студентів за рівнями вираження показника (у відсотках)							
	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕК	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Н	24	21.2	22.3	24.5	21.2	23	6.9	7.3
критерій	22.6		23.4		22.1		7.1	
С	42.2	44.2	43.2	45	43.3	41.7	28.8	30.6
критерій	43.2		44.1		42.5		29.7	
В	33.8	34.6	34.5	30.5	35.5	35.3	64.3	62.1
критерій	34.2		32.5		35.4		63.2	

Як свідчать дані таблиці, динаміка формування мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної емпатії студентів стосовно високих показників

критерію та має позитивну тенденцію до зростання. Порівняння одержаних результатів у контрольній та експериментальній групах після проведення експерименту свідчить про збільшення кількості студентів, що відповідають мірі прояву активного навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності. Так, в контрольній групі майже не простежується динаміка кількості студентів, що мають високий рівень формування мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної емпатії стосовно міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності – позитивні зміни в межах 1,2%.

В експериментальній групі явно зросли показники високого рівня формування мотиваційно-ціннісного компонента, так перший показник зріс на 29,8%, другий показник – на 31,6%. Низький рівень першого показника зменшився на 15,4% та другий – на 17,2%. Середній рівень означених показників критерію стосовно міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності після проведення експерименту, зменшився на 14,4%

Отже, на першому *підготовчо-коректуючому* етапі дослідно-експериментальної роботи нами здійснювалась педагогічна робота яка була організована спільно з навчальною діяльністю студента. Пошуки нових форм та шляхів сприяли поглиблюванню знань та заохочували майбутніх фахівців до подальшого зростання у навчальній диригентсько-хоровій діяльності, що в свою чергу, викликало розуміння основ диригентської специфіки та хорового виконавства. З цією метою використовувалися *діалогічні* методи навчання: пояснення, розповіді, обмін думок; *презентації* (ілюстрації, показу) сутність яких полягала у обґрунтуванні навчального матеріалу, педагогічному тактовному впливі викладача на студента щодо прийняття свідомого рішення останнім в поглибленні обізнаності знань з диригентсько-хорових дисциплін; методу *спонукання* в необхідності до активізації навчально-пізнавального процесу; за програмою констатувального експерименту було проведене контрольне *тестування* та *анкетування* студентів для остаточного

визначення свідомого відношення студентів до диригентсько-хорової діяльності. Впровадження педагогічних методів у навчальну практику передбачало використання наступних форм роботи: *навчально-виховних заходів* – (відвідування концертів та творчих зустрічей з хоровими диригентами) ознайомлення з історією хорового мистецтва, тематичних бесід, повідомлень, художнього ознайомлення з кращими зразками виконання хорових творів.

Так, на першому етапі педагогічної роботи відбувалося ознайомлення студентів із специфікою досліджуваної дефініції, а також накопичення сфери знань у галузі хорового мистецтва, що підсилювало мотивацію у навчально-виховному зростанні у цілому та у підготовці майбутніх фахівців до диригентсько-хорової діяльності – зокрема, стосовно міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності.

Другий етап експериментальної роботи – *індивідуально-самотійний* – був спрямований на формування комунікативно-емотивного та організаційно-компетентнісного компонентів педагогічної емпатії студентів в процесі диригентсько-хорової підготовки. Цей етап був побудований на індивідуальному підході до кожного учасника навчального процесу та забезпечувався рядом психолого-педагогічних умов сприяючи сформованості досліджуваної дефініції. Другий етап експерименту передбачав інтеграційність диригентсько-хорової підготовки студентів поєднуючи мислення і діяльність, знання та творчість, почуття та розум, вольових якостей та ідеалів в цілісну систему творчо-хорового процесу та сприяв становленню міжособистісних контактів між керівником та учасниками навчально-хорового процесу.

Метою другого етапу педагогічної роботи є поступове затвердження своєї суб'єктивності у диригентсько-хоровій діяльності майбутніх учителів музики; розв'язуються питання становлення майбутнього фахівця як майстра хорової справи; головною потребою індивіда – стати особистістю, що є

керівником хорового колективу за для досягнення раціональних узагальнень в організації хорового процесу.

Завданнями другого етапу педагогічної роботи було визначено:

- пошук власної індивідуалізації студента в розвитку потенційно-особистісних можливостей у музично-педагогічній діяльності;
- формування стійкого ставлення студентів до вивчення диригентсько-хорових дисциплін направлену на розвиток прагнень щодо опанування технологією організації диригентсько-хорового процесу;
- стимулювання студентів у створенні позитивно-емоційного клімату та адекватного вдосконалення форм та методів творчо-контактної взаємодії в процесі спільного музикування;
- створення відповідних умов для професійного розвитку майбутніх фахівців для їх подальшого особистісного зростання, з метою виявлення власного творчого «Я» в процесі диригентсько-хорової діяльності.

Проведення педагогічної роботи другого етапу формувального експерименту проводилося у процесі індивідуальних занять з диригування та під час спільної діяльності викладача та студентів на хорових заняттях, де останні мали можливість продовжувати поглиблювати арсенал знань – тобто роботу, розпочату на першому підготовчо-коректуючому етапі.

Доцільно зауважити, що тісний взаємозв'язок курсу диригування з іншими спеціальними дисциплінами навчального плану музично-педагогічних факультетів інститутів мистецтв, а саме: хоровим класом, сольфеджіо, гармонією, постановкою голосу, хоровим аранжуванням, аналізом музичних творів тощо, є необхідними умовами рішення практичних завдань у професійній підготовці майбутніх спеціалістів щодо досконалого оволодіння хоровими навичками для майбутньої практичної діяльності вчителя музики як керівника хорового колективу. Відповідно, для реалізації однієї з головних та обов'язкових педагогічних умов навчального

диригентсько-хорового процесу – взаємозв'язку теорії та практики, вивчення предметів спеціального й теоретичного циклів необхідно пов'язувати та максимально наближувати до хорової специфіки.

Так, формування комунікативно-емотивного компоненту, який сприяє формуванню педагогічної емпатії студентів, що визначає ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної хорової діяльності, передбачав стимулювання майбутнього фахівця до глибинного пізнання та побудови диригентсько-хорового процесу, а саме: активізацію та затвердження у диригентсько-хоровій діяльності, творчого самовираження, варіативності поведінки, емоційної гнучкості, тощо. Вагомого значення у ході експериментальної роботи приділялась саме рефлексивній стороні, що пов'язана зі стратегією поведінки, та вказує на характер особистості майбутнього фахівця. На думку А.Хуторського [209, 310], рефлексивність допомагає студенту усвідомити свою індивідуальність, неповторність та унікальність, які «висвітлюються з аналізу його предметної діяльності» оскільки майбутній вчитель проявляє себе в таких пріоритетних сферах буття та засобах діяльності, які притаманні його індивідуальності [129].

Керуючись зазначеними положеннями, на цій стадії експерименту нами широко використовувався метод *інтеграції та синтезу* фахових знань й практичних навичок та умінь у навчальній диригентській діяльності. На цьому етапі педагогічної роботи вагоме місце приділялося розвитку розуміння змісту та специфіки диригентсько-хорової роботи майбутнього фахівця, глибина якої залежить не тільки від теоретичної бази та набутих знань у ході навчання, а на самперед від діапазону потреби та бажання займатися хоровою справою за допомогою набуття індивідуальних, творчих якостей (як визначено у педагогічних дослідженнях, це, передусім, самостійність, активність, інтуїція), що забезпечують здатність до самопізнання, власного критичного оцінювання своїх можливостей та недоліків, вміння керувати ними. В процесі самостійної підготовки до індивідуальних занять з хорового диригування майбутні вчителі музики

здійснювали роботу з хорознавчою літературою, довідниками, підбирали та опрацьовували мистецькознавчу літературу, самостійно працювали над анотаціями хорових творів, вивченням музичного матеріалу виявляючи здатність до ідентифікації та емоційного ставлення до нього.

Важливим завданням викладача на цьому етапі педагогічної роботи було спонукання студента до самовиявлення та самовираження в процесі роботи над зразками хорової музики, сприяння пошуку власних інтерпретаційних прийомів та методів, використовуючи набутий досвід за період навчання. Адже яскравість, переконливість дій студента, індивідуалізація є виявом унікальності особистості студента, яка саме і проявляється у рефлексивній здатності та притаманних тільки для нього способах діяльності. Викладач, у ході педагогічної роботи, мав виступати у ролі експерта одразу помічаючи слабкі сторони студента, негайно надавати йому допомогу, спрямовуючи роботу в потрібне русло. Роль викладача на цьому етапі педагогічної роботи мала спостережливий та направляючий характер, створюючи оптимальні можливості для навчальної діяльності майбутнього фахівця, який ще не має достатнього практичного досвіду роботи. Головним завданням викладача є не регламентація самостійних дій учня та не підкорення його своїм задумам, а розкриття його власної індивідуалізації в процесі диригентсько-хорової навчальної діяльності у ході якої впроваджувались наступні форми роботи, а саме: *бесіда, пояснення, обговорення*. Важливим у цьому аспекті було дискусійне обговорення проблем навчально-самостійної роботи студента, яка базувалася у безпосередньому контакті викладача та будувалася на засобах проникнення у внутрішній світ його особистості. З цього приводу ще К.Станіславський підкреслював важливість такого контакту, зазначаючи, що «безпосереднє спілкування у чистому вигляді, з душі – в душу, з очей – в очі, з кінчиків пальців, з тіла, без фізичних дій, які можна було б побачити, здатне охопити собою найтонші нюанси творчого процесу. Адже подібне спілкування та психологічна взаємодія, долаючи на своєму шляху оболонку «того, що

можна побачити», здатне охопити собою найтонші нюанси творчого процесу [182, 156]. Доцільно зауважити, що від перших спроб самостійної роботи студента над хоровим твором, залежить його подальше професійне становлення як керівника хорového колективу.

За результатами проведеного експериментального дослідження було виявлено, що студенти експериментальної групи проявляли індивідуальність та самовиражали себе в процесі диригентської роботи на індивідуальних заняттях, проявляли здатність до оцінювання зразків хорової музики (89%). Тоді як результати проведеного експериментального дослідження у контрольній групі значно відрізнялися від показників експериментальної групи студентів (63%).

Під час педагогічної роботи, яка відбувалася на другому індивідуально-самостійному етапі експерименту, було доцільним використання методу *впровадження* методично-практичних засад, які забезпечували структуру вокально-хорової підготовки майбутніх фахівців, практично реалізуючись під час хорових занять. На цьому етапі педагогічної роботи в студентів розвивалися хормейстерські уміння та навички, уміння методично вірно та наполегливо відноситися до інтонаційної злагодженості звучання хорових партій, уміння відчувати логічне співвідношення ансамблю між партіями оскільки внаслідок ансамблевого викладення музичної тканини твору всі його голоси, мелодичні лінії, гармонічний супровід завжди перебувають у нерозривному співвідношенні темпу, ритму, дикційності, тощо.

Також, у процесі педагогічної роботи зверталась увага на шляхи оволодіння студентами мистецтвом хорového співу, а саме:

- правильне співацьке дихання;
- вокальна позиція (постановка голосового апарату);
- чистота інтонування;
- злагоджене ансамблеве звучання хорових партій, що передбачає точне відтворення нотного тексту хорової партитури при дотриманні темпо-ритмічної чіткості та динамічних відтінків;

- вміння відчувати виконуваний твір, його цілісність, зміст і місце своєї партії як невід'ємної частини образного строю і форми виконуваного твору;
- дотримання творчого-контактного взаємозв'язку зі своїми партнерами по цеху та керівником хорового колективу;
- вміння працювати в єдиному стилі.

В наслідок дотримання цих умов, що становлять внутрішню сутність злагодженого хорового співу, відбувався розвиток виконавської культури співаків, що впливав на якість виконання хорового зразка.

У ході впровадження цього метода, також приверталась увага на вміння студентів емоційно та злагоджено працювати з хоровим навчальним колективом. Студенти, виступаючи в ролі керівника, мали презентувати хоровий твір ретельно продумуючи свої дії та вчинки, сприяючи розвитку та досягненню секретів творчої взаємодії засобами музичної виразності учасників хорового процесу. Тому основна робота майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу була спрямована на підбір музично-доцільного матеріалу, який би сприяв активізації внутрішнього стану хористів, розвитку їх емоційної та особистісної позиції за допомогою засобів вербальної комунікації.

Наступним методом на *індивідуально-самостійному* етапі, для методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності з навчальним хоровим колективом, нами було впроваджено метод *комунікативного стимулювання*, що дозволяв зберігати зразки поетапного фахового зростання майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорового навчання.

Слід сказати, що головною відмінністю хорового диригента є те, що він має справу з «живим інструментом», тому складність хормейстерської роботи обумовлюється тим, що диригентські жести, а також психічні процеси пов'язані та взаємодіють між собою і можуть характеризуватися за такими чинниками, а саме: *рівнем мануальної техніки* – технічними прийомами виразності диригентського жесту, які допомагають виконавцям

підтримувати темп, ритм, ансамбль, стрій, образність музики тощо, всі частини диригентського апарату важливі і повинні бути ретельно розвинені (так за допомогою рук і виразності погляду він встановлює невидимі зв'язки до кожного виконавця, підтримує виконавське дихання, мімікою обличчя управляє дикцією та артикуляцією); *майстерністю репетиційної роботи* – методичні прийоми за якими він домагається досягти того чи іншого результату у виконавстві.

У ході запропонованої методики ми порівняли відсоткове співвідношення студентів між експериментальною та контрольною групами під час другого *індивідуально-самотійного* етапу педагогічної роботи. Так, в експериментальній групі запропонована методика сприяла результативності студентів під час індивідуального навчання в класі хорового диригування та сприяла вдалій практичній реалізації під час практикуму роботи з хором, а саме: практичне застосування набутих знань сприяли підвищенню смислового розуміння виконання музичних творів, поглибленню вокально-хорових умінь та навичок у виконавській діяльності, активізації комунікативних зв'язків у роботі з хоровим навчальним колективом, що сприяло сформованості до педагогічної емпатії.

Порівняльний аналіз виявив рівень домінування активізації комунікативних зв'язків у роботі з хоровим у значної кількості студентів експериментальної групи – 57,8%, в контрольній же групі рівень комунікативних зв'язків становив – 41,5%, різниця відсоткового співвідношення між групами становить 16,3%, що свідчить про ефективність запропонованої методики на цьому етапі педагогічної роботи за сприяння розвитку комунікативних умінь студентів, виробляючи здатність до творчого діалогу підвищуючи впевненість у диригентсько-хоровій діяльності та формуванні педагогічної емпатії яка є головним ланцюгом у розвитку рефлексивних, сугестивних, перцептивних здатностей, яке уможлиблюється тільки за умови пізнання іншої особистості та готовності до акмеологічного самовдосконалення.

Наступний критерій формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики з огляду на організаційно-компетентнісний компонент дає змогу з'ясувати ступінь організації хорової діяльності щодо створення процесу творчої взаємодії на компетентнісній основі. Адже компетентність – це професійно-значуща, інтегративна якість особистості вчителя музики, результат його особистісного росту в процесі професійного становлення, основними складовими якої є: знання, уміння, навички, спрямованість, гуманістична позиція, готовність особистості до успішного виконання мистецької діяльності, що заснована на знаннях та досвіді. Так, на думку Г.Сухобської, «компетентність – це система знань та вмінь педагога, яка виявляється під час вирішення професійно-педагогічних завдань на практиці» [108, 22].

Загально визнано, що структура змісту загальних компетенції сприяє росту ефективної інтеграції на шляху до оволодіння професійною діяльністю, що містить наступні елементи: здатність та готовність до пошуку – одержувати інформацію з різних джерел, готовність до мистецького навчання, що сприяє організації комплексного отримання знань та від уміння їх систематизації, вміння працювати з педагогічно-доцільною та мистецькою літературою, здійснювати пошук власних прийомів навчання, ефективно використовувати набутий досвід, виховувати здатність до самостійного навчання тощо. Доцільно зазначити, що компетентність та організаційні здібності вчителя музики у диригентсько-хоровому процесі проявляються у тісному взаємозв'язку та у особистісній майстерності. Як зазначає П.Сенжа, «особистісна майстерність виходить за межі компетенції та вмінь, хоча й ґрунтується на компетентності та вмінні...» [234, 145], адже фахова майстерність вчителя музики не може бути сформованою до того часу, поки він не випробує засвоєний теоретично-методичний інструментарій в практичному значенні.

Так, на другому етапі експериментальної роботи нами було використано методику самоаналізу стосовно професійного росту майбутніх

фахівців у диригентсько-хоровому зростанні. Цей етап педагогічної роботи передбачав застосування метода *портфоліо* з метою оцінки знань та умінь у ході навчальної діяльності студентів. Респондентам пропонувалося скласти спостереження власного професійного зростання, адже використання запропонованого метода надавало можливість студентам брати відповідальність за своє навчання. Цей метод включав матеріали власного самооцінювання для досягнення поставлених цілей, якості результатів свого навчально-професійного зростання, самоконтролю тощо. У власному портфоліо, студент мав можливість зберігати відомості про динаміку свого навчального зростання, що деякою мірою сприяє активізації процесу індивідуалізації, самопізнання та стимулювання пошуку шляхів до формування педагогічної емпатії в процесі диригентсько-хорової діяльності.

Впровадження методу портфоліо, який зберігав зразки *самооцінювання* поетапного фахового зростання студентів, а також записи, оцінювання викладачем, дало можливість виставлення загальної експертної оцінки у ході навчальної діяльності студентів. Порівняння різниці самооцінювання майбутніх учителів музики (за вказаною методикою) у контрольній та експериментальній групах засвідчило результативність проведеної роботи на індивідуально-самостійному етапі. Так, студенти, що входили до складу експериментальної групи, показали динаміку результативності навчального зростання, як з боку експертної оцінки викладачів, так і з власного спостереження готовності до мистецького навчання (організації та систематизації комплексного отримання знань, здатності використання набутих знань на практиці, проєктивності власної самопідготовки до навчальних занять) – 83%, на відміну від студентів, що входили до складу контрольної групи – 47%.

Головним завданням майбутнього фахівця як керівника хорового колективу є: вірна передача ідеї та змісту хорового зразка, керування емоційною стороною виконання, організації структуро-ритмічної сторони виконання, визначення темпів, динаміки, характеру руху мелодії,

фразування, нюансування. Досягання високої якості у здійсненні всіх цих аспектів можливо лише на основі серйозної попередньої роботи над музичним матеріалом, а саме: вірного прочитання нотного тексту, чистоти інтонаційної виразності, строю та ансамблю.

Так, до змісту педагогічної роботи другого індивідуально-самостійного етапу, входила серія навчальних завдань згідно програми констатувального дослідження, з метою визначення рівнів сформованості показників організаційно-компетентнісного компонента. У серію експериментальної роботи використовувався спеціально розроблений метод усного та письмового *експрес-завдання*. Ці завдання не тільки сприяли розширенню фахового тезаурусу студентів, а й готували їх до активної диригентсько-хорової роботи. Сутність завдання полягала в умінні аналізувати, відчувати, передбачати та емоційно реагувати на потенційні можливості хорової музики. Робота проходила також у два етапи, а саме: прослуховування хорових творів для більш ефективного реалізації студентів до диригентсько-хорової роботи; розробки конкретних вправ для розвитку музично-педагогічного спілкування. Розроблена нами серія навчальних завдань була спрямована на розвиток фахової компетентності, з орієнтацією на формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики, що включала підготовку аналізу (*міні-повіді*) про авторів музичного зразка з цікавими повідомленнями про їх життя та творчу діяльність, було запропоновано проаналізувати вербальний образ запропонованого музичного матеріалу, що виник при прослуховуванні та пояснити особистісне ставлення до нього.

Письмове та усне опитування студентів у ході навчального завдання показали, що студенти експериментальної групи мають більш глибоку фахову підготовленість до роботи з хоровим навчальним колективом, тоді як студенти контрольної групи зазнавали значних труднощів у вирішенні навчальних завдань у ході контрольної перевірки. Такі відмінності пояснювалися попередньо проведеною роботою означеного напрямку. За

проведеним письмовим опитуванням було виявлено к контрольній групі 12% респондентів високого рівня, а в експериментальній – 62%.

Порівняння різниці на початку та наприкінці експериментальної перевірки формування організаційно-компетентнісного компоненту (за вищевказаною методикою) на формувальному етапі експерименту засвідчило результативність проведеної дослідної роботи, а саме: досконале розуміння студентами хорового репертуару та визначення доцільності його використання у диригентсько-хоровій роботі; володінням знаннями і характерними особливостями творчості того чи іншого композитора; аналізу художньо-стильових напрямків та згідно їх особливостей визначення виконавських завдань.

Статистична обробка результатів контрольного діагностування засвідчила значні відмінності у формуванні комунікативно-емотивного та організаційно-компетентнісного компонентів у контрольній та експериментальній групах на другому етапі експерименту. Отримані статистичні дані за всіма показниками визначених нами компонентів формування педагогічної емпатії студентів на другому етапі експериментальної роботи подано у таблицях 3.7 та 3.8.

Таблиця 3.7

Динаміка формування комунікативно-емотивного компонента педагогічної емпатії студентів

Показники критерію	Розподіл студентів за рівнями вираження показника (у відсотках)							
	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕК	
Рівні	1	2	1	2	1	2	1	2
Н	40.6	43.6	42,1	43.5	38.9	39.5	6.8	8
критерій	42.1		42.8		39.2		7.4	
С	43.2	46.4	45.2	43.6	44.3	47.1	22.6	23.6
критерій	44.8		44.4		45.7		23.1	
В	16.2	10	12.7	12.9	16.8	13.4	70.6	68.4
критерій	13.1		12.8		15.1		69.5	

Порівняльний аналіз між експериментальною та контрольною групами формування комунікативно-емотивного компоненту педагогічної емпатії студентів свідчить про динаміку зростання показників високого рівня за ступенем емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної хорової діяльності. Так, в експериментальній групі на початку експерименту перший показник, що становив 12,7% зріс на 70,6%, другий показник з 12,9% зріс на 68,4%.

В контрольній групі, до та після проведення експерименту, зафіксовано менш помітні зрушення формування комунікативно-емотивного компоненту педагогічної емпатії студентів за ступенем емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної хорової діяльності: високий рівень зріс на 2%, низький зменшився на 2,9%; середній рівень залишився майже без змін і охоплює переважну більшість студентів контрольної групи.

Також, контрольний зріс дозволив зафіксувати як змінилися показники формування організаційно-компетентнісного компоненту педагогічної емпатії за ступенем організації хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентнісній основі у контрольній та експериментальній групах на другому індивідуально-самостійному етапі проведеної дослідної роботи.

Таблиця 3.8

Динаміка формування організаційно-компетентнісного компонента педагогічної емпатії студентів

Показники критерію	Розподіл студентів за рівнями вираження показника (у відсотках)							
	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕК	
Рівні	1	2	1	2	1	2	1	2
Н	35.2	37	37.2	36.4	24.9	27.1	6.9	7.5
критерій	36.1		36.8		26		7.2	
С	53.2	52.4	53.8	54.6	54.3	56.5	36.7	37.5
критерій	52.8		54.2		55.4		37.1	
В	11.6	10.6	9	9	20.8	16.4	56.4	55
критерій	11.1		9		18.6		55.7	

Так, перший показник стосовно ступеня організації хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентнісній основі в експериментальній групі з низького рівня, що становив 37,2%, зменшився до 6,9%, а високий рівень зазначеного показника зріс на 47,4%. В контрольній групі значних зрушень не зафіксовано. Високий рівень означеного показника зріс на 9,2%, дещо зменшився низький рівень – у межах 10,3%.

Статистичні данні другого показника у студентів експериментальної групи з низького рівня, що становив 36,4%, зменшився до 7,5%, високий рівень зазначеного показника зріс на 46%. В контрольній групі зафіксовано менш помітні зрушення: високий рівень другого показника зріс на 5,8%; низький рівень зменшився на 9,9%. Середній рівень за означеними показниками критерію стосовно ступеня організації хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентнісній основі в контрольній та експериментальній групах на початку дослідної роботи залишилися майже без змін, а в експериментальній групі після проведення формувального експерименту зменшився на 18,3%.

Отже, на другому індивідуально-самостійному етапі формувального експерименту, на основі визначених нами критеріїв формування педагогічної емпатії, завдячуючи спільній діяльності викладача та студента, відбувалась творча взаємодія на ґрунті взаємозалежності та взаємовідповідальності студента у ході навчальної діяльності. Центральним ланцюгом у педагогічному процесі становлення студента як майстра хорової справи була індивідуалізація його особистості, на цьому рівні відбувалося утвердження майбутнього фахівця до практичної діяльності та організації диригентсько-хорового процесу.

Розвиток активності та самостійності студента у диригентсько-хоровій діяльності за ступенем емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної хорової діяльності та ступенем організації хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентнісній основі зумовило використання педагогічних методів навчання які визнані провідними на

індивідуально-самостійному етапі експериментальної роботи, а саме: *інтеграції та синтезу* знань й практичних навичок та умінь у навчальній діяльності студентів; *впровадження методично-практичних засад*, що забезпечували структуру диригентсько-хорової підготовки майбутніх фахівців; *комунікативного стимулювання*, що був спрямований на активізацію професійно-комунікативних відносин студентів у процесі педагогічної практики; *портфоліо*, що дозволяв зберігати зразки поетапного фахового зростання майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорового навчання. Використання таких форм роботи як *бесіда, обговорення, самооцінювання* (ведення навчального щоденника), *експрес-завдання* (підготовка міні-доповіді) дозволило студентам визначати завдання, які були спрямовані на усвідомлення власної навчальної диригентсько-хорової підготовки. Таким чином, вони готувалися до практичної хормейстерської роботи, що сприяло виробленню уявлень про майбутню професійну діяльність.

На третьому – *творчо-діяльнісному* завершальному етапі, з огляду на креативно-спрямовуючий компонент, у студентів завершується формування педагогічної емпатії в процесі диригентсько-хорової підготовки. У теоретичній частині нашого дослідження було показано, що диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музики визначається не тільки рівнем засвоєння музично-педагогічних умінь, навичок та відповідності до сутності педагогічної діяльності вчителя, а й до усвідомлення особистісних мотивів, що проявляються у здатності оцінювати зовнішні впливи внутрішніми умовами індивідуальності. Цей компонент визначається вмінням майбутнього вчителя музики спрямовувати диригентсько-хоровий процес у творче русло, знаходити нові форми та методи до управління художньо-творчою діяльністю учнів, а також збереження власного творчого самопочуття в процесі колективної діяльності. Доцільно сказати, що В.Шульгіна визначаючи специфічність творчої діяльності, виділяє такі її

ознаки як новизна, оригінальність результатів творчості, їх соціальна та суб'єктивна значущість [219, 25].

Мета третього етапу полягала в практичному застосуванні сформованих умінь та навичок студентів у роботі з хоровим навчальним колективом.

Педагогічна робота творчо-діяльнісного етапу передбачала вирішення наступних завдань:

- спонукання майбутніх фахівців до самоконтролю та саморегуляції в процесі диригентсько-хорового навчання;
- активізація творчого самовираження та варіативності поведінки студентів у практичній роботі з навчальним хором;
- здатність студентів до використання імпровізаційних підходів у ході творчої роботи з хоровим колективом;
- розвиток здатностей майбутнього фахівця в умінні керувати власною поведінкою, що забезпечуватиме ефективну роботу в побудові диригентсько-хорового процесу.
- перевірка ефективності формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики згідно процесу злагодженої взаємодії емоційної, комунікативної та ідентифікаційної сфер.

Третій етап формувального експерименту мав здебільшого характер практичної трансформації набутих умінь і навичок у роботі з хоровим навчальним колективом та сприяв активному творчому самовираженню та самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності. Третій етап експерименту був спрямований на формування креативно-спрямовуючого компонента педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики. На цьому етапі експериментальна робота була націлена на вияв творчої активності стосовно міри сформованості саморегуляції студента та потребі самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності. Він передбачав високу ступінь розвитку уяви, інтерпретації, рефлексії та ідентифікації, реалізації творчого потенціалу у диригентсько-хоровій роботі з навчальним хоровим

колективом, уміння творчо застосовувати набутий фаховий досвід, постійно прагнути до творчості, уміння нестандартно розв'язувати педагогічні ситуації під час вивчення спецкурсу «Психолого-педагогічні основи диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв» та у процесі індивідуально-навчальних занять з хорового диригування. Третій етап формувального експерименту містив визначення студентів у стійкості фахової спрямованості, фіксації здатності встановлювати творчу взаємодію в роботі з хоровим начальним колективом, прогнозування подальших тенденцій розвитку у диригентсько-хоровому зростанні, аналізу динаміки індивідуального та групового рейтингу згідно впровадження поетапної методики формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.

На творчо-діяльнісному етапі формувального експерименту особлива увага була звернена на стимулювання якісної творчої діяльності майбутнього вчителя музики як керівника навчального хору, що визначався не тільки рівнем засвоєння фахових знань, а й сформованою мотивацією та ціннісним ставленням до хормейстерської роботи; сприяння активізації комунікативних та компетентних стратегій; формування умінь до емоційного самовираження, індивідуалізації, творчості. У процесі цієї роботи експериментальна методика була спрямована на активізацію диригентсько-хорової готовності студентів яка співвідноситься з потребами, мотивами, цілями, уміннями, емоцією та інтуїцією особистості майбутнього фахівця та проявляється у процесі його практичної діяльності, а також намаганням досягти стійкої настанови найвищого результату у формуванні досліджуваного феномена.

Отже, основним завданням *творчо-діялісного* етапу формувального експерименту було підвищення у майбутнього фахівця рівня диригентсько-хорової підготовки – одного з головних аспектів затвердження себе у якості майстра хорової справи у процесі якої він має усвідомлювати своєрідність професійної майстерності яка знаходить своє відображення у комунікативній

діяльності вчителя музики, адже під час роботи з хором колективом він виступає як актор, режисер та виконавець.

На *творчо-діяльнісному* етапі формування креативно-спрямовуючого компоненту педагогічної емпатії майбутніх учителів музики були вибрані методики, що дозволили визначити та перевірити готовність майбутнього фахівця до хормейстерської роботи з опорою на багатофункціональну здатність його особистості опанувати спеціальними знаннями, навичками та вміннями, що є необхідними для диригентсько-хорової діяльності, з подальшим їх удосконаленням до сучасних освітньо-мистецьких вимог даного напрямку та спрямовування навчального процесу на інтегрований кінцевий результат. Серії експериментальних завдань, що були використані на третьому етапі формувального експерименту, забезпечували позитивну динаміку показників критерію стосовно міри сформованості саморегуляції студента та потреби самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності.

У процесі перевірки сформованості креативно-спрямовуючого компоненту на *творчо-діяльнісному* етапі формувального експерименту нами було застосовано метод *моделювання* (творчого пошуку): активізації творчої саморегуляції та самореалізації у процесі практикумі роботи з навчальним хором колективом, у ході педагогічної роботи, студентам було запропоновано серію експериментальних завдань, що складались з 5 міні-етапів, на яких студенти фіксували результати творчого самооцінювання. На першому міні-етапі у процесі самостійної роботи, студенти здійснювали роботу з хорознавчою літературою, довідниками, словниками, тощо; самостійно працювали з мистецтвознавчою та психолого-педагогічною літературою; самостійно опрацьовували виконавський аналіз хорових творів; виконували анотації до музичних творів; здійснювали підготовку до участі у концертних заходах у якості виконавця. Як засвідчили експериментальні результати педагогічної роботи, здійснити творчу самооцінку, спрямовану на

диригентсько-хорову підготовку, самостійних видів навчальної діяльності було найскладніше.

Другий міні-етап творчого самооцінювання проходив на практикумі роботи із навчальним хоровим колективом, де студенти оцінювали переваги та недоліки своєї підготовленості. Оцінювання майбутніми вчителями музики своєї хормейстерської роботи з хоровим колективом було пов'язано з оцінкою ефективності процесу взаємодії під час керівництва хором, що значно ускладнювалось окремими уривчастими уявленнями про внутрішній стан виконавців, розуміння їх емоційного настрою, бажанням виконувати той чи інший хоровий твір, тощо. На цьому етапі нами був проведений порівняльний аналіз самооцінювання студентів з експертною оцінкою конкретних видів роботи керівників навчальних хорів. Так, коефіцієнт співвідношення результатів оцінювання експертами та самооцінки студентів дорівнював $\pm 69\%$.

На третьому міні-етапі творчого самооцінювання студентам було запропоноване письмове опитування за програмою констатувального дослідження, основу якого склали запропоновані судження поведінкових проявів (додаток В). Дослідження передбачало з'ясування здатності майбутнього вчителя музики до готовності управління музично-творчою діяльністю з учнівською аудиторією, їх поведінкою для збереження творчого самопочуття в процесі колективного музикування. Оцінка студентів (за 12-бальною шкалою) та колективне обговорення проведеної експериментальної роботи виявили необхідність використання таких навчальних засобів, які б допомагали студентам зрозуміти сутність диригентсько-хорового процесу, усвідомити механізми пізнання, мисленнєвої діяльності та емоційної гнучкості, показали, що потрібно спрямовувати фахову підготовку на творче самовираження у диригентсько-хоровій діяльності.

Четвертий міні-етап полягав в осмисленні майбутніми учителями музики свого початкового рівня уявлень про диригентсько-хорову підготовку, що включала визначення рівня знань, умінь та навичок та

співставлення їх з кінцевим результатом. У ході завдання студенти самостійно визначали ті якісні зміни, які відбулись за цей час. Ця робота була проведена на індивідуальних заняттях з хорового диригування. На даному етапі творчість, як джерело внутрішнього досвіду, була не тільки засобом самопізнання, а й необхідним інструментом практичної трансформації набутих умінь та навичок у диригентсько-хоровому процесі.

На п'ятому міні-етапі майбутні вчителі музики на основі творчого самооцінювання визначали подальші завдання, які були спрямовані на творчій акме-розвиток. Ця робота стала для студентів певним усвідомленням здійсненої діяльності з метою фіксації результатів та підвищення її ефективності у подальшій диригентсько-хорові практичній діяльності. Як показав експеримент, на основі визначення здатності майбутнього фахівця до творчості можна не тільки обмірковувати подальшу диригентсько-хорову діяльність, а й структурно її планувати за визначеними результатами особливостей попередньої роботи. Виконані експериментальні завдання допомогли студентам сформулювати отриманні результати, перерозподілити основні завдання пов'язані з подальшою практичною діяльністю, скорегувати поставленні цілі.

На творчо-діяльнісному етапі формування креативно-спрямовуючого компоненту стосовно сформованості педагогічної емпатії студентів нами була використана модифікована методика «Оцінки психологічної атмосфери в колективі» А.Фідпера [166], за програмою констатувального дослідження, на виявлення здатності студентів щодо вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях, (додаток Г). На цьому етапі була проаналізована готовність майбутніх учителів музики до самостійної творчої роботи з хоромим навчальним колективом яка виявлялась здатністю студента нестандартно мислити, проявляти креативність (уміння нестандартно розв'язувати педагогічну ситуацію, створювати оригінальну трактовку хорового зразка, тощо). Характер даного експериментального завдання містив експертно-аналізуючий характер та містив: визначення стійкості

фахової спрямованості майбутніх фахівців; порівняння динаміки готовності до самостійно-педагогічної роботи; фіксацію здатності до самовираження та оригінальності у роботі зі шкільним колективом.

Згідно порівняльного аналізу отриманих даних контрольної та експериментальної груп нами було з'ясовано, що незначна кількість респондентів контрольної групи здатна проявляти креативність у своїй практичній діяльності, на відміну від студентів експериментальної групи, що виявили здатність проявляти активність, емоційну насиченість, продуктивність, оригінальність тощо, на хороших заняттях згідно впровадження педагогічно-доцільних методів у навчальний процес експериментальної роботи.

Наприкінці експериментальної роботи третього етапу формувального дослідження ми спробували діагностувати досліджувану дефініцію та виявити рівні здатностей до педагогічної емпатії майбутніх вчителів музики. Для вирішення поставленого завдання ми застосували метод *педагогічного моніторингу* за модифікованою методикою В.Бойка [166], (додаток Д). Студентам було запропоновано виявити та оцінити рівень здатностей до емпатії згідно сутності відповідного параметру у структурі даної дефініції, а саме: *емоційної, комунікативної та ідентифікаційної* сфер. Інтерпретація результатів проходила шляхом аналізу показників окремих шкал та зведенням загальної сумарної оцінки рівня емпатії, при цьому оцінки з приведених шкал, можуть варіюватися від 0 до 6 балів та вказувати на сутність відповідної сфери згідно діагностування. Запропонований метод педагогічної роботи підкріплювався практичними завданнями, які дозволили підняти рівень сформованості педагогічної емпатії майбутніх фахівців.

Так, згідно *емоційної* сфери фіксується здатність емпатійної людини входити в емоційний резонанс з оточуючими – співчувати, співпереживати. Емоційний відгук в даному випадку становить «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, спрогнозувати його поведінку та ефективно взаємодіяти можливо лише у тому випадку, якщо

відбулося енергетичне підлаштування до об'єкта емпатії. Співчуття та співпереживання виконують функцію провідника від об'єкта емпатії до суб'єкта і навпаки.

Розроблена нами серія навчальних завдань визначала рівень емоційної сфери студентів, передбачала опанування ефективними моделями поведінки у формуванні умінь емоційного самовираження, відповідала нормативно-ціннісним засадам створення атмосфери творчої взаємодії та ототожнення своїх внутрішніх виконавських дій з майбутніми діями хористів, ставлячи себе на їхнє місце. Завдання ускладнювалося уявленнями студентів до розуміння емоційного настрою навчального хорового колективу, який ґрунтується на всебічних та глибинних знаннях творчих та індивідуальних особливостях учасників хорового колективу.

Здатність до проникнення розцінюється як важлива *комунікативна* здатність особистості, яка дозволяє створювати атмосферу відвертості, довіри, тощо. Кожна особистість своєю поведінкою та відношенням до іншої особистості сприяє інформаційно-енергетичному обміну або перешкоджає йому. Атмосфера напруження, підозрливості, недовіри заважає розкриттю емоційного досягнення партнера.

Так, серія навчальних завдань щодо визначення рівня комунікативної сфери студентів передбачала володіння комунікативними навичками та навичками керування хоровим колективом, під час роботи з хоровим колективом, вміння втілювати роботу над творчим розумінням хорового зразка, його художнього образу та настрою. Відповідно, майбутні фахівці повинні були використовувати знання, що включали: відомості про композитора, його належність до певного художнього напрямку; жанрові особливості музичного твору; розуміти змістову наповненість художніх образів; використовувати вокально-хорові прийоми, що сприяли покращенню виконавської майстерності до відтворення музичного зразка. Завдання ускладнювалося постійною необхідністю вибору засобів, форм,

прийомів комунікації у залежності від вікових особливостей учнів, їх індивідуальних характеристик та рівня освіченості.

Ідентифікаційна сфера – уміння зрозуміти іншого на основі співчуття та співпереживання (поставити себе на місце іншого). Основа ідентифікації полягає у легкості, гнучкості, рухливості та здатності до наслідування.

У процесі перевірки ідентифікаційної сфери студентам було запропоновано спрямувати свою практично-навчальну діяльність на самостійне моделювання творчої діяльності, створення власної інтерпретації хорового твору (обраного за власним бажанням) та спробувати втілити свій задум на практикумі роботи з навчальним хором. Завдання передбачало: добре володіння студентами виконавським мистецтвом хорового диригента; вмінням розкривати художній задум твору під час його виконання; виражати власне творче відношення до твору на основі ґрунтованого вивчення його змісту та художніх образів; виявлення справжнього інтересу до самосійної роботи з хоровим колективом. Завдання ускладнювалося уявленнями майбутніх фахівців про внутрішній стан виконавців, використання засобів сугестії, перцепції та готовності до самовдосконалення у диригентсько-хоровій підготовці

Аналіз результатів виявлення рівнів емпатогенної здатності студентів згідно розглядаємих сфер зафіксовано у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Виявлення рівнів здатностей до педагогічної емпатії майбутніх учителів музики за емоційною, комунікативною та ідентифікаційною сферами

Рівні сформованості студентів	Емоційна сфера %		Комунікативна сфера %		Ідентифікаційна сфера %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
В	7,9%	8,3%	8,6%	9,1%	7,2%	8%
С	18%	19,8%	15,6%	16%	13,7%	14%
Н	7,1%	5,4%	10,2%	9,3%	11,7%	10,1%

За результатами запропонованого завдання у 25,4% опитуваних студентів експериментальної групи було зафіксовано високий рівень емпатогенної здатності студентів згідно визначених сфер, тоді як у контрольній групі цей рівень склав – 23,7%, середній рівень експериментальної групи зафіксовано у 49,8% респондентів, у контрольній групі – 47,3%, до низького рівня емпатогенної здатності студентів експериментальної групи зафіксовано у 24,8%, контрольної – 29% респондентів. Різниця відсоткового співвідношення згідно запропонованих сфер емпатогенної здатності студентів між експериментальною та контрольною групами середнього арифметичного значення стосовно високого рівня становить 7,26%, що свідчить про ефективність запропонованої методики, та дозволяє стверджувати, що у студентів експериментальної групи на третьому – творчо-діяльнісному етапі формувального експерименту відбулися позитивні зміни стосовно виявлення та оцінювання рівня здатності до педагогічної емпатії, а саме: за уміння співчувати, співпереживати, прогнозувати та енергетично взаємодіяти з об'єктом емпатії – емоційна сфера; створювати атмосферу відвертості, довіри на хорових заняттях, що сприяла інформаційно-енергетичному обміну та розкриттю емоційного досягнення партнера – комунікативна сфера; через здатність до наслідування розвивати перцептивність, сугестивність, рефлексивність, творчість та готовність до самовдосконалення у диригентсько-хоровій підготовці – індефікаційна сфера. Усе це сприяло підвищенню професійного рівня майбутнього фахівця, впевненості у своєму становленні як керівника шкільного хорового колективу та потреби самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності.

Проведений експеримент дозволив виявити сприятливі умови та потенційні можливості формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки, що закладено в спецкурсі «Психолого-педагогічні основи диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв» (додаток Ж), особливості проведення якого впливав на

активність, результативність, вияв творчої активності майбутнього фахівця у диригентсько-хоровій підготовці та сприяв реальним досягненням на практикумі роботи з хоровим навчальним колективом. Специфікою впровадження запропонованого спецкурсу є створення та розв'язання проблемних ситуацій у диригентсько-хоровій діяльності, які б відтворювалися у формі моделювання та сприяли росту фахової майстерності закладаючи базову основу щодо ефективного професійного розвитку майбутніх учителів музики та здатності до педагогічної емпатії. Основне завдання полягає у практичному вирішенні педагогічних задач, що базуються завдячуючи набутим знанням та вмінням на практикумі роботи з хоровим навчальним колективом, коли майбутні фахівці шукають та знаходять шляхи компетентного, творчого розв'язання складних педагогічних ситуацій. Саме професійно-інноваційна лабораторія здатна знаходити та вирішувати нагальні проблеми ефективного впливу на учнівську аудиторію, шукати шляхи педагогічної взаємодії зі шкільним навчальним колективом є основою професійного становлення та самовдосконалення у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики.

У програмі спецкурсу «Психолого-педагогічні основи диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв» й методичних вказівках до нього надані принципові положення циклу лекцій, котрі належить засвоїти студентам інститутів мистецтв педагогічних університетів, визначені нами лекційні теми, поданий список рекомендованої літератури. Спецкурс призначений систематизувати всі отримані попередньо знання в галузі теорії та методики музичного виховання, методики роботи з хоровим колективом, вокально-хорового виховання, підготовки до проведення музичних лекторіїв, виокремити з них знання, вміння та навички які необхідні в процесі практикуму роботи з хоровим колективом. Структура впровадження спецкурсу включала: теоретичну частину, котра передбачала засвоєння основних теоретико-методологічних положень; методичну частину, яка спрямовувала студентів до оволодіння кваліфікаційною методикою;

самостійне написання реферату з обраної теми дослідження, котрий дозволяв оцінити рівень осягнення студентами засвоєного матеріалу.

На творчо-діяльнісному етапі формувального експерименту спецкурсу «Психолого-педагогічні основи диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв» спираючись на концептуальні положення психолого-педагогічних основ з педагогічної майстерності, досліджень з музичної психології, музичного виховання, теорії та методики музичного навчання став підґрунтям формування педагогічної емпатії студентів з наближення до майбутньої продуктивної диригентсько-хорової діяльності набуття психолого-педагогічної компетентності, розвитку психолого-педагогічних здібностей, спрямованості до педагогічно-виконавської діяльності та педагогічної техніки, тощо.

Паралельно із засвоєнням теоретико-методичного матеріалу спецкурсу в його завдання входило акцентування уваги майбутніх учителів музики на такі складові ознаки диригентсько-хорової підготовки як ерудиція, професійні здібності, педагогічний такт, творча активність, ситуативна орієнтація під час вирішення педагогічних завдань, індивідуалізація та самореалізація у процесі створення характерних для диригентсько-хорової діяльності ситуацій, постійне удосконалення мистецтва хорового диригування, виховання та навчання. З методичної точки зору підкреслювалась увага на творчий розвиток студента, прояв уваги та уяви на практикумі роботи з хоровим колективом, вміння аналізувати психологічний стан хорового колективу, практичного застосування знань особливостей творчого розвитку в учасників хорового колективу тощо. Особлива увага була звернена на організацію дослідницької діяльності студентів, що впливала на їх подальше акмеологічне становлення.

На практичних заняттях запропонованого спецкурсу використовувалися наступні методи роботи, а саме: розповіді та роз'яснення викладача; диспути та обговорення; самостійна робота з теоретико-методичною літературою; вироблення навичок індивідуально-творчої

інтерпретації музичних творів, що сприяло розширенню фахових знань; розвиток і тренування педагогічно-виконавських умінь та навичок студентів згідно індивідуальної роботи з хором навальним колективом, тощо.

У результаті творчо-діяльнісного етапу експерименту з формування креативно-спрямовуючого компоненту педагогічної емпатії майбутніх учителів музики відбулося помітне зростання показників високого рівня студентів експериментальної групи, тоді як більшість студентів контрольної групи залишились на середньому та низькому рівнях.

Статистична інформація за всіма показниками міри сформованості саморегуляції студента та потребі самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності у контрольній та експериментальних групах на формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи третього етапу подана у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Динаміка формування креативно-спрямовуючого компонента педагогічної емпатії студентів

Показники критерію	Розподіл студентів за рівнями вираження показника (у відсотках)							
	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕК	
Рівні	1	2	1	2	1	2	1	2
Н	22.7	24.9	22.6	25.4	22.9	23.3	5.8	8
критерій	23.8		24		23.1		6.9	
С	41.3	42.9	42.2	38.8	43.1	43.9	31.1	29.3
критерій	42.1		40.5		43.5		30.2	
В	36	32.2	35.2	35.8	34	32.8	63.1	62.7
критерій	34.1		35.5		33.4		62.9	

Аналіз отриманих кількісних даних згідно динаміки формування креативно-спрямовуючого компоненту педагогічної емпатії стосовно міри сформованості саморегуляції студента та потребі самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності у ході проведення педагогічної роботи

експериментальної та контрольної груп дозволяє констатувати, що внаслідок формувального експерименту відбулося помітне зростання першого та другого показників високого рівня. Так, в експериментальній групі перший показник зріс – на 27,9%, та другий на –26,9%. У контрольній групі значних зрушень не відбулося. Високий рівень першого та другого показників зріс на 0,7%. Більша частина контрольної групи виявила низький та середній рівень за показниками міри сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності. Отримані результати підтверджують ефективність обґрунтованих у дослідженні педагогічних умов забезпечення методичної системи формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики.

Творчо-діяльнісний етап формувального експерименту був підпорядкований перевірці результативності розробленого нами методичного забезпечення формування означеного феномену. Провідними методами педагогічного діагностування означеного критерію стосовно міри сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності експериментальної роботи були визначені методи: *моделювання* (творчого пошуку): активізації творчої саморегуляції та самореалізації у процесі практикуму роботи з навчальним хоровим колективом; пошуку кращих зразків *художньо-творчої інтерпретації* хорового твору; метод застосування *педагогічного моніторингу*. Впровадження даних методів передбачало використання практично-творчих завдань у становленні студента як майстра хорової справи з огляду на креативно-спрямовуючий компонент формування педагогічної емпатії.

У результаті третього *творчо-діялісного* етапу формувального експерименту сформованості значно активізувалась практична робота майбутніх вчителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки: учасники експерименту у свої діях та вчинках педагогічної роботи надавали перевагу не зовнішнім чинникам, а своїм внутрішнім мотивам та переконанням, регулятивна поведінка відбувається на рівні свідомого

відчуття мистецтва; основою мислення в диригентсько-хоровій діяльності набуває творчість, побудована на основі набутих умінь та навичок вироблених у процесі навчальної діяльності; зафіксовано прагнення до самоаналізу та самореалізації у набутій диригентсько-хоровій підготовці; виявлено стійку настанову досягнення найвищого результату у диригентсько-хоровій діяльності.

Контрольний зріз дозволив зафіксувати, як змінилися показники за кожним визначеним нами критерієм формування педагогічної емпатії студентів в інститутах мистецтв та порівняння їх сформованості у контрольних та експериментальних групах. Результати дослідної роботи зафіксовано у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Динаміка критеріальної сформованості педагогічної емпатії студентів

Критерії педагогічної емпатії	Групи студентів	Кількість студентів					
		Рівні до експерименту			Рівні після експерименту		
		Н	С	В	Н	С	В
- міра прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності	КГ	9	15	12	7	16	13
	ЕГ	9	17	12	3	11	24
- ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної хорової діяльності	КГ	15	16	5	14	16	6
	ЕГ	16	17	5	3	9	26
- ступінь організації хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентній основі	КГ	13	19	4	9	20	7
	ЕГ	14	21	3	3	14	21
- міра сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності	КГ	9	15	12	8	16	12
	ЕГ	9	15	14	3	11	24

Представлена таблиця ілюструє, що проведення дослідної роботи формувального експерименту забезпечило високий рівень за всіма визначеними критеріями формування педагогічної емпатії у більшості студентів експериментальної групи, тоді як переважаюча частина студентів контрольної групи віднесена до середнього та низького рівнів.

Узагальнення статистичних даних кожного з етапів формування педагогічної емпатії майбутніх учителі музики дало змогу виявити прикінцеві результати експерименту. Методи статистичного аналізу дозволили вивчити, наскільки суттєвими є відмінності між двома статистичними вибірками (КГ та ЕГ). Як правило для цього проводять перевірку статистичних гіпотез про належність обох вибірок одній генеральній сукупності, або про рівність середніх. При цьому використання параметричних критеріїв (критерії Фішера або Стюдента) передбачає встановлення виду розподілу генеральної сукупності, що не завжди є можливим. Тому в практиці педагогічних досліджень доцільніше використовувати непараметричні критерії статистики, такі як критерії знаків, критерії Вілкоксона, Ван-дер-Вардена, Спірмена, кутове перетворення Фішера, які вільні від припущення про закон розподілу вибірок і ґрунтуються на припущенні про незалежність спостережень.

Оскільки в нашому експерименті розглядаються дві незалежні вибірки (КГ та ЕГ), які необхідно співставити за частотою досліджуваного показника (рівні сформованості педагогічної емпатії), то найдоцільніше використовувати кутове перетворення Фішера φ^* . Цей критерій оцінює достовірність відмінностей між процентними долями двох вибірок, в яких реєструється досліджуваний показник. Сутність кутового перетворення Фішера полягає в переводі процентних долей у величини центрального кута, що вимірюється в радіанах. Більшій процентній долі відповідатиме більший кут φ_1 , а менший – менший кут φ_2 , але співвідношення між ними нелінійне: $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$, де P – процентна доля між кутами φ_1 і φ_2 та збільшені чисельності вибірок значення критерію зростатимуть. Чим більше значення

величини φ^* , тим більш ймовірно, що відмінності між вибірками є не випадковими (статистично значущими).

Гіпотези критерію Фішера:

H_0 : доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 не більша ніж у виборці 2.

H_1 : доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 більша ніж у виборці 2.

Алгоритм перевірки гіпотез за допомогою φ^* – критерію Фішера.

1. Процентне співвідношення переводяться в долі одиниці, які, в свою чергу переводяться в радіани за формулою кутового перетворення Фішера: $\varphi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1}$, $\varphi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2}$, де P_1 і P_2 – відповідні долі, що порівнюються.

2. Обчислення спостережуваного значення за формулою:

$$\varphi^*_{emp} = (\varphi_1 - \varphi_2) \frac{\sqrt{n_1 n_2}}{n_1 + n_2},$$

де n_1 і n_2 – обсяги досліджуваних вибірок.

3. Перевірка значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення в t – розподілі Стюдента, показано в таблицях 3.12 та 3.13.

Таблиця 3.12

Результати формувального експерименту контрольної групи

Контрольна група	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
Долі одиниці	0,238	0,231	0,421	0,435	0,341	0,334
Кугове перетворення	0,9804	0,9656	1,3184	1,3417	1,1798	1,1671
Спостережуване значення критерію φ^*	0,0506722		0,1077717		0,05216777	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,9641		0,8829		0,9593	

Значущість з якою приймається гіпотеза H_0	0,0359	0,1171	0,0407
--	--------	--------	--------

Таблиця 3.13

Результати формувального експерименту експериментальної групи

Експериментальна група	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
Доля одиниці	0,24	0,069	0,405	0,302	0,355	0,629
Кутове перетворення	0,9846	0,5256	1,2915	1,1078	1,2048	1,6495
Спостережуване значення критерію φ^*	1,06258483		0,76406522		2,11840542	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	$4,58 \cdot 10^{-4}$		0,00365		$8,27 \cdot 10^{-5}$	
Значущість з якою приймається гіпотеза H_0	≈ 1		0,99635		≈ 1	

Отже, в результаті статистичної перевірки результатів формувального експерименту в контрольній групі не відбулося суттєвих змін в прояві досліджуваних рівнів, відмінності між рівнями показників до та після проведення експерименту є статистично незначущими (з рівнями ймовірності 0,0359, 0,1171 та 0,0407 для низького, середнього та високого рівнів відповідно). В експериментальній же групі зміни у прояві досліджуваних рівнів є суттєвими, ймовірність з якою можна прийняти гіпотезу про наявність суттєвих змін в проявах рівнів прямує до 1. Особливо суттєвими є зміни в показниках, які стосуються низького та високого рівнів. Тобто з ймовірністю близькою до 1 (100%) можна стверджувати, що доля студентів, які мали низький рівень сформованості педагогічної емпатії до експерименту, суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла. Зафіксована динаміка зростання показників сформованості педагогічної емпатії у студентів експериментальної групи, що свідчить про дієвість та ефективність проведеної педагогічної роботи згідно розробленої

методики формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Для наочності проілюструємо динаміку сформованості педагогічної емпатії студентів контрольної та експериментальної груп до та після проведення експериментальної роботи гістограмою, яка зафіксована на рисунку 3.2.

Рівні вираження показників – низький, середній, високий – відповідають цифровому значенню 1, 2, 3.

Рисунок 3.2

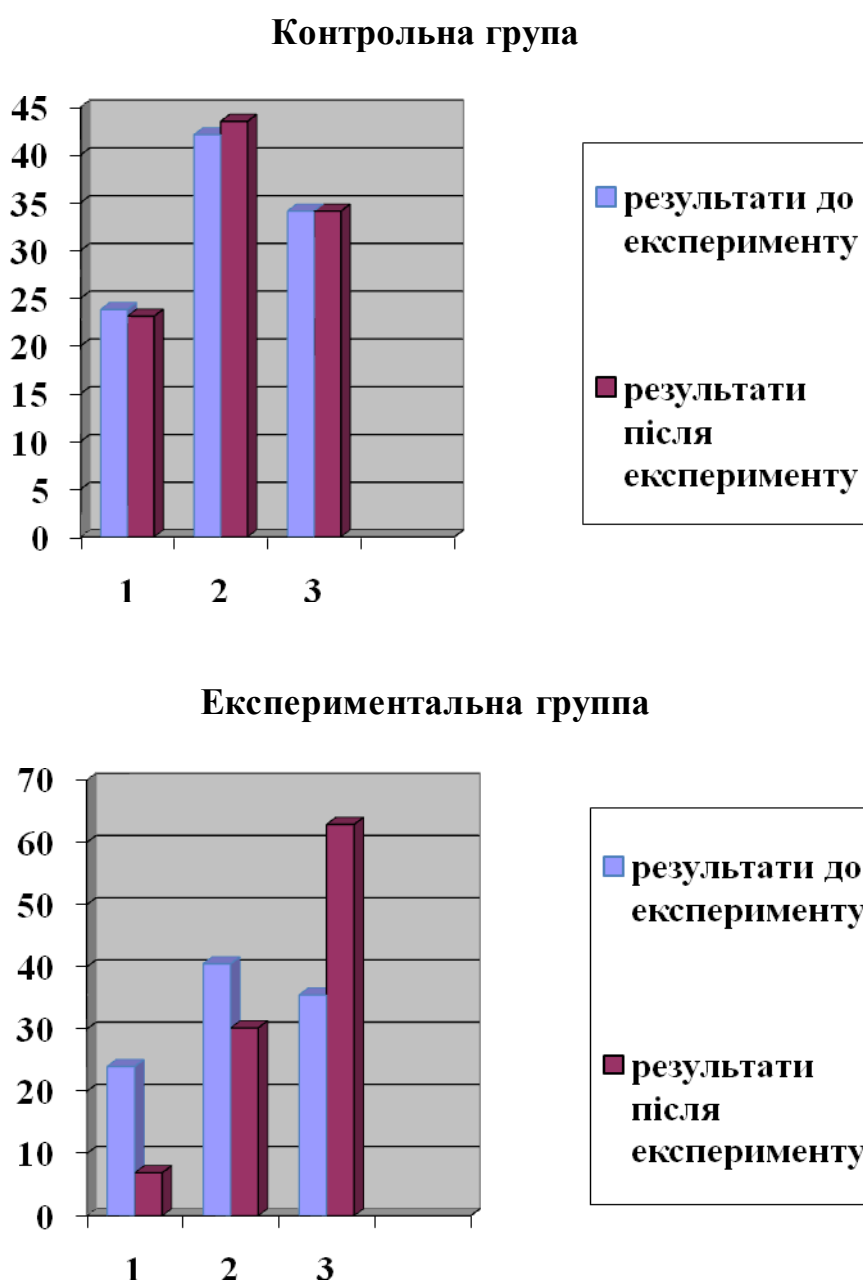


Рис. 3.2 Порівняння динаміки педагогічної емпатії майбутніх учителів музики контрольної та експериментальної груп.

Таким чином, отримані статистичні результати в контрольній та експериментальній групах та їх порівняння свідчать про дієвість і результативність авторської методики формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у педагогічних університетах України. Ця методика сприяє розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивно-емотивного, організаційно-компетентнісного та креативно-спрямовуючого компонентів педагогічної емпатії, що забезпечує спрямованість до диригентсько-хорової підготовки студентів. Це дає підстави для впровадження авторської методики формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у педагогічний процес диригентсько-хорової підготовки в системі музично-педагогічної освіти.

Висновки до третього розділу

Дослідно-експериментальна робота з формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики дозволила систематизувати та узагальнити результати педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний, контрольний етапи), представити експериментальні дані щодо динаміки формування означеного феномена, надати статистичні результати ефективності цього процесу.

- констатувальний експеримент було проведено у чотири взаємопов'язані етапи, що підпорядковувалися діагностуванню кожного із компонентів педагогічної емпатії, а саме: *перший етап* був спрямований на вияв інтересів студентів до диригентсько-хорової роботи та ціннісного ставлення до хорового мистецтва; *другий етап* – на виявлення наявності у студентів психолого-педагогічних знань щодо налагодження комунікативних зв'язків у хоровому колективі та умінь створювати позитивну атмосферу на хорових заняттях; *третій етап* дав змогу з'ясувати рівень оволодіння

студентами фаховим тезаурусом та здатністю до психолого-педагогічних орієнтацій у диригентсько-хоровому виконавстві; *четвертий етап* було спрямовано на виявлення творчої активності та наявності вольових якостей студентів у диригентсько-хоровій роботі та вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях. Констатувальний експеримент був спрямований на виявлення основних недоліків формування педагогічної емпатії у навчальній діяльності студентів.

- узагальнення результатів констатувального дослідження, дало змогу виявити три *рівні* (високий, середній, низький) сформованості педагогічної емпатії майбутніх учителів музики згідно означених критерії і показників та надати їм якісної та кількісної характеристики. За зведеними результатами констатувального експерименту було виявлено серед досліджуваних 13,40% високого рівня педагогічної емпатії майбутніх учителів музики; 49,75% середнього рівня і 36,85% низького рівня.

- реалізація експериментальної програми здійснювалася за допомогою різноманітних *методів* дослідження: спостереження, опитування (інтерв'ю, бесіда, анкетування, рейтинг, експертна оцінка), діагностичні завдання психолого-педагогічної експериментальної роботи.

- формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики здійснювалося у три етапи, а саме: *підготовчо- коректуючого, індивідуально-самостійного, творчо-діяльнісного*. Відповідно до розробленої методики, *перший етап* дослідної роботи – *підготовчо- коректуючий* був спрямований на формування педагогічної емпатії студентів з огляду на мотиваційно-ціннісний компонент. Завдання педагогічної роботи цього етапу передбачало ознайомлення студентів із специфікою досліджуваної дефініції, а також накопичення сфери знань у галузі хорового мистецтва, зокрема у диригентсько-хоровій діяльності. На цьому етапі використовувалися *діалогічні* методи навчання: пояснення, розповіді, обмін думок; *презентації* (ілюстрації, показу); методу *спонування* до активізації навчально-пізнавального процесу; ескізне вивчення хорових творів, художнє

ознайомлення з кращими зразками хорових творів. За програмою констатувального експерименту було проведене контрольнo-порівняльне *тестування та анкетування* студентів.

Другий – *індивідуально-самостійний* етап експериментальної роботи був спрямований на формування *комунікативно-емотивного та організаційно-компетентнісного* компонентів диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. Центральний ланцюг дослідно-педагогічної роботи цього етапу було підпорядковано становленню студента як керівника хорового колективу, що сприяло утвердженню майбутнього фахівця у практичній діяльності. На цьому етапі провідними були методи *інтеграції та синтезу* фахових знань й практичних навичок та умінь у навчальній діяльності студентів; метод *комунікативного стимулювання*, що був спрямований на активізацію професійно-комунікативних відносин студентів у процесі педагогічної практики; метод *портфоліо*, що дозволяв зберігати зразки поетапного фахового зростання майбутніх фахівців у процесі диригентсько-хорового навчання, тощо.

Третій – *творчо-діяльнісний* етап був спрямований на формування креативно-спрямовуючого компоненту, що забезпечував практичне застосування сформованих умінь та навичок студентів у роботі з хоромим навчальним колективом та сприяв активному творчому самовираженню та самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності. Завдання педагогічної роботи третього етапу були спрямовані на становлення студента як майстра хорової справи, що вирішувалось за допомогою комплексу спеціально розроблених *практично-творчих завдань*. Цей етап був обумовлений використання таких методів: *моделювання* (творчого пошуку): активізації саморегуляції та самореалізації у процесі практикуму роботи з навчальним хоромим колективом; пошуку кращих зразків *художньо-творчої інтерпретації* хорового твору; метод застосування *педагогічного моніторингу*, тощо.

- формування педагогічної емпатії доповнювалося спеціально впровадженим спецкурсом, що спрямував диригентсько-хорову підготовку студентів на досягнення психолого-педагогічних основ досліджуваного феномену.

- за результатами дослідно-експериментальної роботи зафіксовано позитивну динаміку високих рівнів сформованості педагогічної емпатії у майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки в експериментальних групах, відповідно до компонентів: *мотиваційно-ціннісного* – з 32,5% до 63,2%; *комунікативно-емотивного* – з 12,8% до 69,5%; *організаційно-компетентнісного* – з 9% до 55,7%; *креативно-спрямовуючого* – з 35,5% до 62,9%. У контрольних групах зафіксовано незначну різницю між отриманими даними проведеного експерименту. Перевірку результативності проведеного формувального експерименту сформованості педагогічної емпатії розроблено на основі порівняння діагностичних даних між контрольною та експериментальною групами студентів.

Одержані результати дозволили засвідчити, що концептуальна модель формування педагогічної емпатії вчителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки – від постановки мети, визначення завдань – до відбору ефективних методів та засобів експериментальної перевірки результативності, становить повний технологічний цикл.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [50; 51; 52; 53; 54; 55].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні та визначенні специфіки означеного феномена, розробці й експериментальній перевірці поетапної методики формування педагогічної емпатії студентів. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1. На основі аналізу наукової літератури розкрита сутність та уточнена дефініція «педагогічна емпатія майбутнього вчителя музики». Запропоновано визначення означеного феномена як ціннісного особистісно-професійного утворення, що характеризується емоційно-почуттєвим ставленням вчителя до розуміння своїх вихованців та реалізується у процесі творчої взаємодії з хоровим колективом. Педагогічна емпатія – це здатність вчителя до розуміння, аналізу та оцінки емоційних станів учня, яке проявляється в дієвій допомозі, у подоланні труднощів, хвилювань та певних станів.

2. Здійснений аналіз наукових досліджень дозволив визначити специфіку формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки, що розглядається нами на основі органічної єдності особистісних механізмів, а саме рефлексії, ідентифікації, інтерпретації та уявлення. Педагогічну емпатію вчителя розглянуто та обґрунтовано з позиції гуманістичного, аксіологічного, рефлексивного, діяльнісного та акмеологічного підходів, що дало змогу систематизувати логічно вибудувати теоретичний матеріал та відповідно до обраних загальнонаукових методологічних підходів визначити значущість формування педагогічної емпатії у продуктивній диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики.

3. Розроблено структуру педагогічної емпатії майбутніх учителів музики як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного, комунікативно-емотивного, організаційно-компетентнісного, креативно-спрямовуючого. *Мотиваційно-ціннісний компонент* містить інтерес студентів до майбутньої професії, вияв їх усвідомленої установки щодо досягнення диригентсько-хорової діяльності; *комунікативно-емотивний компонент* полягає у здатності майбутніх учителів музики до художньо-педагогічної комунікації, до створення емоційно-естетичного простору в хоровому колективі побудованого на засадах творчої взаємодії; *організаційно-компетентнісний компонент* включає наявність оволодіння фаховим тезаурусом, широку ерудицію щодо диригентсько-хорової діяльності, уміння майбутніх учителів музики раціонально та кваліфіковано налагодити і організувати роботу в хоровому колективі; *креативно-спрямовуючий компонент* виражає здатність до самореалізації студентів у диригентсько-хоровій діяльності, вияв ініціативи у вирішенні творчих завдань. Виокремлено основні функції означеного феномена, а саме: світоглядна, когнітивна, комунікативна, креативна, гедоністична, проєктивна.

4. Критеріями сформованості педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки нами визначено міру прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності; ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної хорової діяльності; ступінь організації диригентсько-хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентній основі; міру сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності та їх показники.

5. Педагогічними умовами означеного процесу визначено: забезпечення мотиваційної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики; стимулювання студентів до оволодіння та використання емоційних впливів, спрямованих на творче колективне музикування;

актуалізація творчої активності на всіх етапах диригентсько-хорової діяльності. Розроблено рівні сформованості педагогічної емпатії студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки, а саме: низький, середній та високий. Констатувальний етап експерименту дозволив виявити, що переважає середній та низький рівні сформованості педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, що потребувало розробки та впровадження методики формування означеного феномена.

6. Поетапна методика формування педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики проходила у перебігу таких взаємопов'язаних етапів педагогічної роботи, а саме: *підготовчо-коректуючого, індивідуально-самостійного, творчо-діяльнісного*. Кожен з етапів забезпечував формування певного структурного компоненту за допомогою спеціально розроблених методів та форм педагогічної роботи. На підготовчо-коректуючому етапі використовувалися *діалогічні* методи навчання: пояснення, розповіді, обмін думок; *презентації* (ілюстрації, показу); метод *спонукання* до активізації навчально-пізнавального процесу; ескізне вивчення хорових творів, художнє ознайомлення з кращими зразками виконання хорових творів. За програмою констатувального експерименту було проведене контрольнo-порівняльнe *тестування та анкетування* студентів. На індивідуально-самостійному етапі провідними були методи *інтеграції та синтезу* фахових знань й практичних навичок та умінь у навчальній діяльності студентів; метод *комунікативного стимулювання*, що був спрямований на активізацію професійно-комунікативних відносин студентів у процесі педагогічної практики; метод *портфоліо*, що дозволяв зберігати зразки поетапного фахового зростання майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорового навчання, тощо. На творчо-діяльнісному етапі був використаний комплекс практично-творчих завдань, а також методи: моделювання (творчого пошуку); активізації творчої саморегуляції та самореалізації у процесі практикуму роботи з навчальним хоровим колективом; пошуку кращих зразків художньо-творчої

інтерпретації хорового твору; метод застосування педагогічного моніторингу, тощо.

7. Дієвість та ефективність розробленої методики засвідчили результати формувального експерименту. На основі порівняльного аналізу статистичних даних в контрольній та експериментальній групах була зафіксована динаміка зростання показників сформованості педагогічної емпатії у респондентів експериментальної групи, а отже доведена результативність дослідно-експериментальної роботи згідно розробленої поетапної методики формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки. Розроблено науково-методичні рекомендації щодо удосконалення підготовки майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

Дисертаційне дослідження має певну перспективу науково-пошукової діяльності в сфері вищої музично-педагогічної освіти, адже ефективність моделювання педагогічної емпатії майбутніх учителів музики підтверджена даними експериментального дослідження. Доведена практична доцільність впровадження методики формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі вивчення комплексу диригентсько-хорових дисциплін у вищій мистецькій освіті. Теоретико-методологічне осмислення даного феномену на основі сучасної парадигми національної вищої освіти дає змогу розглядати його як процес підготовки студентів до диригентсько-хорової інноваційної роботи, кінцевим результатом якого є інтегрована готовність до різних видів музично-педагогічної діяльності.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Тест на виявлення інтересів студентів до диригентсько-хорової роботи
(авторська модифікація «Тесту на відношення до диригентської
діяльності» В.Петрушина)

	<i>Ключ</i>
1 Мене цікавить хорове мистецтво	Так
2. На фахові заняття я завжди приходжу з добре вивченим матеріалом	Так
3. Мене цікавить займатись диригентсько-хоровою діяльністю	Так
4. Мені подобається бути у центрі колективної уваги	Так
5. Мені легко організувати людей до спільних дій	Так
6. Займаючись із педагогом, я рідко пропоную власний варіант трактування хорового твору	Ні
7. Колективні заняття мені подобаються більше, ніж індивідуальні	Ні
8. Мені важко контактувати з незнайомими людьми	Ні
9. Мої друзі вважають мене веселим та товариським	Так
10. Я високо ціную мистецтво міміки та жесту	Так
11. Я легко долаю конфліктні ситуації	Так
12. Я пропускаю заняття за фахом частіше інших	Ні
13. Я прислуховуюсь до зауважень викладача з приводу диригування та намагаюсь бути уважним до його порад	Так
14. Часто без причини у мене може бути поганий настрій	Ні

- | | |
|--|-----|
| 15. Концертно-хорова діяльність втомлює мене | Ні |
| 16. У роботі над музичним твором я уможливлую розумове «перенесення» в художній образ та намагаюсь пізнати його «з середини» | Так |
| 17. Я відповідально ставлюся до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності | Так |
| 18. Обрана мною майбутня професія викликає у мене занепокоєння | Ні |
| 19. У колі своїх друзів я рідко говорю про виступ який передбачається | Ні |
| 20. Я цікавлюсь професійною майстерністю видатних диригентів | Так |
| 21. Мені подобається відпрацьовувати диригентський жест згідно «поставленої» музичної інтонації | Так |
| 22. Я шукаю можливість попрактикуватися з хором колективом | Так |
| 23. Я із задоволенням виконую доручення до будь-якого виду діяльності | Так |
| 24. Друзі цінують мої зауваження щодо якості виконання програмного матеріалу | Так |
| 25. Я слідкую за новими тенденціями хорового мистецтва | Так |
| 26. Зі своїми друзями та близькими я обговорюю свою майбутню професію | Так |
| 27. Я виступаю на концертах тільки тому, що цього вимагає учбова програма | Ні |
| 28. Я рахую, що при виконанні будь якого хорового твору диригенту не слід викладатися на сто відсотків тому, що виконавці і без нього знають як слід його виконувати | Ні |
| 29. Мені подобається обговорення з викладачем про особливості виконання того чи іншого музичного твору | Так |

30 .Я розглядаю обрану професію, як гарну можливість навчати дітей хорошому мистецтву.

Так

ДОДАТОК Б

Анкетування на виявлення ціннісного ставлення студента до хорового мистецтва

1. Чи подобається Вам хорове мистецтво?
2. Чи цікавить Вас відвідувати концерти за участю хорових колективів?
3. Чи аналізуєте Ви вокально-хорову та виконавську майстерність видатних хорових колективів?
4. Чи цікавить Вас професійна діяльність знаних диригентів?
5. Чи подобається Вам відвідувати спецкурс з диригування?
6. Чи поглиблюєте Ви знання в галузі диригентсько-хорових дисциплін?
7. Чи подобається Вам практика роботи з хором?
8. Чи намагаєтеся Ви самостійно виявляти та виправляти власні недоліки диригентської техніки?
9. Чи самоудосконалюєте свої вокально-хорові навички?
10. Чи цікавитися Ви новими креативними формами та методами хорового мистецтва?

ДОДАТОК В

Тест на виявлення творчої активності та вольових якостей студентів

Ключ

Так Ні

Інструкція: Уважно і вдумливо прочитайте тестові запитання, якщо вони співпадають з Вашими міркуваннями відносно даного запитання то поставте «Так», якщо Ви не погоджуєтесь, то відповідь повинна бути «Ні».

1. Вмієте відчувати настрій та стан іншого;
2. Проявляєте здатність проникати у внутрішній світ іншого;
3. Виявляєте уважність, стосовно проблеми іншого;
4. Володієте здатністю до вольових якостей;
5. Уважні до емоційного стану іншого;
6. Прислухаєтесь до суджень іншого;
7. Легко йдете на контакт у процесі спілкування;
8. Володієте здатністю прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній;
9. Проявляєте тактовність, уважність, компетентність у процесі взаємодії;
10. Рахуєте, що взаємодія головний аспект дружнього ставлення;
11. Проявляєте справедливе ставлення до кожного;
12. Захоплені спільною діяльністю з іншими;
13. У процесі діяльності спрямовані на позитивний результат;
14. Володієте собою у будь-якій ситуації, зберігаєте самоконтроль, здійснюєте саморегуляцію незалежно від сили зовнішніх факторів;
15. Вміло використовуєте свій психофізичний апарат як інструмент виховного впливу.

Кількість балів діляться на «15»

«Вірно» - 3 бала.

Високий рівень.

«Вірно в деякій мірі» - 2 бала.

Середній рівень.

«Зовсім не вірно» - 1 бал.

Низький рівень.

Ключ: сума балів, виставлена кожним учасником ділиться на кількість опитуваних учасників.

ДОДАТОК Г

Тест на виявлення здатності студентів до створення креативного
середовища

(За модифікованою методикою А.Ф. Фідпера)

	1	2	3	4	5	6	7	8	
1. Швидкість									Повільність
2. Гнучкість думки									Одноманітність
3. Оригінальність									Звичайність
4. Допитливість									Незацікавленість
5. Сміливість									Невпевненість
6. Самовираження									Пасивність
7. Продуктивність									Не вдалість
8. Самостійність									Залежність
9. Пізнавальна активність									Бездіяльність
10. Захопленість									Байдужість

Ключ: відповідь оцінюється по кожному із 10 пунктів шкали з ліва на право від 1 до 8 балів. Чим лівіше або правіше розташований знак *, тим найбільш виражений показник згідно відповіді за судженням відповідача. Підсумковий показник коливається від 10 (позитивна оцінка) до 80 (негативна оцінка). На основі індивідуального профілю створюється середній профіль, який характеризує прояви здатності студентів до створення креативного середовища на хорових заняттях.

ДОДАТОК Д

Тест на виявлення компетентності студента

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

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – «безумовно ТАК» до 1 – «безумовно НЕМАЄ»)

1. Шкала для оцінки *проектувальних* умінь:

- Я готовий правильно формулювати і реалізовувати цілі при вивченні диригентсько-хорових дисциплін.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я умію обробляти та висвітлювати інформацію так, щоб вона була доступна учням.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

2. Шкала для оцінки *комунікативних* умінь:

- Я володію засобами педагогічної взаємодії для взаємного розвитку суб'єктів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я здатний встановлювати діалогові взаєностосунки з об'єктами спілкування.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

3. Шкала для оцінки *творчих* умінь:

- Я використовую імпровізаційні підходи в процесі диригентсько-хорової діяльності.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я здатний відбирати художньо-доцільний репертуар для школярів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

4. Шкала для оцінки *організаційних* умінь:

- Я вмію організовувати навчальний процес.
Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ
- Я володію методикою проведення окремих видів навчальної діяльності школярів та хорового процесу.
Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

Після проведення самодіагностики дайте письмову відповідь на такі запитання:

- 1. Якими особистісно-професійними рисами повинен володіти компетентний вчитель музики?*
- 2. Які, на Ваш погляд, необхідні зміни у змісті та організації диригентсько-хорової підготовки студентів?*
- 3. Щоб я хотів змінити в самому собі за для досягнення успіху в диригентсько-хоровій діяльності?*

ДОДАТОК Е

Тест на виявлення рівня до емпатійної здібності студента
(авторська модифікація «Тесту на діагностування рівнів емпатійних
здібностей» В.В.Бойка)

1. Я залишаюсь спокійним, якщо інші виявляють занепокоєння.
2. Якщо є потреба, я легко вхожу в довіру.
3. Я вільно спілкуюся з іншими, та підтримую розмову на різні теми.
4. Я виявляю занепокоєння щодо проблеми іншого.
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. Іноді мені вказують на мою неувважність щодо іншого.
9. Мені легко копіювати та наслідувати жести, міміку, інтонацію іншого.
10. Чужа радість позитивно впливає на мене.
11. Я відчуваю та зливаюсь 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 творча особистість.
16. Я засмучуюсь коли хтось плаче.
17. Якщо людині важко на душі, я стримуюсь від запитань.
18. Мені важко зрозуміти людину, яка засмучується за будь яких дрібниць.

Обробка даних. Підраховується число вірних відповідей (згідно ключа) по шкалі, після того, результат підсумовується.

- Емоційний канал: -1; +4; -7; +10; -13; +16;
- Здатність до проникнення: +2; -5; -8; -11; -14; -17;
- Ідентифікаційний канал: +3; +6; +9; -12; +15; -18.

Оцінки по шкалі виконують допоміжну функцію в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися від 0-18 балів. За нашими мірками високій рівень – 12-18 балів, до середнього рівня віднесено 5-11 балів та за низькими результатами рахуємо менше 5 балів.

ДОДАТОК Ж

Програма спецкурсу: «Психолого-педагогічні основи диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв»

ЗМІСТ

	Стор.
Пояснювальна записка.....	4
Таблиця «Тематичний план».....	6
1 тема: Сутнісні ознаки диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв	7
2 тема: Психолого-педагогічні засади формування педагогічної емпатії студентів	9
3 тема: Концептуальні підходи формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв	12
4 тема: Специфіка підготовки студентів до роботи з шкільними хоровими колективами.....	17
Рекомендована література.....	22

I. Пояснювальна записка

Зміст програми висвітлює актуальну проблему формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки. Формування педагогічної емпатії процес складний та багатоаспектний, тому проводити його потрібно поетапно, враховуючи специфічні особливості диригентсько-хорової підготовки.

У системі багаторівневої освіти вагоме місце займає диригентсько-хорова підготовка студентів у педагогічних університетах, адже необхідною умовою сучасної музично-педагогічної освіти є висококваліфікований фахівець, тобто особистість, що здатна знаходити та вирішувати нагальні проблеми ефективного впливу на учнівську аудиторію, шукати шляхи педагогічної взаємодії зі шкільним навчальним колективом, мислить професійно, творчо, компетентно. Такий підхід потребує деякого перегляду диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв. З цією метою до програми диригентсько-хорової підготовки студентів введено ряд інтегративних спецкурсів, котрі розкривають сутність диригентсько-хорової діяльності викладачів мистецьких дисциплін та сплановують роботу студентів у практичне русло.

Одним з таких спецкурсів є «Психолого-педагогічні основи диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв», який відповідає II освітньо-кваліфікаційному рівню – бакалавр, освітньому рівню – базова вища освіта, кваліфікацією – бакалавр педагогічної освіти, вчитель музики, музичний керівник.

Цей курс включає теоретичну та практичну частини диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв на музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Вища педагогічна школа покликана забезпечити ефективну підготовку майбутнього вчителя музики, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового плідно працювати в освітніх закладах різного типу, здатного творчо розвивати особистість учня. Актуальність цього завдання підвищується у зв'язку з впровадженням основних положень Болонської конвенції у національну освіту. Усе більшого значення набувають високий рівень оволодіння фаховою діяльністю та професійною майстерністю вчителя.

Специфіка диригентсько-хорового процесу полягає в тому, що теоретична розробка цієї проблеми спричиняє вади практичного характеру, які пов'язано з недостатністю психолого-педагогічного спрямування навчальної діяльності студентів, відсутністю уваги підготовки майбутніх учителів музики як керівників шкільних хорових колективів, слабкою орієнтацією навчального диригентсько-хорового процесу на вироблення у студентів самостійності, активності, результативності, творчої взаємодії, тощо.

Аналіз стану диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики з позиції конкретики фахової майстерності, у поєднанні з різноманітністю форм її реалізації, відкриває можливість застосування інноваційних підходів у вирішенні цієї проблеми. У такому аспекті формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики актуалізує питання творчої взаємодії вчителя та учня у процесі колективного музикування та виступає головним психолого-педагогічним джерелом професійного становлення та самовдосконалення у диригентсько-хоровій діяльності.

У запропонованому спецкурсі на підставі системного аналізу розкривається сутність психолого-педагогічної основи диригентсько-хорової підготовки студентів та виокремлено специфічні аспекти формування означеного феномена.

II. Тематичний план

Розподіл навчального часу за розділами та видами занять

№	П/П Назва модулів і тем	Кількість годин						
		Всього	Аудиторна робота					
			Всього аудиторних лекцій	Практичні	Лабораторні	консультації	Залік	
1.	Сутнісні ознаки психолого-педагогічних основ студентів до диригентсько-хорової підготовки	3	3	2	1			
2.	Специфіка диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв	3	3	2	1			
3.	Психолого-педагогічні засади формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв	3	3	2	1			
4.	Специфіка підготовки студентів до роботи з шкільними хоровими колективами	4	4	2	2			
	Всього		13	8	5			

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования. – /Э.Абдуллин. М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Абдуллина О.А. Мониторинг качества профессиональной подготовки. /О.А. Абдуллина. //Высшее образование в России. – М., 1998. - №3. – С. 35-38.
3. Абрамова Г.С. Практическая психология. /Галина Сергеевна Абрамова. — М.: Академия, 1997. — 365 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
5. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. /А.Т. Авдієвський. //Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. – К.: УДПУ, 1996. – Вип. I. – С. 80-83.
6. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: кн. для учителя. /Ю.П.Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
7. Акмеология в вопросах и ответах: учеб. пособие. /А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 248 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
8. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. /Ю.Б.Алиев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
9. Амонашвили Ш.А. Воспитание человечности. /Шалва Александрович Амонашвили. //Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. /Б.Г. Ананьев. – СПб: Питер, 2002. – 228 с.

11. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. /Валентин Иванович Андреев. Кн. 2. – Казань, 1998. – 320с.
12. Аникеева Н.П. Режиссура педагогического взаимодействия. /Н.Аникеева, Г.Винников, С.Смирнов. – Новосибирск, 1991. – 92 с.
13. Анисимов А.И. Дирижёр – хормейстер: твор. метод. записки. /Александр Иванович Анисимов. – Л.: Музыка, 1976. – 160 с.
14. Антонова-Турченко О.Г. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія. /О.Г. Антонова-Турченко, Л.С. Дробот. – К.: ІЗМН, 1997. – 260 с.
15. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 «Музыка и пение». /Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222, [2] с.
16. Апраксина О.А. Современные требования к учителю – музыканту и задачи педагогики. /Ольга Александровна Апраксина. //Музыка в школе. – М., 1988. – № 1. – С. 30-35.
17. Архімович Л. Микола Лисенко. Життя і творчість. /Л.Архимович., М.Гордійчук. – Вид.3–тє, доповн. і переробл. – К., 1992. – С. 5.
18. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. /Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
19. Арчажникова Л.Г. Сущность профессионально педагогического мастерства учителя музыки. /Л.Г. Арчажникова. //Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете. – Свердловск, 1991. – 128 с.
20. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. /Б.Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
21. Бакланова Н.К. Профессиональное мастерство работника культуры: учеб. пособ. /Н.К.Бакланова. - М.: МГПИ, 1994. – 120 с.

22. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография /Е.С.Барбина. – К.: Вища школа, 1998. – 153, [1] с.
23. Басін Є.Я. Творчість і емпатія. /Є.Басін. //Питання філософії. – 1987. – №2. – С. 64-66.
24. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. /Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.
25. Батищев Г.С. Деятельность и ценность. Критика «деятельностного» подхода к теории интериоризации. /Г.С.Батищев. – М.: Наука, 1994. – С. 8-34.
26. Бахтанова Е.И. Преодоление авторитаризма и утверждение идеи демократизма и гуманизма школьного воспитания в советской педагогике (20-е годы): автореф... дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии». /Е.И. Бахтанова. – К., 1989. – 24 с.
27. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – /І. Бех. К.: Либідь, 2008. – 848с.
28. Білоусова В.О. Гуманізація відносин учнів у позаурочній роботі. /В.Білоусова. //Педагогіка і психологія.– 1994.– № 4.– С. 38-44.
29. Бодалев А.А. Личность и общение: избр. психол. Труды. /Алексей Александрович Бодалев. – 2-е изд. – М.: МПА, 1995. – 324 с.
30. Бодина. Е.А. Творческая природа музыкального исполнительства: автореф. дис... канд. иск.: 17.00.02 /Е. А. Бодина; Киев. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. – Киев, 1975. – 29 с.
31. Буш Г.Н. Диалогика и творчество. /Г.Буш. – Рига: АБОТС, 1985. – С. 317.
32. Ванершот Г. Эмпатія як сукупність мікропроцесів. /К. Роджерс і його послідовники: психотерапія на порозі ХХІ століття (за ред. Д. Брезіера). – М., «Когіто-центр», 2005.

33. Васина-Гроссман В.А. Музыка и поэтическое слово. Ч. 2. /В.Васина-гроссман. – М.: Музыка, 1972. – 366 с.
34. Ващенко Г. Виховна роль мистецтва. /Г. Ващенко. //Праці з педагогіки та психології, Т.4. – К., 2000. – С. 196-256.
35. Венгер Л.А. Педагогика способностей. /Леонид Абрамович Венгер. – М.: Изд-во «Знание», 1973. – 96 с.
36. Вульффов Б.З. Основы педагогики: учеб. пособие: /Б.З.Вульффов, В.Д.Иванов. [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: УРАО, 2000. — 614 с.
37. Вишневецький О.І. Теоретичні сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. /О.Вишневецький. – К.:Либідь, 1997. – 374 с.
38. Выготский Л.С. Педагогическая психология. /Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1996. – 533 с.
39. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. /Избран. психол. Труды. //Лев Семенович Выготский; под ред. М.Г.Ярошевского. – М., Воронеж, 1996. – 512 с.
40. Выготский Л.С. Психология искусства. /Лев Семенович Выготский. [сост. М.Г. Ярошевский]. – Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479 [1] с.
41. Гавран І. А. Специфіка розвитку емпатії у майбутнього вчителя музики. /Ірина Гавран //Науково-педагогічний журнал ДДПУ імені Івана Франка «Молодь і ринок» - Вип. 10 (81) – Дрогобич: вид. ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – С. 153-155.
42. Гавран І. А. До питання розвитку емпатії студентів інститутів мистецтв на хорових заняттях. /І.А. Гавран //Наукові записки: [збірник наукових статей] НПУ імені М.П. Драгоманова. (Серія педагогічні та історичні науки) – Вип. ХСІХ (99). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 24-29.
43. Гавран І. А. Специфіка розвитку емпатії в майбутніх учителів музики. /І.А. Гавран //Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні

науки. – Вип. 7 (218) Ч.ІІ. – Луганськ: вид. ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. – С. 27-31.

44. Гавран І. А. Компонентна структура формування емпатії майбутніх учителів музики. /Ірина Гавран. //Науково-педагогічний журнал ДДПУ імені Івана Франка «Молодь і ринок» - Вип. 10 (93) – Дрогобич: вид. ДДПУ імені Івана Франка, 2012. – С. 159-163.

45. Гавран І. А. Креативний аспект формування емпатійності студентів інститутів мистецтв як керівників дитячих хорових колективів. /І.А. Гавран //Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Вип. 11 (246) Ч.ІІ. – Луганськ: вид ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. – С. 74-80.

46. Гавран І. А. Функціональний аналіз розвитку емпатії майбутніх керівників дитячих хорів. /Ірина Гавран. //Науковий вісник ПНПУ імені К.Д. Ушинського. Зб. наук. праць № 7-8. – Одеса: вид. ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2012. – С. 24-29.

47. Гавран І. А. Особливості розвитку емпатії у викладачів мистецьких дисциплін. /І.А. Гавран. //X Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Українська культура: виклики сьогодення»: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції [упор., наук. ред. С.М. Садовенко], Київ, 31 травня – 1 червня 2012 р. – Київ.: НАКККіМ, 2012. – 668с. С. 496-499.

48. Гавран І. А. Гуманістичний підхід до формування емпатійності майбутніх учителів музики. /І.А. Гавран. //Педагогічний дискурс: Збірник наукових праць ХГПА, – Вип. 11. – Хмельницький: вид. центр ХГПА, 2012. – С. 31-33.

49. Гавран І. А. Мотиваційно-ціннісний аспект формування емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки. /І. А. Гавран. //Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Вип. №10 (269) Ч.І – Луганськ: вид. ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – С. 146-151.

50. Гавран І. А. Методичні основи головних психолого-педагогічних аспектів особистості майбутнього вчителя музики. /Ірина Гавран. //Питання

професійної компетентності майбутнього вчителя музики (диригентсько-хорові дисципліни та вокалу: зб. навч. метод. матеріалів). – Хмельницький.: НВВ ХГПА, 2013. – С. 17-24.

51. Гавран І.А. Особистісні передумови педагогічної майстерності майбутніх учителів музики. Методичні рекомендації з підготовки студентів до диригентсько-хорової діяльності (для студентів музично-педагогічних факультетів ВНЗ). /Ірина Анатоліївна Гавран: – Хмельницький, 2013. – 28 с.

52. Гавран І. А. Методичне забезпечення формування емпатії майбутніх учителів музики в процесі професійного зростання у ВНЗ. /Ірина Гавран. – Краснодар.: вид, 2013. – С.

53. Гавран І. А. Теоретичні засади формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв. /Ірина Гавран. //Концептуальні проблеми розвитку мистецької освіти: матеріали Регіонального науково практичного семінару. – Хмельницький: - вид.: НВВ ХГПА, 2014. – С. 32-35.

54. Гавран І. А. Формування педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової діяльності. /І.А. Гавран. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. №16 (21) Ч.1 – Київ: - Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С. 63-67.

55. Гавран І. А. Структурна модель формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової діяльності. /Ірина Гавран. //Питання професійної компетентності майбутнього вчителя музики (диригентсько-хорові дисципліни та вокалу: навчально-методичний посібник. Вип. №2 – Хмельницький.: НВВ ХГПА., 2014. – С. 15-22.

56. Гавран І. А. Психолого-педагогічні основи диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв: програма спецкурсу. /Укладач: аспірант, інститутів мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, І.А.Гавран. – К., 2014. – 24 с.

57. Гаврилова Т.П. Поняття емпатії в зарубіжній психології. /Т.Гаврилова. //Питання психології. – 1975. – № 2. – С. 147-157.

58. Гервіус Г. Музыкальная эстетика Германии XIX века: В 2-х т. – /Г.Гервіус. Москва:, 1982. – С. 326.
59. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. /Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
60. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогіки. /В.И.Гинецинский. – СПб.: Издательство СПб ун-та, 1992. – С. 28-37.
61. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций: для вузов по спец. «Психология». /Ю. Гиппенрейтер. – М.: изд-во МГУ, 1988. – 318 с.
62. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. /Федор Никанорович Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
63. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
64. Грінченко М.О. Вибране. /М.Грінченко. – К.: Наукова думка, 1959. — С. 466.
65. Гузій Н.В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. /Наталія Гузій //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. — К.: Вид-во НПУ, 2003. – Вип. 10. – С. 9-26.
66. Дем'янюк Н. Ю. Засоби формування національної культури молоді у діяльності і спадщині В.М. Верховинця. /Н.Дем'янюк. //Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В. Верховинця. З бібліотеки наук. праць. – Полтава:, 1999. – 310 с.
67. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. /Анатолий Алексеевич Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752, [2] с.
68. Деркач А. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма. /А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: Луч, 1993. С. 5-43.

69. Джидарян І.А. Творчі колективи в мистецтві. /І. Джидарян. – В кн.: Колектив і особистість. – М. «Наука», 1975. – С. 205.

70. Джури́нский А.Н. История педагогики: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. /А.Н. Джури́нский. – М.: Владос, 1999. – 432, [2] с.

71. Дунаев А.И. Рационализация учебно-творческой деятельности как фактор повышения эффективности профессиональной подготовки руководителей музыкальной самодеятельности: автореф...дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация культурно-просветительской деятельности». /А.И. Дунаев. – М., 1989. – 16 с.

72. Дунаева И.Д. Формирование дирижерского мышления в процессе подготовки руководителей самодеятельных оркестров русских народных инструментов: автореф...дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация культурно-просветительской деятельности». /И.Д. Дунаева. – М., 1991. – 16 с.

73. Дуранов М.Е. Исследовательский поход к профессионально-педагогической деятельности: (Учеб. пособие). /М.Е. Дуранов, А.Г. Гостев. – Челябинск, Чел-ГУ, 1996. – 72 с.

74. Егоров А.А. Теория и практика работы с хором. /А.Егоров. – М.; Л., 1951. – С. 79.

75. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. /Георгий Львович Ержемский. – М.: Музыка, 1988. – 78, [2] с.

76. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учеб.пособ.для вузов. /Людмила Борисовна Ермолаева-Томина: Моск. откр. гос.ун-т. – М.: Академ. проспект, 2003. – 302 [1] с.

77. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. /Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

78. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для студ. вузов. /Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 382 [1] с.

79. Зязюн І.А. Педагогічний професіоналізм у контексті професійної свідомості. /Іван Зязюн. //Педагоги професійної школи: Зб. наук. праць. – К.: Науковий світ, 2001. – Вип. 1. – С. 8-13.
80. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. Посібник. /Іван Андрійович Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
81. Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе) /Іван Зязюн. //Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 3-9.
82. Зязюн І.А. Основи педагогического майстерства. – /І.Зязюн, І.Кривонос, Н.Тарасевич. – М., Просвещение, 1989. – 302 с.
83. Іган. Дж. Базисная емпатия как коммуникативный навык. /Дж. Іган; пер. О. Исаковой, М. Глущенко //Журнал практической психологии и психоанализа. 2000. – № 1. – С. 15-27.
84. Ильин. Е. П. Эмоции и чувства. /Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2001. – 749 с.
85. Каган М.С. Философская теория ценности. /М.С. Каган. – СПб.: ТООТК Петрополис, 1997. – 205 с.
86. Казачков С.А. О дирижерско-хоровой педагогике. /С.Казачков. //Музыкальное исполнительство. – Вып. 6. – М., 1970. – С. 120-144.
87. Карамуратова Р.Б. Экспериментальное исследование педагогической эмпатии: депонированная рукопис. /Р.Б. Карамуратова. – М-во образования Респ.Казахстан.Вост.-Каз. гос. ун-т. – Усть-Каменогорск: [б. и.], 1996. – 123 с.
88. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. /В.Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
89. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество. /Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
90. Каргин А.С. Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе. /Анатолий Степанович Каргин. – М.:Просвещение, 1984. – 224 с.

91. Карпіловська С.Я. Основи професіографії: Навч. посібник. – /С.Карпіловська, Р. Мітельман, В.Синявський, О.Ткаченко, Б. Федорішин.: МАУП, 1997. – 148 с.
92. Каспина В.А. О методах воспитания и их классификациях. /В. Каспина. //Сов. педагогика. – 1970. –№ 1. – С. 281-290.
93. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих школярів суверенної України. /О.Киричук. //Рад. школа. – 1994. – № 6. – С.15-18.
94. Киричук О.В. Психологія особистості. /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
95. Ковалев А.Г. Психология личности. /А.Ковальов – М. 1963. – С.163.
96. Кодай З.З. Избранные статьи. /Золтан Золтанович Кодай [пер. с венг.]. – М.: Сов. композитор, 1982. – С. 45-87.
97. Козир А.В. Вступ до акмеологічної мистецької освіти: навч.-методич. посіб. /А.Козир, В.Федоришин. – К.: Вид-во НПУ ун-т імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
98. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. /Алла Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
99. Кон И.С. Психология старшокласника. – /И.Кон. – М.,1980. – С. 180.
100. Кон И.С. В поисках себя. – /И.Кон. – М.,1984. – 183 с.
101. Кон И.С. Социологическая концепция Герберта Спенсера. /История буржуазной социологии. //Под ред. И.С. Кона. Утверждено к печати Институтом социологических исследований АН СССР. – М.: Наука, 1979. – С. 40-52.
102. Копець Л.В. Психологія особистості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – 2-ге вид. – /Л.Копець. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 458с. – С. 448-449.

103. Кузьменко Р.О. Методические рекомендации по изучению уровня сформированности элементов педагогического мастерства будущего учителя музыки. /Р.О. Кузьменко. – К.: РУМК, 1988. – 58 с.
104. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. /Н.Кузьмина. – М.: ИЦКСПС, 2001. – 144, [1] с.
105. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие. /Н.В. Кузьмина. – Л.: Из-во ЛГУ, 1980. – 170 с.
106. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. /Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
107. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психол. структура деятельности учителя и формирование его личности. /Н.В. Кузьмина. Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
108. Кулюткин Ю.Н. Функциональные роли учителя. /Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская //Творческая направленность деятельности педагога. – Л.: НИИ ООВ АПН, 1978. – С. 19-26.
109. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз. /Л.Губернський, В.Андрущенко, М.Михальченко та ін. – К.: Знання України, 2002. – 577, [3] с.
110. Лапченко В.П. Психолого-педагогічні умови формування гуманних якостей у процесі навчання учасників народно-інструментальних ансамблів: Метод.реком. /В.Лапченко. – К., 1994. – 25 с.
111. Лащенко А.П. Проблеми дослідження відчизняної хорової культури. /А.Лащенко. //«Українське музикознавство» Музична україністика в контексті світової культури: науково-методичний збірник. – Вип. 28. – К.: НМАУ імені П.І. Чайковського, 1998. С. 13-24.
112. Леви В. Искусство быть собой. /В.Леви. – М.: Издат. центр «Академия». – С. 34-56.

113. Леонтович М.Д. Збірка статей та матеріалів. — /М.Леонтович. — К., 1947. — С. 100.
114. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. /Микола Дмитрович Леонтович. [упорядник Л.О.Іванова]. — К.: Музична Україна, 1989. — 136 с.
115. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. /Алексей Алексеевич Леонтьев. — М.: Знание, 1979. — 47 с., ил. (Сер.: Педагогика и психология).
116. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. /Алексей Николаевич Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 303, [1] с.
117. Леонтьев А.Н. Психология образа. /Алексей Леонтьев. //Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология). — 1979. — № 2. — С. 146-149.
118. Лунева О.В. Психология делового общения. — /О.Лунева, Е.Хорошилова. — М.,1987. — С. 45.
119. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: из опыта работы. /Юдифь Львовна Львова. — М.: Просвещение, 1980. — 192 с.
120. Макаренко А.С. Избранные произведения: в 3-х т. /А.Макаренко. //редкол.: Н.Д.Ярмаченко (пред.) и др. — К.: Рад. шк., 1985. — Т.2 — 574 с.
121. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения. [собр. соч. в 8-ми томах] /А.С. Макаренко. — М., 1984. — Т. 4. — С. 343-364.
122. Маркова А.К. Психология труда учителя. /Аэлита Капитоновна Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 312 с.
123. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. — (Мастера психологии).
124. Маценко Ж.М. Духовність: феномен психології та об'єкт виховання. /Ж.М. Маценко — К.: Освіта України, 2010. — 100 с.
125. Медушевський В.В. Человек в зеркале интонационной формы. //Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия. Вып. 1, часть вторая. /Сост. Э.Б.Абдулин, Б.М. Целковников. — М.: МПГУ, 1991. — С. 19-34.

126. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. /Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
127. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности: учеб.-метод. пособие. /Лариса Максимовна Митина. – 2-е изд. – М.: Изд-во Москов. пед. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с. – (Библиотека психолога).
128. Михайличенко О.В. Музично – педагогічна діяльність композиторів і виконавців другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: історичні нариси. /О. Михайличенко. – Суми: Видавничо – виробниче підприємство «Мрія – 1», 2005. – 102 с.
129. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. /Н.Є.Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
130. Морозов В.П. Об экспериментально-теоретических исследованиях голоса певца и их значения для вокальной педагогики. /В.Морозов. //Вопросы вокальной педагогики. – Вып. 6 – Л., 1982. – С. 174.
131. Москаленко В.Г. До визначення поняття «музичне мислення». /В.Г.Москаленко. //Українське музикознавство [відп. ред. І.Ф. Ляшенко]. – К.: НМАУ, 1998. – Вип. 28. – С. 48-53.
132. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации. (К проблеме анализа). /В.Г. Москаленко. //Исследование – К. Госконсерватория, 1994. – 157 с.
133. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема. (Філософсько-культурний аналіз). /В.Муляр. – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.
134. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. /Генрих Густавович Нейгауз. – М.: Музыка, 1967. – 311 с.
135. Немыкина И.Н. Методические основы специальной подготовки учителя музыки: Учеб.пособие. /И. Немыкина. – Свердловск:Свердл.пед.ин-т, 1998. – 64с.
136. Нормативно правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х.: Основа, 2004. – Ч.1. – 144с.

137. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. /Н.Обозов. – К.: Либідь. – 1990. – 192 с.
138. Овчинникова Т.Н. Об отборе репертуара для работы с хоровыми коллективами школьников. //Работа с детским хором: Сб.статей /под ред.проф. В.Г.Соколова. – М.:Музыка, 1981. – 70 с.
139. Олексюк О.М. Методика викладання гри на народних інструментах: Навч. посібн. /Ольга Миколаївна Олексюк, – К.: ДАККіМ, 2004. – 135 с., С. 182.
140. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
141. Олексюк О.М. Творча самореалізація майбутнього фахівця - музиканта в інтерпретаторському процесі. /О.М. Олексюк. //Наук. Записки Тернопольського ДПУ імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 1999. – № 3. – С. 116-120.
142. Ольхов К.А. Теоретические основы дирижерской техники. /К.Ольхов. – Л., Музыка. – 1984. – 160 с.
143. Орлов А.Б. Феномени емпатії і конгруентність. /А.Орлов, М. Хазанова. //Питання психології. – 1993. – № 4. – С. 42-49.
144. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] /Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. І.А.Зязюна]. — К.: Наукова думка, 2003. — 262, [1] с.
145. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». /В.Ф. Орлов. – К., 2004. – 45 с.
146. Остапенко Л.В. Розвиток творчих якостей у студентів-хормейстерів засобами української духовної музики: Автореф. дис... канд. пед. наук. /Л.Остапенко. – К., 1999. – 21 с.

147. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы. /под ред. С.Н.Боруновой. – М., 1985. – 703 с.
148. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін а системі педагогічної освіти. /Г.Падалка. //за ред.. В.Г.Бутенка. – Херсон: ХДП, 1995. – 104 с.
149. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). /Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.
150. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. //Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 14. Вип. 1 (6). – /Г.Падалка. К.: НПУ, 2004. – С. 15-20.
151. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін): метод. рек. /Галина Падалка. – К.: НПУ, 1999. – 33 с.
152. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога. /Г.М.Падалка. //Теорія та методика мистецької освіти: Зб. Наук. Праць. – Вип. 5 – К.: НПУ, 2004. – С. 3-11.
153. Педагогічна майстерність: підручник [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.] /за ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
154. Педагогічна мудрість віків: навч. посіб. /уклад.: В.Л.Омельяненко, А.І.Кузьмінський. (Навчально-методичний комплекс з педагогіки). – К.: Знання, 2009. – 411 с.
155. Педагогическая психология. /под. ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
156. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. /Л.А. Петровская. – М.: Изд.-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.

157. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное издание для студентов и преподавателей. /В.Петрушин. – М.: Академический Проект, 2006. – 400 с.
158. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. /В.И. Петрушин. – М.: Владос, 1999. – 175 с.
159. Платонов К.К. Структура и развитие личности. /Константин Константинович Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254, [1] с.
160. Пономарев Я.И. Психология творчества и педагогика. /Я.Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 280 с.
161. Психологія: підручник для студ. ВНЗ /Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
162. Психологічний словник. /За ред.. В.І. Войтка – К.: Вища школа, 1992. – 216 с.
163. Психологический словарь. /Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
164. Психологический словарь. /Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, В.Ф.Ломова и др.: Науч.-исследовательский ин-т общей и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
165. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Диссерт.в форме научного доклада... д-ра пед. наук /В.Ражников. – М., 1993. – 70 с.
166. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. /Д.Райгородский. //Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.
167. Раппопорт С.Х. О вариативной множественности исполнительства. /Семен Хаскевич Раппопорт [сборник ст. /ред.. и сост. А.Д.Алексеев] //Музыкальное исполнительство. — М., 1972. – С. 39-52.

168. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: книга для препод. высш. и средн. пед. учеб. Заведений. /Петр Решетников. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 301 с.
169. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. /Карл Роджерс, пер. с англ. Шениной; [общ. ред. И.Е. Есенина]. — М.: Прогресс, 1994. — 480 с.
170. Роменець В.А. Історія психології: ХІХ – початок ХХ століття. навч. посіб. /Володимир Андрійович Роменець. — К.: Либідь, 2007. — 830 с.
171. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. /Сергей Рубинштейн. — М., 1957. — 328 с.
172. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. — (Мастера психологии).
173. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька. — К.: ІЗМН, 1998. — 248 с.
174. Рудницька О.П. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистост. /О.Рудницька //Художня освіта і проблеми виховання молоді. — К.: ІЗМН, 1997 — С. 3-10.
175. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька. — К., 2002. — 270 с.
176. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтва. /Оксана Петрівна Рудницька. //Мистецтво і освіта. — К., 2001. — №3. — 115с.
177. Рузавин Г.И. Методология научного исследования. /Г.Рузавин. — М.: ЮНИТИ-ДАНА. — 1999. — 317 с.
178. Сверлюк Л.І. Формування гуманних взаємин у дитячих хорових колективах: Автореф.... канд.пед.наук.: 13.00.02. /Л.І.Сверлюк, Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. — К., 2006 — 19 с.
179. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособ. /И.С.Сергеев. — СПб.: Питер, 2004. — 316 с.

180. Смирнова Т.А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність: монографія. /Т.А. Смирнова. – Харків: Константа, 2002. – 256 с.
181. Смит Н. Современные системы психологии: история, постулаты, практика. /Ноэль Смит [пер. с англ. А.А. Алексеева]. – СПб; М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 382 с. С. 17-43.
182. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Ч.1. Работа над собой в творческом процес се переживания. /К.Станиславский. //Собр.соч.: В 8-ми т. – М.: Искусство, 1954. Т.2. – 424 с.
183. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. /О.Степанов, М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 520 с.
184. Степанов С. С. Век психологии: имена и судьбы. – /Сергей Степанов. М.: Эксмо, 2003. – 592 с.
185. Стратан Т.Б. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичними засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /Т.Б. Стратан. – К., 1996. – 20 с.
186. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учня. /І.О. Синиця. – К.: Рад. школа, 1981. – 319 с.
187. Сисоєва С. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. /С.Сисоєва, І.Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 307 с.
188. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
189. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. /С.Сисоєва. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
190. Сутуріна Ю.В. Емпатія як професійно значуща властивість особистості. /Ю.Сутуріна. //Вісник Бурятського державного університету. – 2008. – № 5. – С. 108-113.

191. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. /Василий Александрович Сухомлинский.– М.: Педагогика, 1990. – 285 с.
192. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – /Василий Александрович Сухомлинский. – М., 1971. – С. 270.
193. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. /Василий Александрович Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.
194. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина /Василій Сухомлинський. – К.: рад.шк.,1985. – 464 с.
195. Тарасевич Н.М. Педагогічна діяльність і педагогічна майстерність. /Н.М. Тарасевич. //Вища і середня освіта: республіканський наук.-методич. зб. /Відповідальний редактор І.А. Зязюн – К.: Вища школа. – Вип. 14. – С. 42-46.
196. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія /під. наук. ред. А.В.Козир. – Вид. друге, доповн. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с.
197. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С.Лейтес. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – С. 42-222.
198. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. /Лев Николаевич Толстой. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 442 с.
199. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-т /К.Ушинский; под. ред. А.И.Пискунова. – М.: Педагогика, 1978. – Т.1. – 557с.
200. Федотов Є. Кирило Григорович Стеценко — педагог. /Є.Федоров. – К.,1977. – С. 4.
201. Філософія: Підручник [Бичко І.В., Бойченко І.В., Табачковський В.Г. та ін.]. – К.: Либідь, 2001. – 408 с.
202. Философский словарь [авт. сл. ст.: В.П. Андрущенко и др.] (Новые словари) – К.: А.С.К., 2006. – 1059 с.

203. Філософський словник /за ред. В.І. Шинкарука. – 2 вид. перер. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
204. Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. /Материалы Всероссийской конференции //под. ред. Н В. Кузминой – Л.: ЛГУ, 1973. – 105 с.
205. Франко І. Літературно-критичні праці. /Упоряд. та комент. В.П.Колосової, В.І.Крекотня, М.В.Мишанича, М.М.Сулими; Ред. О.В.Мишанич. – К.: Наук. думка, 1983. – 559 с.
206. Франко І. Я. Педагогічні статті і висловлювання. /Уповн. Ред.. О.Г.Дзевєрін. – К.: Радянська школа, 1980. – 299 с.
207. Хилл П. Наука и искусство пректирования. Методы пректирования. Научное обоснование решений. /Хилл Перси. – М.: Мир, 1973. – 263 с.
208. Хмельюк Р.И. Поиск учителя. /Р.И. Хмельюк. – О: ПГПУ, 1992. – 64 с.
209. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., переработ. /Андрей Викторович Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007. – 638 с.
210. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – /Л. Хьелл, Д. Зиглер. СПб.: Питер Пресс, 1997. – 573 с.
211. Чесноков П.Г. Хор и управление им: [пособ. для хоровых дирижеров] /Павел Григорьевич Чесноков. – М.: Музгиз, 1961. – 240 с.
212. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. /Р.Х. Шакуров. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
213. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя. /Олена Шевнюк. //Мистецтво та освіта. — 2003. — №3 (29).— С. 2–6.
214. Шелер М. Человек и история. /Макс Шелер. //Человек: образ и сущность: (Гуманитарные аспекты). Ежегодник. – М., 1991. – С. 133-159.
215. Шибутани Т. Социальная психология: Пер. с англ. – Рост./ Д.: Феникс, 1998. – 544 с.

216. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности. /Г.Шингаров. – Москва, 1973. – С. 93.
217. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении. – /Е.Шиянов, И.Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
218. Шопенгауер А. Избранные произведения. /Сост. И.С.Нарский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 544 с.
219. Шульгіна В.Д. Художня культура України: Навч. Посібник. /В.Шульгіна. – К.: Вища школа, 2006. – 240 с.
220. Щербаков А.И. Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе: межвузов. сб. науч. трудов. /А.И. Щербаков. – Л.: ЛПИ, 1988. – 168 с.
221. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] /Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. – 172, [1] с.
222. Эйзенштейн С.О. Избр. Произв.: В. 6 т./С. Эйзенштейн. – М., 1971. – С. 171.
223. Етчегоен Г. Емпатія. /Г. Етчегоен. //Журнал практичної психології та психоаналізу. – 2003. – № 1. – С. 61-64.
224. Яконюк В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. /В.Л.Яконюк. – Минск, 1993. – С. 19-55.
225. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. /Валерий Александрович Якунин [Европ. ин-т экспертов]. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А. «Полиус», 1998. – 639 с.
226. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. /М.Ярошевский – М.: Политиздат, 1974. – С. 305-319.
227. Apter M.J. The experience of motivation. – N.Y.: Accademic Press, 1982. – 378 p.
228. Bolin N. Gefangenschaft und Freicheit. /Aspetti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–174.

229. Clarc B. Growing up Gifted: Developing the potential of Children at Home and School.-Columbus, ets. – 1978. – P. 73.
230. Lpz T. Psychologische Untersuchungen, Bd 1—2 Lpz. – 1907. – P. 12
231. Maslow A.H. A theory of human motivation. /Psychological Review. 1943. – № 50. – P. 370-396.
232. Niebzydowski I. Psychologia wychowawcza /szvoswiadomosc, sktownosc, stosunki interpersonalne. /I. Niebzydowski. – Warszawa, Panstwowa Wydawnictwo Naukowe, 1989. – 334 s.
233. Rogers N. R. A way of being. — Boston: Houghton Mifflin, 1980.
234. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. – 1990. – P. 95-146.



Міністерство освіти і науки України
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Вул. В. Бердичівська, 40, м. Житомир, 10008, телефон /факс (0412) 37-27-63
E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125208

Від 30.04.2014

№ 1/260

На № _____

від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації «Формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання Гавран Ірини Анатоліївни

Упродовж 2011-2013 навчальних років аспірантка Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова Ірина Анатоліївна Гавран здійснювала апробацію експериментальної методики формування педагогічної емпатії у процесі диригентсько-хорової підготовки, у навчально-виховний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У запропонованій методиці визначається загальний шлях з'ясування стану сформованості педагогічної емпатії, визначення завдань її формування; організацію диригентсько-хорової діяльності студентів, створення сприятливих умов ефективності навчальної взаємодії в хоровому класі.

У результаті виконаної роботи розроблено новий підхід до процесу формування педагогічної емпатії майбутніх учителів, визначені педагогічні умови та розроблено дидактичну модель формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики, спрямовану на розвиток активності та наполегливості у досягненні навчальної мети, системності та дієвості знань, розуміння їх практичної значущості, успішності оволодіння диригентсько-хоровими навичками; розроблено систему критеріїв та показників сформованості педагогічної емпатії майбутніх учителів музики.

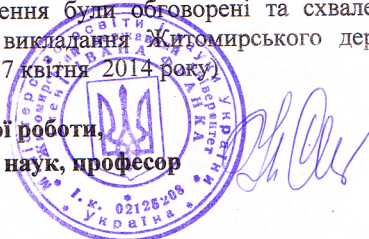
Так, в результаті статистичної перевірки результатів формувального експерименту контрольної та експериментальної груп, динаміка середніх рівнів є статистично незначуща, особливо суттєвими, є зміни в показниках які стосуються низького та високого рівнів. Так, у контрольній та експериментальній групі, ймовірність з якою можна прийняти гіпотезу про наявність суттєвих змін в проявах низького та високого рівнів прямує до 1. Зафіксована динаміка зростання показників сформованості педагогічної емпатії у студентів експериментальної групи свідчить про дієвість та ефективність проведеної педагогічної роботи згідно розробленої методики формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Уважаємо, що впровадження у навчальний процес запропонованої експериментальної методики сприяло підвищенню загального рівня педагогічної емпатії майбутніх учителів музики, розвитку мотивації до диригентсько-хорового навчання, здатності до хормейстерської самореалізації у музично-педагогічній діяльності, що свідчить про її ефективність.

Результати впровадження були обговорені та схвалені на засіданні кафедри музики і хореографії з методиками викладання Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 10 від 17 квітня 2014 року)

**Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор**

Н.А. Сейко





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

(01601) м. Київ-30, вул. Пирогова, 9

тел./факс (044) 234 11 08

26.06 2014р. № 04-10/1386

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
І.А.Гавран на тему «Формування педагогічної емпатії майбутніх
учителів музики в процесі диригентсько-хорової
підготовки» за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика
музичного навчання**

Протягом 2012-2014 рр. авторська методика формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики була впроваджена у навчальний процес Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. У дослідно-експериментальній роботі брали участь студенти II-IV курсів Інституту мистецтв за спеціальностями «Музичне мистецтво та художня культура».

Запропонована методична модель формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки виявила достатню ефективність, про що свідчать результати її впровадження, а саме: підвищення міри сформованості мотивації до диригентсько-хорової роботи, ступеня теоретичної обізнаності, рівня розвитку умінь і навичок фахової діяльності та здатності до творчої самореалізації у педагогічній та виконавській сфері. Це дозволяє розглядати впроваджену методику як чинник оптимізації формування педагогічної емпатії в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики. Отримані статистичні результати проведеної контрольної перевірки дозволили зафіксувати динаміку процесу підготовки студентів Інституту мистецтв до роботи з шкільними творчими колективами.

Проректор-директор
Інституту мистецтв

Проректор з наукової роботи



Авдієвський А.Т.

Торбін Г.М.

Міністерство освіти і науки України
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»
08401, м. Переяслав-Хмельницький,
вул. Сухомлинського, 30
тел.: (04467) 5-63-89



Ministry of Education and Science of Ukraine
STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«PEREYASLAV-KHMELYNYSKY
HRYHORIY SKOVORODA
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»
30, Sukhomlynsky St.
Pereyaslav-Khmelnytsky
08401
tel.: (04467) 5-63-89
fax: 5-63-94

факс: 5-63-94
16.09.2014 № 778.
На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертації
«Формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової
підготовки»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання
Гавран Ірини Анатоліївни

Упродовж 2011-2013 навчальних років аспірантка Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова Ірина Анатоліївна Гавран здійснювала апробацію експериментальної методики формування педагогічної емпатії у процесі диригентсько-хорової підготовки, у навчально-виховний процес кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету.

У запропонованій методиці визначається загальний шлях з'ясування стану сформованості педагогічної емпатії, визначення завдань її формування; організацію диригентсько-хорової діяльності студентів, створення сприятливих умов ефективності навчальної взаємодії в хоровому класі.

У результаті виконаної роботи розроблено новий підхід до процесу формування педагогічної емпатії майбутніх учителів, визначені педагогічні умови та розроблено дидактичну модель формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики, спрямовану на розвиток активності та наполегливості у досягненні навчальної мети, системності та дієвості знань, розуміння їх практичної значущості, успішності оволодіння диригентсько-хоровими навичками; розроблено систему критеріїв та показників сформованості педагогічної емпатії майбутніх учителів музики.

Під час формувального етапу експерименту вивчено динаміку розвитку основних характеристик сформованості педагогічної емпатії студентів експериментальних і контрольних груп, впливу педагогічних умов на ефективність експериментальної моделі.

На завершальному етапі експерименту проведено діагностичний зріз, що дає підстави стверджувати про якісні зміни сформованості педагогічної емпатії студентів. Результати дослідження були проаналізовані шляхом порівняння відомостей про рівень сформованості структурних компонентів педагогічної емпатії студентів експериментальних і контрольних груп до й після закінчення формувального етапу експерименту.

Так, в результаті статистичної перевірки результатів формувального експерименту контрольної та експериментальної груп, динаміка середніх рівнів є статистично незначуща, особливо суттєвими, є зміни в показниках які стосуються низького та високого рівнів. Так, у контрольній та експериментальній групі, ймовірність з якою можна прийняти гіпотезу про наявність суттєвих змін в проявах низького та високого рівнів прямує до 1. Тобто з ймовірністю близько до 1 (100%) можна стверджувати, що доля студентів, які мали низький рівень сформованості педагогічної емпатії до експерименту, суттєво зменшилася, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла. Зафіксована динаміка зростання показників сформованості педагогічної емпатії у студентів експериментальної групи свідчить про дієвість та ефективність проведеної педагогічної роботи згідно розробленої методики формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Отримані результати дозволяють розглядати запропоновану методику формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки як ефективний чинник оптимізації диригентсько-хорового становлення студентів і рекомендувати її до широкого впровадження у вищих педагогічних закладах освіти.

Зав.кафедри
мистецьких дисциплін
і методик навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
ДПУ імені Григорія Сковороди»,
доктор мистецтвознавства, професор

Проректор з наукової роботи,
кандидат філософських наук, доцент



Т.В. Мартинюк

С.М. Рик



Міністерство освіти і науки України

Хмельницька обласна рада

ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

29013, м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
телефони: 79-53-55, 79-59-45, 79-51-68, факс (0382) 79-53-55. e-mail: kgpi@je.km.ua
Розрахунковий рахунок 35424001001229 в УДК Хмельницької області
МФО 815013. (код 02138872)

12.03.2014р № 151
На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
І.А.Гавран на тему «Формування педагогічної емпатії майбутніх
учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки» за
спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання у
навчальний процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії**

Протягом 2011-2013 навчальних років аспірантка Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова Ірина Анатоліївна Гавран впроваджувала у навчально-виховний процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії методику формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки у рамках проведення дисертаційного дослідження. Матеріали розроблених методичних рекомендацій з проблеми дослідження використовувались у класах з хорового диригування та предмету «Хорового класу і практикуму роботи з хором». Переконаливими є статистичні та фактологічні дані дослідження, які ілюструють тенденції формування підготовленості майбутніх учителів музики до вищезазначеного виду роботи.

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи І.А.Гавран дозволили засвідчити, що запропонована експериментальна методика формування педагогічної емпатії є актуальною та бажаною для підготовки високопрофесійного вчителя музики як керівника хорового колективу. Розроблена поетапна методика пройшла статистико-математичну перевірку, що засвідчило позитивну динаміку означеного процесу.

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор

О.М.Галус

Підпис Галуса О.М. засвідчую

Начальник відділу кадрів ХГПА

В.М.Барановська

