

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. Драгоманова

ЧЖАЙ ХУАНЬ

УДК 378.637.016:78

**Методика формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії
вчителя музики з дитячим вокально-хоровим
колективом**

13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук

Науковий керівник: доктор
педагогічних наук, професор
Козир Алла Володимирівна

Київ - 2011

ЗМІСТ

Вступ	4
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	12
1.1. Методологічне підґрунтя творчої взаємодії вчителя з учнями	12
1.2. Методичні підвалини вокально-хорового навчання студентів Інститутів мистецтв	30
Висновки до першого розділу	61
РОЗДІЛ II ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТВОРЧОЇ ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ З ДИТЯЧИМ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ	64
2.1. Компонентна структура творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх фахівців з дитячими колективами	64
2.2. Критеріальна визначеність творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх учителів музики з дитячими вокально-хоровими колективами	85
Висновки до другого розділу	103
РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ З ДИТЯЧИМИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ	106
3.1. Аналіз результатів діагностики рівнів готовності майбутніх учителів музики до творчої інтерсуб'єктної взаємодії з дитячими вокально- хоровими колективами	106
3.2. Організаційно-методичне забезпечення ефективності процесу формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячими вокально-хоровим колективом	138
3.3. Порівняльний аналіз дослідно-експериментальної роботи	160

Висновки до третього розділу	179
ВИСНОВКИ	181
ДОДАТКИ	185
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	197

ВСТУП

Нова освітня парадигма обумовила інтенсивний розвиток світових тенденцій створення полікультурного освітнього простору. Це спричинило виникнення нових наукових ідей, теорій, концепцій на міжнародному рівні.

Характерною ознакою сучасного культурно-освітнього процесу України є глобалізація, інтернаціоналізація та створення стратегії єдиного освітнього простору, спрямованого на обмін, трансформацію та інтеграцію національних освітніх доктрин, культурних надбань, науково-технічних досягнень, а також на запозичення досвіду викладання національних видів мистецтва притаманних певному етносу. Унікальність процесу обміну культурними надбаннями є закономірністю демократичних відносин міжнародного рівня, що дає можливість обмінюватись цінними знаннями в різних галузях, стає фактором нарощування духовного потенціалу суспільства та стратегічною основою його прогресу. Використання культурно-освітнього досвіду інших народів світу з метою їх адаптації та інтеграції в різні форми педагогічної практики, озброює майбутніх фахівців комплексом інтегрованих знань, навичок, умінь.

У цьому контексті актуалізується проблема вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики Китаю в умовах Інститутів мистецтв, яка ґрунтується на унікальних традиціях виховання співаків на Україні. Ключовою ланкою цього напрямку підготовки китайських студентів є адаптація кращих методик і методів української співацької школи та розвиток дитячих голосів до китайських традицій пісенного виконання, а також формування толерантних взаємовідносин в процесі навчального моніторингу, творчої взаємодії майбутнього керівника з дитячим вокально-хоровим колективом.

Під керівництвом представників сучасної музичної педагогіки України : А. Болгарського, А. Козир, Г. Падалки, О. Щолокової було здійснено ряд наукових досліджень китайськими аспірантами : Лінь Хай ("Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в

школах Китаю і України”), Ши Цзюнь-бо (“Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки”), Цзінь Нань (“Методичні засади вокального навчання студентів КНР у системі музично-педагогічної освіти України”), Ван Лей (“Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики”), Ван Бін (“Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх вчителів музики в процесі фортепіанного навчання”), Лю Цяньцян (“Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю”), в яких актуалізується проблема діалогу двох стародавніх культур та розкривається важливість для кожної країни цього науково-методичного інформаційного обміну. Це стало можливим завдяки політиці відкритості, прозорості та гуманізації самої освіти на міждержавному рівні.

Нову грань підготовки майбутнього китайського учителя музики пропонує автор даного дослідження, пов’язаного із формуванням творчої взаємодії керівника з дитячим вокально-хоровим колективом, що діє в межах шкільного музичного навчання і в якому використовується український багатовіковий педагогічний досвід цього напрямку.

Реформування сучасного суспільства, насамперед, неможливе без його духовного оновлення, відродження культурних традицій, орієнтації на духовні цінності, що висуває нові вимоги до фахової підготовки вчителів музики. Враховуючи багатоплановість професійної діяльності вчителів музики, котра включає організаторську, психолого-педагогічну, художньо-творчу роботу, необхідно готувати не тільки високо професійних фахівців, але й орієнтуватися на творчість, новаторство, здатність до створення неповторного у практичній діяльності, спрямованості й технологічності як важливих рис професіонала. Якщо підходити до професії вчителя як системи життєвих цінностей, можна уявити професійне самовизначення як процес, що розвивається, і в якому особистість протягом професійного шляху визначає свою позицію відносно цих цінностей.

Сутність цих вимог визначена в програмних документах: Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та ін. та зумовлена ствердженням гуманістичної ідеї загальнолюдських цінностей та моральних ідеалів, національно-зорієнтованого світогляду студентської молоді – майбутніх учителів музики, керівників шкільних творчих колективів. У цьому процесі, серед різноманітних напрямів формування активної особистості, важливе місце за силою емоційного впливу на неї, належить музичному вокально-хоровому мистецтву як специфічній формі суспільної свідомості, що в концентрованому вигляді відображає цінності минулого і сучасного, узагальнюючи багатовіковий досвід духовно-емоційного потенціалу народу, допомагаючи особистості глибше пізнати себе та збагатити свій внутрішній світ. Цілком природним є те, що вокально-хорова музика виступає як різноманітний і специфічний вектор впливу на особистість, сприяючи її творчому розвитку, збагаченню духовної культури, поглибленню досвіду життєдіяльності.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування творчої взаємодії майбутніх учителів з дитячими творчими колективами. Цій проблемі приділяли увагу багато досліджень науковців, а саме роботи: Г.Ашина, В.Гончарова, І.Кона, Р.Кречковського, Т.Мальковської, Л.Уманського. Значний емпіричний матеріал накопичено за кордоном у дослідженнях: Дугласа МакГрегора, Курта Левіна, Фреда Філера, Роберта Хауса та ін. Значну увагу проблемі виховання керівників творчих колективів, створення умов для формування активної особистості розглядали І.Бех, Л.Божович, Д.Ельконін, А.Лутошкін, А.Макаренко, Л.Новікова, І.Підласий, В.Сухомлинський.

У сучасних наукових дослідженнях висвітлюються різноманітні питання теорії і методики організації взаємодії в творчих колективах, а саме, як: об'єкта і суб'єкта виховного процесу (Ю.Бохонкова, Л.Орбан-Лембрик,

В.Третяченко та ін.); важливого механізму формування особистості у сфері провідного виду діяльності (О.М.Леонт'єв, Г.Костюк та ін.); інтеграції знань про структурну організацію діяльності в колективі (Я.Коломинський, А.Макаренко, Л.Уманський та ін.); керованого процесу з певною динамікою, етапами, циклами (О.Глоточкін, Л.Новікова, В.Шпалінський та ін.), моделювання організації колективної пізнавальної діяльності з акцентуалізацією на групову інтеграцію (О.Киричук, І.Первіна 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.), а також розвитку творчої індивідуальності особистості у колективній діяльності (Г.Андрєєва, І.Волков, М.Савчина та ін.).

Доцільно зазначити, що феномен «взаємодія» розкритий у філософській (М.Каган), психолого-педагогічній (О.Бодальов, Л.Виготський, А.Леонт'єв), педагогічній (К.Абульханова-Славська, В.Кан-Калик, О.Рудницька), музично-педагогічній (П.Ковалик, В.Ревенчук, В.Федоришин). Проблемі вокально-хорового мистецтва присвячені науково-методичні дослідження авторів, котрі працювали у різноманітних напрямках: в історичному (А.Лашенко, А.Мартинюк, В.Михайлець та ін.), науково-мистецькому (О.Бенч-Шокало, Л.Бутенко, Р.П.Гудяліс та ін.), з позиції організації вокально-хорового колективу (С.Мальков, Н.Нарожна, В.Чабанний та ін.) методики роботи керівника з виконавцями (В.І.Закутський, С.Казачков, А.Мархлевський, Г.Сагайдак та ін.) стилю керівництва та творчої взаємодії у хоровому колективі (А.Козир, Т.Смірнова та ін.), специфіки підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва вокально-хоровим колективом (В.Єлисеєва, П.Ніколаєнко, Л.Остапенко, Є.Смирнова та ін.). Особливої уваги заслуговують роботи присвячені вокально-хоровій творчості (А.Карпун, П.Левандо, Ю.Соколовський та дослідження вокального мистецтва Китаю (Бай Юнь-шен, Бран Мен, Ван Юй Шен, Лю Лан, Лі Фан, Лю Лан, Фу Лей, Чень Лін-жуй, Чен Це Мін, Чжан

Сяо Чжун та ін.), адже вокально-хорова діяльність виступає як важливий засіб самовираження й самоутвердження особистості, що є базою збагачення естетичного і життєвого досвіду кожного учасника колективу та сприяє „зануренню” особистості у процес художньої творчості на рівні сприйняття музичного вокально-хорового мистецтва, усвідомлення й укорінення його в індивідуальний простір творчості. Однак спеціального дослідження, спрямованого на розкриття проблеми організації творчої інтерсуб’єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом, на даний час не проводилось.

Аналітичне вивчення досвіду роботи керівників вокально-хорових колективів свідчить, що проблема вдосконалення методики формування творчої інтерсуб’єктної взаємодії майбутніх учителів музики з дитячими вокально-хоровими колективами потребує більш глибокого наукового вивчення. Емпіричні підходи, що широко використовуються у процесі художньо-творчої діяльності цих колективів не в повній мірі задовольняють вимоги практики.

Актуальність даної проблеми, її недостатня теоретична й методична розробленість, а також нагальні проблеми практики зумовили вибір теми дослідження: *«Методика формування творчої інтерсуб’єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом»*.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів музики». Тема дисертації затверджена вченою радою НПУ імені М.Драгоманова (протокол № 6 від 25.12.2009 р.).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування творчої взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

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

Предмет дослідження творча інтерсуб'єктна взаємодія майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми творчої взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

2. Розкрити сутність, зміст, основні функції та специфіку творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

3. Розробити та теоретично обґрунтувати компонентну структуру організації творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

4. Визначити рівні, критерії та показники сформованості здатності майбутнього вчителя музики до творчої інтерсуб'єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом.

5. Розробити поетапну методику формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом та експериментально їх перевірити.

Теоретико-методологічною основою дослідження є концептуальні ідеї філософії та методології освіти (В.Андрущенко, В.Лутай, Н.Кузьміна та ін.); психолого-педагогічні концепції організації навчальної взаємодії (К.Абульханова-Славська, О.Бодальов, Л.Виготський, В.Кан-Калик, О.Леонтєв, О.Рудницька та ін.); наукові теорії щодо вокально-хорової творчості (А.Карпун, А.Лащенко, П.Левандо, А.Мартинюк, В.Михайлець Ю.Соколовський) та дослідження вокального мистецтва Китаю (Бай Юнь-шен, Ван Юй Шен, Лю Лан, Лінь Хай, Лю Лан, Чень Лінь-жуй, Чжан Сяо Чжун та ін.); наукові положення про організацію вокально-хорового колективу (С.Мальков, Н.Нарожна, В.Чабанний та ін.) наукові праці з фахової підготовки майбутніх учителів музики (Е.Абдуллін, А.Болгарський,

А.Козир, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів: аналіз філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, досвід роботи вчителів музики, керівників дитячих вокально-хорових колективів; систематизація та узагальнення науково-теоретичних і дослідних даних; анкетування, бесіди, спостереження, обговорення, опитування; педагогічний експеримент; статистичні методи для вивчення динаміки творчої взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

вперше обґрунтовано методичні основи творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики зі школярами; розроблено та експериментально перевірено поетапну методику творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом;

уточнено змістову конкретику творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом;

розроблено компонентну структуру, критерії, показники, на основі яких визначено рівні творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

Практична цінність дисертаційного дослідження визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у розробці навчальних програм, методичних розробок та рекомендацій з питань впливу творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх учителів музики з учнями на процес фахової підготовки студентів в інститутах мистецтв. На базі дисертації можна сформулювати методологічний курс фахового навчання на основі творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя та учнів в середніх і вищих музичних навчальних закладах Китаю.

Апробація і впровадження результатів дисертації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на: III Міжнародній науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009), Всеукраїнському науковому семінарі «VIII Педагогічні читання пам'яті О.П.Рудницької» (Київ, 2010), Четвертій науково-практичній конференції «Формула творчості: Теорія і методика мистецької освіти» (Луганськ, 2011); звітних наукових конференціях аспірантів та викладачів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова (2009-2011).

Впровадження результатів дослідження здійснено у навчально-виховний процес Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова (довідка № 05-10/1053 від 21.06.2011 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка №17-39/2678 від 22.12.2010 р.) Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету (довідка № 900 від 04.10. 2011 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка №175, від 08.09. 2011 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені у 7 одноосібних публікаціях автора, з них 4 у наукових фахових виданнях затверджених ВАК України.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (186 найменувань, з них 32 іноземними мовами, серед яких 26 - китайською). Основний текст дисертації складає 157 сторінок, загальний обсяг роботи – 212 сторінок. Робота містить 14 таблиць, 15 рисунків, що разом з додатками становить 36 сторінок.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

1.1. Методологічне підґрунтя творчої взаємодії вчителя з учнями

Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) одним із пріоритетних напрямів виховання ставить розробку теоретико-методологічних аспектів національної системи виховання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду. Відкритість сучасного українського суспільства, розширення діапазону його спілкування з іншими народами, прагнення України йти у руслі розвитку світової цивілізації дають можливість національній освітній системі збагатитися кращими здобутками світової культури. Зміна пріоритетів у нашому суспільстві вимагає від освітянської галузі новаторського забезпечення навчального процесу, який ґрунтується на принципах особистісно-зорієнтованої взаємодії.

З цієї позиції процес підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи передбачає ствердження гуманістичної ідеї загальнолюдських цінностей та моральних ідеалів, національно-зорієнтованого світогляду майбутніх учителів музики, керівників шкільних творчих колективів. У цьому процесі, серед різноманітних напрямів формування активної особистості, важливе місце за силою емоційного впливу на неї, належить музичному вокально-хоровому мистецтву як специфічній формі суспільної свідомості, що в концентрованому вигляді відображає цінності минулого і сучасного, узагальнюючи багатовіковий досвід духовно-емоційного потенціалу народу, допомагаючи особистості глибше пізнати себе та збагатити свій внутрішній світ. Цілком природним є те, що вокально-хорова музика виступає як різноманітний і специфічний вектор впливу на особистість, сприяючи її

творчому розвитку, збагаченню духовної культури, поглибленню досвіду життєдіяльності.

У сучасних умовах вища школа повинна забезпечити такий процес фахового навчання, в якому майбутній вчитель постійно відчував би себе причетним до цілісного навколишнього світу, до загальнолюдських цінностей і потреб, здатних забезпечити творче позитивне перетворення життєвого середовища, гармонізувати міжособистісні відносини, спираючись при цьому на досягнення відомих педагогів минулого і сучасності.

Сучасні вимоги до мистецької освіти у контексті світових стандартів передбачають досягнення студентами фахової компетентності за умов дотримання оптимального балансу між основними сферами навчальної діяльності студентів: мотиваційною, пізнавальною, оцінювальною, творчо-діяльнісною. У процесі вокально-хорового навчання майбутнього вчителя особливо важливою координатою постає звернення до внутрішнього світу студента, розвитку його духовного потенціалу, актуалізації особистісних смислів фахового зростання. Такий ракурс вокально-хорового навчання студентів, на нашу думку, забезпечує взаємозв'язок *гуманістичного, особистісно-орієнтаційного та аксіологічного підходів*.

Гуманістичний підхід у мистецькій освіті спрямовується на формування моральних якостей особистості, його здатності адекватно сприймати загальнолюдські цінності, толерантно підходити до вивчення культурних традицій інших народів. За своїм змістовим наповненням і масштабами гуманістичний підхід набуває парадигматичного значення, визначає орієнтири як світоглядних основ науково-педагогічної думки та гуманістичної філософії освіти, так і конкретних педагогічних технологій, у тому числі професійно-педагогічної освіти [32, 62].

Основою гуманістичного підходу є унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Саме досягнення особистістю

вищезазначеного проголошується основною метою музичного навчання і виховання на відміну від формалізованої передачі учням знань у традиційній педагогіці [102, 77].

Гуманістичні ідеї щільно пов'язані з пізнанням сутності людини, з її прагненням до піднесення і самовираження, що й підтверджуються у педагогічних системах видатних філософів та педагогів (Я.Каменський, Г.Сковорода, П.Юркевич, Ж.-Ж. Руссо, Й.Песталоцці та ін.). У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують учення відомих представників гуманістичної психології (А.Маслоу, Р.Мейлі, К.Роджерс та ін.) [82;116], які актуалізували проблему реалізації особистістю своїх можливостей, розглядаючи людину як цілісну, унікальну, відкриту світові особу, яка прагне самовдосконалення. Однією з основних характеристик особистості вони виокремлюють свободу волі, яка допомагає людині долати життєві труднощі. Представники гуманістичної психології акцентували свою увагу на тому, що у процесі навчання й виховання студентів доцільно вивчати їх погляди на світ, особистісні переживання, спрямування на творчі та конструктивні підходи до буття.

Підкреслюючи основоположність гуманістичного підходу, дослідник І.Зязюн зазначає: «Якщо перша парадигма освіти ґрунтується на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань, умінь і навичок, примусовості, трансляційних форм передачі інформації вчителя і пасивності учнів, то гуманістичний підхід в освіті апелює до індивідуалізації і диференціації навчання. Найважливішим у даному підході – формування не лише нормативних знань, але передусім механізмів самонавчання і самовиховання з врахуванням максимального включення індивідуальних здібностей кожного учня» [45, 55]. Адже гуманістичний підхід не зводиться до якихось конкретних технологій чи методів навчання – це цілісна орієнтація, в основі якої – перебудова особистісних установок майбутнього учителя.

Українська педагогіка гуманістичного спрямування розглядає особистість, як неповторну, унікальну цілісність, активну творчу особу, яка здатна впливати на свій розвиток і життя завдяки власним цілям і цінностям. Гуманізація освіти, за С.Гончаренко, – центральна складова нового мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі людинотворної функції. Гуманістична освіта основним смислом педагогічного процесу вважає всебічний розвиток особистості [30, 76].

З огляду на специфіку нашого дисертаційного дослідження, вирішення проблеми модернізації змісту вищої мистецької освіти стосується, насамперед, гуманістичної зорієнтованості навчального процесу. Принцип гуманізації є стрижневим, оскільки сфера мистецького навчання має передбачати реалізацію виховного потенціалу мистецтва. Гуманізація мистецької освіти безпосередньо торкається також питань забезпечення педагогічної уваги до внутрішнього світу студентів, створення позитивного емоційного забарвлення процесу навчання [65, 15-16].

Особистісно-орієнтований підхід до вокально-хорового навчання студентів передбачає врахування нагальних завдань особистісного розвитку (самозростання, саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації) і ствердження себе у мистецькому житті. На сучасному етапі особистісно-орієнтований підхід реалізується через мистецьку діяльність, яка передбачає саморозвиток суб'єктів навчального процесу.

З позиції особистісно-орієнтованого підходу розкривається величезний простір для формування, самовдосконалення та розвитку особистісно-психологічних якостей майбутнього вчителя, активізується його мотиваційна сфера, реалізуються власні здібності, задатки та індивідуальні можливості.

Особистісно-орієнтований підхід характеризується усвідомленим ставленням педагога до студента як до творчої особистості, з метою виявлення її креативних можливостей і здібностей. Реалізація цього підходу передбачає низку вимог: урахування психолого-фізіологічних особливостей студента, визнання їх права бути самим собою, тобто індивідуальністю, яка

має конкретну позицію щодо тих чи інших явищ, ситуацій, проблем; здійснення диференційованого підходу до фахового навчання майбутніх учителів музики. З цього приводу І.Бех зазначив, що вищі досягнення людини пов'язані з розвитком її особистісного потенціалу, за якого відбувається гармонізація професійного і духовного оптимуму суб'єкта [16, 129].

На шляху реформування української системи освіти, фахової підготовки та становлення вчителя все більше звертається увага на розвиток особистості вчителя. Адже особистість - це суспільно-історично обумовлена організація психічних властивостей людини, знання якої дозволяють регулювати і прогнозувати її діяльність. З точки зору нашого дослідження, особистісний рівень психологічної організації індивіду - це спосіб (інструмент) оволодіння професією. Доречно зазначити, що у працях Л.Виготського особистість розглядається як «специфічна людська якість» [25, 129], 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 [118, 437].

Важливими чинниками формування особистості в колективі є власний приклад або індивідуальні якості лідера, тобто вчителя. Загалом, діяльність і поведінка будь-якої пересічної особистості мотивується внутрішніми потребами, усвідомленням свого місця в житті всього суспільства, даного колективу зокрема. Від того, якою буде особистість вчителя, залежить майбутнє нашого суспільства. “Особистість вчителя, - зазначає дослідник А.Маркова, визначає характер цілей і завдань педагогічної діяльності. Це система ціннісних орієнтацій, мотивів, стилю; вона визначає унікальність та неповторність людини [78, 85]. Крім того, вчена підкреслює, що з фаховими вміннями пов'язані «такі особистісні якості вчителя, як: розвинута здатність інтересу до іншої людини, прагнення до індивідуальності, усвідомлення того, що ефективним є той стиль, який супроводжується стійкими позитивними

результатами; підхід до індивідууму як засобу переборювати шаблони в своїй діяльності» [78, 87].

Гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів та переконань центрується навколо особистості. З цієї позиції важливим є ціннісний *аксіологічний підхід* до навчальної діяльності, як перевага певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. Аксіологія є теорією цінностей, що з'ясовує якості й властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольнити потреби, інтереси і бажання людей. У центрі аксіологічного підходу знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу. Тому важливо навчитися бачити те спільне, що не тільки об'єднує людство, а й характеризує кожен окрему особистість.

Смисл аксіологічного підходу розкривається через систему аксіологічних принципів, а саме:

- «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 взаємозаперечення» [101, 38].

У навчально-виховному процесі 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, і діалог з нею.

У педагогічному контексті навчальний діалог виступає специфічною формою взаємодії, яка фундаментується рівністю сторін, які беруть у ньому участь (викладача і студента, студента і студента тощо), і спрямована на зближення та взаємозбагачення позицій обох сторін. У контексті вокального навчання студентів діалог стає не тільки засобом залучення особистості до світу культурних цінностей, але й засобом формування суб'єкт-суб'єктної педагогічної позиції фахівця.

Дослідники (Л.Виготський, В.Рибалка, С.Рубінштейн та ін.) підкреслюють, що природа діалогічності мислення обумовлюється асиметрією побудови, особливостями функціонування та взаємодії великих півкуль головного мозку людини [25; 115; 118]. Для нашого дослідження принципово важливою є позиція сучасної психологічної науки щодо визначення діалогічної взаємодії не наявністю двох партнерів, а наявністю двох або кількох смислових позицій.

Домінантним завданням сучасної мистецької освіти є підготовка майбутнього вчителя до духовного і фахового самовизначення у ринковій системі суспільних відносин, можливість самостійної взаємодії з динамічним світом професійної праці. У зв'язку з цим, великого значення набуває здатність педагога допомогти студенту усвідомити і розвинути свої здібності, які необхідні для особистісної самореалізації. Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистої і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних наукових досліджень та вимог суспільства.

Аналіз міжнародного досвіду показує, що успішне функціонування освітніх систем забезпечується такими провідними тенденціями: гуманізацією, технологізацією та творчим спрямуванням педагогічного процесу. Нові педагогічні технології, які сьогодні впроваджуються у систему освіти необхідно розглядати як засіб гуманізації освітнього процесу,

реалізації особистісно-орієнтованої парадигми освіти, забезпечення інтелектуального, творчого і морального розвитку майбутніх фахівців.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що теоретико-методологічні засади фахового навчання студентів інститутів мистецтв визначають спрямованість навчально-виховного процесу на пошук змісту художньо-педагогічної діяльності, ставлення до професії, самопізнання і самовдосконалення, творчий розвиток особистості фахівця, його професійної культури. Разом з тим, досягнення художньо-педагогічного рівня зумовлено багатьма чинниками: метою і змістом фахової підготовки майбутніх учителів музики, цільовими установками, умовами, за яких відбувається їх фахове становлення. Мотивуючи, фахову діяльність як творчу, необхідно спрямовувати майбутнього фахівця на самопізнання, самовдосконалення, що дозволить реалізувати особистісно-орієнтований підхід в освітній діяльності.

Згідно з вимогами до організації цілісності фахового навчання майбутніх учителів музики, воно повинно здійснюватися як комплексна цільова програма, орієнтована на певний результат, а не як сума незалежних одна від одної автономних навчальних дисциплін і дій учасників цього процесу. Результатом системного аналізу вокального навчання майбутніх учителів музики є розкриття деяких його закономірностей як окремих сторін цілісного процесу освоєння цього виду діяльності. Інакше у студентів сформуються незалежні один від одного наочні знання, уміння та навички, які будуть вступати у суперечність з вимогами фахового навчання до комплексного, інтегрованого їх використання.

Адже розкриття змісту кожного елементу педагогічної системи у вигляді однозначних і чітко відтворних описів їх суті, змісту, діагностуючих ознак і складає системно методичне забезпечення процесу підготовки фахівців. Тому розкриття особливостей кожного з аспектів навчального процесу — значить показати співвідношення їх змістової і функціональної приналежності загальним цілям фахового навчання, а також визначити

характер взаємодії та координації даних підструктур. З метою вирішення цього завдання доцільно розглянути творчу взаємодію майбутнього вчителя музики з школярами у процесі фахової підготовки в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів.

Загальновідомо, що у процесі становлення майбутніх учителів музики як керівників творчих дитячих колективів важливу роль грає рівень ефективності спільної діяльності педагога та студентів, що значно впливає на умови навчання у ВНЗ. Відомі науковці та музиканти-педагоги з давніх часів відзначали важливість уміло налагодженої взаємодії між учителем та учнями [2; 14; 16; 31; 37; 53; 105; 119].

Дослідження вчених Н.Березовіна, Л.Виготського, В.Кан-Калика, М.Нікандрова, О.Леонтєва та ін. виявили, що ефективні способи взаємодії створюють оптимальні умови для становлення фахівця. Взаємодія є одним з основних видів діяльності у процесі підготовки майбутнього вчителя музики як керівника дитячого творчого колективу. Але не зважаючи на усю значущість ролі взаємодії у формуванні спеціаліста, теорію взаємодії, у наш час, не можна вважати до кінця розробленою. Про це свідчать і розрізненість поглядів учених у питанні визначення сутності та функцій взаємодії, та відсутність матеріалу до цієї проблеми в багатьох підручниках та методичних посібниках.

Такі вчені, як Н.Кузьміна, Л.Новікова, А.Фомін у своїх дослідженнях максимально наближують поняття „взаємодії” до поняття „спілкування” та „комунікативність”. Але у поданій роботі ми не ставимо перед собою мету дослідити проблему спілкування, ми передбачаємо з’ясувати, яким чином спілкування забезпечує саме взаємодію. ”Суттєво, насамперед, що спілкування є не просто дія, а саме взаємодія, так як воно відбувається з участю багатьох, декількох чи хоча б двох суб’єктів кожен з яких є носієм активності та передпачає її у своїх партнерах” [69, 172].

Ми виходимо з визначення О.Леонтєва: „Спілкування – те, що забезпечує колективну діяльність” [68, 4]. Але ефективне забезпечення

діяльності можливе лише за умови, що „...спілкування безпосередньо забезпечує взаємодію, а вже це останнє – колективну діяльність”. У дослідженнях учених С.Архангельського, К.Платонова поняття „взаємодія” визначене як таке, котре ґрунтується на взаємному психічному віддзеркаленні. Як показали проаналізовані дослідження, робота вчителя музики знаходиться у постійній залежності від внутрішніх психологічних механізмів взаємодії його як керівника та творчого колективу, яким він керує.

Діяльність вчителя музики з управління творчим дитячим колективом передбачає постійний контакт з учнями, адже він не лише передає потрібну інформацію колективові, а й здійснює контроль за її виконанням. Керівникові для успішної роботи з вокально-хоровим колективом необхідний зворотній зв'язок: реакція виконавців на його діяльність (для визначення її ефективності), взаємне розуміння та взаємне збагачення. Учасники творчого колективу в процесі взаємодії відчують на собі безпосередній вплив керівника, що виражений у його переконаннях, поглядах та вчинках.

Як свідчать дослідження, керівна діяльність диригента-хормейстера багато в чому залежить від його індивідуально-типологічних особливостей, від правильної педагогічної взаємодії, а також від вибору найбільш доцільних методів впливу. Важливим аспектом загальної проблеми спільної діяльності педагога та студента є вивчення стильових характеристик диригентів-хоровиків з метою виявлення та наближення до найбільш результативних з них.

Взаємодія справляє неабиякий вплив на стиль роботи вчителя музики як керівника творчого колективу, так як вона відбувається у постійно змінній атмосфері, що значно впливає на психічний стан педагога, на його думку. К.Станіславський вважав, що педагогічний процес має таку формулу: вчити – навчаючись. Він зазначав, що справжній педагог багатий тим, що вміє взяти в учня, тому багатство його невичерпне. ”Немає такого учня, немає такої ситуації, яка не приховувала б у собі можливість чомусь навчитися. Так само

людина жива та талановита знаходить знання та досвід всюди, так і для педагога його учні є скарбницею, у якій він знаходить нові думки, завдання, проблеми” [129, 21].

Навчальна взаємодія справляє суттєвий вплив на професійну позицію майбутнього вчителя музики, на його думки та плани. Вплив керівника на вокально-хоровий колектив залежить, насамперед, від наявності у нього комплексу необхідних волевих якостей. Опанувати властивості артистичного впливу на колектив означає впливати силою волі, не тиснути, не пригнічувати, а захоплювати його учасників.

Творчий характер взаємодії базується, перш за все, не на зовнішньому стимулюванні, а на внутрішніх творчих проявах як педагога, так і студентів.

Спостереження виявили, що творчість є складною психічною діяльністю людини, результатом якої є нові оригінальні продукти в матеріальній чи духовній сфері життя. Найвищою формою творчості є діяльність, яка прокладає нові шляхи в науці й мистецтві. У широкому розумінні цього слова, творчість має місце всюди, де людська уява створює, комбінує, змінює, народжує елементи нового. Л.Виготський неодноразово зазначав, що якщо розуміти творчість у її істинному психічному прояві, тобто як створення нового, то можна дійти висновку, що вона властива більшою чи меншою мірою майже всім шукачам нових шляхів, вона також є нормальним та постійним супутником як педагогічної так і виконавської діяльності [25].

Аналіз досліджуваної літератури засвідчив, що у процесі творчої навчальної взаємодії в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів необхідно виявити творчий потенціал студентів. Адже від цього залежить не лише характер навчальної взаємодії, а й вироблення правильної позиції в організації творчої взаємодії вчителя музики з дитячим творчим колективом у подальшій діяльності майбутнього фахівця. Для цього слід постійно розвивати творчу особистість студента, його здатність до емпатії (співчуття, співпереживання) та креативності, вміння розвивати творчу уяву, артистизм, уміння ставити цікаві,

парадоксальні, захоплюючі питання, створювати проблемні ситуації, максимально проявляючи при цьому педагогічний такт.

Педагогічний такт, який проявляє керівник навчального хорového колективу, сприяє розвитку творчості у студентів тим, що володіє дуже сильним механізмом мотиваційної творчої діяльності, що ґрунтується на невичерпному почутті віри вчителя у здібності учня. Якщо студент бачить, відчуває переконаність педагога у тому, що даний матеріал буде опанований, що труднощі будуть подолані не зважаючи ні на що, ця впевненість передається студентові, з'являється бажання, воля, мобілізується та активізується інтелект і студент починає творити.

І навпаки, найменша нетактовність паралізує усі сфери особистості – студент заглиблюється у себе, або озлобляється. Творчість дуже чутлива до психологічної комфортності.

Здібність до емпатії проявляється у тому, що педагог під час підготовки до занять ніби стає у позицію студента та відбирає те, що йому цікаво та доступно, тим самим вчитель передбачає труднощі сприйняття навчального матеріалу, наперед осмислює можливу допомогу, проходить сам той шлях відкриття нового, який потрібно буде подолати студентові. Більше того, побачивши, як старанно працює педагог, як співпереживає, студент сам починає переживати ті самі почуття. Йому хочеться зрозуміти, осмислити, створити невідоме раніше.

Уміння педагога створювати проблемні ситуації сприяє тому, що студенти з інтересом переглядають варіанти всіх можливих шляхів вирішення проблеми конструюють нові шляхи, тобто педагог залучає їх до активної творчої діяльності. Активізуючи уяву студентів, педагог збуджує їхню фантазію, створюючи тим самим активний психічний процес створення уявлень, уявних ситуацій, конструкцій та образів, які ніколи не сприймалися в цілому студентом насправді.

Найважливішим фактором розвитку творчості студентів у навчальній діяльності є обов'язкове заохочування будь-яких (великих та малих, частих

та рідших) творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій. Сенс цього заохочення в тому, щоб викликати у студентів позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення собою, вірою у свої здібності. Тільки за таких умов виникає повторне бажання творити. Л.Виготський писав, що жодна форма поведінки не є такою міцною, як така, що пов'язана з емоціями. Тому, якщо необхідно викликати у студента потрібні форми поведінки, треба завжди піклуватись про те, щоб ці реакції лишили емоційний відбиток. Жодна моральна проповідь так не виховує, як живий біль, як живе почуття, і в цьому випадку апарат емоцій є ніби спеціально пристосованим тонким знаряддям, з допомогою якого легше впливати на поведінку. Емоційні реакції справляють суттєвий вплив на всі форми нашої поведінки і на всі моменти виховного процесу [25].

У процесі взаємодії на розвиток творчості може впливати багато факторів. Творчість, так само як інші види діяльності передбачає достатній рівень розвитку основних музичних здібностей. У арсеналі сучасної психології є широкі дані про особливості перцепції, інтелекту, характеру і стимулів діяльності людини, що сприяють творчій діяльності. З перцептивних властивостей особи виділяються – уважність, вразливість, сприятливість; в інтелектуальних особливостях – фантазія, достатньо високий рівень знань; до типових рис характеру належать: оригінальність, ініціативність, наполегливість, працездатність тощо. Творчість педагога проявляється у багатьох видах діяльності: і під час планування занять, написання рекомендацій, у роздумах та діях. Але найскладніше у творчості педагога те, що цей процес – жива взаємодія зі студентами у процесі спільної діяльності.

Цілеспрямована творча взаємодія керівника і колективу виконавців суттєво впливає на весь процес формування, виховання та розвитку учасників вокально-хорового колективу. Взаємодія, частіше за все на практиці, виражена у керівній позиції вчителя, яка регламентує активність

учнів у межах імітації своїх дій. Таким чином, наслідування є необхідним моментом будь-якої навчальної взаємодії та при цьому воно не повинно стати єдиною формою організації цього процесу. Колектив виконавців доцільно спрямовувати на власну продуктивну діяльність для досягнення ефективної педагогічної взаємодії. У якості основних засобів взаємодії керівника з творчим колективом виступають: спосіб мовного спілкування (залежно від стилю (доброзичливий, байдужий, офіційний); форма спілкування (наказ, вимога, порада, прохання); прийоми заохочення та покарання, встановлення певної дистанції. Отже, доцільно визначати стиль керівництва вокально-хоровим колективом як сукупність стійких засобів взаємодії майбутнього вчителя музики з учнями у процесі спільної діяльності та спілкування.

Аналізуючи досвід роботи вчителів музики як керівників вокально-хорових колективів, доцільно підкреслити, що неабиякий вплив на виконавців справляють не лише особисті моральні якості вчителя, тип його стосунків з учнями, а й його вміння працювати цілеспрямовано, постійно опановувати майстерність оптимального впливу в ході вирішення навчально-виконавських завдань.

Отже, творча взаємодія як різновид спільної діяльності вчителя музики та учнів характеризується наявністю наступних факторів:

- створення можливостей безпосереднього особистого контакту в процесі взаємодії, обмін інформацією, а також взаємної емпатії;
- наявність єдиної мети, передбачуваного результату взаємодії, який відповідає загальним інтересам. Результат спільної діяльності керівника та вокально-хорового колективу є основною ознакою взаємодії;
- у процесі взаємодії, за умов рівного розподілу обов'язків, учитель наділений особливими правами;
- розподіл обов'язків у процесі взаємодії обумовлений характером мети, засобів та умов її досягнення, складом, рівнем кваліфікації учасників спільної діяльності;

- безособистісні стосунки, що виникають у процесі взаємодії, набувають з часом відносно самостійного характеру;

- однією з умов, що визначає зміст та хід процесу взаємодії є наявність спільної мети вчителя музики та учнів. Утворення спільної мети, як результату міжособистісного спілкування та з'ясування мотивів їхнього утворення, може мати різний період формування, який визначається, в основному, специфікою особистісно-психологічних якостей вчителя як керівника творчого колективу та учнів;

- вокально-хоровий колектив проявляє себе не як пасивний матеріал, з яким працює вчитель музики. Колектив є активною матерією, яка проявляє певний опір. Вокально-хоровому колективу характерні процеси саморегуляції, самоорганізації, самоврядування.

Керівництво вокально-хоровим колективом не є „монологом” вчителя, а „діалогом” між ним та хором. Даючи жестом вказівки хору, диригент уважно вловлює відгук виконавців і лише залежно від характеру цього відгуку дає нові вказівки, виражені у його конкретних жестах та міміці обличчя.

Для успішного педагогічного впливу керівникові необхідно, насамперед, вивчити нахили, інтереси та психічні особливості учасників вокально-хорового колективу. Безсумнівним є той факт, що різні колективи по-різному впливають на особистість керівника вокально-хорового колективу, так само, як один і той самий колектив справляє неоднаковий вплив на різних керівників.

У діяльності керівника вокально-хорового колективу, у його роботі з виконавцями існує прямий зв'язок. Чим вища його майстерність, тим вища виконавська культура колективу та більш ефективна творча взаємодія з ним. Як виявили дослідження, головне в роботі керівника – переконливо, виразно, правильно розкрити задум, характер виконуваного твору. Але не все залежить від диригента, так як його мистецтво спрямоване до слухача через вокально-хоровий колектив, де саме виконавці – учасники колективу –

відбивають певний стан, розкривають образи, почуття, думки виконуваного твору в тій інтерпретації, яку пропонує керівник колективу.

Постійне спілкування з колективом є специфічною особливістю творчої діяльності майбутнього вчителя музики як керівника вокально-хорового колективу. Результативною може бути лише така його діяльність, котра ґрунтується на комунікативних зв'язках з учасниками керованого ним колективу. Від уміння спілкуватися у процесі репетиційних занять, залежить багато в чому ефективність процесу творчої взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом.

Цінною якістю вчителя музики як керівника вокально-хорового колективу є педагогічна чуттєвість, котра ґрунтується на всебічному та глибокому знанні творчих та індивідуальних особливостей учасників вокально-хорового колективу. Виховувати цю спостережливність та уважність допомагають заняття в навчальному творчому колективі на практикумі роботи з хором. На цих заняттях керівник навчального хору допомагає студентам, що починають працювати з навчальним хором, визначати власні сильні та слабкі сторони, і, помічаючи їхні слабкі місця, негайно надавати допомогу, спрямовуючи роботу у потрібне русло. Керівникові хорового колективу на заняттях необхідно уміти пояснювати та методично обґрунтовувати свої зауваження та художні вимоги. Таким чином перед студентами розкривається повно та яскраво система професійної роботи керівника над вокально-хоровим твором.

Важливою особливістю керівника вокально-хорового колективу є уміння подати себе у спілкуванні з виконавцями. Керівнику необхідні хороша дикція, панування над голосом, виразність мови, а також уміння мовного спілкування з учасниками вокально-хорового колективу. Названі функції лише умовно можуть бути поділені у складній діяльності вчителя музики як керівника вокально-хорового колективу. У практичній діяльності вони нерозривно пов'язані та взаємнообумовлені.

Для досягнення поставленої мети керівникові важливо знайти певні засоби та прийоми керівництва колективом, знати що і як пояснити у кожному конкретному випадку, знайти правильний тон у спілкуванні з виконавцями вокально-хорового колективу. Для авторитетного керівника повинні бути характерними наступні правила в його діяльності: бути завжди врівноваженим, спокійним, розсудливим, вносити елементи творчості, ентузіазму та чіткості у роботу вокально-хорового колективу. Здібний керівник пред'являє вимоги впевнено, рішуче, але й гнучко, залежно від ситуації, конкретної атмосфери, використовуючи різноманітні форми. Але доцільно брати до уваги й те, що вимогливість до колективу не дає виховного ефекту без високої вимогливості до себе.

Вчителю музики як керівнику вокально-хорового колективу необхідне уміння точно виражати свої думки та почуття через диригентські жести, міміку та емоційну мову. Цілеспрямоване використання керівником цілого ряду вмінь сприяє більш глибокому пізнанню засобів педагогічної взаємодії на нього, та одночасно вдосконалює творчу діяльність самого керівника вокально-хорового колективу.

Творча взаємодія, яка може бути визнана провідною для психічного розвитку особистості, вимагає найбільш високого рівня активності особистості як вчителя музики, так і учнів. Серед інших типів взаємодії вона повинна займати особливе місце з точки зору мотивації процесу навчання, наділяючи високим спонукальним змістом усі ситуації навчальної співпраці, у яких проходить процес засвоєння досвіду.

Організація процесу засвоєння знань, умінь та навичок у традиційній системі освіти ухвалила переважно один тип навчальної взаємодії у якості провідного. Це така взаємодія, де різко розмежовані та поляризовані позиції вчителя та учнів. Активність останнього регламентується у вузьких рамках імітації дій викладача, наслідування запропонованим зразкам. Навчальна взаємодія за типом імітації народжує й відповідну форму засвоєння досвіду – репродуктивну, яка характерна для всіх етапів навчання – від початкового до

кінцевого. Само по собі наслідування не є злом. Навпаки, воно є необхідним моментом всякої навчальної взаємодії. Але, стаючи єдиною та абсолютною формою організації цього процесу, наслідування різко звужує можливості виникнення та розвитку мотивів навчання. Отже, наслідування повинно увійти у контекст більш широкої системи навчальної взаємодії, суттєвою характеристикою якої буде створення спрямованості студентів на власну продуктивну діяльність. Лише за такої умови наслідування буде ефективним засобом самоорганізації особистості.

Розуміння внутрішніх мотивів, які виникають в учнів у процесі педагогічної взаємодії не може з'явитися само собою – без усвідомлення особистих мотивів: уміння дати оцінку своїм імпульсам та відчуттям усвідомлено, тобто у поняттях (одне з розумінь усвідомленого – означає у поняттях, неусвідомленого – у почуттях, емоціях, інтуїції) – є не що інше, як здібність оцінки зовнішніх впливів внутрішніми умовами індивідуальності. Лише після уміння оцінити свій внутрішній світ у поняттях – створюються передумови для оцінки внутрішніх імпульсів учня, але вже через зворотні зв'язки – шляхом розшифровки дій та понять до рівня імпульсів та мотивів. Таким чином діяльнісне спілкування чи зворотній зв'язок на рівні понятійного передбачає проникнення кожного учасника у внутрішні умови іншого через розкодування змістового та чуттєвого змісту понять, як найбільш ефективних форм спілкування.

Процес причинної обумовленості взаємного розуміння – відображає та наповнює змістом принцип детермінізму, згідно з яким зовнішні впливи діють стосовно індивідуальності у тому випадку, коли вони прийняті та пройшли через внутрішні умови, з одного боку, та з іншого – коли самі внутрішні умови змінюються під дією зовнішніх впливів.

Явище особистісної орієнтації та проявів при цьому темпераменту – можуть мати різноманітний прояв особистісної орієнтації, який сам по собі від цього залежить меншою мірою, ніж від усвідомленості індивідуальності своїх почуттів. Формування особистісної орієнтації відображається у вигляді

вираження потреб індивідуальності, де педагог повинен дуже ясно уявляти та диференціювати життєву спрямованість цих потреб.

Аналіз вивченої літератури та практичні спостереження засвідчують, що, чим конкретніше для вчителя музики будуть представлені особистісні мотиви та потреби учня, тим простіше прогнозувати та здійснювати пошуки методичних шляхів практичної роботи та пошуку необхідних способів впливу на його характер.

Процес творчої педагогічної взаємодії є провідним у художньо-музичній діяльності та особливо у процесі керівництва хоровими колективами. Узагальнюючи напрацьований досвід Л.Кондрацька пропонує такі принципи ефективної педагогічної взаємодії:

- *активність* педагогічного спілкування;
- *розширення* обсягу, форм та видів спілкування; інтенсивність спілкування;
- *створення* атмосфери психологічного комфорту, що забезпечуватиме саморозкриття особистості та індивідуальних програм спілкування з учнем; педагогічну співпрацю та співтворчість у системі „викладач-студент” [56, 11].

Отже, творчий тип взаємодії є найбільш ефективним у процесі підготовки майбутнього вчителя музики як керівника дитячого вокально-хорового колективу, бо у ньому знаходить відображення принцип індивідуалізації навчання, диференційований підхід до учня та творчий характер музично-педагогічної діяльності майбутнього фахівця.

1.2. Методичні підвалини вокально-хорового навчання студентів Інститутів мистецтв

Забезпеченню творчої взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом сприяє досвід, набутий студентами за роки навчання в творчих студентських колективах, який вони, деякою мірою «копіюючи» переносять

на власну диригентсько-хорову діяльність. Адже форми організації навчальної колективної музично-творчої діяльності студентів в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів відзначенні специфічними особливостями, засвоєння яких допомагає майбутнім учителям музики у подальшій практичній роботі в школі. Навчання в студентських музично-творчих колективах є одним із універсальних засобів підготовки майбутніх учителів музики до творчого спілкування з шкільними колективами, на основі засвоєного досвіду свого керівника-наставника. Але доцільно зазначити, що за свідченням О. Олексюк "зміст освіти в більшості колективів все ще ґрунтується на традиційному інформаційному підході й орієнтований на суто технологічний аспект музично-виконавського процесу" [101, 167].

Методичні підвалини вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики закладаються у роки навчання в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів на індивідуальних заняттях та у процесі колективного музикування. З метою визначення найбільш ефективних засобів впливу вчителя на вокально-хоровий колектив та висвітлення різноманітних аспектів творчої взаємодії педагога та студентів у колективному музикуванні доцільно розглянути особливості цього процесу використовуючи теоретичний та практичний спадок видатних вокалістів та диригентів, керівників хорових колективів: М.Даниліна, Г.Дмитревського, В.Краснощокова, К.Пігрова, К.Птиці, П.Чеснокова та ін., дослідників вокально-хорового навчання студентів (В.Антонюк, В.Багадуров, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, Д.Люш, Г.Стасько, Р. Юссон, Ю.Юцевич) [9; 10; 12; 13; 31; 35; 71; 151; 152].

На думку майстра хорового мистецтва М.Даниліна, доцільно надавати суттєвого значення взаємодії керівника та хорового колективу. Він вважав, що найбільш вичерпну і точну відповідь на питання про особливості артистичної натури диригента, про масштаби його обдарування дає художній колектив, яким він керує. Хоровий колектив, з яким постійно працює

диригент, суцільно відбиває його творчу манеру з усіма особливостями його майстерності та артистичного обдарування. Великого значення набували, з погляду М.Даниліна здібності до впливу на хоровий колектив, а саме, він відзначав: „Якщо диригент здатен, подібно до полководця, одним поглядом, одним рухом повести колектив за собою, шляхом своїх намірів, його місце – за диригентським пультом, якщо ні – потрібно міняти професію” [112, 23].

Керівник хору студентів НМАУ імені П.Чайковського професор П.Муравський зазначив, що взаємні стосунки хормейстера та учасників колективу повинні базуватися не на особистій симпатії, а на особистісно-професійних якостях, які створюють здорову атмосферу в творчому колективі.

Диригент-хормейстер Ленінградської академічної капели імені М.Глінки – А.Анісімов так охарактеризував роботу диригента: “Якою б не була навчально-виховна та репетиційна робота диригента-хормейстера з колективом, яким він керує, в кінцевому результаті – це величезна та важка робота з людьми” [112, 29]. Він вважав, що диригент-хормейстер у процесі репетиційної роботи повинен чудово володіти своїм голосом, який є його основним знаряддям праці, тобто засобом передачі мистецтва співацької діяльності.

Головним засобом впливу на хоровий колектив видатного диригента Г.Лузеніна були виразні покази голосом. Він встигав та умів показати хору буквально все, при чому дуже виразною, зрозумілою, доступною та переконливою мовою.

Основним принципом взаємних стосунків керівника з колективом хору, яким професор П.Муравський керується все життя, є глибока людяність та взаємна повага співаків та диригента. Дисципліна, на його думку, повинна мати у своїй основі повну повагу до керівника колективу. Дисципліна, як зовнішня, так і внутрішня на заняттях П.Муравського з хоровим колективом завжди чудова.

Взаємодія педагога зі студентом у хорovому (ансамблевому) класі є основною формою діяльного впливу педагога на індивідуальність студента, який має ряд різнорівневих структурних особливостей, що відображають формування особистості як системи психічних властивостей та станів, які по-різному постають як у вигляді реальних можливостей (рівень обдарованості для даного виду діяльності) та потреб (мотиви, нахили, ціннісні орієнтації), так і у вигляді вольових установок (характер, темперамент, емоційність) та суспільних стосунків, у які подані підсистеми входять.

Переживання музики, розуміння та виконання музичного твору, пов'язані з ними реакції та оцінки, формуються та розвиваються лише на ґрунті індивідуально неповторних якостей особистості, що вимагає від педагога особливого підходу у кожному конкретному випадку, особливої чуттєвості, винахідливості, інтуїції у визначенні індивідуальності студента.

Діяльність керівника вокально-хорового колективу передбачає постійний контакт зі студентами, педагог не лише передає потрібну студентам інформацію, але й здійснює контроль за висновками, зробленими студентами. Процес взаємодії передбачає зворотній зв'язок: реакцію студентів на діяльність педагога (для визначення її ефективності). Майбутні учителі музики у процесі взаємодії, відчують на собі безпосередній чи опосередкований вплив керівника хорового колективу.

У працях хорових диригентів (М.Даниліна, Г.О.Дмитревського, В.І.Краснощокова, К.К.Пігрова, К.Птиці, П.Чеснокова та ін.) та дослідників вокального навчання студентів (В.Антонюк, В.Багадуров, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, Д.Люш, Г.Стасько, Р. Юссон, Ю.Юцевич) [9; 10; 12; 13; 31; 35; 71; 151; 152] стверджується, що співацьке мистецтво становить такий вид музичного виконавства, що заснований на майстерності володіння співацьким голосом. Розрізняють сольне та ансамблеве вокальне мистецтво, яке у різних народів акумулювало інтонаційні, ладові, ритмічні особливості народної музики, а також національні особливості фонетичного складу мовлення та голосотворення. Вокальна педагогіка як галузь вокального

мистецтва, вивчає традиції вокальних шкіл (національних, місцевих, індивідуальних, авторських), а також спрямовує індивідуальну практику вокального навчання.

Безперечно, що спів — це, в першу чергу, володіння співацьким голосом. Вокальне навчання припускає «учений» спів (за висловом В.Антонюк) [10, 7]. Такий спів, як підкреслює А.Саркісян, «має свою логіку, свої закони виразності, вимагає свого звучання голосних, своєї особливої манери вимовлення приголосних, своєї інтонаційної структури, тобто своїх специфічних координацій у роботі голосового апарату» [121, 27]. Саме такий спів є предметом нашого дослідження і саме вокал вивчає процеси, які поєднуються в співі, — акустичні якості звуку, біофізичні механізми голосотворення, психологічні аспекти пізнавально-творчої діяльності та педагогічні чинники управління співацьким процесом.

Проте засвоєний комплекс вокальних знань, умінь і навичок не є достатнім для успішного виконання роботи майбутнім учителем музики, оскільки специфіка його фахової діяльності вимагає оволодіння методичними прийомами вокально-виконавської діяльності, спрямованими на керівництво співацьким розвитком школярів. Адже специфіка вокального навчання майбутніх учителів музики полягає в їх методичній підготовці, а саме: в оволодінні знаннями про вікові особливості розвитку та охорони співацького голосу школярів; в умінні оцінювати музично-естетичні якості співацького звуку у дорослих і дітей, відповідно до сучасних вимог академічного вокального інтонування; у розвитку вокального слуху школярів; в оволодінні методами вокального навчання з урахуванням особливостей голосотворення у школярів; у засвоєнні прийомів впливу на процес формування співацького голосу; у вихованні навичок методичного аналізу навчально-репертуарного матеріалу, тощо [19].

У поняття вокально-хорове навчання ми вкладаємо розуміння певного виду роботи, що є діяльнісним джерелом існування фахівців, адже воно вимагає накопичення суми спеціальних теоретичних знань і практичних

навичок, поглибленого ознайомлення з методичними засадами і сучасними технологіями обраної спеціальності, формування важливих моральних і фахових якостей особистості майбутнього учителя музики, сукупність яких дає можливість творчо-активно працювати у обраній музично-педагогічній сфері. У цю дефініцію ми також вкладаємо поняття підготовленість майбутнього фахівця різних рівнів кваліфікації в галузі вокально-хорового мистецтва.

В українських вокальних методиках першорядне значення мало глибоке вивчення комплексної дії на голосовий апарат співака за допомогою поєднань вокальних фонем. Цей метод давав можливість візуально стежити за рухом губ, мови, за ступенем розкриття рота під час співу. Остання обставина методично важлива тому, що зміни в системі ротоглоточного каналу створюють імпеданс. Тому вивчення впливу артикуляторних устроїв різних вокальних фонем на діяльність голосових складок і дихальної системи вокаліста має велике методико-технологічного значення. Успішне вирішення цих питань істотно впливає на використання різних голосних для усунення форсування звуку, посилення голосу, стабілізації інтонації, поліпшення розбірливості вокальної мови [36].

Історична цінність творчості митця, співака, багато в чому залежить від його здібності відображати дух народу, його моральні ідеали, етнічні уявлення особливості світосприйняття. Мистецтво співака більш ніж інші види музичного мистецтва, пов'язане з життям народу і є відгуком на його початкові потреби. У відмінності буття, переживань, та свідомості композиторів та виконавців ґрунтується національна самобутність їх творчості.

Багато граней українського характеру, переважно відкритого та ліричного, знаходимо в українській ліричній пісні, пісні-романсі, або романсах українських композиторів. Тут можна почути злиття сердечного тепла та мрійливого споглядання, численні відтінки легкої туги та душевного болю. Типовим є сполучення туги та радісного ліричного почуття, де туга все

ж таки переважає (“Якби мені черевики” М.Скорика). Почуття гумору – одна із найпомітніших особливостей українського характеру. Український гумор іноді м’який та благодушний, іноді соковитий, емоційно-вибуховий, іноді грубуватий – це надзвичайна палітра барв, що втілена у музиці пісень та романсів, наприклад: українська народна пісня “Казав мені батько”. У жартівливій пісні основою виразності є головним чином текст. Уміння передавати відтінки мовної інтонації забезпечує жанрову характерність у виконанні. Цей жанр цікаво втілений у музиці в обробках народних пісень М.Лисенка, а виконавці їх – І.Паторжинський, Б.Гмиря, М.Роменський відтворили цілу галерею яскравих, самобутніх народних характерів.

Кожен жанр має свій специфічний інтонаційно-змістовий стрій, що поєднує українську та китайську вокальну музику, а також відповідний строю більше чи менше стабільний комплекс засобів музичної виразності. Тому кожен жанр вимагає певної, властивої лише йому манери виконання. Але у той же час пісні й романси різних жанрів народно-пісенного походження мають багато спільних рис, котрі й складають природну основу виконавського стилю. У романсах українських композиторів, з однієї сторони, присутні стійкі форми зв’язку з новими життєвими процесами, а з іншої – з характерними рисами жанрів, котрі історично склалися в українській народній музиці, що надає їм особливої гостроти, яскравої образності та глибокого підтексту. Широко, в усій різноманітності, представлена в українській народній професійній музиці пісня-романс, лірична, танцювальна, жартівлива, драматична тощо. Доцільно уточнити, що в народних піснях взаємодія слова, мелодії та ритму виражається по-різному, залежно від конкретного жанру. У ліричній пісні образний зміст концентрується основним чином у вокальній мелодії, а в жартівливій пісні основне навантаження припає на слово, у танцювальній основою є інструментальне звучання, яскравість, ритмічна гострота, динаміка. Призначення пісні та умови її виконання впливають на динаміку звуку, зазвичай постійну для всього твору, манеру вокалізації, темброве забарвлення

тощо. Так обрядові й весільні пісні співаються дзвінкими, яскравими голосами, колискові – м'яким грудним звуком, ліричні – наспівно, але без відчутного вібрато, достатньо “прямим” звуком.

Так мистецтво українських кобзарів – носіїв ідей Запорізької вільної республіки – досягло розквіту в період визвольної боротьби в Україні проти польського панування (XVI-XVII ст.). В основі кобзарського вокального стилю – вільна речетативна форма, мелодика котрої відповідає структурі вірша.

Поширеним в Україні є спів а саpella (без супроводу інструменту). Сольний спів, що утвердився як самостійний та основний вид вокального мистецтва на зламі XVII-XVIII століть є вищою формою розвитку природних художніх здібностей окремої особистості й вищою формою вираження індивідуальних переживань у співі. Прикладом еталонного виконання ліричної пісні є мистецтво Н.Матвієнко. Саме цей жанр є найбільш улюбленим і часто виконується в Україні. Провідною темою цих пісень-романсів є тема жіночої долі, відображення почуттів простої селянки, знедоленої самотньої людини. Цей жанр вбирає у себе загальний емоційний тон та структурні особливості української народної ліричної пісні. Остання відрізняється від усіх інших фольклорних жанрів своєю неприналежністю до якоїсь події (у протилежність, наприклад, до весільних, обрядових та колискових пісень). Співають їх від потреби передати особистісний душевний стан, тобто перевести свій внутрішній рефлексивний настрій у музично-естетичну форму висловлювання. Цим пояснюється внутрішня зосередженість виконавця, простота і щирість самовираження при великій глибині почуття. Вони вирізняються імпровізаційною свободою творчості й виконання, своєрідним емоційним настроєм [10, 183]. В українській ліричній пісні існує паралелізм розвитку мелодії та поетичного тексту, їх притаманна рівновага. Тут строфічність підкреслюється у виконанні циклічним повторенням “розгойдування” мелодії, стремління до верхнього звуку

діапазону та гальмування у заключному кадансі з ферматою на останньому звуці.

Пісня-танок потребує від співака дотримання гострого ритму як у мелодиці, так і у слові. Своєрідність ритміки українських народних танців полягає у тому, що у кожному окремому випадку вона несе певне образне й емоційне навантаження. Ритмічна виразність іноді використовується безпосередньо, тобто передає характер танцю, іноді переломлюється крізь призму психологічного стану героя твору. У ліричній пісні-танці мішаного жанру слід підкреслити різну жанрову характерність у манері виконання. У ліричних епізодах – широкий емоційний розспів є підґрунтям виразності, що розкриває поетичну суть твору. В епізодах танцювального характеру має переважати вимова слів – чітка й моторна. Таке поєднання різних жанрових ознак у рамках одного романсу, що потребує контрастного протиставлення емоцій, динаміки звуку, тембру, акцентування, засобу вокалізації, значно підвищує виразні можливості твору. Романси цього типу знаходимо і в творчості українських композиторів – М.Лисенка, М.Скорика. У сучасних композиторів музична мова значно складніша, яскравіше виявляється контраст, гостріше драматичне напруження. Але співставлення різних народно-пісенних жанрових ознак обумовлює той же принцип виконавського трактування.

Спільність співацьких завдань, вирішення їх різними вокальними школами пов'язано із специфікою використання вокальних голосних звуків у мові виконавця. Проведені дослідження дозволили виявити, що специфіка вокальної вимови голосних впливає на режим роботи голосових складок і викликає зміни в діяльності дихальної системи. Таким чином, на прикладі приватних методик, можна прослідкувати особливості методико-технологічних підходів різних співацьких шкіл [88, 65].

Як виявили дослідження, ефективність виконавської діяльності вокалістів багато в чому залежить від їх готовності до ухвалення самостійних рішень у творчо-виконавському процесі. Це є загальною тенденцією даних

шкіл. Тому одним з основних завдань підготовки фахівця до виконавської діяльності за роки співацького навчання є виховання самостійності. У пошуках нових шляхів творчого розвитку студентів, педагоги в своїй фаховій діяльності всебічно використовують різноманітні методи і прийоми виконавської майстерності. Цей тезис особливо стосується вокального навчання китайських студентів, адже багатовікова традиція дотримання суворих ритуалів, дещо стримувала їх творчий виконавський розвиток, тому виховання у них самостійного музичного мислення є першочерговим завданням.

Враховуючи те, що музично-педагогічну освіту в Україні отримує все більша кількість студентів з КНР, доцільно виокремити особливості їх вокально-хорової підготовки в українських інститутах мистецтв. У роботі з китайськими студентами доцільно виділити прагнення досягти найвищого рівня художньо-професійного виконання вокально-хорових творів через відповідальне ставлення до авторського тексту [28, 12]. Звичка точної його інтерпретації розглядається педагогами як один з обов'язкових елементів музично-художнього виконання. При чому, це не тільки, суворе дотримання ритмічних або технічних особливостей. Завдання є більш творчим та об'ємним: виконавець повинен побачити в тексті абсолютно все – і зміст, й власне нотний запис, штрихи, аплікатуру, динаміку, фразування тощо. Тобто в цьому, перш за все, матеріалізується основне виконавське завдання: якомога глибше проникнути в авторський задум виконуваного твору і якомога повніше донести його до слухача.

Знайомство з історичною обумовленістю української національної культури допомагає китайським співакам відчувати надзвичайну своєрідність музичних образів, що у свою чергу дозволяє відтворити їхню масштабність, значимість. Надзвичайно гостро, емоційно відкрито передаються почуття душевного болю в українській народній пісні. Пісні та романси близькі до народних дум, мають ознаки емоційної виразності типової для цього жанру. Співставлення епічності з гострим драматизмом суттєво відрізняє українські

думи від, наприклад, російських билин. У виконанні народних співаків це проявляється у нагнітанні напруги з виходом інтонації за межі звичних діатонічних інтервалів, у розпалі тембру, динаміки, що наближає спів до звучання експресивного мовлення, вигуків.

Як виявили проведені дослідження, важливою особливістю вокально-хорового навчання китайських студентів є постійна увага до зміцнення їх музично-теоретичної бази, як однієї з важливих умов осмисленого виконання вокальних творів, уміння орієнтуватися в драматургії твору, логіці його побудови тощо. Копіткий аналіз структури музичного твору, особливостей його фактурної побудови, а також форми, фразування є основним показником виконавської культури співака.

У процесі вокального навчання студентів з Китаю неодмінно виникають різні рівні міжкультурного діалогу. На думку В.Антонюк [3, 73], існують два магістральні напрямки міжнаціонального спілкування як процесу взаємопорозуміння:

- пасивний діалог, результатом якого є повне копіювання студентом манери виконання вокального твору вчителем;

- активний діалог вчителя та учня, результатом якого є рівноправний міжкультурний діалог, заснований на позиції творчої взаємодії суб'єктів вокально-педагогічного спілкування.

Це обумовлює превалювання дуже специфічного мовно-вокального фону та невербального рівня спілкування, що становить собою особливий полісенсорний зв'язок, який складає основу досліджуваної міжкультурної інтерсуб'єктної взаємодії. До кола цього виду взаємодії крім основних засобів вокально-педагогічного спілкування входять: мова жестів, міміка і пантоміміка, а також особливе явище мистецької психічної енергії, тобто «художньої енергії» як творчої якості, що характеризує індивідуальний стиль виконавця.

Доцільно зазначити, що у процесі мовно-вокального спілкування вчителя з учнями виникають фонетичні труднощі, що передусім пов'язані з

особливостями вимови та інтонації китайської сучасної мови. У її порівнянні з фонетичними нормами української літературної мови, передусім слід враховувати, що в китайському мовному звукоряді відсутня важлива для українського мовного змісту приголосна «р», яку студентам з Китаю достатньо складно промовляти не плутаючи її з приголосною «л».

У процесі навчальної співацької діяльності у майбутніх учителів музики виробляється чутливість до семантичного кола мовних інтонацій, які компенсують знання чужої мови та сприяють міжкультурному взаєморозумінню. Китайська мова представляє групу так званих «тональних» мов, у ній представлені чотири інтонаційно-сміслові позиції, що відповідають: рівному звучанню, вимові з підйомом, зі спадом та у єдності підйому-спаду інтонацій. Рівна інтонаційна позиція відповідає буденно-спокійній вимові голосних у складі-слові, вимова з підйомом органічно створює запитальну інтонацію, вимова зі спадом — ствердну, інтонація підйому-спаду — виражає збуджено-піднесену вимову. Такий перелік інтонацій-значень у китайській мові є для неї природним, адже синкретизм словесно-мовного і музичного явищ у цьому процесі виступає у єдності наукового, художнього і релігійного мислення.

Вокально-хорове навчання китайських студентів потребує виняткової уваги та індивідуального підходу до специфічних особливостей їх довузівської підготовки. У кожному із студентів необхідно бачити живу, індивідуальну неповторну особу, вокально-хорове навчання якої може бути ефективним лише в тому випадку, якщо якомога глибше проникнути в його неповторну індивідуальність у всій багатогранності даного поняття. Необхідною умовою фахового підходу до вокально-хорового навчання студента з КНР, до визначення його виконавського репертуару, є глибоке вивчення не тільки його співацьких задатків, але і особистісно-психологічних якостей і професійних можливостей [9, 41].

Навіть за умови добросовісного втілення студентом усіх вказівок педагога щодо інтерпретації виконуваної вокально-хорової музики, співак не

повинен втрачати своєї індивідуальної творчої особистості, не повинен стати невиразним передавачем, копійстом музичних творів. Традиціями української вокальної школи є збереження творчої свободи виконавців, обережного ставлення до їх суб'єктивних рис, розвитку найхарактерніших для кожного студента. Спрямовуючи музичне мислення своїх вихованців тактовно, без надмірного педагогічного деспотизму, педагоги залишають студентам можливість для індивідуального трактування вокальних творів у природних межах емоційного художнього діапазону самої музики. Пошана до особистості студента, його індивідуально-типологічних якостей чудово з'єднуються з провідною позицією як педагога, так і виконавця.

Істотний вплив на характер виконавської діяльності в цілому, а і на інтерпретацію вокально-хорових творів, зокрема, справляє характер взаємодії між педагогом та студентом. Спадкоємність стандартним еталонам перетворює інтерпретаційну діяльність з творчої на репродуктивну. Таким чином виникає необхідність виховання у початківців співаків відчуття власного активного ставлення до твору, імпровізаційності в більш широкому значенні цього слова, бажання реалізувати себе як особистість у творчому процесі [10, 185].

Спадкоємність, абсолютно природна на початковій стадії вокально-хорового навчання, через деякий час починає гальмувати подальше зростання студента, становлення його художньої індивідуальності. Адже кожний зрілий музикант проходить шлях подолання авторитетних трактувань музичних творів видатними майстрами, спрямовуючи свою творчість на пошуки нових шляхів озвучування музичного образу. В процесі творчого пошуку важливо спиратися на внутрішні механізми виконавської діяльності, які базуються на невербальному сприйнятті музики і емоційно-образному мисленні.

Специфіка вокально-хорової школи полягає в тому, що вона історично змінна, соціальна та національна. Процес історичної змінності вокально-хорових шкіл завжди нерозривно пов'язаний з всебічним музичним

розвитком, з конкретними вимогами виконавської практики. Зміни в громадському житті певним чином впливають на зміни пануючого музично-естетичного світогляду, у зв'язку із чим змінюється й творчість композиторів, тобто стиль музики, її жанри. Тенденції нового, котрі виникають у ланці “композитор-співак”, змушують виконавців знаходити нові технічні та виконавські прийоми, котрі поступово закріплюючись у практиці, перетворюються в традиції і шляхом навчання передаються наступним поколінням співаків. Таким чином, виконавська вокально-хорова школа завжди йде попереду педагогічної, а остання, в свою чергу, опираючись на досвід минулого і сучасного, готує співаків для майбутньої продуктивної діяльності.

Соціальні умови визначають ідейну та естетичну спрямованість вокально-хорового мистецтва, а також впливають на характер вокально-хорової підготовки. Співаки завжди були виразниками конкретних ідей у своїй творчості, вносячи в традиційну атмосферу виконавства свіжі ідейні напрямки, а вокальна техніка слугувала засобом вираження цих ідей. Шлях проникнення громадсько-значущих ідей: від політичного та державного ладу – в літературу та поезію, відтак – у музичну творчість, а звідти – у вокальне виконавство. Тому між вокально-хоровою музикою та поезією існує глибокий взаємозв'язок, що постійно доповнюється взаємним впливом словесної та музичної художньої творчості.

Національний характер вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики обумовлений також складом життя кожного народу: його поезією, законами розвитку фонетики мови, народними музичними традиціями, мистецтвом народних співаків. Ця своєрідність проявляється у змісті, жанрах, звуковеденні, емоційності, використанні реєстрів голосу, ролі слова в музиці, ритміці, ладовій структурі, мелізматичності тощо. Першою європейською школою вокального мистецтва, що істотно вплинула на розвиток усіх вокальних шкіл ще початку XVII ст., була італійська школа співу. В Італії пройшов початковий відбір і типізація усіх вокальних термінів

і понять, котрі утримуються у вокальному мистецтві всього світу й сьогодні, також італійці визначили основні елементи технології оперного співу та інших вокальних жанрів. Будучи школою вокально-технічної досконалості італійське вокальне мистецтво суттєво вплинуло на формування й розвиток інших національних шкіл.

Звучання італійських співаків істотно відрізнялось від «інструментального» звучання німецьких і французьких вокалістів та від китайських співаків з яскраво вираженим декламаційним характером звучання. У середині ХХ століття відбувалося помітне зближення вокальних шкіл. Сьогодні можна говорити про “еталонних” співаків, котрі вміють, насамперед, відмінно відтворювати музику свого народу, а також володіють блискучою вокальною технікою для виконання класичного європейського репертуару, переключаючись з однієї манери співу на іншу. Особливої актуалізації набуває ця проблема для студентів Китаю, що навчаються у вищих музично-педагогічних навчальних закладах, з метою перенесення фахових знань, умінь та навичок й їх відповідної трансформації в умовах роботи з студентами на батьківщині. Тому в процесі цієї роботи необхідно розробляти шляхи ефективності вокальної підготовки майбутніх учителів музики, в яких враховується також можливість роботи з студентами в Китаї. Це дає можливість розробити і теоретично обґрунтувати модель удосконалення вокальної підготовки студентів з Китаю та організаційно-методичну систему навчання у вищому музично-педагогічному навчальному закладі.

Успішне вокально-хорове навчання майбутнього вчителя музики, на нашу думку, здійснюється через моделювання художнього образу вокально-хорового твору, який усвідомлюється як процес з'єднання музики, слова і ритмічних рухів, що перегукується з китайськими традиціями. Для забезпечення ефективності цього процесу нами виділені такі аспекти:

- ✓ вироблення у студентів навичок усвідомленого виконання вокально-хорових творів; розвиток вокальних, слухових навичок; виховання

музично-естетичного смаку до кращих зразків вокально-хорової творчості різних стилів, жанрів, епох;

✓ активізація пізнавальної діяльності, асоціативного мислення, усвідомлення сутності музичної драматургії за допомогою різноманітних форм виконання вокально-хорових творів;

✓ розвиток здатності до власної інтерпретації вокально-хорових творів у процесі виконавської діяльності;

✓ розвиток творчого потенціалу фахівця в процесі роботи над вокально-хоровим твором;

✓ уміння гармонійно використовувати вокально-хорові та ритмопластичні навички;

✓ формування уміння аналізувати художньо-музичний образ твору, оцінювати його та втілювати у мовних і пластичних імпровізаціях різноманітні музичні явища.

У сучасному китайському вокально-хоровому мистецтві спостерігаються дві тенденції розвитку, що полягають у західній та східній манерах співацької діяльності. Багатьох педагогів-вокалістів хвилює проблема, чи можна передати багатий емоційний зміст китайської вокальної музики та не втратити його, використовуючи європейський досвід співацької виконавської діяльності. Цілий ряд китайських вокальних педагогів (Ву Го Лінг, Лі Бо, Лю Юан Пін, Хоу Фан, Чжан Сяо Чхун, Чжао Мей Бо, Чжан Цзінь Нань, Шен Сіан та ін.) [23; 142; 163; 169; 173; 178; 181; 183] вважають, що взаємодія східної та західної співацьких культур тільки збагатить загальну атмосферу вокального мистецтва Китаю.

Вокально-хорові національні китайські традиції підготовки майбутніх фахівців упевнено вносять свої корективи в розуміння художньо-естетичних явищ і тенденцій. Знаходячись у постійному контакті з проблемами сучасності, вирішуючи художньо-естетичні, морально-етичні й індивідуально-психологічні питання китайські вокально-хорові педагоги здійснюють пошук інноваційних засобів удосконалення своєї діяльності, тим

самим дозволяючи створювати масштабні культурно-художні проекти. Значну роль у цьому процесі відіграють соціальні та культурологічно-освітні зв'язки з європейськими країнами, загалом, та Україною, зокрема.

Оцінюючи перспективи становлення вокально-хорового мистецтва в Китаї крізь призму принципів і характеристик вокально-виконавської творчості, як складової частини методики вокально-хорового навчання і виховання студентів, доцільно зазначити, що вони зорієнтовані на європейські стандарти підготовки майбутніх висококваліфікованих конкурентноспроможних фахівців. Основні китайські методичні принципи вокально-хорового навчання розкривають сам факт живого спілкування з слухачами, пояснюючи сутнісну характеристику вокального мистецтва, а саме те, що співак є одночасно і творцем, і матеріалом, з якого створюється вокально-сценічний образ, і як кінцевий результат — створюється сам предмет творчості.

Багато китайських учених акцентують увагу на істотних характеристиках вокально-виконавської творчості, серед яких, зокрема, є те, що виконавець з'являється перед глядачем у декількох іпостасях. Феномен роздвоєння вокаліста на «автора» і «виконавця» певним чином врахований у вокальних методиках вокально-хорового навчання у Китаї в однаковій мірі як оперними, так і камерними співаками, адже створення глибинного образу вокальної партії народжується крізь призму сценічної дії живої людини і невідривно пов'язаний з соціальною особистістю самого актора-співака. Аналіз сучасного стану вокального навчання в Китаї засвідчує, що дослідниками ретельно вивчаються проблеми вокального навчання фахівців, а саме: методики сольного та ансамблевого співу (Бай Юнь-шен, Гуан Лін, Чень Я Сянь, Ян Хун Нянь) [161; 181; 186]; новітні технології співацької діяльності (Лю Юань Пін, Хоу Фан, Чжан Сяо Чхун) [169, 171, 176]; формування психологічних якостей вокалістів (Уань Юань, Шен Сіан) [170, 183].

Значно меншим є доробок китайських науковців з визначення основних принципів вокально-хорової педагогіки, методології співацького навчання, а також вирішення питань вокально-хорової підготовки студентів до співацької роботи з школярами, загалом, та відпрацювання правильної співочої постави, питання чистого вокального інтонування, розвитку вокального та тембрального слуху, роботи над вокальним диханням, зокрема. Це свідчить про виявлений інтерес до вокально-хорового навчання з боку китайських науковців, але розвиток цієї сфери потребує ще проведення ретельних наукових досліджень.

Вокально-хорове навчання студентів з КНР повинно враховувати ті особливості, які не зовсім представлені в інших співацьких методиках, а саме: що у китайській музичній культурі найтіснішим чином пов'язаний спів, танцювальні рухи та музичний супровід. Це підтверджено практикою народного музикування, а також етикетом придворного і храмового церемоніалу. Розуміння вокального навчання як синтетичного мистецтва звуку, слова і жести пронизує всю китайську філософію мистецтва, воно незмінне впродовж всієї багатовікової історії китайської культури, тому зберігає своє значення і сьогодні [6, 14]. Наукові дослідження специфіки китайської вокальної школи (Ван Юй Шен, Лі Бо, Лі Сіан Ген, Лю Юань Пін, Фу Лей, Чень Я Сянь та ін.), які науковці проводять у чільній взаємодії з тими або іншими художніми явищами, створили окрему самостійну галузь музичного мистецтва, що детально розглядає нагальні питання вокально-хорового навчання китайських студентів у всьому їх різноманітті та, одночасно, єдності.

Важливість створення позитивної емоційної атмосфери вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики у контексті діалогу, що виступає специфічною формою педагогічної взаємодії викладача і студента, орієнтує педагога на обов'язкове виключення ситуацій їх залякування та приниження. Невпевненість у своїх силах, обстановка психологічного дискомфорту сковує творчу ініціативу майбутніх фахівців, не дає можливості

повністю розкритися їх художньо-творчим задаткам. «Забезпечення позитивної атмосфери на уроках мистецтва залежить від досягнення такого характеру спілкування, де учень буде впевненим до кінця, що його дії, художні спроби не стануть висміяними, а висловлювання з приводу мистецтва, навіть і невдалі, не будуть обернені проти нього. Повна і беззаперечна довіра до вчителя, до його мудрості і доброзичливості – запорука досягнення відкритого, зацікавленого ставлення учня до предмету мистецьких занять» [98, 161].

Забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів, яка виражена повнотою і системністю становлення індивідуального фонду педагогічних і мистецьких знань розглядається нами як здатність творчо застосовувати отримані під час вокально-хорового навчання знання та уміння на практиці. Саме компетентність забезпечує майбутньому фахівцю можливість орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі та бути конкурентноспроможним на сучасному ринку праці. Досягнення компетентності у музично-педагогічній діяльності тісно пов'язано із принципом культуровідповідності вокального навчання та створенням поліхудожнього простору фахової підготовки, що забезпечують спрямованість навчального процесу на формування людини Культури.

Організація спільної творчої навчальної діяльності викладача і студентів, у ході якої реалізуються музично-вокальні інтереси кожної особистості тлумачиться як процес і продукт опосередкованої або безпосередньої діалогічної інтерперсональної взаємодії між різними ролями Я, суб'єкта з іншими суб'єктами або квазісуб'єктами (конструктами та персоніфікованими фрагментами об'єктивного чи суб'єктивного світу). З цього приводу доцільно зазначити, що А.Макаренко вважав, що в педагогічних закладах повинна створюватися така система навчання, яка сприятиме самостійній педагогічній творчості майбутнього вчителя [76]. Вирішення цього питання він бачив у посиленні практичної спрямованості навчання.

Творча інтерсуб'єктна взаємодія характеризується рівноправною позицією вчителя музики з вокально-хоровим колективом. Цей тип взаємодії припускає спланований, постійний, вербальний та невербальний контакт, в результаті якого проходять позитивні зрушення у поведінці учасників творчого колективу, в їх ставленні до вокально-хорової виконавської діяльності.

У процесі організації творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з вокально-хоровим колективом здійснюється моделювання художньо-музичного образу вокально-хорового твору, котре утілюється шляхом поєднання музики, слова та ритмічних рухів. Для забезпечення ефективності цього процесу доцільно активізувати творче асоціативне мислення майбутніх учителів музики, формувати у них психологічні якості, необхідні для вокально-хорової роботи, засвоїти методику співацького навчання, а також активізувати підготовку студентів до співацької роботи з школярами.

Маючи складну структуру, діяльність вчителя музики доцільно розглядати як багаторівневу систему, з якої можливо виокремити цілий ряд відносно самостійних функцій. Зазначене вмотивовує виокремлення таких основних *функцій* мистецької освіти у процесі вокально-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, а саме:

- *світоглядно-пізнавальної*, яка є стрижнем культури, що об'єднує у свідомості особистості знання про світ і саму себе, визначає пріоритет тих чи інших цінностей та котра забезпечує формування світоглядного та морально-етичного цілісного сприйняття світу, що стає предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності вчителя музики. Світогляд, як цілісне уявлення про природу, суспільство, виявляється у системі цінностей, ідеалів особистості, включає сукупність знань про світ, почуття, ставлення, оцінки, переконання тощо [115, 71]. Ця функція співвідноситься з поняттям духовності, що санкціонує культурний спосіб життя, констатує сутність

культури як сферу загальнолюдських цінностей і виступає критерієм прогресу людства. Тому необхідним є формування гуманістичного світогляду в освітньому процесі, тобто розвитку таких якостей свідомості й діяльності вчителя, які акумулюють у собі знання та розуміння вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними на практиці. Світоглядна функція є пріоритетною у сфері освіти, адже вона об'єднує художню картину світу та гуманістичну художньою концепцію розвитку особистості. У професійній підготовці вчителя велике значення має глибина знань предмету та його науково-світоглядні переконання. Ерудований викладач досконало знає найновіші наукові ідеї та вміє доступно передати їх студентам. Ця функція сприяє стимулюванню творчого мислення студентів, розширення художньо-асоціативного досвіду, збереженню рівноваги між емоційним та раціональним у процесі музично-педагогічної діяльності;

- *діагностично-орієнтаційної*, яка пов'язана з розпізнаванням й вивченням істотних ознак мистецької освіченості, форм визначення як реалізованих цілей освіти та котра забезпечує власну орієнтувально-регулюючу основу мистецької освіти, а також визначає методологічну спрямованість професійної діяльності студентів. Об'єктивна оцінка знань, умінь, навичок дає змогу глибше вивчити особливості протікання навчально-виховного процесу та встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей та здібностей особистості студента, визначити фактори, котрі сприяють ефективності здійснення цілей освіти. На сучасному етапі об'єктивність, валідність, систематичність моніторингового дослідження сприяє правильному діагностуванню педагогічних явищ. Ця функція спрямовує майбутніх учителів музики на чітко представлений у свідомості кінцевий результат, вироблення критеріїв оцінки художньо-музичних творів та актуалізацію особистісного емоційного ставлення студентів до них; забезпечує готовність студентів до формування «Я-концепції».

- *оцінно-конструктивної*, котра сприяє виникненню особистісних критеріїв та норм професійної діяльності, як внутрішньої опори побудови освітньо-навчального процесу та полягає в найбільш повній реалізації змісту загальнопедагогічної та мистецької освіти. Ця функція пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому як позивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями та завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес. У сучасних умовах систематичність та об'єктивність цього процесу забезпечує моніторинговий контроль. Оцінна функція сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення педагогічного процесу, широкого використання передового педагогічного досвіду. Вона динамізує незалежне професійне мислення, здатність особистісного проектування та здійснення навчально-педагогічного процесу. Ця функція дозволяє стимулювати активність студентів, планувати способи створення особистісно-розвивального середовища;

- *організаційно-комунікативної*, яка потребує від педагога уміння залучити студентів до різноманітних видів мистецької діяльності й кваліфікаційно організувати роботу творчих навчальних колективів. Ця функція проявляється в умінні педагога розвивати у студентів ініціативу планування спільної діяльності, вмінні розподіляти доручення, проводити інструктаж, координувати спільну діяльність, створювати спеціальні ситуації для здійснення виховного впливу. Ця функція пов'язана з великим впливом, що його здійснює на студентів особистість педагога, його моральна культура, вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі відносини з студентами, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності. Ефективне впровадження цієї функції сприяє оволодінню майбутніми вчителями секретами творчої взаємодії з учнями (дія рефлексивного «Я» очима інших та через рефлексивне «Я», як через призму бачення себе) та реалізує механізм їх самоактуалізації. У музично-

педагогічній діяльності ціннісний мистецький досвід ідентифікується як власний та відтворюється спільно з учнями (О.Олексюк);

- *діяльнісно-творчої функції*, яка проявляється в творчому застосуванні цінних педагогічних та методичних ідей у конкретних педагогічних умовах. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності (Г.Падалка). Сутність реалізації діяльнісно-творчої функції полягає в критичному осмисленні та творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх.

Реалізація зазначених функцій мистецької освіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики уможлиблюється шляхом опанування предметним та змістовим наповненням останніх. У процесі цілеспрямованого навчання з застосуванням спеціальних методів та технологічних підходів можлива компенсація окремих функцій шляхом взаємного доповнення та перебудови менш розвинених функцій.

Вивчення робіт, у яких розглядаються різноманітні аспекти теорії та практики творчої взаємодії педагога та студентів дозволило зробити висновок, що ефективна творча взаємодія створює оптимальні умови навчання вокально-хорового мистецтва. Характер керівної діяльності керівника вокально-хорового колективу має об'єктивні та суб'єктивні особливості. До суб'єктивних належить сукупність особистісно-психологічних характеристик, його індивідуальні риси. Суттєву роль виконує інтелект та загальна культура вчителя музики, його професійна підготовка, особливості характеру та темпераменту, наявність спеціальних здібностей та умінь. Об'єктивною може бути єдність мети та завдань керівної діяльності, її специфічні особливості, прийоми та методи керівництва. Але всі прийоми та методи, котрі використовує керівник вокально-хорового колективу, містять суб'єктивне забарвлення, так як хормейстер самостійно вибирає способи впливу на колектив залежно від своїх поглядів, переконань та характеру педагогічної взаємодії з учнями. Вирішального значення у процесі такої

діяльності набуває здатність впливу керівника вокально-хорового колективу на виконавців, тобто його сугестивність.

Сугестивні здібності керівника вокально-хорового колективу полягають, насамперед, у силі впливу на творчий колектив, у здібності до переконання та навіювання. Переконання є такою формою словесного впливу, котра покликана довести правдивість окремих положень та повинна сприяти досягненню мети, котра “полягає не лише в тому, щоб підвести особистість до розуміння, а й у тому, щоб підвести її до погодження та прийняття того, що доводиться” [53, 173]. Переконання є ефективним засобом впливу ще й тому, що воно не лише активізує творче мислення, а й торкається до почуттів виконавців, викликаючи переживання, котрі сприяють прийняттю запропонованої керівником трактування вокально-хорового твору.

Навіювання є одним із найпоширеніших видів психологічного впливу, що спостерігається у практиці людського спілкування. Сугестивні можливості керівника вокально-хорового колективу базуються на загальнолюдській здібності до сприйняття у процесі спілкування з іншими людьми висунутих ним ідей, уявлень та спонувань до дії. З допомогою навіювальних впливів керівник досягає бажаних змін у діях колективу, зняття опору своїм творчим настановам. Використовувати метод навіювання варто залежно від ситуації, що складається у процесі роботи з виконавцями, так як цей метод є додатковим засобом впливу на вокально-хоровий колектив.

Специфіка професійної діяльності керівника вокально-хорового колективу створює необхідність того, щоб сила його впливу, вольовий темперамент були б значно більшими, ніж у виконавців. Але завдання керівника полягає не в тому, щоб підкорити музикантів своїй волі, значно вагомніше те, що він повинен захопити їх своїми почуттями, емоціями, викликати творчий підйом, домогтися того, щоб їхні відчуття та переживання

музичного матеріалу, ставлення до музики стали аналогічними до його власного психічного стану.

Вольовий імпульс, що є основою психологічних впливів керівника вокально-хорового колективу, повинен нести значний енергетичний заряд, бути емоційно насиченим та цілеспрямованим. Яскравий емоційний імпульс завжди може подолати інертність колективу, розбудити відгук у душі, захопити виконавців потрібним настроєм та переживанням драматургії музики. Активне ставлення до музичного матеріалу пробуджує активну потребу в його реалізації.

На відміну від інших форм впливу (переконання, прохання тощо), що потребують постійного включення свідомості у цей процес та значного часу, який буде необхідний для реалізації поставлених цілей, навіювання приводить до бажаного результату одразу, ніби само собою, тобто проминаючи обов'язковий у звичайних умовах етап критичного аналізу інформації, що надходить. Саме подолання “критичного бар'єру” і є першим показником ефективності навіювальних впливів керівника вокально-хорового колективу. Адже сприйняття виконавцями інформації, що надійшла, відбувається без об'єктивної оцінки її змістових аспектів, а як беззаперечне спонування до дії.

У творчій діяльності керівників вокально-хорових колективів відзначено, в основному, декілька типів психологічного впливу на колектив виконавців. Так видатний диригент Г.Єржемський виділяє чотири типи психологічних впливів на вокально-хоровий колектив: пригнічуючий вплив, переконуюче навіювання, навіювання через довіру та навіювання через лідерів. Природно, що в чистому вигляді вони застосовуються дуже рідко. Досвідчений керівник вокально-хорового колективу, як правило, уміє використовувати різні методи, застосовуючи та комбінуючи їх залежно від ситуації, що реально склалася.

Але в процесі практичної роботи з творчим колективом все ж домінує один з типів впливу.

Перший метод найбільш характерний для авторитарних керівників вокально-хорових колективів. Не дозволяючи ніяких зазіхань на своє становище лідера, вони жорстоко придушують найменші прояви будь-якої творчої ініціативи. Спілкування у його загальноприйнятому розумінні – як взаємодії, діалогу партнерів – тут немає. Керівник „говорить” з музикантами через накази, які не підлягають обговоренню. Свою активність керівник такого плану насаджує вокально-хоровому колективу. І хоча за умови хорошої професійної підготовки авторитарні керівники досягають високих художніх результатів, та все ж вони пригнічують ініціативу вокально-хорового колективу, виконавці виконують волю керівника більш скуто, ніж творчо.

Другий, найбільш поширений метод психологічного впливу, будується на „переконуючому навіюванні”. Його основа – спілкування та взаємодія партнерів. Хоча подібне „м’яке керівництво диригента” й передбачає певну творчу ініціативу з боку виконавців, постійна тактовна наполегливість керівника вокально-хорового колективу в реалізації своїх художніх цілей зовсім не виключає при необхідності застосування більш активних форм психологічного тиску на колектив.

Методи впливу на хор диригента К.Птиці відрізнялися глибокою послідовністю та виваженістю. Вимоги, поставлені перед вокально-хоровим колективом, були чіткими та раціональними. Його керівництво ґрунтувалося на гарячому творчому почутті та сильній думці великого хормейстера. Керівник вокально-хорового колективу такого плану через свій темперамент застосовує додатковий комплекс технічної обладненості диригента: використання погляда, міміки обличчя, виразного беззвучного показу нюансування, тощо [112, 13].

Методи навіювання носять у певному розумінні односторонній характер. Керівники вокально-хорового колективу, що опанував мистецтво психологічного впливу, захоплюючи виконавців певним емоційним станом,

ніколи не повинен втрачати потрібної стадії самоконтролю, продовжуючи реалізовувати на професійному рівні, що вимагається, необхідні керівні функції.

У психолого-педагогічних дослідженнях зібраний значний матеріал, котрий переконливо доводить, що навіювання студенту його ідентифікації (ототожнення) з яким-небудь видатним майстром – чи то музикантом, художником тощо – підвищує іноді у декілька разів його творчі можливості. Подібний метод навіювання через довіру, інтенсифікуючи несвідому сферу, призводить до результатів, які за звичайних умов були б абсолютно неможливі. Тому, коли авторитетний керівник вокально-хорового колективу своїм ставленням до дій музикантів намагається переконати їх у власній винятковості, навіяти їм уявлення про неповторність їх творчого таланту, часто призводить до того стану, що вони у певний конкретний момент починають відчувати себе не як рядові виконавці, а несвідомо ідентифікують себе з видатними музикантами-виконавцями.

Керівники вокально-хорових колективів, що ефективно використовують метод навіювання через довіру ефективно впливають на розвиток творчих здібностей учасників колективу. Вони відрізняються психологічним розумінням колективу, уміють швидко та правильно орієнтуватися у різноманітних ситуаційних особливостях роботи з учнями. У процесі роботи з вокально-хоровим колективом керівники такого плану намагаються навіяти учасникам колективу, що вірять у їхнє виняткове обдарування, згодні з їхньою інтерпретацією, тим самим вони передають творчу ініціативу виконавцям. Подібні прояви довіри з боку керівника вокально-хорового колективу активно стимулюють розкриття глибинного творчого потенціалу виконавців, знищує у них невпевненість у своїх силах та часто призводить до досягнення високих художніх результатів.

Керівник такого плану обговорює з вокально-хоровим колективом трактування концепції музичного твору, залучає колег до більш повного

професійного аналізу творів. К.Птиця так характеризував роботу з хором професора М.М.Даниліна: "Йому було притаманне те почуття великої, справжньої доброти, яка буває у людей сильної та ясної волі, великого розуму та вимогливого характеру, він разом з тим радів будь-якому прояву живої ініціативи та ніколи не нав'язував учневі свою художню волю" [112, 33].

Керівник цього типу виявляє постійну повагу до колективу в цілому та до кожного учасника окремо, демонструє велике терпіння у роботі з вокально-хоровим колективом.

Метод навіювання через лідерів сприяє інтенсифікації навіювальних впливів керівника вокально-хорового колективу, який нейтралізує негативні тенденції у творчому колективі, допомагає тим самим гасити головні „епіцентри опору” виконавців.

Доцільно зазначити, що вокально-хоровий колектив може по-різному реагувати на спонукальні імпульси керівника: сприяти реалізації його творчої лінії, займати нейтральну, інертну позицію або, навіть чинити явний чи прихований опір його намаганням. І в усіх цих проявах основними важелями є лідери колективу. Роль лідерів, як формальних так і не формальних, у створенні психологічного клімату в колективі, у формуванні суспільної думки та оцінок своїх керівників, а також в організації та характері спільних дій колективу, не буде перебільшенням назвати величезною. Від них у значній мірі залежить творчий відгук музикантів у процесі репетиційної роботи, що загалом і вирішує, який тип взаємодії притаманний даному вокально-хоровому колективу.

Якщо не враховувати у практичній діяльності роль групи лідерів у створенні умов, котрі визначають атмосферу взаємодії керівника та його творчих партнерів, практичний результат подібного співробітництва рідко може задовольнити. Тому бажано, щоб керівник вокально-хорового колективу під час виконання музичних творів постійно тримав під контролем

дії лідерів. Спрямовуючи на них активний психологічний тиск, прагнучи підкорити їх своїй волі, він повинен м'яко, але достатньо наполегливо домагатися, у першу чергу саме від них виконання своїх вимог. Подібні гостроспрямовані навіювальні впливи керівника вокально-хорового колективу, як правило ведуть до бажаної мети та сприяють подоланню опору виконавців у значно більшій мірі, ніж будь-які неадресовані дії.

Витримати такий психологічний тиск з боку керівника вокально-хорового колективу за умови його постійного контролю дуже важко, навіть для досить вольових виконавців. Адже навіювальний вплив керівника вокально-хорового колективу постійно посилюються загальною атмосферою репетиційної роботи. Але застосовувати такий активний прийом слід лише у виняткових ситуаціях, і те не в чистому вигляді, а комбінуючи його з іншими методами психологічних впливів.

І все ж першою умовою успішності навіювальних впливів керівника вокально-хорового колективу є його професійний авторитет та довіра колективу. Неповага, тиск на виконавців, не дають можливості диригентові встановлювати з виконавцями такий необхідний у його діяльності внутрішній контакт, створити атмосферу творчої ініціативи у спілкуванні з виконавцями.

Навіювальний вплив керівника на вокально-хоровий колектив у значній мірі залежить від наявності у нього необхідного набору вольових якостей. Опанувати якість артистичного впливу на виконавців означає впливати силою волі нетиснучи та пригнічуючи, ця сила повинна бути захоплюючою. У зв'язку з цим слід відзначити, що професор Московської консерваторії Г.Дмитревський будучи педагогом великої волі та суворого характеру, разом з тим щиро радів будь-яким проявам живої ініціативи студентів."Під зовнішньою суворістю відчувалася велика теплота серця. Він був художником, артистом, йому був притаманний широкий діапазон почуттів. У його суворій та стриманій натурі знаходила місце доброта серця

до тих, кому він вірив, кого цінував та поважав. Багатьох студентів тягло до нього й усі вони намагалися завоювати його довіру” [112, 97].

Уміння „відчувати” стан учасників вокально-хорового колективу, сприяє розвиткові здібності впливати на колектив через розвиток виразних засобів диригентського апарату. Професійність керівника вокально-хорового колективу передбачає планомірний розвиток сугестивних здібностей, а також здатності до рефлексивності, тобто внутрішнього переживання музичних творів, що вивчаються та уміння передавати цей внутрішній стан разом зі своїм трактуванням музичного твору, засобами вокально-хорового мистецтва. Доцільно зазначити, що здібності проявляються та формуються лише в діяльності, при чому розвиваючись у процесі діяльності, вони справляють вплив на її якісний рівень. Схильність до певного виду діяльності стимулює розвиток природних здібностей та формує нові якості особистості. Для реалізації певного виду діяльності необхідні певні здібності, котрі не є одиничною якістю, а містяться у цілісній системі якостей, необхідних для цього виду діяльності.

У діяльності керівника вокально-хорового колективу сугестивні здібності тісно пов’язані зі здібностями експресивними, які сприяють його виразному показу (як мовному, так і вокальному). Але звузити це поняття лише до мовного чи вокального показу не можна, так як у роботі диригента суттєву роль грає й міміка, й інші форми поведінки, і, навіть, його зовнішній вигляд. Керівники вокально-хорових колективів з яскраво вираженими експресивними здібностями великого значення надають диригентській техніці, мімічним показам, погляду, жесту та загальній виразності зовнішнього вигляду.

Особливим видом здібностей, необхідних керівнику вокально-хорового колективу є перцептивні здібності, які допомагають йому проникнути у духовний світ учасників колективу, побачити сприйняття речей їх очима. Уміння соціальної перцепції (читання по обличчю), дозволяє диригентові

вірно орієнтуватися в різноманітних ситуаціях у процесі роботи з хором колективом. Керівник вокально-хорового колективу повинен поставити перед собою завдання постійно аналізувати за зовнішніми даними стан учасників колективу, бути уважним та спостережливим, об'єктивно оцінювати самопочуття виконавців, виробляти навичку “діагностування” станів.

Доречно зазначити, що до перцептивних здібностей Ф.Гоноболін зараховує й увагу педагога, адже перцептивні здібності педагога тісно пов'язані з умінням спілкуватися з колективом, встановлювати контакти, що залежить від наявності у нього комунікативних здібностей, педагогічного такту, поваги до учнів, урахування їх індивідуальних особливостей”. Таким чином взаємноспрямована увага керівника вокально-хорового колективу та виконавців є психологічним підґрунтям для спілкування, котре об'єднує колектив виконавців та керівника в одну цілісну систему діяльності.

Руйнування стану уваги творчих партнерів до динаміки розвитку спільних дій негайно ліквідує всю систему їхньої взаємодії, залишаючи її без предметної спрямованості та ефективності. Отже, керівнику вокально-хорового колективу необхідно уміти професійно встановлювати та підтримувати психічні контакти з учасниками вокально-хорового колективу, знати основні закономірності побудови комунікативних процесів. Увага – це особливий вид психічної активності, що виражений у концентрації свідомості на вирішенні завдань, що виникають у процесі індивідуальної діяльності. Вона інтенсифікує інтелектуальну сферу діяльності людини, сприяючи успішним пошукам шляхів досягнення мети. Крім мимовільної уваги, пов'язаної з виникненням об'єкту раптового (непередбаченого інтересу), заснованого на безумовно рефлекторних механізмах, існує ще два види так званої вольової уваги: концентрована та розподілена.

Отже, творча інтерсуб'єктна взаємодія характеризується рівноправною позицією вчителя музики та вокально-хорового колективу. Адже цей тип

взаємодії припускає спланований, постійний, вербальний та невербальний контакт, в результаті якого проходять позитивні зрушення у поведінці учасників творчого колективу, в їх ставленні до вокально-хорової виконавської діяльності. Такий підхід дозволяє здійснювати моделювання художньо-музичного образу вокально-хорового твору, котре утілюється шляхом поєднання музики, слова та ритмічних рухів.

Висновки до першого розділу

Аналіз теоретико-методичних особливостей творчої взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом дозволив дійти таких висновків:

- сучасні вимоги до мистецької освіти у контексті світових стандартів передбачають досягнення студентами фахової компетентності за умов дотримання оптимального балансу між основними сферами навчальної діяльності студентів. У процесі вокально-хорового навчання майбутнього вчителя особливо важливою координатою постає звернення до внутрішнього світу студента, розвитку його духовного потенціалу, актуалізації особистісних смислів фахового зростання. Такий ракурс вокально-хорового навчання студентів, на нашу думку, забезпечує взаємозв'язок гуманістичного, особистісно-орієнтаційного та аксіологічного підходів;

- у педагогічному контексті навчальний діалог виступає специфічною формою *взаємодії*, яка визначається рівністю сторін, які беруть у ньому участь, і спрямована на зближення та взаємозбагачення позицій обох сторін. У контексті вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики діалог стає не тільки засобом залучення особистості до світу культурних цінностей, але й засобом формування суб'єкт-суб'єктної педагогічної позиції фахівця. Творчий характер взаємодії базується не на зовнішньому стимулюванні, а на внутрішніх творчих проявах як вчителя, так і учнів;

- цілеспрямована творча взаємодія керівника і колективу виконавців суттєво впливає на весь процес формування, виховання та розвитку учасників вокально-хорового колективу. Організація спільної творчої навчальної діяльності викладача і студентів, тлумачиться як процес і продукт опосередкованої або безпосередньої діалогічної інтерперсональної взаємодії між різними ролями Я, суб'єкта з іншими суб'єктами або квазісуб'єктами (конструктами та персоніфікованими фрагментами об'єктивного чи суб'єктивного світу);

- діяльність вчителя музики доцільно розглядати як багаторівневу складну систему, з якої можливо виокремити цілий ряд відносно самостійних функцій. Зазначене вмотивовує виокремлення таких основних *функцій* мистецької освіти у процесі вокально-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, а саме: *світоглядно-пізнавальної, діагностично-орієнтаційної, оцінно-конструктивної, організаційно-комунікативної, діяльнісно-творчої.*

- взаємозбагачення культурних зв'язків різних народів світу дає змогу більш ефективно розвивати мистецтво співу, що полягає у його здатності забезпечувати гармонію інтелектуального, емоційного розвитку особистості; сприяти вдосконаленню усіх її сутнісних сил, якостей та різноманітних здібностей, процесів мислення та творчої діяльності, зростанню внутрішнього потенціалу; розвивати її пізнавальну й творчу активність, емоційну чутливість, естетичні потреби і смаки; стимулювати прагнення до самовдосконалення;

- обґрунтування теоретико-методичних засад та провідних підходів до взаємодії вчителя та учнів дозволило запропонувати визначення *творчої інтрасуб'єктної взаємодії як ефективної організації їх спільної творчої навчальної діяльності, у ході якої реалізуються музично-вокальні інтереси кожної особистості та характеризується рівноправною позицією вчителя музики з вокально-хоровим колективом. Цей тип взаємодії припускає спланований, постійний, вербальний та невербальний контакт, у результаті*

якого проходять позитивні зрушення у поведінці учасників творчого колективу, в їх ставленні до вокально-хорової виконавської діяльності;

- у результаті проведеної роботи було виокремлено особливості вокально-хорової підготовки китайських студентів, що навчаються в Україні. У процесі творчої взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом були враховані провідні ознаки китайського мистецтва, а саме: взаємозв'язок між національним мелосом і розмовною мовою, залежність від різноманітності інтонацій та мовних наспівів, органічний зв'язок музики зі словом та рухами, пластичне інтонування, тощо.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [144; 147; 149].

РОЗДІЛ II

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТВОРЧОЇ ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ З ДИТЯЧИМ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ

2.1. Компонентна структура творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх фахівців з дитячими колективами

Теоретико-методичний аналіз творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом дозволив розглянути цей феномен як спільну функціоно-рольову діяльність педагога та учнів, побудовану на основі організації партнерства й співпраці з метою досягнення певної освітньої мети, і спрямовану на становлення учня як активного суб'єкта навчально-виховного процесу. Доцільно зазначити, що творчий зв'язок у системах творчої взаємодії "учитель - учень", "художній керівник – вокально-хоровий колектив" базується переважно на професійних засадах, діалозі суб'єктів взаємодії, певному комплексі комунікативних засобів, обумовлених сприятливою творчою атмосферою, сформованим оптимально-довірливим тоном стосунків, особистісно-психологічною поведінкою учасників (у класі, на репетиції, у концертно-сценічній дії).

Розуміючи вокально-хорове навчання майбутніх учителів музики як сукупність методичних умінь, що забезпечують ефективність технології навчально-виховного процесу та вбирають у себе особистісні передумови, які забезпечують його вмотивованість, цілеспрямованість, осмисленість, цілісність, ефективність і результативність, та враховуючи специфіку творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом до складу компонентної структури досліджуваного

феномену ми відносимо *орієнтаційно-мотиваційний, комунікативно-оцінний та виконавсько-творчий*.

У визначенні провідних елементів означеного педагогічного явища ми виходили з того, що якість методичного забезпечення творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом на музично-педагогічних факультетах та в інститутах мистецтв залежить від сформованості відповідних мотивів і ціннісних орієнтацій, знань, інтелектуальних здібностей, фахових умінь та творчих можливостей, комплексно представлених у вмотивованій потребі щодо досягнення творчої взаємодії як важливого аспекту ефективної підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності зі школярами (організаційно-мотиваційний компонент); у організації спільної творчої навчальної діяльності викладача і студентів, у ході якої реалізуються музично-вокальні інтереси кожної особистості, що тлумачиться як процес і продукт опосередкованої або безпосередньої діалогічної інтерсуб'єктної взаємодії між різними ролями Я, суб'єкта з іншими суб'єктами (комунікативно-оцінний компонент); у прагненні до самостійності, творчого самовираження у вибраній царині діяльності (виконавсько-творчий компонент).

Навчальна програма, правові обов'язки педагога та студента не є основними умовами ефективної педагогічної взаємодії. При зовнішньому благополуччі у виконанні своїх обов'язків, внутрішні умови сприйняття один одного можуть носити протирічний характер. Необхідною умовою, що забезпечує ефективну педагогічну взаємодію, є взаємна довіра, яка сприяє трансформації вражень у внутрішні умови.

У цілісному процесі становлення досліджуваного феномену важливе функціональне значення має **орієнтаційно-мотиваційний** компонент. Необхідність виділення цього компонента пов'язана з тим, що мотивація діяльності майбутнього вчителя музики є досить складним утворенням, яке вміщує різноманітні види спонук: власне мотиви, інтереси, потреби,

прагнення, цілі, установки, що обумовлюють вибір ним психолого-педагогічних, методичних та фахово-технологічних дій.

Як відомо, будь-яка діяльність пов'язана із задоволенням потреб, мотиви якої є рушіями діяльності та визначаються сукупністю актуальних потреб. «Мотив» означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреби суб'єкта; мотиви є сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, що стимулюють розвиток активності суб'єкта та її спрямованість [18, 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 [4, 131].

Однією з найголовніших властивостей потреб є те, що вони включають тенденцію до активності, спрямованої на певну сферу дійсності, тобто потреби містять тенденцію не до активності взагалі, а до активності у певному напрямку. За визначенням О.Леонт'єва, «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» [68, 146].

Таким чином, мотиви пов'язані з потребами людини і спонукають її до певних дій, це збудження до діяльності, що викликає активність особистості. Сутність активності особистості у сучасній науковій транскрипції полягає в тому, що «в кожному наступному акті діяльності на передній план виступають психологічні утворення, які включають до своєї структури мотивацію, як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворюючої дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості» [4, 113].

К.Абульханова-Славська стверджує, що 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. Активність суб'єкта, як указує К.Абульханова-Славська, ґрунтується на «здатності мобілізувати свої можливості й визначити способи досягнення цілей – реалізувати їх у діяльності» [4, 272].

Отже, поряд із діяльністю як стилем активності, ми виділяємо особистість із характерними проявами її мотиваційної сфери, самосвідомості, рис характеру (потреби, інтереси особистості, її ціннісні орієнтації та цільові установки). Відтак, активність стає атрибутом відображення, яке досягло рівня свідомої людської діяльності і нове можливо лише на базі ідеального, виступає як відображення ідеального. Серед внутрішніх особистісних характеристик, що мають вплив на формування активності суб'єкта діяльності, слід вивчати такі, як темперамент, природні здібності та нахили, впевненість у собі та своїх вчинках, самосвідомість, самооцінку, індивідуальні життєві цінності.

Здійснюючи самопізнання у процесі практичної діяльності, людина актуалізує формування мотивів і розвиток інтересів, що передбачає процес цілеутворення. „Формування особистості передбачає розвиток процесу цілеутворення, і, відповідно, розвиток дій суб'єкта. Дії, все більш збагачуючись, ніби переростають коло діяльності, яке вони реалізують, і вступають у протиріччя з мотивами, що їх породили. У результаті відбуваються зміщення мотивів на цілі, зміна їх ієрархії і народження мотивів, нових видів діяльності» [68, 147].

Отже, система стійких мотивів орієнтує діяльність особистості, визначає поведінку, активність тощо. Зовнішні мотиви пов'язані з урахуванням чинників зовнішнього впливу. Внутрішня мотивація - це мотивація, джерелом якої є сама особистість, її морально-духовні характеристики, світоглядні особливості, ціннісні орієнтації. Саме внутрішні мотиви стимулюють удосконалення педагогічної майстерності, індивідуальних знань та здібностей.

Правомірним, на наш погляд, є виокремлення певних груп мотивів педагогічної діяльності:

- мотиви саморозкриття та самоствердження у майбутній професійній діяльності;
- мотиви, що виявляють особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (впевненість у володінні достатнім творчим потенціалом тощо).

На думку К.Роджерса, поведінка та діяльність людини завжди «регулюються певним об'єднуючим мотивом – потребою актуалізації, тобто властивою людині тенденцією розвивати усі свої здібності» [116, 165]. Потреба у досягненнях є одним із різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребою особистості досягти успіху. На думку С.Єлканова, процес формування мотивації є окремим випадком закономірного становлення будь-якої якості особистості.

Провідним мотивом, рушійною силою музично-творчої діяльності, на думку дослідника Г.Тарасова, виступає інтерес до музичного мистецтва, як сплав інтелектуальних, емоційних та вольових процесів особистості. У зв'язку з цим, особливого значення набуває не лише сформованість у майбутнього педагога відповідних інтересів, мотивів, знань, умінь та цінностей, а й активність їх прояву, яка, зважаючи на самодетермінованість та творчий характер музично-виконавської діяльності, набуває рис не стимульованої ззовні активності в напрямку особистісно-професійного зростання.

Аналіз вищенаведеного дає привід для висновку: мотиваційна сфера музично-педагогічної діяльності студентів інститутів мистецтв складається з музично-педагогічного інтересу, схильності до музично-педагогічної діяльності, активного пізнавального ставлення до процесу музичного навчання та виховання учнів. Вона, також вбирає у себе конкретні форми активної творчої діяльності студентів-китайців, а саме: радість, емоційна активність при задоволенні потреби у творчій музично-виконавській

діяльності, усвідомлення індивідуальних якостей творчої особистості (оригінальності, ініціативності, наполегливості); пізнання та самопізнання власного інтелектуального потенціалу; визначення мети, послідовності та умов здійснення творчої діяльності, цілепокладання як вихід на нові межі творчості.

Серед провідних елементів мотиваційного компоненту нами виокремлено пізнавальний та емоційний мотиви, що в процесі взаємовпливу утворюють системне поєднання. Пізнавальний мотив характеризується усвідомленим ставленням студентів до ролі активних творчих дій у процесі музично-виконавської діяльності. Емоційний мотив передбачає інтенсивне переживання потреби у творчому самовираженні під час перцептивного осягнення мистецьких творів та їх художньо-педагогічної інтерпретації.

На нашу думку, у навчально-музичній діяльності студентів-китайців мотивація виявляється в особистісно-цінному ставленні до музичного мистецтва, у естетичному переживанні, відчутті творчої радості і задоволення від творчого художньо-виконавського процесу, співпереживанні, емоціях, які виникають у процесі сприймання і виконання музики, а виявляються безпосередньо через музичну інтонацію, яка концентрує у собі значущість, стильову та жанрову неповторність музичного твору.

«Емоційна регуляція навчальної діяльності, емоційна природа музичного мистецтва» [18], сприяють розвитку у студентів потреби в музично-естетичних враженнях, що, в свою чергу, викликає до дії потребу в отриманні нових знань, необхідних для глибшого проникнення в емоційно-образний зміст музики. Широта емоційного діапазону, багатство та різноплановість художніх відчуттів, здатність передавати ці відчуття слухачам – необхідні якості музиканта-виконавця. Водночас реалізувати у звучанні художні ідеї автора твору і власну інтепретаторську концепцію можливо лише за умов керування своїм емоційним станом та розуміння психічного стану слухачів. Таким чином, необхідним є самоусвідомлення

кожним студентом власної емоційно-вольової сфери, її особливостей і переваг для успіху у подальшій професійній діяльності.

Дослідник І.Зязюн 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 [45, 83].

Отже, під час виокремлення даного компонента, ми звертаємось до тих якостей особистості майбутнього вчителя, які, на нашу думку, особливо цінні для створення компонентної структури творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

Аналізуючи науково-теоретичну та методичну літературу, ми прийшли висновку, що навчання майбутнього фахівця буде успішним лише за тієї умови, якщо цей процес та його результати матимуть особистісне значення для студента. За нашим переконанням, необхідним є глибока зацікавленість, мотивація, наявність професійно-педагогічного інтересу до вокально-хорового та музичного мистецтва взагалі, бажання вдосконалити власний професійний рівень, який передбачає розвиток музичного мислення, інтелектуальної активності, виконавської техніки та культури, естетичного смаку, готовності до музично-просвітницької роботи.

Крім того, важливо, щоб студент отримував задоволення від самого процесу спілкування 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) [82]. 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, цілепокладання). Для майбутнього вчителя музики - це також любов до педагогічної професії, бажання передати накопичений художньо-творчий досвід іншим людям. Отже, орієнтаційно-мотиваційний компонент припускає стійке емоційно-позитивне ставлення студентів до вокально-хорової діяльності, спрямованість на ефективне спілкування з дитячими творчими колективами.

Фахово-компетентнісний компонент включає наявність у студентів комплексу необхідних вокально-хорових знань, умінь та навичок. Адже без фахової обізнаності та її реалізації в презентативних формах діяльності неможлива творча взаємодія між вчителем та учнями. У процесі підготовки до роботи з дитячими творчими колективами майбутнім фахівцям необхідно оволодіти інтегративними знаннями з дитячої вокально-хорової теорії та практики; виховати здатність обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар для роботи з вокально-хоровим колективом. У практичній діяльності студенти здобувають досвід практичної роботи, який є необхідним для успішного керівництва вокально-хоровим дитячим виконавством.

Комунікативно-оцінний компонент припускає наявність комплексу впливів керівника на вокально-хоровий колектив, вміння адекватно оцінювати набутий виконавський досвід. Особлива роль у створенні умов для розвитку творчих якостей молоді, підготовки її до життя у відкритому суспільстві належить педагогічним технологіям, які сьогодні впроваджуються у систему неперервної освіти і слугують гуманізації, гуманітаризації, демократизації педагогічного процесу, забезпеченню потреб молоді в інтелектуальному, творчому і духовному розвитку.

Отже, стратегію сучасної педагогічної освіти складають суб'єктний розвиток та саморозвиток особистості вчителя, здатного не тільки використовувати у практичній діяльності педагогічні та соціальні технології,

але й виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси творчості в широкому розумінні. Ця стратегія втілюється в принциповій спрямованості змісту і форм навчального процесу вищої школи на пріоритет особистісно орієнтованих технологій педагогічної освіти, тобто на суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, самоактуалізацію і самопрезентацію особистості майбутнього вчителя.

Історичний аналіз свідчить, що соціально-теоретичні засади педагогічної технології склалися під впливом гуманістичних ідей таких видатних мислителів, учених та педагогів як Г.Сковорода, К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський.

Серед сучасних дослідників, які працюють в Україні, варто виділити наукові праці І.Підласого. Окремі питання педагогічної технології вищої школи досліджували відомі українські вчені: А.Алексюк, В.Бондар, І.Зязюн та інші. Представлені науковці вважають, що педагогічна технологія – це проект (модель) навчально-виховного процесу у ВНЗ, який визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності самого студента (з урахуванням розвитку рис його характеру та інтелектуальних можливостей).

Комунікативно-оцінний компонент припускає використання педагогічної технології, яка б забезпечувала реалізацію визначеної мети та можливості адекватно оцінити здобутий власний виконавський досвід. Дослідниця С.Сисоєва репрезентує педагогічну технологію як «створену адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтовану навчально-виховну систему соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка «гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної мети та можливості оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» [124, 161]. Більш повно розкриваються сутнісні сторони цього процесу та його особливості у визначенні дослідника І.Зязюна. На думку дослідника, педагогічна

технологія є «сферою знання, яка включає методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти» [45, 184].

Таким чином, під технологією ми розуміємо систему знань, необхідних викладачеві для реалізації науково обгрунтованої стратегії, тактики й процедури виховання; діяльним сценарієм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою опанування обраною професією. Технологічне знання є проявом творчо орієнтованого педагогічного кругозору і, чим детальніше буде розроблений технологічний бік навчально-пізнавальної діяльності, тим успішніше можна буде її формувати та організовувати.

Важливою метою виокремлення технологічного аспекту в структурі творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом, ми вважаємо забезпечення цілісного педагогічного впливу, зорієнтованого не на окремі якості особистості майбутнього вчителя музики, а на структуру його особистості в цілому. Необхідність виділення комунікативно-оцінного компонента пов'язана також із інтеграцією психологічних і педагогічних факторів, які впливають на характер взаємодії у процесі навчання, що пов'язано з внутрішньою структурою особистості студентів, з їх індивідуальними можливостями і загальною спрямованістю.

У художньо-мистецькій практиці питання розробки організаційно-методичних засобів, що сприяють удосконаленню фахової підготовки студентів, висвітлені у наукових дослідженнях Е.Абдулліна, О.Абдулліної, Л.Арчажникової, Л.Масол, В.Орлова, Г.Падалки, О.Щолокової. Найголовнішим у педагогічній технології фахового становлення вчителів мистецьких дисциплін, на думку В.Орлова є інтеграція психолого-педагогічних дисциплін і предметів естетичного циклу; інтенсифікація процесу навчання за допомогою інтерактивних форм і методів; рефлексивна основа навчання і учіння, детермінована взаємозв'язком об'єктивних і суб'єктивних умов» [102, 184]. Суттєвим фактором впливу на удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики мають загальні підходи та

конкретні напрямки роботи в інших інструментальних класах педагогічних університетів, що обґрунтовані у дослідженнях О.Рудницької, Г.Падалки, Г.Ципіна (фортепіано), В.Родіна (баян), О.Андрейко (скрипка). Базовими для теми нашого дослідження є також концептуальні положення теорії та педагогіки виконавства, які викладені у дослідженнях В.Антонюк, Н.Гребенюк, Г.Нейгауза, В.Петрушина та ін.

Аналіз науково-теоретичних та методичних праць дає можливість констатувати необхідність впровадження у навчально-виховний процес із студентами музично-педагогічних факультетів педуніверситетів сучасних технологій музичного виховання, які зорієнтовані на динамічні зміни в навколишньому світі, ґрунтуються на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностях, соціально-адаптаційних можливостях особистості.

Володіння основами технологій музичного навчання й виховання дозволить майбутнім учителям музики розвивати в учнів здібності, які будуть необхідні їм для того, щоб самостійно визначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці.

Для успішного впровадження технологій музичного виховання студенти повинні усвідомлювати їх практичну значущість не лише на професійному, а й особистісному рівні. У зв'язку з цим майбутні вчителі музики мають володіти:

- розвинутою виконавською увагою та творчою уявою;
- фаховими знаннями, що розкривають сутність, структуру, методiku впровадження технології;
- здатністю цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації;

- психолого-педагогічними методами, прийомами і засобами, використання яких дає змогу активно застосовувати технології музичного навчання.

Володіння концентрованою виконавською увагою важливе для майбутнього вчителя музики у процесі організації творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом. Концентрована увага є гостроспрямованою, більш пов'язаною з індивідуальними діями, що вимагають максимальної точності та відповідальності під час виконання певного кола дій. Цей вид уваги передбачає зосередженість свідомості на обмеженій ділянці поля діяльності за умов активного придушення всіх відволікаючих факторів зовнішнього середовища. У той самий час, без наявності розподіленої форми уваги, не можна керувати діями колективу, виконувати певні завдання в умовах та на фоні постійно змінної зовнішньої ситуації.

Під час проектування комунікативно-оцінного компоненту враховувалось те, що він вбирає в себе попередній загальний та музично-естетичний досвід студента, професійно-орієнтовану культуру музичного мислення, вміння використовувати набутий методичний досвід у подальшій творчій музично-педагогічній діяльності з учнями.

Виокремлений структурний компонент передбачає технологічне забезпечення педагогічно-виконавських дій майбутнього фахівця. У процесі навчальної музичної діяльності перевіряються та закріплюються усі отримані теоретичні знання та власне формується його майстерність взагалі. Ця робота складається з опрацювання інструктивного та художнього репертуару, оволодіння навичками виконавської діяльності, опанування вміннями грамотно і доступно викладати власні думки про особливості вивчених творів, робити до них відповідний словесний коментар, враховуючи вікові та індивідуальні особливості слухацької аудиторії. Отже, комунікативно-оцінний компонент визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду, розвитком

аналітичного та активізацією виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з професійно-необхідними якостями здатності до ефективного творчого спілкування з вокально-хоровим колективом.

Функціонування цього компонента вимагає також широкого впровадження інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики. Під час побудови музично-інтерпретаційної версії (термін В.Москаленка) твору необхідними є: знання, вміння і навички з історії музики, її теорії (аналізу, гармонії, поліфонії, композиції тощо), відповідний вимогам твору рівень технічної майстерності, музичного мислення, вербалізації змісту власного прочитання твору, художнього порівняння та деякі інші когнітивні та діяльнісно-поведінкові показники. Знання, що виступають як результат процесу пізнання є центральним утворенням когнітивної сфери, теоретичною основою діяльності, основою мислення музиканта-виконавця. Усвідомлення знань підносить музичну свідомість на якісно вищий рівень, дозволяє глибше сприймати, відчувати, переживати і виконувати музику.

Цей компонент у структурі творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом також має на меті усвідомлення кожним студентом комплексу методичних прийомів для удосконалення фахової діяльності, з урахуванням індивідуальних спеціальних здібностей (слуху, ритму, музичної пам'яті, слухового самоконтролю, тощо).

Отже, для ефективної організації навчально-виховного процесу, необхідним є цілеспрямоване вдосконалення змісту і форм фахового навчання студентів з позицій інтеграції, системності, діалектичної взаємодії духовно-творчого та інтелектуально-професійного потенціалу майбутніх учителів музики. Такий підхід дозволяє виявити взаємозв'язок та взаємозалежність виокремлених структурних компонентів і є важливою методологічною позицією для аналізу досліджуваного феномену і керування процесом його формування.

У зв'язку з окресленою вище позицією, слід звернутися до сучасних музично-педагогічних досліджень (Е.Абдулін, Л.Арчажникова, Л.Казанцева, А.Козир, В.Муцмахер, Г.Падалка, В.Ражніков, Л.Рапацька, О.Рудницька, Г.Ципін, Г.Щербакова, О.Щолокова), які виступають теоретико-методологічною основою для пошуку, реалізації й вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва. Вихідні положення вищеназаних досліджень впевнено доводять, що становлення особистості (художнє, інтелектуальне, емоційне) є результатом втілення її творчих можливостей, активізації інтелектуальних та емоційних ресурсів для осмислення, переживання й інтерпретації мистецьких творів.

Виконавсько-творчий компонент забезпечує здатність майбутнього вчителя музики до яскравого художньо-образного виконання вокально-хорових творів, вміння донести створений образ до шкільної аудиторії. Виконавсько-творчий компонент акумулює функціонування всієї структурної моделі, скеровує мотиваційно-емоційну та інформаційно-пізнавальну готовність студентів до включення у активні форми педагогічно-виконавської діяльності. Студентський вік є найбільш сприятливим для формування важливих психологічних функцій, зокрема формування інтелектуально-емоційних психічних функцій, що мають безпосередній зв'язок з процесом творчості. «Суспільству сьогодні потрібен спеціаліст, який не тільки має функціональну готовність, але й сформований як творча особистість» [111, 12].

Дослідження з психології мистецтва (Л.Бочкар'єв, Л.Виготський, Л.Єрмолаєва-Томіна [18; 25; 40] стверджують, що творчий потенціал мистецтва здатен виховати творче, естетичне ставлення до дійсності. Особливо важливим «творче ставлення» стає у процесі професійно-педагогічної підготовки. У творчому досвіді завжди відзеркалюється індивідуальність того, хто його створює та унікальний контекст самого творіння, тому він повинен бути осмисленим, співвіднесеним із особистими

поглядами і позиціями педагога, рівнем особистої майстерності, а його усвідомлення свідчить про глибину педагогічної мудрості.

Більшість авторів (В.Андрєєв, Д.Богоявленська, Н.Кузьміна, І.Соколова, С.Сисоєва та ін.) [7; 61; 124] погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального та «має за мету досягнення нової якості» [124, 26]. Визначення творчої особистості, її структури, характеризується великою варіантністю, яка зумовлюється тим, що творча особистість є категорією теорії особистості, теорії діяльності, теорією творчості.

У наукових працях В.Андрєєва пропонується цілісний підхід до діагностики й розвитку творчих здібностей особистості в процесі її виховання і самовиховання. У цьому процесі дослідник визначає конкретні блоки мотиваційної спрямованості особистості на творчу діяльність, а саме: «інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні, комунікативно-творчі та здібності до самоуправління, моральні й індивідуальні якості, які значною мірою сприяють успіху у творчій діяльності» [7, 180].

Існує безліч підходів до визначення творчості як специфічного процесу діяльності людини. Фундаментом творчої особистості є її креативність. детермінантою якої виступає творча активність індивіда як нестимульована зовні пошукова і перетворююча діяльність (С.Арієті, Е.Девіс, Ф.Фарлей).

Аналіз методологічних досліджень вітчизняних (Б.Новіков, С.Спіркін, В.Шинкарук) та зарубіжних філософських досліджень (Д.Гілфорд, Г.Грубер, А.Олах, К.Тейлор) дозволяють стверджувати, що творчість як одна з характеристик людської діяльності є феноменом реалізації людської сутності, визначається як результат свідомості людини, найвища форма її активності, що спрямовує діяльність особистості. За умови такого підходу найбільш загальним буде визначення творчості як способу само-буття людини: саме у творчості особистість стверджується, відтворює і розвиває себе.

Аналізуючи різноманітні дефініції визначеного поняття у науковій літературі (Л.Виготський, В.Загвязинський, Н.Кічук, В.Моляко,

Я.Пономарьов, В.Рибалка, С.Рубінштейн, С.Сисоєва та ін.), можна зробити висновок про те, що творчість є інтегральною якістю особистості, яка виявляється в діяльності й зумовлює її успіх. Відповідно до цього творчість розглядається у співвіднесенні з творчою діяльністю, а специфіка останньої дає змогу визначити феномен творчої особистості.

Основною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання (С.Сисоєва). Формування творчої особистості включає у себе не тільки організацію зовнішньої діяльності, але й стимуляцію перетворення внутрішнього світу людини, створення умов для розкриття і реалізації її індивідуальних потенцій у зовнішньому світі.

Аналіз структури психологічного механізму творчості дозволив встановити її зв'язки з розвитком психологічних якостей особистості та визначити творчість як «механізм розвитку» (Я.Пономарьов, Н.Кічук). У процесі творчості не тільки реалізуються творчі можливості особистості, а й здійснюються прогресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині. На думку Л.Виготського, творчості навчити не можна, але можна створити умови для розвитку творчих здібностей людини [25].

Психолого-педагогічні дослідження, присвячені вивченню творчої особистості, розглядають різні класифікації цього поняття:

- шляхом прояву інтелектуальної ініціативи (Д.Б.Богоявленська);
- через особливу структуру діяльності, що дає можливість «звернутися до цієї проблеми з точки зору спроби інтегрування цих ідей у конкретну технологію роботи щодо розвитку творчої особистості» [34, 8];
- завдяки прояву особистісної активності та самостійності, емоційного підйому і вольової саморегуляції [С.Сисоєва].

Дослідження науковців (Н.Лейтес, Б.Теплов, В.Крутецький, В.Русалов) дозволяють виокремити у системі потенціалу творчої особистості такі складові:

- задатки, схильність до певного виду діяльності, що проявляються у підвищеній чутливості, перевагах, у динамічності психічних процесів;
- інтереси, їх спрямованість, частота та систематичність прояву, домінування пізнавальних процесів;
- прагнення до створення нового;
- схильність до пошуку проблем та їх рішення;
- швидкість засвоєння нової інформації, створення асоціативних масивів;
- здатність до постійних порівнянь, співставлень, вибір еталонів для наступного відбору;
- прояв загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок та вибору шляхів рішення, адекватність дій;
- емоційна забарвленість окремих процесів; емоційне ставлення; вплив почуттів на суб'єктивну оцінку;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, систематичність у роботі;
- сміливе самостійне прийняття рішень;
- схильність до творчості – вміння комбінувати, знаходити аналоги, раціональне використання часу;
- здібності до вироблення особистісної стратегії та тактики виходу із складних нестандартних ситуацій.

Пошуки шляхів актуалізації творчих можливостей особистості в художньо-мистецькій практиці знайшли також своє відображення у багатьох працях, присвячених питанням підготовки майбутнього вчителя музики (О.Абдулліна, Л.Арчажникова, А.Болгарський, І.Зязюн, З.Квасниця, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.).

Проблема творчої взаємодії, творчої активності, творчості загалом є фундаментальною для музично-педагогічної думки на всіх її рівнях: філософії мистецької освіти (Е.Кучменко, В.Ражніков, О.Рудницька), теоретичних концепцій (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, Л.Коваль, Г.Падалка, В.Шульгіна) та технологічних розробок. До неї звертаються, досліджуючи різновиди мистецької діяльності (створення – виконання – слухання), форми і методи музично-естетичного виховання (Л.Масол, С.Шип), завдання та компоненти фахової музичної освіти (О.Ростовський, Р.Тельчарова, О.Щолокова).

Багатогранність та невичерпність означеної проблеми обумовлена самою природою музичної діяльності, в якій нероздільно поєднується об'єктивне та суб'єктивне, раціональне та емоційне, репродукція та творення (Л.Виготський, В.Медушевський, Є.Назайкінський, А.Сохор). Саме творча природа музичного мистецтва відкриває особливо великі можливості для розвитку творчості вчителя музики, адже вона проявляється через стимулювання багатовимірних осмислень художнього образу, актуалізацію емоційно-ціннісного ставлення, інтерпретування внутрішніх (глибоко усвідомлених) зразків музичного мистецтва, через пошук особистісних художніх смислів у процесі осягнення композиторської ідеї, художнього образу та смислу твору. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють музично-слухові уявлення, інтелект музиканта, його слухового та виконавсько-технологічного досвіду. «Чим багатший слуховий досвід..., тим легше мисленнєве слухове сприймання поетичного задуму нотного запису буде випереджувати його звукову реалізацію і, отже, диктувати дії, які необхідні для втілення емоційно-образних уявлень» [100, 85].

Оскільки методологічним постулатом сучасної мистецької освіти є домінування особистісних функцій у навчальному процесі та, водночас, розвиток неповторно суб'єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності (О.Рудницька), актуальною є аналітико-

інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики, що стане основою його творчості як виконавця та педагога.

Адекватність переживання та осмислення вокально-хорового твору, високий рівень творчого сприймання (розуміння) музики неодмінно передбачає творчу діяльність майбутнього вчителя музики, котра знаходить своє виявлення в особистісній інтерпретації змісту твору, тобто, здатності його особистості до ідентифікації з музичними образами, з системою художнього мислення різних за стилем авторів. Процес інтерпретації є діалектичним поєднанням прочитання об'єктивно існуючого авторського тексту (мелодія, ритм, фактура, штрихи, ремарки) і суб'єктивних слухових уявлень майбутнього фахівця (вокальний слух, інтонація, тембр, фразування, диференціація звучання, тощо); досягнення інтонаційної виразності мелодичного руху; залучення до мистецтва вокалізації; розуміння логіки мелодійного розвитку: елементів формотворення, дихання, цезур, пауз; здатність до відчуття руху мелодичної енергії, інтонаційних тяжінь, кульмінацій, змін фаз емоційної напруги та ослаблення; опанування розмаїттям виражальних засобів (артикуляції тощо); постійного розвитку та удосконалення інтонаційного, тембро-динамічного, вокального, метро-ритмічного слуху.

Теоретичне осмислення феномена інтерпретації (Б.Асаф'єв, Є.Назайкінський, М.Смирнов) дало змогу виокремити складові художнього образу творів мистецтв, зокрема: творчий процес відтворення вокального твору виконавськими засобами на основі нотного тексту. „Інтерпретація” розглядається як логічна процедура, як активний процес співтворчості, що містить побудову „слухової моделі” (В.Москаленко), тобто його сприйняття та осмислення. У цьому зв'язку художньо-педагогічна діяльність майбутнього вчителя музики постає як різновид художньо-творчої діяльності, що орієнтована на організацію процесу емоційно-інтелектуального осмислення мистецьких творів.

Виконавська інтерпретація майбутнього вчителя музики передбачає емоційне та інтелектуальне осягнення музичної ідеї, створення на цій основі цілісного уявного художнього образу його втілення, тобто матеріалізації „ідеальної моделі” твору в реальному звучанні шляхом пошуку доцільних виконавських засобів, адекватних “закладеному” у музичному тексті комплексу інтонаційної інформації (Л.Бочкарьов, Г.Гінзбург, М.Каган та ін.).

Таким чином, завдяки перцептивно-інтелектуальній та художньо-образній виконавській інтерпретації (втіленню авторського задуму) та імпровізації (виявлення вільної суб’єктивності особистості через суб’єкту сутність авторського тексту), формуванню сприймання, емоційного й інтелектуального пізнання творів музичного мистецтва майбутній вчитель музики виступає як співавтор художнього образу, і на рівні художнього образу отримує повну свободу самовираження і творчої фантазії.

Вищезазначене є приводом для висновку про те, що здобуте у музичному пізнанні необмінно збагачується особистісним ставленням виконавця, і, навпаки, знайдене у творчих пошуках індивідуальне «бачення» є своєрідним «присвоєнням» об’єктивного музичного змісту.

Отже, взаємодія пізнавального і творчого у музичному виконанні зовнішня форма втілення звукового образу у процесі виконавської інтерпретації майбутнього вчителя музики доповнюється пошуком доцільних у всіх відношеннях суб’єктивних виконавських засобів його реалізації. У цьому контексті доцільно наголосити на тому, що музично-пізнавальні процеси сприяють розвитку розумової сфери виконавця, його інтелектуальних та пізнавально-пошукових здібностей, формують слуховий досвід, творчі – збагачують індивідуальний художньо-творчий механізм.

З цієї позиції творчий компонент передбачає взаємодію пізнавального і креативного у цілісному процесі набуття досвіду фахово-педагогічної діяльності студентів-китайців, має на меті виявити унікальне творче самовираження кожної особистості студента у процесі вокальної підготовки. Цей компонент передбачає творчий саморозвиток студентів, становлення їх

життєвого та музичного досвіду художньо-педагогічної діяльності, вбирає у себе загально-педагогічні (вміння слухати, бачити та долати комунікативні бар'єри, вміння діалогового спілкування) та спеціальні вміння, які поділяються на такі складові: уміння педагогічного спілкування (загально-педагогічні), музикознавчі (вміння використовувати музично-теоретичний тезаурус, уміння художньо-педагогічного аналізу музичних творів та використання творів різних видів мистецтв); емоційно-почуттєві (вміння відчувати прояв психічних процесів учнів, вміння уявно ставити себе на місце учнів, уміння контролювати свій власний емоційно-психічний стан у процесі фахових занять); виконавсько-інтерпретаційні (вміння вербальної та невербальної інтерпретації музичних творів, володіння художньо- та технічно-виконавськими вміннями).

Наукове осмислення даного феномена дозволило дійти висновку про те, що важливим чинником структурно-функціональної моделі є спрямованість педагогічного керівництва на забезпечення відповідності між поетапною методикою вокальної підготовки студентів-китайців у процесі навчання у ВНЗ України та сучасними вимогами вищої школи щодо впровадження інноваційних педагогічних технологій при підготовці майбутніх фахівців.

Виконавсько-творчий компонент синтезує мотиваційно-емоційну та інформаційно-комунікативну готовність майбутнього вчителя музики до включення у активні форми педагогічно-виконавської діяльності, визначає ефективність функціонування запропонованої моделі, що тісно взаємодіє з розробкою відповідних критеріїв та показників. Враховуючи той факт, що мотиви індивідуально-особистісного творчого розвитку особистості діалектично заперечуються, переосмислюються у процесі творчої музично-педагогічної діяльності, доцільно підкреслити, що вони перетворюються у якісно більш досконалі структури свідомості майбутнього фахівця.

Отже, проведений структурний аналіз дозволив виокремити складові творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом, до яких віднесено організаційно-

мотиваційний, комунікативно-оцінний та виконавсько-творчий компоненти, що у взаємозв'язку, взаємодії та взаємозалежності забезпечують цілісність досліджуваного феномену.

2.2. Критеріальна визначеність творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх учителів музики з дитячими вокально-хоровими колективами

Для визначення ефективності творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом необхідно мати чіткі ознаки та параметри вимірювання досліджуваного явища. Такими ознаками у педагогічних дослідженнях слугують чітко визначені *критерії та показники*, «що відображають сутнісну характеристику предмета, що вивчається» [122, 100].

Зазначимо, що поняття «критерій» (з грецької - засіб, переконання, мірило) у науковій літературі розглядається як ознака, на основі якої проводиться оцінювання, визначення або класифікація чогось [30, 181]. Саме науково обґрунтовані критерії, як «мірило», «еталон» оцінювання досліджуваного явища, дають змогу провести педагогічну діагностику досліджуваного феномена, визначити рівні його сформованості та простежити динаміку розвитку, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити напрямки педагогічної роботи. Тож, розробка критеріїв та показників творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом була найбільш відповідальним і складним завданням пошукового етапу нашого дослідження.

При розробці критеріїв та показників творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом у нашому дослідженні було враховано основні тенденції розвитку та модернізації мистецької освіти, а саме:

- забезпечення гуманістичної спрямованості основ досягнення творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом;
- опора на національні засади художнього розвитку особистості;
- актуалізація особистісно-соціальних підходів до навчання студентів;
- досягнення професійно-фахової компетентності, створення поліхудожнього контексту фахового мистецького навчання та забезпечення культуровідповідності навчання;
- дотримання оптимального балансу між основними сферами навчальної діяльності студентів: мотиваційною, пізнавальною, оцінювальною, творчою.

Гуманістична зорієнтованість навчального процесу визнається головним принципом сучасної мистецької освіти вченими як України, так і Китаю (В.Антонюк, Г.Падалка, О.Олексюк, Го Шен Цзинь, Ей Юй Хуа, Чжан Вий, Чжан Цюань, Ши Дейч, Юй Тен Ган та ін.). Як основа методології мистецької освіти, принцип гуманізації передбачає звернення освітнього процесу до Людини як вищої цінності, акцентування уваги на її особистісному розвитку та зростанні.

У процесі вокально-хорового навчання особливо важливою координатою постає звернення до внутрішнього світу студента, розвитку його духовного потенціалу, актуалізації особистісних смислів професійного зростання. Гуманістичний принцип мистецької освіти спрямовується на формування моральних якостей особистості, його здатності адекватно сприймати загальнолюдські цінності, толерантно сприймати культурні традиції інших народів.

Керуючись другим важливим принципом мистецької освіти, який є опорою *на національні засади художнього розвитку особистості*, доцільно зазначити, що його положення надзвичайно важливі для музичного навчання українських та катийських студентів. Адже це положення мистецької освіти відстоюють як українські вчені (А.Болгарський, А.Козир, Г.Падалка,

О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), так і китайські дослідники музичного навчання (Бай Нинь, Ван Юйхе, Лі Хуань, Лю Давей, Мао Хубей, Чжи Сунь, Цзинань Тяо, Сяо Лінь, Фен Веньчи, Чжан Лей, Чжан Сяон, Чжао Мейбо, Чжан Цянь та ін.). Науковці наголошують, що врахування у навчальному процесі національних витоків художньої культури є необхідною умовою усвідомлення студентами причетності до свого народу та його традиції, а також для запобігання нівелювання їх національної свідомості. Особливого значення даний принцип набуває у розробці педагогічних напрямків підготовки та фахового мистецького навчання студентів інших країн, зокрема КНР.

Актуалізація принципу особистісно-соціальних підходу до навчання студентів орієнтує на взаємопроникнення двох підходів – особистісного і соціального, передбачаючи врахування завдань особистісного розвитку (самозростання, саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації) і соціального ствердження у житті (Ван Мінхе, Н.Гузій, Г.Падалка, Фань Вень-Лань, Ши Вей Чжен та ін.). «Оскільки випускники вищих навчальних закладів будуть виконувати соціальне замовлення, координати їх навчання мають зумовлюватися не тільки завданнями самореалізації, а й соціальними інтересами, зокрема суспільної ролі мистецтва», – зазначає Г.Падалка [96, 16].

Сучасні вимоги до мистецької освіти у контексті світових стандартів передбачають набуття фахової компетентності студентів у ВНЗ як здатності творчо застосовувати отримані під час навчання знання та уміння на практиці. Саме компетентнісний підхід забезпечує майбутньому фахівцю можливість орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі та бути конкурентноспроможним на сучасному ринку праці (З.Зеєр, М.Михаськова, Є.Проворова, Ши Цзюнь Бо та ін.).

Компетентнісний підхід у музично-педагогічній освіті тісно пов'язаний із принципом культуровідповідності навчання та створенням поліхудожнього простору фахової підготовки, що забезпечують спрямованість навчального

процесу на формування людини Культури, що є носієм певних культурних традицій і, водночас, толерантною до культур різних народів (Л.Василенко, В.Дряпіка, Л.Масол, О.Отич, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Шевнюк, О.Щолокова та ін.).

«Культуровідповідність – необхідна ознака мистецької освіти в сучасних умовах, що зорієнтована на усвідомлення мистецтва як соціального явища, на досягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності», - наголошує Г.Падалка [105, 52].

Культурологічна спрямованість мистецького навчання передбачає з'ясування змісту художнього твору на тлі історії його виникнення, у процесі пізнання авторських замислів, орієнтує на сприйняття мистецтва як надбання розвитку світової культури, а також допомагає майбутнім фахівцям визначити сенс особистого художнього становлення, ролі розвинутої особистої культури у власному житті.

Сучасні вимоги до мистецького навчання акцентують увагу на розвиток творчого потенціалу особистості студента, розширення його художньо-естетичного світогляду, збагачення культурологічними знаннями, забезпечення фаховими вміннями та навичками. Досягнення цих цілей у музично-педагогічній підготовці студентів можливо за умови активізації пізнавальної діяльності, вивільнення від стереотипів художнього сприймання, розвитку самостійності, ініціативи, оцінного критичного мислення.

Означені напрямки сучасної мистецької освіти є водночас і оптимальними *вимогами* сьогодення до організації творчої взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом у системі музично-педагогічної освіти та важливими орієнтирами визначення *критеріїв та показників* даного феномена у нашому дослідженні.

Розробка критеріїв та показників творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом у

системі музично-педагогічної освіти у нашому дослідженні також неодмінно пов'язується із визначеною загальною структурою вокальної підготовки, що охоплює взаємозв'язок та взаємодію орієнтаційно-мотиваційного, комунікативно-оцінного і виконавсько-творчого компонентів.

Так, виходячи з того, що рушійною силою розвитку особистості, спонуканням її до діяльності є мотивація, перш за все, необхідно з'ясувати місткість *мотивів* творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

За визначенням учених П.Гончарука, В.Рибалки, Б.Теплова, Ю.Трофімова, та ін., мотиви не тільки детермінують діяльність людини, а й пронизують більшість сфер її психічної активності: сприймання, мислення, уяву, пам'ять [134]. Саме мотиви визначають цілеспрямовану поведінку особистості, виступають «пусковим механізмом» (С.Сисоєва), «внутрішньою пружиною» (А.Петровський) і регулятором будь-якої діяльності. Вченими визнано, що мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали і смаки, емоції, діяльність. Тож, визначення мотивів вокального навчання китайських студентів має першочергове значення в окресленні критеріального апарату нашого дослідження.

У психологічних дослідженнях наголошується, що спрямованість поведінки людини містить взаємообумовлені мотиваційні та емоційні компоненти [102, 204]. У такому розумінні мотиви, прагнення, бажання, що обумовлені *емоційним* настроєм студентів, забезпечують успіх їх вокальної навчальної діяльності.

Вокально-хорове навчання – це передусім спілкування з мистецтвом, що пронизано, передусім, емоційним забарвленням. Як наголошує Г.Падалка, «мистецька діяльність є специфічним видом діяльності, основу якої мають складати позитивні емоції» [104, 16].

Тож позитивне особистісне ставлення до вокально-хорового мистецтва, інтерес до майбутньої професії музиканта-педагога можуть бути тим

джерелом енергії, що забезпечує успішність навчальної діяльності студентів, зокрема їх вокально-хорової підготовки.

Формою емоційного вияву пізнавальних потреб особистості у науковій літературі визначається *інтерес* (від лат. *interest* – важливий, значущий). Інтерес трактується науковцями як «активна спрямованість людини на той, чи інший предмет або явище дійсності, пов'язана з позитивними емоціями, ставленням до пізнання, до оволодіння тією чи іншою діяльністю» [30, 232], «форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами» [2, 147], «активне пізнавальне ставлення до навчання і праці» [121, 49], «найістотніший стимул нагромадження знань, підвищення пізнавальної активності, творчого ставлення до роботи» [51, 232].

Психолог О.Скрипченко наголошує, що суб'єктивно інтереси проявляються на позитивному емоційному тлі, в бажанні глибше пізнати об'єкт, зрозуміти його. Для нас є важливим висновок вченого, що роль інтересів у тому, що вони є спонукальним механізмом пізнання, змушують особистість шукати шляхів, засобів задоволення того чи іншого бажання.

Наявність інтересів студентів до майбутньої професії, розвиненість мотивації до вивчення вокально-хорового мистецтва, опанування технології вокального виконавства неодмінно позначається на розвитку таких важливих особистісних якостей як самоактуалізація, самооцінка, саморозвиток, самоствердження особистості.

Саме усвідомлення студентом власних можливостей, своїх природних здібностей, рівня підготовки, здатність до адекватної оцінки своєї власної навчальної діяльності та окреслення шляхів подальшого розвитку професійного зростання забезпечить майбутньому вчителю реалізацію особистісного потенціалу та самоствердження у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, стрижневим критерієм творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом визначаємо *міру мотиваційної спрямованості творчої навчальної взаємодії*.

Даний критерій характеризується такими показниками:

- *бажання студентів вивчати вокально-хорове мистецтво;*
- *інтерес майбутніх фахівців до керівництва спільною музично-педагогічною діяльністю;*
- *стремління майбутнього вчителя музики до саморозвитку, фахового ствердження.*

Фахова підготовка спеціаліста неможлива без розвитку його здатності до пізнання, що за висновками психологічних досліджень «забезпечує активне відображення дійсності та її перетворення, формування досвіду, регуляцію діяльності» [43,183].

У процесі вокально-хорового навчання пізнавальна діяльність студентів спрямовується на формування художньо-естетичного світогляду, широкої мистецької ерудиції, має підпорядкований характер стосовно набуття культурологічних знань, систематичної актуалізації практичного досвіду вокального навчання та музично-педагогічної підготовки.

Процес пізнання у філософському розумінні – це «процес творчої діяльності людини, що формує знання, на основі якої виникають цілі та мотиви практичних дій» [121, 368].

Сучасна філософська наука категорію «пізнання» трактує 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 [120, 162]. Саме такий ідеальний спосіб пізнання пояснює природу осягнення мистецтва, актуалізує значення особистих смислів пізнання, чуттєву конкретність сприйняття художніх образів, глибоко індивідуальну

форму розуміння змісту мистецького твору, суб'єктивність пізнання вокально-виконавської технології.

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, інтимне обмірковування, індивідуальне 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 [119, 26]. 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 [106, 27].

Так, жодну інформацію у сфері вокально-хорового виконавства не можна розкрити без залучення студента до пізнавальної, самостійної художньої діяльності, всі види якої передбачають наявність індивідуальних реакцій, образного уявлення, сенсорного відчуття.

До другого – фахово-компетентнісного компоненту був розроблений критерій, що визначав ступінь хорознавчої обізнаності та її реалізації в презентативних формах і такі показники її сформованості: а) володіння майбутніми керівниками дитячих творчих колективів інтегративними знаннями з дитячої вокально-хорознавчої теорії; б) здатність обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар; в) наявність досвіду керівництва вокально-хоровим дитячим виконавством.

Здатність студента до набуття знань у галузі вокально-хорового мистецтва передбачає розуміння та усвідомлення об'єктивної інформації про природу вокально-хорового мистецтва як художньо-соціального явища, його функції у громадському житті, естетичні норми й критерії, особливості виконавської технології, елементи та засоби виразності тощо. Однак, згідно специфіки мистецького пізнання, зокрема вокально-виконавського, набуття знань з вокально-хорового мистецтва відбувається не через пряме «транслявання» інформації, а через активну її «переробку» у свідомості студента із залученням чуттєвої сфери на основі набутого художньо-естетичного досвіду спілкування з музикою (включаючи виконавський) та *оцінювального* мислення.

Результатом наполегливої і копіткої праці пізнання мистецтва, систематичного навчання студента та його власних роздумів над художніми творами має бути формування та розвиток мистецької ерудиції (від лат. *eruditio* – освіченість, ученість), що визначається наявністю глибоких культурологічних знань, широкою обізнаністю у галузі вокального мистецтва, розумінням художніх напрямків, стильових та жанрових особливостей виконання музичних творів, знанням національних традицій та культури різних народів.

Саме широка ерудованість у системі національної і світової культури забезпечує підґрунтя до адекватного розуміння та естетичного *оцінювання* вокально-хорових творів. За справедливим висловом Г.Падалки, пізнання мистецтва передбачає вивільнення від стереотипів художнього сприймання, розкріпачення творчої енергії, що неможливо в межах превалювання наслідувальних підходів, несамотійності образного мислення, повної залежності студента від педагогічних вказівок, від думки викладача. Автор переконана, що художній текст має сприйматися студентами як відкрита система, яка в процесі самотійної оцінки, пошуку оптимального тлумачення підлягає «інтерпретаційній реконструкції» [96, 18]. При цьому, «зміст естетичної оцінювальної діяльності має складати інтегрована цілісність таких

дій, як сприйняття естетичних явищ, їх аналіз і узагальнення отриманих уявлень, порівняння та аргументація самостійного судження щодо мистецтва», - наголошує професор Г.Падалка [96, 18].

Наступним критерієм організації творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом визначаємо *ступінь оволодіння засобами музично-педагогічної комунікації*.

Цей критерій охоплює такі показники:

- наявність у студентів комунікативного досвіду;
- володіння музично-педагогічним артистизмом;
- спроможність майбутніх фахівців до естетичного оцінювання вокально-хорових творів.

На основі теоретичних знань, глибокого усвідомлення сутності музично-педагогічної діяльності та активної творчої позиції у вокально-хоровому навчанні формується фонд комунікативних умінь майбутнього вчителя музики – спроможність ідентифікації себе з «іншим» - людиною, колективом, твором мистецтва, тощо у майбутній музично-педагогічній діяльності.

Проблема формування вокально-виконавських комунікативних умінь висвітлені у численних дослідженнях (В.Антонюк, Н.Гребенюк, Т.Овчинникова, Н.Орлова, Г.Панченко, Лі Сяо Ера, Лю Лан, А.Менабені, Г.Стулова, Сюе Лян, Чжан Вей, Чжан Юй Вень, Чжоу Сло Янь, Шин Сянь, Цзин Темінь, Цзян Чжзі, Ю.Юцевич та ін.). Науковці неодноразово наголошують на важливості формування вокально-хорових умінь та навичок у підготовці майбутнього вчителя музики.

Як відомо з наукової літератури, навички — це закріплені, автоматизовані прийоми і способи роботи, що є складовими моментами в складній, свідомій діяльності [30, 221]. Результати досліджень, проведених китайськими науковцями (Сюе Лянь, Лю Лан, Чжоу Сло Янь та ін.), дають підставу стверджувати, що співацькі навички забезпечуються лише через відповідність реального звучання і внутрішніх музично-слухових уявлень.

Внутрішні музично-слухові уявлення пов'язані з руховими і створюють настроєність у рухах, готовність до певних дій, що відповідають художньому завданню. Основними вокальними навичками є співацька постава, дихання, розвинений вокальний слух, звукоутворення і звуковедення, артикуляція, дикція й чистота інтонування.

Співацька постава, створюючи сприятливі умови для виразного співу, забезпечує зручне положення корпусу, голови, правильне відкривання рота під час співу. Від неї залежать дихання і звукоутворення; крім того, вона дисциплінує виконавця, є першою організуючою ланкою виконавства.

Важливе значення у вокалі має дихання. Уміння чи невміння дихати позначається на якості звуку, чистоті інтонування й на інших характеристиках вокального звучання. Розрізняють три види вокального дихання: грудне, діафрагматичне і грудодіафрагматичне (останнє вважають найраціональнішим). Педагоги-вокалісти (В.Антонюк, Н.Гребенюк, В.Смельянов, Р.Юссон, Є.Юцевич та ін.) зазначають, що слід не акцентувати увагу на диханні, а виробляти його в процесі навчання поступово, у комплексі з іншими вокальними навичками.

Вокальне звукоутворення і звуковедення багато в чому залежить від співацької постави й дихання; якщо ці навички не сформовано, робота над звукоутворенням навряд чи буде успішною. Формувати в голосі співучість, кантиленність — одне з головних завдань вокальної підготовки. Від чіткого вимовлення голосних і приголосних звуків залежить розвиток у голосі дзвінкості й рівності — важливих властивостей співацького голосу.

Розвинений вокальний слух припускає здатність майбутнього фахівця сприймати не лише особливості правильного звучання голосу співака, відрізнити їх від неправильного звучання, але й відчувати роботу голосового апарату, розуміти, які помилки робить інший співак при певному звучанні. Вокальний слух розвивається поступово, в міру оволодіння майбутнім фахівцем вокальною технікою.

Вокальні вміння є складним утворенням. Згідно педагогічного словника, уміння – це «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні набутих знань і навичок» [30, 338]. Вокальні уміння ґрунтуються на раніше набутому студентом виконавському досвіді, знаннях та використанні вокальних технологій, розумінні особливостей художньої інтерпретації. Це сукупність практичних дій, що забезпечують відтворення засобами співацького голосу (дихання, звукоутворення, звуковедення, артикуляція, дикція тощо) та змісту художнього твору. Тож, знання анатомо-фізіологічних основ виконавських дій набувають важливого значення у формуванні вокальних умінь студентів та їх вокально-технічної підготовки загалом.

Вокальне виконавство чільно пов'язане із сценічною діяльністю, публічними виступами. У такому контексті постає важливою характеристикою вокального навчання китайських студентів *артистизм*. Артистизм як художнє обдарування сприяє розвитку у майбутніх учителів музики до власної інтерпретації вокальних творів у процесі виконавської діяльності, умінню гармонійно використовувати ритмопластичні навички, адекватному оцінюванню та всебічному розкриттю художньо-музичного образу. Саме артистизм забезпечує донесення до публіки всієї глибини розуміння виконавцем художніх образів виконуваних творів, виразність інтерпретації музичного твору, постає вищим проявом витонченості виконавської майстерності.

Артистизм музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики тісно пов'язаний педагогічним артистизмом. Сформованість умінь виразного, емоційного донесення до учнів змісту музичних творів із власним ілюструванням музичного тексту є важливим чинником забезпечення успішності проведення музично-педагогічної роботи серед учнівської молоді.

Однак, виконання вокального твору не обмежується лише вокально-технічною підготовкою студентів. Сформованість умінь *інтерпретації* (від

лат. *interpretation* – пояснення, тлумачення) художнього твору, як зазначає О.Щолокова є важливим показником виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. На думку педагога, інтерпретація художнього твору – це його художньо-критичне розуміння й тлумачення як цілісного явища, як естетичної цінності, співзвучної смакам та ідеалам певної культури, певного історичного періоду її розвитку. Автор наголошує на взаємопроникненні об'єктивних та суб'єктивних характеристик виконавської інтерпретації. «У виконанні твору важливим є не тільки те, що передається авторським текстом, а й те, що вносить виконавець, бо його свідомість та естетичні погляди формуються навколишнім середовищем, тобто, виконавська інтерпретація поряд із об'єктивним змістом несе у собі ще й суб'єктивний зміст» [134, 11]. У такому розумінні вокально-виконавську інтерпретацію постає можливим розглядати як *творчий процес*.

Важливим компонентом творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом є виконавсько-творчий. Тому наступним критерієм означеного феномена є **міра творчого ставлення до спільної музично-виконавської діяльності**.

Тож, однією із найважливіших характеристик творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом є здатність студентів до *творчості*. «Поза залученням студентів до творчої діяльності навчання мистецтва втрачає сенс», - наголошує Г.Падалка [105, 56]. Саме активізацію творчої діяльності студентів – визначають китайські та українські вчені (А.Болгарський, А.Козир, Г.Падалка, О.Рудницька, Сюе Лян, Лю Лан, Чжоу Сло Янь, Шин Сян, Цзян Чжзи та ін.) основним шляхом удосконалення мистецької освіти. При цьому творчість визнається вченими як вища форма активності і самостійної діяльності людини.

Визначення сутності творчих дій та їх наявності у вокально-виконавському процесі навчання студентів передбачає висвітлення ознак

протікання творчого процесу в цілому, а також визначення компонентів творчого інтерпретаторського процесу та його етапів.

Як відомо, найістотнішими характеристиками творчості є новизна і перетворення. Ці показники можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними. Об'єктивна цінність визначається за соціально значущими продуктами творчості, які не мали аналогів в історії культури. Суб'єктивна цінність має місце тоді, коли продукт є новим лише для людини, котра його створила. Новизна думок, відчуттів, емоційних переживань властива навчальній виконавській творчості.

Досліджуючи проблематику творчості, український психолог В.Роменець звертає увагу на те, що саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. За його словами, творчість – це і засіб самопізнання, й засіб саморозвитку, це дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотаємніші її думки, вся велич її духу, її неповторного «Я» [50, 412]. Такий підхід автора до трактування творчого процесу якнайбільш відповідає сучасним концепціям творчості у мистецькому навчанні.

Тож, сутність вокально-виконавської інтерпретації музичного твору неможливо розкрити без індивідуального самостійного образного відчуття художнього змісту, співпереживання, емоційного піднесення, актуалізації естетичного досвіду особистості, що є первинними ознаками творчості.

Відтак, творчість пронизує інтерпретаторську діяльність на всіх етапах роботи – від початкового осмислення первинної творчості (діяльності автора) до сприймання та відтворення художнього твору виконавстві. Створення художніх образів вимагає від митця максимальної активізації художньо–образного мислення. У свою чергу, для того, щоб досягти художні образи мистецтва, людина повинна також мати сформоване художньо–образне мислення. Саме воно має непересічне значення для повноцінного цілісного сприйняття світу, формування переконань, поглядів та системи цінностей

особистості. Тому проблема формування художньо–образного мислення студентів є важливою і потребує глибокого та ґрунтовного вивчення. Створення художньо-музичних образів і оперування ними є одною з основних фундаментальних особливостей інтелекту людини. Без цього людина неспроможна планувати свої дії, передбачати їх результати та при необхідності вносити в них зміни (С.Рубінштейн).

Нові вимоги до музичного навчання, які мають особливі можливості для формування системи естетичних та загально–життєвих цінностей майбутніх фахівців передбачають розвиток не тільки спеціальних музичних, але й генералізованих їх здібностей, а також активізацію таких психічних процесів, як відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява.

У визначенні провідних аспектів творчої вокально-виконавської діяльності ми слугувалися концепцією творчого музично-навчального процесу, розробленою професором Г.Падалкою [104]. Автором переконливо обґрунтовано такі складові творчого процесу у мистецькому навчанні студентів: логічне мислення; емоційні переживання; інтуїтивне осягнення змісту художніх образів; уява.

Активізація мисленнєвих процесів у ході постановки творчих інтерпретаційних завдань, логічність окреслення плану навчально-пізнавальних дій спонукає студента до пошуку оптимальних способів відтворення авторського художнього задуму та вираження власних емоційних переживань, думок та почуттів. Без логіки мислення, міркування та пізнання неможливо осягнути цілісність художнього образу, авторську художню концепцію бачення світу. Саме логіка упорядковує послідовність дій щодо вивчення мистецтва, художнього змісту мистецьких творів, забезпечує розуміння взаємозалежності художніх напрямків, набуття послідовності засвоєння мистецьких знань, формування виконавських умінь та навичок, окреслення напрямків побудови виконавської інтерпретації вокально-хорового твору.

Однак, феноменологічна природа спілкування з мистецтвом передбачає не лише раціональне сприймання, а неодмінно включає безпосередність особистісного відчуття художнього образу, актуалізує суб'єктивність ставлення до мистецтва у процесі естетичного його переживання, що супроводжується глибокими емоційними реакціями людини. «Невідривним від раціонального мислення є емоційне сприймання дійсності й результатів власних творчих дій в мистецтві», - зазначає Г.Падалка [105, 117].

Науковими дослідженнями [40; 43; 96; 98; 106; 109; 134 та ін.] доведено, що процес художньої творчості неодмінно супроводжується високим накалом емоцій, глибокими переживаннями, інтенсивним емоційним сприйманням. Саме емоційні переживання стимулюють глибину особистісного акту художнього сприйняття, зосередженого напруження душі, без чого неможливо досягнути глибинний художній смисл, а також розкрити студенту свій внутрішній потенціал у виконанні мистецьких творів, зокрема вокально-хорових композицій.

Художні емоції, за визначенням О.Рудницької, відрізняються своєю безкорисливістю, катарсичністю, естетичністю, духовністю, завдяки чому, як наголошує автор, «мистецтво здійснює свої функції розвитку особистості, стає носієм і каталізатором високої людської духовності» [105, 25]. Однак, як доведено Г.Падалкою, емоції не виникають самі по собі, вони йдуть пліч-о-пліч із інтелектуальним мисленням [105, 17], а отже потребують особливого підходу до їх визначення.

Центральним аспектом творчого процесу науковці визначають інтуїцію (лат. *intuito* – уважно дивлюся) – особливу здатність до схоплення суті явища. Інтуїція має підсвідомий характер, забезпечує усвідомлення лише результату. Інтуїція є здатністю до з'ясування істини швидко і безпосередньо, поза застосуванням доказів, минаючи тривалі процеси обґрунтування чи дискурсивного доведення. Отже, інтуїція не зводиться ні до логічного мислення, ні до емоційного наповнення діяльності у процесі творчості, однак, вона є важливим компонентом творчого процесу, його

«механізмом» (С.Гончаренко). Саме інтуїція у вокально-хоровому навчанні допомагає визначити темп виконання музичного твору в його найтонших коливаннях, відчутти стиль митця у контексті його внутрішнього світу.

З інтуїцією щільно пов'язана уява. «Без уяви немислима творча діяльність», - наголошує Г.Падалка [105, 119]. Уява, як психічний процес, допомагає людині у створенні нових образів, думок на основі її попереднього досвіду. Дослідники творчості В.Роменець [50], Л.Єрмолаєва-Томіна [40], В.Петрушин [107], С.Сисоєва [123] 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, забезпечує побудову моделі виконавської інтерпретації музичного твору. Адже, для того, «щоб створити що-небудь, спочатку необхідно собі уявити в ідеалі те, що буде втілено потім в матеріальному об'єкті» [105, 19]. «Без образів уяви неможлива повноцінна музична діяльність», - слушно зазначає В.Петрушин [107, 209]. Таким чином уява, в нашому дослідженні розглядається як важливий компонент музично-творчої діяльності і має місце у визначенні критеріїв та показників вокального навчання китайських студентів. То ж, здатність студентів до творчості у створенні виконавської інтерпретації вокально-хорового твору забезпечують такі чинники як логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів вокального твору, творча уява. У цілому, комплекс зазначених структурних критеріїв та показників дозволяє майбутньому вчителю музики успішно організовувати цілеспрямовану творчу взаємодію з учасниками творчого колективу, що суттєво впливає на весь процес формування, виховання та розвитку учасників вокально-хорового колективу й функціонування спільної творчої навчальної діяльності викладача і студентів, у ході якої реалізуються музично-вокальні інтереси кожної особистості. Загалом, критерії та показники означеного феномену окреслені у таблиці 2.1 на с. 102.

К О М П О Н Е Н Т И			
ОРІЕНТАЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНИЙ	ФАХОВО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ	КОМУНІКАТИВНО-	ВИКОНАВСЬКО-ТВОРЧИЙ
К Р И Т Е Р І Ї			
Міра мотиваційної спрямованості творчої навчальної взаємодії	Ступінь хорознавчої обізнаності та її реалізації	Ступінь оволодіння засобами музично-педагогічної комунікації	Міра творчого ставлення студентів до спільної
П О К А З Н И К И			
а) Прагнення студентів-музикантів до вивчення дитячого вокально-хорового мистецтва та до інтерсуб'єктної взаємодії в процесі творчості;	а) Володіння майбутніх керівників дитячих творчих колективів інтегративними знаннями з дитячої вокально-хоровознавчої теорії;	а) Наявність у студентів-музикантів комунікативних здібностей;	а/ Володіння сугестивними засобами на вокально-хоровий колектив;
б) інтерес майбутніх фахівців до керівництва спільною музично-педагогічною діяльністю;	б) здатність обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар;	б) рівень інтерсуб'єктного досвіду вокально-педагогічного спілкування з дитячим колективом;	б/ володіння музично-педагогічним артистизмом;
в) стремління майбутніх вчителів музики до	в) досвід	в) спроможність майбутніх фахівців до естетичного оцінювання вокально-	в/ прояв самостійності та здатності до

Змістова наповненість критеріально-рівневого апарату дослідження, на нашу думку, відображає основні вимоги сучасної мистецької освіти, що узагальнені в принципах гуманізації навчального процесу; національному спрямуванні мистецького навчання; забезпеченні особистісно-соціальних підходів до навчання студентів; досягнення навчальної взаємодії; професійно-фахової компетентності; створення поліхудожнього контексту фахового мистецького навчання та забезпечення культуровідповідності навчання; дотримання оптимального балансу між основними сферами навчальної діяльності студентів: мотиваційною, пізнавальною, оцінювальною, творчо-діяльнісною.

Впровадження вищезазначених *принципів* у вокально-хорове навчання майбутніх фахівців у процесі їх підготовки до практичної діяльності забезпечують визначені нами *методичні основи*, а саме: *створення позитивної емоційної атмосфери вокально-хорового навчання у контексті діалогу, що виступає специфічною формою творчої взаємодії викладача і студента; забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів, яка виражена повнотою і системністю становлення індивідуального фонду педагогічних і мистецьких знань; організація спільної творчої навчальної діяльності викладача і студентів, у ході якої виробляється оптимальний стиль творчої взаємодії майбутнього фахівця з дитячим вокально-хоровим колективом.*

Висновки до другого розділу

Всебічний аналіз та структурізація творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з вокально-хоровим колективом, дозволили дійти таких висновків:

- трактуючи вокально-хорове навчання майбутніх учителів музики як сукупність методичних умінь, що забезпечують ефективність технології навчально-виховного процесу та вбирають у себе особистісні передумови, які

забезпечують його вмотивованість, цілеспрямованість, осмисленість, цілісність, ефективність і результативність, та враховуючи специфіку творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом до складу компонентної структури досліджуваного феномену ми відносимо *орієнтаційно-мотиваційний, фахово-компетентнісний, комунікативно-оцінний та виконавсько-творчий*. Орієнтаційно-мотиваційний компонент передбачає вироблення стійкого емоційно-позитивного ставлення студентів до вокально-виконавської діяльності. Комунікативно-оцінний компонент забезпечує наявність необхідного комплексу впливу керівника на вокально-хоровий колектив, уміння адекватно оцінювати здобутий власний досвід. Фахово-компетентнісний компонент включає наявність комплексу необхідних вокально-хорових знань, умінь та навичок. Виконавсько-творчий компонент виражає здатність майбутнього вчителя музики до яскравого художньо-образного виконання вокально-хорових творів, вміння донести створений образ до шкільної аудиторії;

- критеріями сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом визначаємо: до *першого – орієнтаційно-мотиваційного компоненту* був розроблений *критерій*, що визначав *міру мотиваційної спрямованості творчої навчальної взаємодії* і такі показники її сформованості : а) прагнення студентів-музикантів до вивчення дитячого вокально-хорового мистецтва та до інтерсуб'єктної взаємодії в процесі творчості; б) інтерес майбутніх фахівців до керівництва спільною музично-педагогічною діяльністю; в) стремління майбутніх учителів музики до саморозвитку, фахового ствердження; до *другого – фахово-компетентнісного компоненту* був розроблений *критерій*, що визначав *ступінь хорознавчої обізнаності та її реалізації в презентативних формах* і такі показники її сформованості : а) володіння майбутніми керівниками дитячих творчих колективів інтегративними знаннями з дитячої вокально-хорознавчої теорії; б) здатність

обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар; в) наявність досвіду керівництва вокально-хоровим дитячим виконавством; *до третього комунікативно-оцінного компоненту* був розроблений *критерій*, що розкривав *ступінь оволодіння засобами музично-педагогічної комунікації* і такі показники її сформованості: а) наявність у студентів-музикантів комунікативного досвіду; б) рівень інтерсуб'єктного досвіду вокально-педагогічного спілкування з дитячим колективом; в) спроможність майбутніх фахівців до естетичного оцінювання вокально-хорових творів; *до четвертого – виконавсько-творчого компоненту* був розроблений *критерій*, що визначав *міру творчого ставлення студентів до спільної музично-виконавської діяльності* і такі показники сформованості виконавсько-творчого компоненту: а) володіння сугестивними засобами впливу на вокально-хоровий колектив; б) володіння музично-педагогічним артистизмом; в) прояв самостійності та здатності до мистецької рефлексії.

- запровадження вищезазначених положень у вокально-хорове навчання майбутніх фахівців у процесі їх підготовки до практичної діяльності забезпечують визначені нами *методичні основи*, а саме: *створення позитивної емоційної атмосфери вокально-хорового навчання у контексті діалогу, що виступає специфічною формою творчої взаємодії викладача і студента; забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів, яка виражена повнотою і системністю становлення індивідуального фонду педагогічних і мистецьких знань; організація спільної творчої навчальної діяльності викладача і студентів, у ході якої виробляється оптимальний стиль творчої взаємодії майбутнього фахівця з дитячим вокально-хоровим колективом.*

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [143; 147; 149].

РОЗДІЛ ІІІ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ З ДИТЯЧИМИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ

3.1. Аналіз результатів діагностики рівнів готовності майбутніх учителів музики до творчої інтерсуб'єктної взаємодії з дитячими вокально-хоровими колективами

У структурі загальної фахової підготовки майбутнього вчителя музики значення їх готовності до творчої інтерсуб'єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом займає одне з провідних місць, оскільки вагомість співу (як сольного так і колективного виду діяльності) в національній художній культурі України, формувалось ще з дохристиянських часів, гармонічно увійшовши в ментальність українців, ставши етнічною рисою українського характеру (В. Щербаківський).

Це пояснюється тим, що протягом всього культурно-історичного розвитку і державного становлення України, різні малі форми дитячого фольклору, зокрема народнопісенної творчості (заклички, веснянки, щедрівки, колядки, коліскові пісні, мирилки, примовки, забавлянки тощо), які мали ще ранньослов'янські корені, передавались дітям з покоління в покоління, вивчались ними і використовувались у відповідних календарно-обрядових заходах, що увійшло як виховний засіб до складу обов'язкового юнацького досвіду (як вміння господарювати, виконувати різні види сільськогосподарської роботи тощо) [33, 14]. Протягом декількох тисячоліть відшліфовувався удосконалювався розвиток українського мелосу як його пісенної основи, який згодом сформувався в національне вокально-хорове мистецтво.

Природна “... схильність цього народу до музики та особливо обдарування втілене у співацьких голосах” (з доповіді правителя Малоросіє середини XVIII ст. П. Румянцева) [46, 109] були однією з причин, що співу навчали в усіх українських школах, колегіумах, Київській академії тощо. Багатовікова практика навчання дітей співу сформувала певну вокально-хорову систему музичного виховання, яка відтворює природне звукоутворення дитячого голосу і забезпечує милозвучне кантиленне звучання та доступність опанування цим видом діяльності. Особливий інтерес до дитячого вокально-хорового мистецтва та його виховні можливості як джерела духовності, гуманності, толерантності, формування гармонійної особистості звертали увагу провідні представники просвітництва, митці української хорової справи, педагоги і композитори, теоретики і музикознавці, літературознавці і фольклористи : А. Авдієвський, В. Антонович, А. Вахнянин, М. Вериківський, Г. Верьовка, В. Верховинець, М. Глінка, М. Драгоманов, К. Квітка, Ф. Колеса, М. Костомаров, М. Леонтович, М. Лисенко, М. Максимович, М. Мусоргський, П. Муравський, Л. Ревуцький, Я. Степовий, К. Стеценко, В. Сухомлинський, В. Трутовський, К. Ушинський, Т. Шевченко та ін.

Китайська дослідниця методичних засад диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України Лінь Хай так пояснює вагомість цього виду діяльності для забезпечення музично-педагогічної практики : “Це обумовлено тим, що саме якісна диригентсько-хорова підготовка дає можливість майбутньому учителю музики використовувати комплекс цих знань у роботі з дитячими хоровими колективами. В цьому аспекті стрижневого значення набуває постать учителя музики як високоосвіченої, висококультурної особистості, новатора і пропагандиста нових мистецько-педагогічних пріоритетів розвитку, творчо-пошуковий інтерес якої, може збагатити цю галузь оновленим змістом, новими цікавими формами розвитку дитячого музичного мистецтва взагалі і вокально-хорового (особливо в умовах використання цього досвіду в Китаї –

як недостатньо популярного і розвиненого на сьогоднішній день в силу багатовікового функціонування інших традиційних дитячих видів мистецтва та бажання поширювати і презентувати дитячі вокально-хорові можливості на народно-пісенній основі) зокрема. Особливої актуалізації набуває ця проблема для студентів Китайської народної республіки, що навчаються у вищих музично-педагогічних навчальних закладах, з метою перенесення фахових знань та їх відповідної трансформації в умовах роботи з дитячими хоровими колективами на батьківщині” [70, 267].

У цьому контексті актуалізується також проблема творчої взаємодії майбутніх учителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом, яка забезпечує його ефективність та позитивний кінцевий результат, як у школах Китаю, України або в інших країнах. Тому нами були розроблені структурні компоненти ефективності цього творчого процесу (та спеціальні критерії і рівні сформованості) хормейстерської підготовки майбутніх учителів музики, в яких враховується також можливість роботи керівниками дитячих хорових колективів у Китаї. Це дало можливість розробити і теоретично обґрунтувати оригінальну модель організаційно-методичного процесу формування творчої інтерсуб’єктної взаємодії з дитячими вокально-хоровими колективами та методичну систему навчання цього напрямку в структурі диригентсько-хорової підготовки у вищому музично-педагогічному навчальному закладі.

Результати теоретичного аналізу дисертаційних досліджень (Ван Лей, В. Гаснюк, П. Ковалик, Ю. Лисюк, Лінь Хай, О. Матвєєва, М. Михаськова, В. Ревенчук, Г. Сагайдак, Т. Смирнова, Цзінь Нань, Ши Цзюнь-Бо та ін.), навчально-методичної літератури з керівництва дитячими хоровими колективами (С. Максимов, О. Раввінов, Н. Орлова, Г. Стулова, Г. Струве та ін.), різних аспектів навчання співу школярів (О. Апраксиної, Д. Аспелунг, В. Багадурова, Н. Борисової, Е. Гембицької, Н. Добровольської, О. Комісарова, Б. Критського, І. Левидова, О. Малініної, В. Морозова, Т. Овчиннікової, Д. Огороднова, Н. Орлова, О. Соколова, В. Тевліної, В. Шацької та ін.) та пакету нормативних документів, пов’язаних із вимогами

до вокально-хорового навчання школярів, програмним матеріалом, а також аналіз існуючого досвіду педагогічної практики допоміг визначити структурні компоненти досліджуваного феномену (*орієнтаційно-мотиваційний, фахово-компетентнісний, комунікативно-оцінний, виконавсько-творчий*); розробити критеріально-рівневу систему оцінювання взаємодії учасників творчого процесу у вищих музично-педагогічних закладах відповідно до сучасних освітньо-кваліфікаційних вимог міжнародного рівня.

Представлений комплекс вищезазначених складових необхідний для забезпечення оптимізації навчально-виховного процесу сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом. Все це дало можливість моделювати організаційно-дослідну роботу, спроектувати зміст констатувальної частини дослідження, визначити методи та розробити методичку експериментальної роботи, спрямованої на забезпечення ефективності функціонування творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом в умовах шкільного середовища Китаю та України. Результати аналізу навчально-методичних матеріалів та ступінь організації вокально-хорової підготовки студентів-музикантів до роботи в загальноосвітніх школах дав змогу з'ясувати деякі негативні фактори, зокрема : у музично-педагогічній документації та матеріалах педагогічної практики має місце недостатня розробленість методичних засад роботи з дитячими вокально-хоровими колективами з використанням сучасних інноваційних технологій, неврахування такого важливого фактора як творчо-ефективна навчальна комунікація, мікроклімат у дитячому колективі, а також відсутність обґрунтування та практичного використання такого її *важливого аспекту як формування інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з юними учасниками творчого процесу*. Це значно обмежує якість і результативність вокально-хорового навчання дітей шкільного віку. Тому актуалізується процес удосконалення вокально-хорової підготовки

майбутнього учителя музики до роботи з дитячими творчими колективами і розглядання його як інноваційної педагогічної системи, що здійснює забезпечення досконаліми хорознавчими знаннями, навичками, уміннями суб'єктів вищої музично-педагогічної освіти, а також прийомами навчальної комунікації та взаємодії керівника і хористів, навчально-методичним досвідом презентації дитячої вокально-хорової творчості в цій галузі освіти.

Узагальнені результати отримані після аналізу навчальної документації, що відноситься до диригентсько-хорової підготовки студентів : типової програми і залікових вимог з хорового класу, спеціальних лекційних курсів : “Хорознавства”, “Методики музичного виховання”, документації педагогічної практики в загальноосвітніх школах, експрес-інтерв'ю викладачів дали змогу з'ясувати, що зміст навчальної інформації вищезгаданих предметів не виходить за його межі і має місце відсутність інтегрованих лекційних курсів ефективної фахової підготовки майбутніх вчителів музики, які включали б синтезовані знання з шкільного хорознавства, дитячої хорової літератури, основ керування дитячим вокально-хоровим колективом з акцентуацією уваги на проблемі створення сприятливих умов оптимізації навчально-виховного процесу, де ключовим моментом виступає творча взаємодія між керівником і учасниками дитячого вокально-хорового колективу.

Особливо важливого значення набуває правильне планування і проведення в процесі шкільної практики уроків музики, репетицій вокально-хорових колективів, ансамблів, презентація концертних виступів.

Під інтегрованими музикознавчими і хорознавчими знаннями ми розуміємо фаховий синтезований комплекс знань, навичок, умінь необхідний для навчально-репетиційної і концертної роботи майбутнього учителя музики, а також методичних заготовок занять уроків музики, набору репертуарних творів та сценаріїв репетицій концертних програм (календарних і народознавчих свят, концертів присвячених творчості окремих композиторів.

У концептуальних підходах до формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом нами акцентувалась увага на тому, що компонентна структура даного напрямку вокально-хорового навчання у вищих музично-педагогічних закладах України може ефективно функціонувати лише за умови творчої взаємодії всіх її компонентів (*орієнтаційно-мотиваційного, фахово-компетентнісного, комунікативно-оцінного, виконавсько-творчого*) як невід'ємної частини навчально-виховного процесу підготовки майбутнього учителя музики до роботи з дитячими вокально-хоровими колективами, яка представлена на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Компонентна структура сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

Враховуючи недостатню обізнаність китайських студентів у роботі з дитячими вокально-хоровими колективами та знижений пізнавальний інтерес, що проявився в них після ознайомлення з великою кількістю різнопланового навчального матеріалу, який їм необхідно буде опанувати протягом навчання в ВНЗ, **першим** нами був визначений – **орієнтаційно-мотиваційний компонент**. Зміст цього компоненту поєднував два взаємозалежні поняття **орієнтація і мотивація**.

Використовуючи у назві першого компоненту поняття **орієнтація**, ми виходило з того, що студент-музикант має добре розуміти навчальну обстановку (цілі, зміст, завдання, об'єм навчальної інформації тощо), може вільно визначати напрям своєї діяльності, орієнтуватись у навчальних проблемах.

Поняття **мотивація** було включено в перший компонент враховуючи особливе значення мотивації в досягненні результативності перспективних цілей, пов'язаних з подоланням труднощів у опануванні фахових дисциплін. На думку С. Занюка “Результативна мотиваційна установка відіграє провідну роль у детермінації (наш курсив. загальної причинної зумовленості) діяльності, особливо якщо її процесуальний компонент (тобто процес діяльності) викликає негативні емоції. У цьому разі на перший план висуваються цілі, наміри, котрі визначають кінцеві й проміжні завдання діяльності, що своєю чергою мобілізує енергію людини. Постановка цілей, проміжних завдань – це потужний мотиваційний фактор поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у діяльності” [115, 9].

Таким чином, **мотивацію** відносно нашої проблеми, ми визначаємо як “актуальну мотивацію” (С. Занюк), що діє безпосередньо в процесі вокально-хорової діяльності і вміщує в собі сукупність вагомих факторів (мотивів, потреб, стимулів, ситуативних чинників (виконання складних фахових завдань, професійних вимог та впливу викладачів тощо, які спонукають особистість до активних дій [115].

У цьому аспекті важливим для опанування китайськими студентами усім навчально-виховним комплексом виступає *мотивування* – це усвідомлення і пояснення суб'єктом навчання (студентом-музикантом) причин власних дій (опанування фаху, соціально корисні мотиви тощо). “Мотивування (як механізм психологічного захисту) допомагає особистості тимчасово уникнути зниження її самооцінки і сприяє захистові позитивного образу “Я” [115, 11].

Тому до першого компоненту сформованості творчої взаємодії керівника з дитячим вокально-хоровим колективом ми віднесли – орієнтаційно-мотиваційний компонент, у зміст якого вклали також духовну потребу дітей (за О. Леонтьєвим вона відноситься до класу вищих потреб), яка проявляється у вигляді мотивів, що спонукають до емоційно наповненого, цікавого художньо-образного виду музичної діяльності (вокально-хорової). Як відомо духовні потреби спрямовані на задоволення тих психофізичних факторів в житті дітей та юнацтва, які необхідні для їх нормального функціонування та активної життєдіяльності. Задоволення духовних естетично забарвлених потреб сучасної молоді особливо важлива для них, оскільки в наш складний час, постійне спілкування з мультимедійними технологіями, комп'ютерами, перевантаженими сухою текстовою інформацією, яка спричинює статичність і малорухливий спосіб навчання – потребує виходу енергії, емоціям тощо. Технолізація і індивідуалізація різних видів навчання спричинює також виникнення природної потреба особистості, що має активно різнобічно розвиватись, у художньо-дієвих колективних видах діяльності, зокрема у вокально-хоровій.

Другим нами був визначений **фахово-компетентнісний компонент** об'єднує два поняття “**фаховий**” – тобто той, що включає зміст, який безпосередньо відноситься до діяльності керівника дитячого вокально-хорового колективу і “**компетенція**” (від лат. *competentia* – досягати, відповідати, прагнути) [132, 541] – відносно нашого дослідження ми розглядаємо її як музично-педагогічний комплекс, який включає коло

високого рівня знань, навичок, умінь, обізнаність в будові і механізмах звукоутворення та психологічних особливостях навчання співу дітей різного шкільного віку, навчально-методичний і хормейстерський досвід, знання дитячої хорової літератури, творчий потенціал особистості учителя музики і керівника дитячого хорового колективу, педагога-новатора, який може фахово розв'язувати творчі завдання і презентувати їх в різних формах (репетиційний, концертних) та перенести в школи Китаю.

Третій компонент – комунікативно-оцінний, який об'єднував два поняття **комунікація і оцінювання**. Під **комунікацією** ми розуміємо (від лат. *communicatio* – зв'язок, повідомлення) – процес спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні і взаємовідносинах учителя з учнями за допомогою різних комунікативних засобів, поширенні навчальної інформації та її обговоренні з виростанням різних технічних засобів. У психології спілкування розглядається як багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, які завжди породжуються потребою у спільній діяльності. Спілкування – форма життєдіяльності де людина само проявляється и самовиражається [109, 171-172].

Не зважаючи на те, що проблема спілкування стала останнім часом досить популярною, вона пройшла свій історичний шлях починаючи з психологічних досліджень В. Бехтерева, В. Мясіщева, Б. Ананьєва та ін. Зокрема В. Мясіщев під керівництвом В. Бехтерева і О. Лазурського “розробив трикомпонентну структуру комунікативної діяльності, яка лягла в основу організації теоретико-експериментальних досліджень у галузі психології міжособистісного пізнання та спілкування, визначаючи комунікативну діяльність як процес взаємодії словесних впливів певних особистостей” (Л. Долинська).

Розглядаючи інтерсуб'єктну взаємодію майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом як творчий процес художньої комунікації ми погоджуємось із Ю. Боревим відносно його трактування, а саме: “Художня комунікація – це здійснення інтелектуально-творчого

взаємозв'язку автора й реципієнта, передача останньому художньої інформації, що містить певне відношення до світу, художню концепцію, стійкі ціннісні орієнтації. Опосередкованою ланкою цієї передачі є художній твір, а у виконавських мистецтвах (музика або театр) ще й виконавець” [85, 318]. Таким чином, учитель музики уособлює в собі суб'єкта (педагога-комунікатора), передавача вербальної і музично-звукової інформації, виконавця музичних творів на інструменті, а також хормейстера-виконавця, який організовує і керує дитячим вокально-хоровим колективом (суб'єктами музичної освіти). В цьому контексті слід розглянути педагогічне спілкування з різних сторін. “Під педагогічним спілкуванням розуміється система, прийоми й навички взаємодії педагога й учнівського колективу, змістом якого є обмін інформацією, здійснення навчально-виховного впливу й організація взаєморозуміння. Педагог виступає як ініціатор цього процесу, організує його й керує ним” [118, 128].

А. Петровський розглядає педагогічне спілкування (як й інші його види) як процес, в якому умовно можна виділити три сторони : *комунікативну* (передача інформації), *інтерактивну* (взаємодію) і *перцептивну* (взаємосприймання), що передбачає триєдину єдність і виступає як спосіб організації сумісно зацікавленого процесу навчальної діяльності учителя й учнів (відносно нашої проблеми творчого процесу вокально-хорового навчання і художнього виконання керівника вокально-хорового колективу і хористів). Таким чином відбувається творча інтерсуб'єктна взаємодія учителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом, яка має певний емоційний фон і відзначається художньо-змістовою характеристикою. Учитель музики в процесі вокально-хорового навчання здійснює перманентний педагогічний моніторинг, ініціатором і лідером якого він є сам. Для забезпечення якості цього процесу і досягнення навчальної мети усі учасники цього процесу мають взаємодіяти та бути зацікавленими і кінцевому результату.

Отже, вчитель музики виступає ще й як керівник – хормейстер, який має якісно володіти ключовими професійними компетенціями, а саме: соціально-полікультурними, хормейстерсько-педагогічними, організаційно-методичними, особистісно-фаховими, які відносяться до інтегрованих, є пріоритетними і спрямовані на перспективну професійну діяльність (Лінь Хай) [70, 266].

У цьому контексті визначимо зміст вищезазначених категорій педагогічного спілкування відносно нашої проблеми :

1. Комунікативна – спілкування як передача і обмін інформацією :

– **вербальна комунікація** (мова як засіб спілкування); мова – усна (монолог, діалог);

- механізми мови : семантика (одиниці смислу); синтаксис (доступна побудова речення);
- розуміння мови;

– **музична комунікація** (як засіб художньої комунікації); музична мова (музично-звукова, вокально-хорова, орфоепія);

– **невербальна комунікація** : пантоміміка (міміка, пози, жести : комплекс диригентсько-хорової символіки).

2. Вокально-хорова комунікація як творча інтерсуб’єктна взаємодія.

Під творчою взаємодією керівника з шкільним вокально-хоровим колективом відносно нашого дослідження ми розуміємо інтерсуб’єктну (від лат. *inter...* – префікс який має значення “поміж”, “між” і *subjectum* – підкладене; у розумінні відносно людини як носія певних властивостей, особистості) [132, 475] взаємодію в системі суб’єкт-суб’єктних взаємовідносин вчителя-керівника з студентами (“викладач – студент” та “керівник дитячого вокально-хорового колективу – хорист”), де здійснюється постійний творчий взаємозв’язок, взаємовплив і взаємообмін навчальною вокально-хорознавчою інформацією. Творча взаємодія відноситься до активної творчої діяльності, де керівник здійснює перманентний моніторинг

процесом музично-виконавської творчості, спрямований на духовне (внутрішнє) – збагачення колективу особистостей, взаємопов'язаних спільною метою, в досягненні певних результатів мотивованої творчої вокально-хорової діяльності.

Четвертий компонент нами був визначений як **виконавсько-творчий**, оскільки мав забезпечувати рівень виконавської майстерності і творчої інтерпретації вокально-хорових творів.

Відповідно до логіки змістового наповнення структурних компонентів були також розроблені критерії оцінювання і показники сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом, які представлені по мірі викладення матеріалу.

Розробляючи критерії, показники і рівнів сформованості інсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом ми перш за все спирались на концептуальні засади музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики (Е. Абдулін, Л. Арчажникова, А. Козир, Г. Падалка, О. Щолокова, О. Рудницька, О. Ростовський та ін.), музичної психології (Є. Назайкінський, С. Науменко, О. Ростовський, О. Рудницька), професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін І. Коваленко, роботи пов'язані з розвитком творчої активності вчителя музики в сучасних умовах (С. Ковальова, Ю. Цагареллі та ін.), наукові праці, що визначають методи музично-педагогічного впливу в процесі педагогічного спілкування (С. Торичної та ін.), загальнопсихологічні та концептуальні музично-педагогічні підходи провідних представників методики музичного виховання (О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Л. Дмитрієвої, Л. Масол, О. Ростовського, Н. Черноіваненка та ін.), ми також враховували методичні рекомендації щодо різних аспектів навчання співу школярів (О. Апраксіної, В. Багадурова, Н. Борисової, Е. Гембицької, Н. Добровольської, О. Комісарова, Б. Критського, І. Левидова, О. Малініної, В. Морозова, Т. Овчиннікової, Д. Огороднова, Н. Орлова, О. Соколова,

Г. Стулової, Г. Струве, О. Раввінова, В. Тевліної, В. Шацької та ін.), охороні дитячого голосу і практичній фоніатрії (Л. Зарицького, В. Триноса, Л. Триноса, Д. Люш та ін.).

Зміст діагностичних завдань, тестів і методик вивчення наявних рівнів сформованості творчої взаємодії студентів музично-педагогічних факультетів з дитячими вокально-хоровими колективами та їх підготовленість до роботи в загальноосвітніх школах Китаю і України ґрунтувався на результатах аналізу дисертаційних досліджень, пов'язаних з даною проблемою (Ван Лей, Л. Бірюкової, П. Ковалика, Ю. Лисюк, Лінь Хай, О. Матвєєвої, М. Михаськової, В. Ревенчук, Цзінь Нань та ін.).

Враховуючи зміст вищезазначених компонентів сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом, в системі диригентсько-хорової підготовки, що здійснюється у вищих музично-педагогічних закладах України були розроблені **рівні** їх сформованості.

На попередніх співбесідах із студентами з різних провінцій Китаю нами був з'ясований той факт, що виходячи з традиційних видів китайського мистецтва, в яких переважає театралізація, вокально-хорові види дитячого мистецтва взагалі майже не розвиваються, а хормейстерської професійної підготовки керівників дитячих вокально-хорових колективів зовсім не існує.

З бесід студентів ми також дізнались про надзвичайно цікаве і самобутнє театральне мистецтво Китаю, яке має свої глибинні багатостолітні корені. Причини цього обумовлені особливою схильністю китайського народу до збереження національних святинь і традицій, пов'язаних з проведенням певних свят, народних гулянь, релігійних обрядів і ритуалів та їх традиційною атрибутикою і класичними персонажами. Спів (вокально-хорове мистецтво) у китайській культурі не виступає окремим жанром, а є синтетичною складовою всього театального спектаклю, де поєднані музика, танці, особливо-виразна пантоміміка, специфічна інтонаційно-ритмічна мова, складний грим і красочці костюми тощо.

Ці данні підтверджуються результатами сучасних китайських дослідників цього напрямку (Лінь Хай, Цзінь Нань, Ван Лей). Тому ми передбачали всю складність опанування китайськими студентами значним хормейстерським навчальним комплексом знань, навичок, умінь і специфічністю самих понять “творча інтерсуб’єктна взаємодія вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом”, оскільки головні труднощі науково-дослідної роботи полягали в тому, що китайські студенти ще не достатньо добре володіли українською або російською мовами і погано розуміли зміст поставлених завдань. Виходячи з усього цього нами була запропонована така критеріально-рівнева система оцінювання, а саме :

I рівень – низький. До складу цього рівня входили студенти, які ніколи не займались співом і не мали вокально-хорової підготовки (початкова музична освіта – заняття в музичних інструментальних гуртках, музична школа). Ці студенти характеризувались заниженим *орієнтаційно-мотиваційним компонентом* до занять з дитячим вокально-хоровим колективом взагалі, скільки вони не розуміють що таке творча інтерсуб’єктна взаємодія вчителя музики зокрема; інтерес до дитячої колективної вокально-хорової діяльності слабкий (натомість присутній інтерес до сольного співу і інструментального виконавства); спостерігається пасивний інтерес майбутніх фахівців до керівництва спільною музично-педагогічною діяльністю та відсутнє стремління майбутніх вчителів музики до саморозвитку, фахового самовдосконалення та ствердження;

Комунікативно-оцінний компонент у студентів цього рівня представлений недостатньо вираженим ставленням до вокально-хорової і музично-педагогічної навчальної комунікації; фрагментарністю або відсутністю комунікативного досвіду, тому не розвинені вміння творчо застосовувати набутий комунікативний досвід у різних формах вокально-хорової роботи; зниженою спроможністю майбутнього фахівця до естетичного оцінювання вокально-хорових творів.

Фахово-компетентнісний компонент засвідчує низький рівень знань, навичок, умінь, обмеженість хорознавчої обізнаності та низьку реалізацію в презентативних формах; володіння майбутніх керівників дитячих творчих колективів інтегративними знаннями з дитячої вокально-хорознавчої теорії – мають звужений діапазон і теоретичну базу; здатність обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар – проявляється дуже слабо; досвід керівництва вокально-хоровим дитячим виконавством – відсутній.

Виконавсько-творчий компонент відносно проблеми творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом не проявляється, не достатньо розвинені креативні здібності тому має місце слабка ініціативність і поверхова реалізації творчого потенціалу; відсутні навички володіння сугестивним впливом на дитячий вокально-хоровий колектив у процесі співацького розвитку школярів; така важлива грань музично-педагогічної творчості володіння музично-педагогічним артистизмом – відсутня (студенти взагалі не розуміють для чого їм це потрібно); самостійність та здатність до мистецької рефлексії – не проявляються, натомість безпорадність і потреба у постійних консультаціях дослідника; спостерігається інертність в здатності створювати творчу атмосферу і взаємодію між керівником дитячого вокально-хорового колективу та співаками, здатність до керівництва дитячим хоровим колективом низька, не ярко виражена; невміння цікаво організовувати вокально-хорові заняття.

II рівень – середній. До цього рівня ми відносили студентів, які мали більш ґрунтовну музично-теоретичну і вокальну базу. *Орієнтаційно-мотиваційний компонент* творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим представлений нестійким інтересом (більше на теоретичному рівні), зацікавленість проявляється тоді коли поставлені завдання зрозуміли і можуть бути виконані; зацікавленість майбутніх фахівців керівництвом спільною музично-педагогічною діяльністю

недостатньо емоційно виразна і переконлива; стремління майбутніх вчителів музики до саморозвитку, фахового самовдосконалення та ствердження потребує певної підтримки, постійного роз'яснення або стимуляції.

Фахово-компетентнісний компонент представлений середнім рівнем знань, навичок, умінь, пореседнею хорознавчою обізнаністю та реалізацією в презентативних формах; володіння майбутніх керівників дитячих творчих колективів інтегративними знаннями з дитячої вокально-хорознавчої теорії – мають обмежену теоретичну базу; здатність обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар – проявляється частково; досвід керівництва вокально-хоровим дитячим виконавством – незначний.

Комунікативно-оцінний компонент. Наявність досвіду музично-педагогічної комунікації незначна, що потребує постійної практичної діяльності в цьому напрямку; спроможність майбутніх фахівців до естетичного оцінювання вокально-хорових творів – посередня, що обумовлюється не достатньо глибокими теоретичними хорознавчими і музикознавчими знаннями, які потребують розширення фахового тезаурусу; здатність обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар розвинена досить обмежено, що також взаємопов'язано з недостатнім досвідом роботи з дитячим вокально-хоровим колективом.

Виконавсько-творчий компонент. Креативні здібності, творча уява і фантазія розвинені на середньому рівні; сугестивний вплив на вокально-хоровий колектив проявляється тільки в дієвих формах, обмеженість методів сугестивного впливу в майбутніх вчителів музики утруднює процес розуміння навчальної інформації і цілісного сприймання школярами вокально-хорових творів, спричинює уповільнений темп розвитку співацького голосу і загальної співацької культури; вмінням володіти музично-педагогічним артистизмом не достатньо розвинені, недостатній прояв мімічних і пантомімічних та художньо-емоційних засобів виразності; самостійність в творчій роботі проявляється в переважній більшості, в

поодиноких випадках потребує певних консультацій, інструкцій з боку експериментатора; здатність до мистецької рефлексії не достатньо розвинута.

III рівень – високий (активно-творчий). До нього входили студенти, що мали певний досвід роботи з дитячими вокально-хоровими колективами. Орієнтаційно-мотиваційний компонент творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом виражається: у стійкому інтересі вивчати вокально-хорове мистецтво (що проявляється у систематичному бажанні підвищувати свій фаховий потенціал, стремління до саморозвитку і самовдосконалення, відвідуванні репетицій і концертів дитячих хорових колективів і бібліотеки, запозиченні найкращих методів і методик та використання їх у свій музично-педагогічній практиці; проявляється стійке цілеспрямоване бажання працювати з дитячим хоровим колективом.

Фахово-компетентнісний компонент представлений високий рівнем знань, навичок, умінь, гарною хорознавчою обізнаністю та реалізацією в презентативних формах; володіння майбутніх керівників дитячих творчих колективів інтегративними знаннями з дитячої вокально-хорознавчої теорії – мають потужну теоретичну базу; студенти цього рівня володіють здатністю обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар та певний досвід керівництва вокально-хоровим дитячим виконавством.

Комунікативно-оцінний компонент представлений у студентів цього рівня достатньо розвинутою здатністю до різних форм музично-педагогічної комунікації (від навчально-розвиткових до концертно-презентативних); студенти цього рівня самостійно можуть оцінювати і підбирати для навчання вокально-хоровий репертуар; організовувати дітей для продуктивної вокально-хорової діяльності, створювати цікаві навчально-пошукові ситуації встановлювати дієві творчі контакти в процесі роботи з дитячим хоровим колективом. Студенти цього рівня характеризується достатньою теоретичною підготовленістю до практичної хормейстерської діяльності

(системністю і ґрунтовністю фахових знань, дієвістю), домінує раціональний характер керівництва дитячим хоровим колективом; може творчо взаємодіяти дитячим вокально-хоровим.

Виконавсько-творчий компонент цього рівня характеризується високим ступенем розвитку: креативних здібностей, уяви і фантазії, що забезпечує високий рівень інтерпретації вокальних творів; творча активність і творчий потенціал студентів реалізується в повній мірі; студенти цього рівня здатні здійснювати постійний емоційно-художню сугестенію на вокально-хоровий колектив, що допомагає розуміння навчальної інформації і цілісного сприймання школярами вокально-хорових творів, стимулює динаміку розвитку співацького голосу і загальної співацької культури; вмінням володіти музично-педагогічним артистизмом достатньо емоційно виражені, прояв мимічних і пантомимічних та художньо-емоційних засобів виразності достатньо ярко виражений; самостійність і творчий потенціал розкривається активно здатність до мистецької рефлексії достатньо розвинута.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Експериментальним дослідженням було охоплено 287 суб'єктів вищих музично-педагогічних закладах України.

За критеріально-рівневою системою представленою вище (I-й низький, II-й середній, III-й високий) була здійснена констатувальна діагностика рівнів сформованості структурних компонентів творчої інтерсуб'єктної взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом.

Для діагностики рівнів сформованості першого орієнтаційно-мотиваційного компоненту і пов'язаних з ним критеріїв (міри мотиваційної спрямованості творчої навчальної взаємодії) та показників (а) Прагнення

студентів-музикантів до вивчення дитячого вокально-хорового мистецтво та до інтерсуб'єктної взаємодії в процесі творчості; б) інтерес майбутніх фахівців до керівництва спільною музично-педагогічною діяльністю; в) стремління майбутніх вчителів музики до саморозвитку, фахового ствердження; нами використовувались анкети для студентів і керівників (методистів) педагогічної практики (Додаток А.1, А.2) та авторська модифікація тестів використаних дослідницею Лінь Хай відповідно до завдань нашого дослідження : “Тест на зацікавленість диригентсько-хоровою діяльністю” і “Тест на інтерес до музично-педагогічної діяльності”. Ключ до тестів : “Обробка балів по всіх нижчеподаних анкетах : 10-14 – низький рівень, 15-20 – середній, 21-30 – високий. Кожний бал ставиться у випадку збігу відповіді з тим, що знаходиться в ключі. Разом з ростом професіоналізму збільшується ступінь виразності позитивного відношення до майбутньої спеціалізації (Додаток Б, В). Отримані результати наявних рівнів творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом орієнтаційно-мотиваційного компоненту представлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Наявні рівні орієнтаційно-мотиваційного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом (у %)

Рівні	Низький	Середній	Високий
КОМПОНЕНТ	I	II	III
ОРІЄНТАЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНИЙ	43	35	22

Графічне зображення наявних рівнів орієнтаційно-мотиваційного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх учителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом представлено на рис. 3.2.

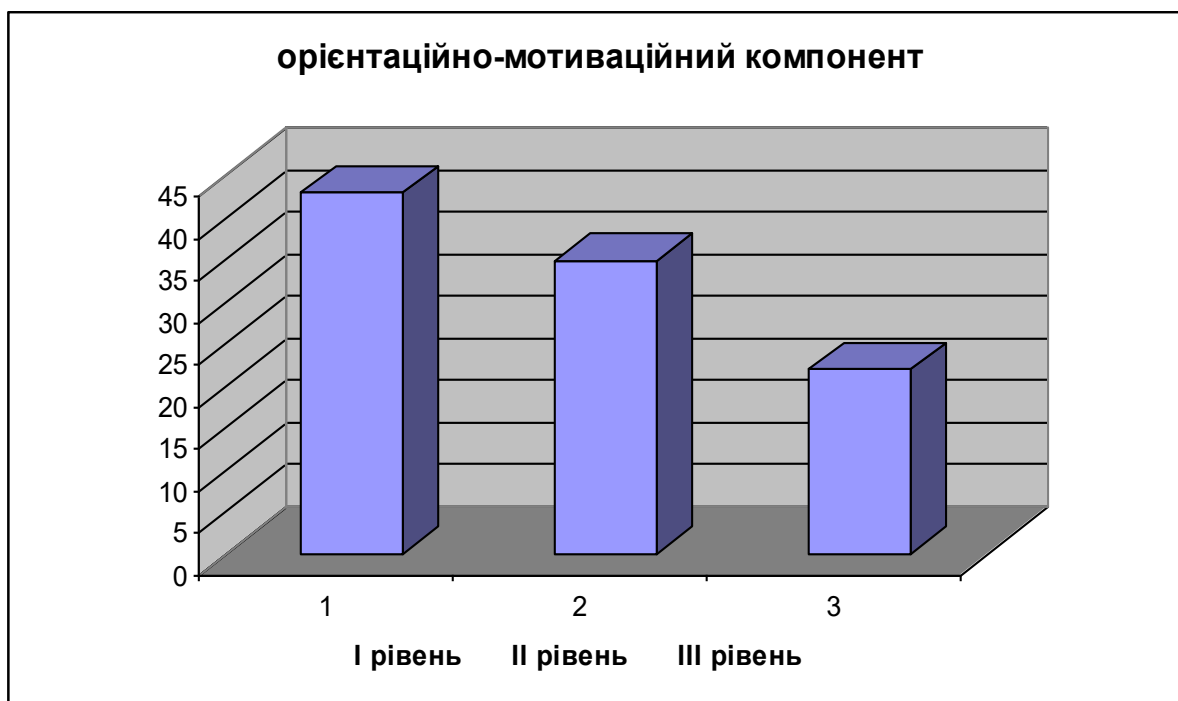


Рис 3.2. Графічне зображення наявних результатів орієнтаційно-мотиваційного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом

Аналіз анкетування та тестування **орієнтаційно-мотиваційного** компоненту дав змогу з'ясувати, що : до високого рівня можна віднести – 22% студентів, до середнього рівня – 35%, і до початкового рівня – 43% особи. Майже всі студенти високого рівня мали музичну і певну вокально-хорову підготовку і тому їх позитивні відповіді (“Так”) безпосередньо стосувались бажання отримати ґрунтовну фахову освіту, а саме : “У порівнянні з іншими я займаюся багато професійним самовдосконалення”, “Мені подобається працювати з дитячим хоровим колективом тому, що це творча робота і можна застосовувати передові методичні технології “Крім наставлянь педагога я прагну знайти свої власні прийоми подолання виконавських труднощів”, “Моя любов до вокально-хорової роботи проявляється в потребі в накопиченні знань з цього предмету, удосконаленні самоосвіти”, “До своєї майбутньої професії керівника дитячого хору я ставлюся із захватом”, “Я хочу організувати свій дитячий вокально-хоровий колектив”, “Якщо на педпрактиці в школі потрібно замінити керівника

дитячого хорового колективу, я це роблю із задоволенням” “Я хочу самостійно створити власний дитячий вокально-хоровий колектив, щоб я міг виконувати й власні музичні твори” та ін.

Найбільша кількість студентів (43%) цього компонента відносилися до початкового рівня. Їх відповіді давали змогу визначити нестійкість інтересів до обраного фаху, труднощі його опанування, психологічну нестійкість майбутнього керівника дитячого хорового колективу, учителя музики : “Мені буває важко підібрати ключ для спілкування з незнайомими людьми”, “Я пропускаю заняття за фахом частіше інших“, “На заняття за фахом я приходжу непідготовленим частіше інших“ та ін.

Можна зробити висновок, що результати аналізу анкетування (студентів і викладачів диригентсько-хорового циклу) і тестування орієнтаційно-мотиваційного компонента дали змогу з’ясувати недостатню обізнаність щодо професійної орієнтації студентів і значенні хорового мистецтва у формуванні художньої культури школярів і соціального значення дитячого хорового мистецтва у формуванні культурно-освітнього простору сучасного суспільства.

До другого – фахово-компетентнісного компонента, який віддзеркалював саме грань знань необхідних безпосередньо як для керівника дитячим вокально-хоровим колективом так і для учителя музики, був розроблений *критерій*, що визначав *ступінь хорознавчої обізнаності та її реалізації в презентативних формах* вокально-хорового навчання.

Для визначення наявних рівнів сформованості фахово-компетентнісного компонента, пов’язаних з ним критеріїв (ступеню хорознавчої обізнаності та її реалізації в презентативних формах) та показників (а) володіння майбутніх керівників дитячих творчих колективів інтегративними знаннями з дитячої вокально-хорознавчої теорії, що розкривають зміст і рівні обґрунтованих знань даного напрямку; б) здатність обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар; в) досвід керівництва вокально-хоровим дитячим виконавством)

нами використовувалась серія діагностичних завдань, яка визначала об'єм і зміст :

1. Інтегрованих знань з дитячої вокально-хорової теорії, зокрема : характеристики типів дитячих голосів; фізіологічні особливості будови дитячого голосу; особливості його функціонування; основні якості дитячого співацького голосу; діапазон дитячих голосів; співоче дихання (типи співочого дихання) і звукоутворення; резонатори співочого голосу; дикція; фразування.

2. Загальновідомі співацькі розпівки-вправи, необхідні під час розспівування та методики розучування дитячих пісень з вокально-хоровим колективом.

3. Знання дитячого фольклору, сучасних пісень (прізвища композиторів, авторів тексту).

4. Знання вікової дитячої психології відносно створення сприятливої навчальної комунікації та особливостей управління дитячим вокально-хоровим колективом.

5. Організаційно-методичні знання (про особливості організації вокально-хорової роботи на уроках музики та на репетиціях вокально-хорового колективу; знання основного змісту навчально-методичних матеріалів : програм, методичних рекомендацій, поголосників, підручників з музики тощо).

Показник (б) здатності обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар нами визначався за допомогою такого типу діагностичних завдань : пропонувалось десять хорових творів (серед яких були і твори для професійного виконавства), з яких необхідно було вибрати для дітей молодшого шкільного віку три твори, враховуючи психологічні особливості розвитку дитячого голосу, діапазон голосів, художньо ціннісний матеріал тощо. Про існуючий досвід керівництва вокально-хоровими дитячими колективами у студентів (показник (в) ми

дiзнавались з результатiв анкетування, опитування i тестування (Додаток А.2, Б, В, Г).

Отриманi результати наявних рiвнiв фахово-компетентнiсного компоненту творчої iнтерсуб'єктної взаємодiї майбутнiх учителiв музики з дитячим вокально-хоровим колективом на констатувальному етапi експерименту, представленi у таблицi 3.2.

Таблиця 3.2.

Наявнi рiвнi фахово-компетентнiсного компоненту творчої iнтерсуб'єктної взаємодiї майбутнiх вчителiв музики з дитячим вокально-хоровим колективом (у %)

Рiвнi КОМПОНЕНТ	Низький I	Середнiй II	Високий III
ФАХОВО-КОМПЕТЕНТНIСНИЙ	44	28	28

Графiчне зображення наявних рiвнiв фахово-компетентнiсного компоненту творчої iнтерсуб'єктної взаємодiї майбутнiх учителiв музики з дитячим вокально-хоровим колективом на констатувальному етапi експерименту представлено на рис. 3.3.

Аналіз анкетування майбутнiх учителiв музики i викладачiв вокального та диригентсько-хорового циклу, щодо використання в навчальних програмах цього напрямку матерiалiв пов'язаних з розкриттям змiсту творчої iнтерсуб'єктної взаємодiї майбутнiх вчителiв музики з дитячим вокально-хоровим колективом i надання певних рекомендацiй щодо застосування цієї проблеми на практицi, дав змогу з'ясувати, що цей матерiал не використовується i навіть не передбачається навчальними програмами. Отже означена проблема потребує спецiального наукового дослiдження та розробки конкретних рекомендацiй щодо її застосування.

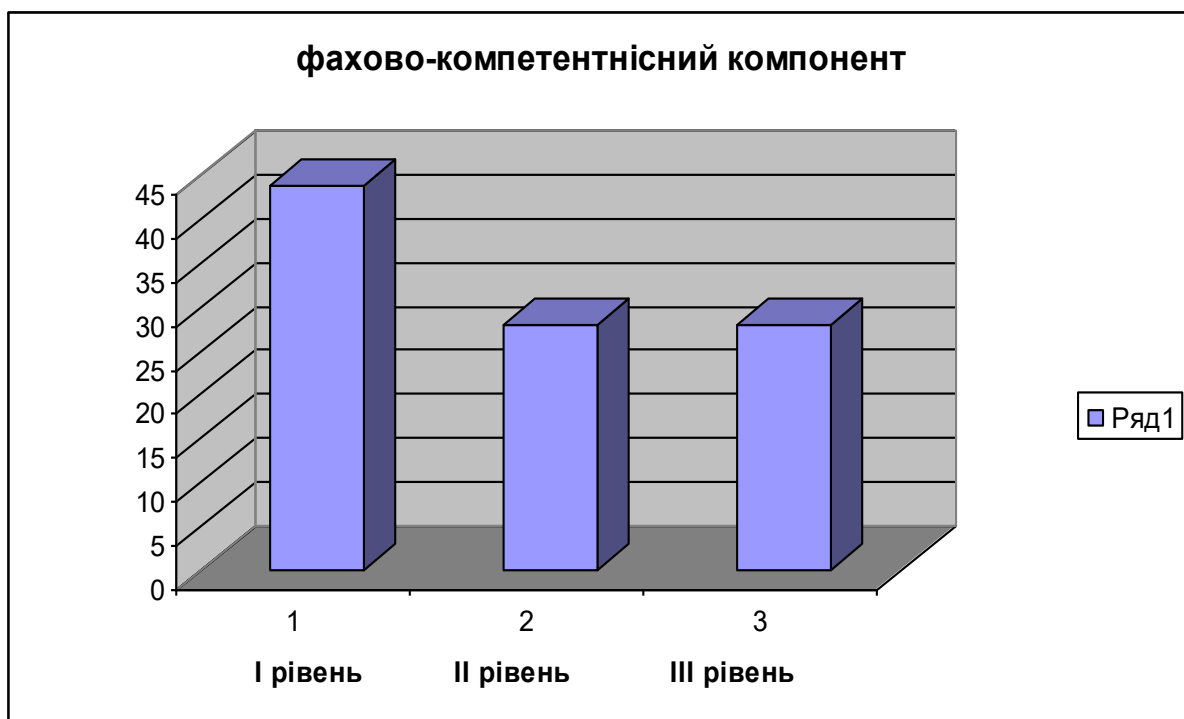


Рис. 3.3. Графічне зображення результатів фахово-компетентнісного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

Наявний рівень сформованості фахово-компетентнісного компоненту, зокрема такої її важливої частини як фахового тезаурусу майбутнього керівника дитячого вокально-хорового колективу і майбутнього учителя музики показали вкрай незадовільні результати: вузький діапазон і обмеженість знань, зокрема їх змістових характеристик. Тому середні показники сформованості всіх показників фахово-компетентнісного компоненту мають такі низькі результати: найбільшу кількість представляли студенти низького рівня (44%), другий і третій рівні були представлені однаковою кількістю студентів по 28%.

Творча взаємодія керівника з дитячим вокально-хоровим колективом є перш за все соціальною взаємодією, оскільки безпосередньо здійснюється під час певних контактів і спрямована на музично-сміслову сприймання навчальної інформації хористами, що відносить до комунікативних дій (Т. Дрідзе) [Психологія під ред. Трофімова]. Тобто смисловим ключем

творчої взаємодії вищезгаданих суб'єктів освіти є вокально-хорова навчально-виконавська комунікація. Це обґрунтовує вибір III-го структурного компоненту проблеми нашого дослідження – комунікативно-оцінного, що забезпечує толерантні взаємовідносини і створення комфортного навчального мікроклімату.

До третього – комунікативно-оцінного компоненту, був розроблений *критерій*, що визначав *ступінь оволодіння засобами музично-педагогічної комунікації* і такі показники її сформованості: (а) наявність у студентів-музикантів комунікативних здібностей; б) рівень інтерсуб'єктного досвіду вокально-педагогічного спілкування з дитячим колективом; в) спроможність майбутніх фахівців до естетичного оцінювання вокально-хорових творів).

Розробляючи діагностичні завдання показника (а) комунікативно-оцінного компоненту, що характеризує наявність у студентів-музикантів комунікативних здібностей ми виходили з того, що за концепцією Г. Костюка, здібності проявляються в тому, як людина використовує певні знання і набуває нових, необхідних для реалізації завдань в певній діяльності. “Відсутність потрібних знань і умінь затримує розвиток і вияв здібностей”. Оскільки кожна здібність являє собою синтетичну властивість індивіда – тобто мається на увазі, що це певне утворення яке складається з окремих часткових властивостей, до яких ми відносимо і здібності до навчальної комунікації з дитячим вокально-хоровим колективом. З цією метою нами використовувалась авторська модифікація тесту Т. Лірі (Додаток Ж), для виявлення найбільш ефективного стилю керівництва та сприятливих умов творчої інтерсуб'єктної взаємодії її учасників.

Вокально-хорова комунікація як важлива складова творчої інтерсуб'єктної взаємодії складається з таких елементів та знань про них :

- загальноприйняті норми навчального вокально-хорового спілкування (знання про дотримання відповідних правил проведення репетицій, загальновідомих правил співу); презентації вокально-хорових здобутків (на концерті);

- навчальні ролі в процесі навчального спілкування і концертного виступу (учитель, учні; їх основні функції);
- інтерес і бажання в навчальній комунікації;
- творчі взаємовідносини в процесі вокально-хорового навчання, створення доброзичливого середовища;
- соціальний характер і соціальне значення творчої інтерсуб'єктної взаємодії керівника з шкільним вокально-хоровим колективом;

Вокально-хорова комунікація як художня перцепція (взаєморозуміння і адекватне сприймання суб'єктів освіти один одного та змісту навчальної інформації) :

- **механізми сприймання людини людиною:** наявність психологічної установки на сприймання навчальної інформації; рефлексія (усвідомлення внутрішніх психічних станів, спосіб самопізнання); інтерпретація хористів;
- **зворотній зв'язок у спілкуванні:** функція повідомлення (адекватне розуміння інформації); функція саморегуляції;
- **тренінг спілкування :** рольові ігри, театралізація [Тести и с.171].

У процесі навчальної художньої комунікації важливу роль відіграє також оцінювання музичних творів, їх художній аналіз і інтерпретація. Художній аналіз творів музичного мистецтва має охоплювати і музичну мову, і текст, і стиль, і художню концепцію, і художній вплив, і естетичну значимість, тобто усі смислові й ціннісні аспекти твору, що досягаються шляхом системно-цілісного аналізу твору (Ю. Борев) [17, 353].

У контексті нашого дослідження нас цікавили вміння оцінювання вокально-хорових творів з позиції їх художньо-естетичної цінності та вміння підбирати репертуар відповідно до вокально-хорових можливостей складу виконавців шкільного віку. Отримані результати наявних рівнів комунікативно-оцінного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом, представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Наявні рівні комунікативно-оцінного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом (у %)

Рівні КОМПОНЕНТ	Низький I	Середній II	Високий III
КОМУНІКАТИВНО-ОЦІННИЙ	51	30	19

Графічне зображення результатів комунікативно-оцінного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом представлено на рис 3.4.

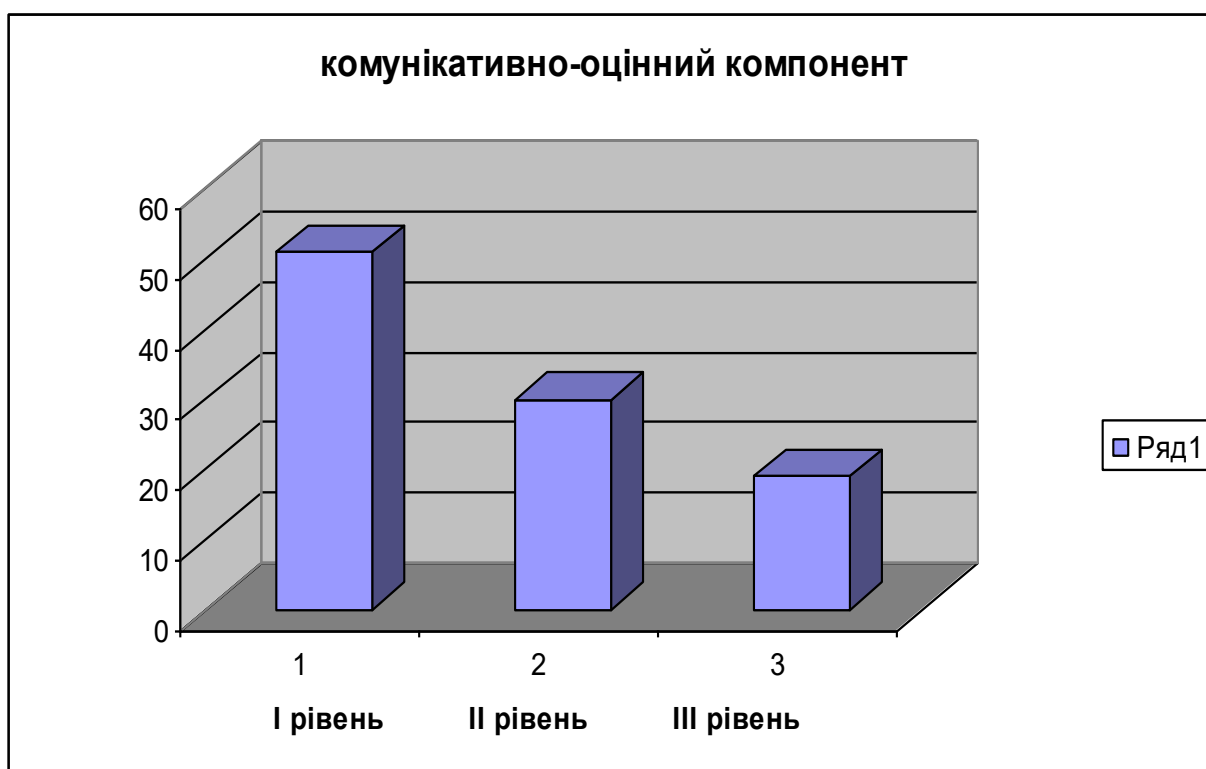


Рис 3.4 Графічне зображення результатів комунікативно-оцінного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

Наявний рівень сформованості комунікативно-оцінного компоненту в студентів-музикантів був представлений у всіх його показниках, що потребує особливої уваги і додаткових заходів щодо стимуляції удосконалення як теоретичної так і практичної частини опанування музично-педагогічною комунікацією. Тому середні показники сформованості всіх показників фахово-компетентнісного компоненту мають такі низькі результати: найбільшу кількість представляли студенти низького рівня (51%), середній рівень мали 30% студентів-музикантів, високий рівень нами був визначений тільки у 19% осіб, що приймали участь у експерименті.

Комунікативно-пізнавальні дії керівника і хористів можуть стати продуктивними лише завдяки творчій їх співпраці, художньому співробітництву в системі відносин “керівник дитячого вокально-хорового колективу – хорист”. Тому IV-м компонентом вищезазначеного феномену ними був запропонований компонент виконавсько-творчої взаємодії, спрямований на розкриття креативних здібностей виконавців (в навчально-репетиційних та концертно-сценічних умовах), які у творчій співпраці з їх керівником цілеспрямовано опановують ази вокально-хорового мистецтва і націлені на якісний кінцевий результат – концертні виступи.

До четвертого – **виконавсько-творчого компоненту** був розроблений критерій, що визначав міру творчого ставлення студентів до спільної музично-виконавської діяльності і такі показники сформованості виконавсько-творчого компоненту: а) володіння сугестивними засобами на вокально-хоровий колектив; б) володіння музично-педагогічним артистизмом; в) прояв самостійності та здатності до мистецької рефлексії.

Важливість володіння керівника вокально-хорового колективу сугестивними засобами (показник а) в процесі творчої інтерсуб’єктної взаємодії, обумовлюється потребою самої практики творчих взаємовідносин в колективі. У даному випадку ми мали на увазі, що “сугестивний компонент” використовується у вокально-хоровій роботі як чинник засобів впливу, які між собою інтегрують і перш за все спирається на принцип

взаємозв'язку “учитель-учень”. До сугестивних засобів, спрямованих на стимуляцію внутрішньої активності організму на добре мотивоване позитивне відношення до вокально-хорової діяльності ми віднесли: Особистість керівника (його голос, емоційність тощо), авторитет, художньо-поетична мова спрямована на формування в учнів образного мислення, знання дитячої вокально-хорової літератури, вміння зацікавлювати співаків тощо. Цей показник вимірювався методами спостережень за проведеннями репетицій, практики в школі та ступенем емоційних реакцій учнів.

В основу показника (б) володіння музично-педагогічним артистизмом була покладена авторська модифікація концепції Ю. Цагареллі [141, 151]. Показник (в) прояв самостійності та здатності до мистецької рефлексії нами діагностувався за допомогою метода педагогічного спостереження та окремих питань тесту “Керівник шкільного хору – учень” (Додаток Г).

Результати наявних рівнів виконавсько-творчого компоненту творчої інтерсуб’єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом, представлені в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Наявні рівні виконавсько-творчого компоненту творчої інтерсуб’єктної взаємодії майбутніх учителів музики з вокально-хоровим колективом (у %)

Рівні КОМПОНЕНТ	Низький I	Середній II	Високий III
ВИКОНАВСЬКО-ТВОРЧИЙ	58	21	21

Графічне зображення результатів виконавсько-творчого компоненту творчої інтерсуб’єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом представлено на рис 3.5.

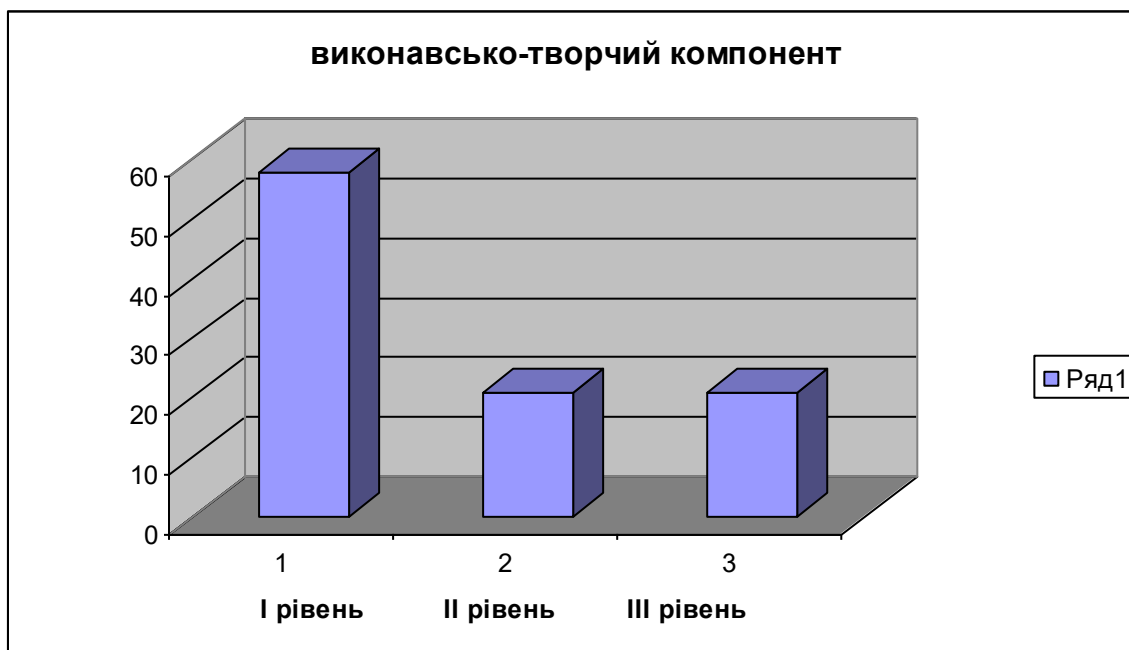


Рис. 3.5 Графічне зображення результатів виконавсько-творчого компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом представлено на рис 3.4.

Серед усіх компонентів творчої інтерсуб'єктної взаємодії наявний рівень сформованості виконавсько-творчого компоненту має найгірші результати, а саме: найбільшу кількість представляли студенти низького рівня (58%) – більше половини усіх реципієнтів, другий і третій рівні були представлені однаковою кількістю студентів (по 21%) осіб, що приймали участь у констатувальному експерименті, що також потребує додаткових заходів щодо стимуляції удосконалення як теоретичної так і практичної частини опанування виконавсько-творчою діяльністю. Цей аспект дослідно-експериментальної роботи для багатьох студентів виявився складним, адже у процесі виконання цих складних творчих завдань необхідно було виявити не лише знання, вміння та навички, а й проявити творчу активність, самостійність та ініціативу. Узагальнені результати всіх складових компонентної структури творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх учителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Наявні рівні творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом за всіма компонентами (у %)

№	Рівні	Низький	Середній	Високий
	КОМПОНЕНТИ	I	II	III
1.	ОРІЄНТАЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНИЙ	43	35	22
2.	ФАХОВО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ	44	28	28
3.	КОМУНІКАТИВНО-ОЦІННИЙ	51	30	19
4.	ВИКОНАВСЬКО-ТВОРЧИЙ	58	21	21
	<i>Середнє значення</i>	49	28	23

Графічне зображення наявних рівнів компонентної структури творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх учителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом представлена на рис. 3.6.

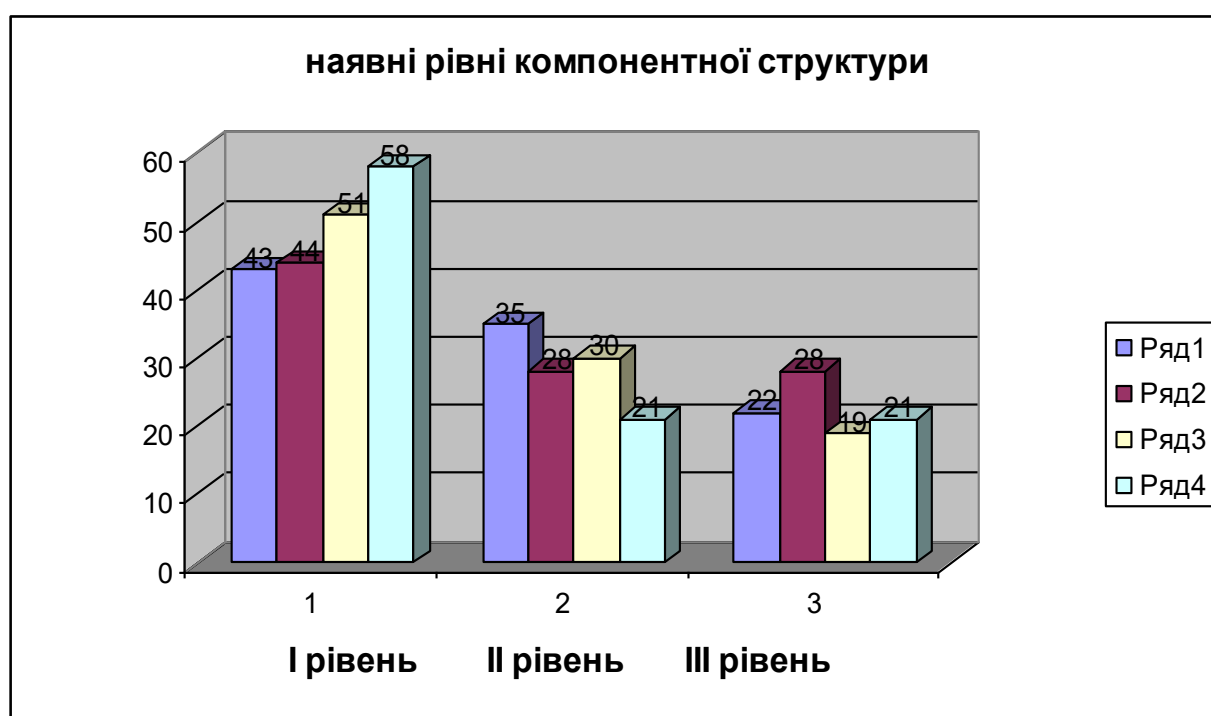


Рис. 3.6 Графічне зображення компонентної структури означеного феномену.

З таблиць та рисунку видно, що найбільше занепокоєння викликають показники комунікативно-оцінного і виконавсько-творчого компонентів, в яких більшість дітей відноситься до I-го низького рівня – відповідно 51% і 58% (що становить трохи більший відсоток опитуваних), за низькими показниками фахово-компетентнісний компонент знаходиться на другому місці (44%) і орієнтаційно-мотиваційний компонент на третьому. Найкращі показники високо рівня представлені фахово-компетентнісним компонентом (28%), найгірші результати високо рівня у комунікативно-оцінного компоненту (19%). Найгірший результат середнього рівня має виконавсько-творчий компонент (21%), найкращий орієнтаційно-мотиваційний компонент (35%) студентів.

Середні показники представлені на рис. 3.7.

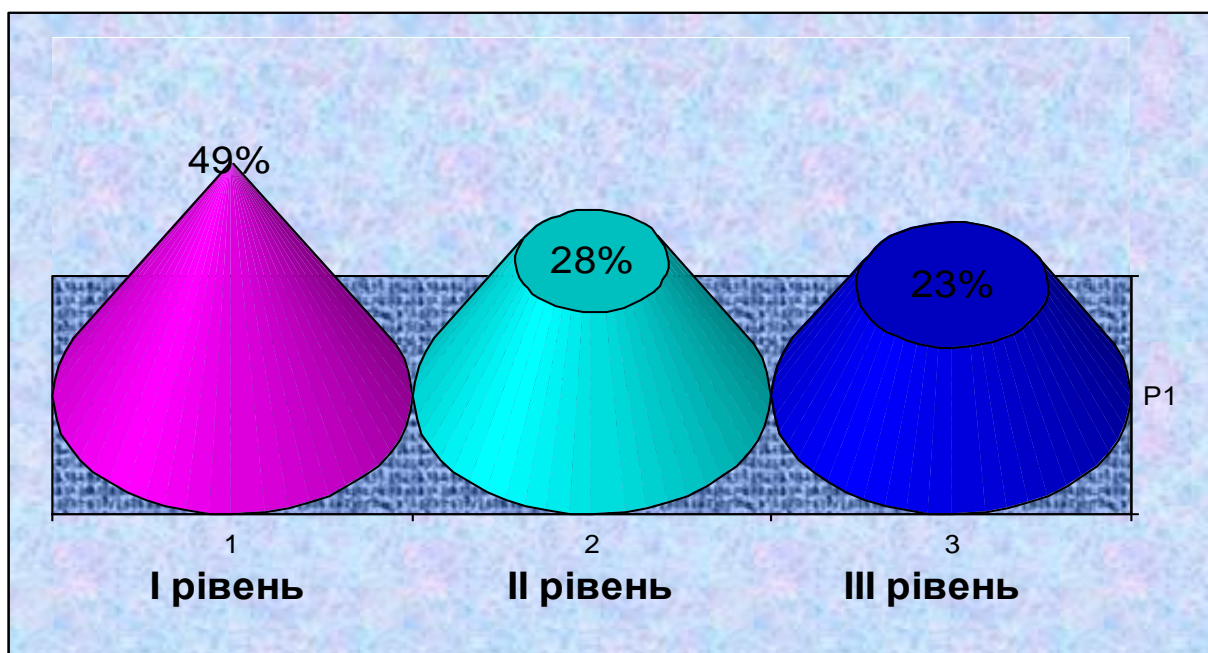


Рис. 3.7 Середні показники наявних рівнів творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом

Таким чином можна зробити висновок, що існуючі рівні сформованості структурних компонентів творчої взаємодія керівника з дитячим вокально-хоровим колективом мають вкрай незадовільну картину, яка гальмує сприйняття й усвідомлення змісту вокально-хорової освіти,

розвитку креативних здібностей, формування загальної і художньої культури школярів, уяви і фантазії, художньо-образного мислення, розвиток їх емоційно-кінестетичної сфери тощо. Це вимагає реформування змісту вокально-хорового навчання взагалі, негайного педагогічного втручання і розробки відповідної моделі та ефективної поетапної методики формування творчої взаємодія керівника з дитячим вокально-хоровим колективом.

Результати анкетування та тестування учасників вокально-хорових колективів виявив багато недоліків і труднощів різного характеру (неготовність учнів до саме творчої інтерсуб'єктної взаємодії з керівником колективу, нерозуміння керівництва шкіл важливості цього напрямку музично-естетичного виховання тощо); недосконалість існуючої системи вокально-хорового навчання та застарілі методи передачі педагогічного досвіду.

3.2. Організаційно-методичне забезпечення ефективності процесу формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом

Характерною ознакою сучасного світового культурно-освітнього процесу є глобалізація, інтернаціоналізація та створення стратегії єдиного освітнього простору, спрямованого на обмін, трансформацію і інтеграцію національних освітніх доктрин, культурних надбань, науково-технічних досягнень, а також на запозичення досвіду викладання національних видів мистецтва притаманних певному етносу. Всесвітні освітньо-глобалізаційні процеси, зумовили стрімкий розвиток інформаційних технологій та їх інтеграцію на міжконтинентальному рівні з метою створення єдиної бази знань, спрямованої на творчу взаємодію і співробітництво, нарощування духовного потенціалу членів певного суспільства, обміну й запозичення культурно-освітніх та науково-технічних надбань у різних галузях.

У цьому контексті сучасні філософи акцентують увагу на тому, що : “Складність і неординарність нової суспільної формації вимагають глибокого теоретичного і прикладного осмислення проблем пов’язаних із стрімким поширенням сучасних інформаційних технологій в усіх сферах людської діяльності та їхнім впливом на трансформацію традиційної соціокультурної організації суспільства. Численні дослідження питань взаємодії суб’єктів у суспільстві, які все більше тяжіють до використання засобів віртуальної комунікації, свідчать про те, що зміст і ефективність різноманітних контактів багато в чому залежить від здатності їх учасників розуміти один одного і досягати взаєморозуміння. Це визначається переважно рівнем технічної грамотності й гуманітарної домінанти, психологічної та моральної адекватності кожної із взаємодіючих сторін ” [45, 5].

Унікальність процесу взаємодії в процесі обміну культурними надбаннями стає закономірністю демократичних відносин міжнародного рівня, дає можливість обмінюватись цінними знаннями в різних галузях, стає фактором нарощування духовного потенціалу суспільства та стратегічною основою його прогресу. Використання культурно-освітнього досвіду інших народів світу з метою їх адаптації та інтеграції в різні форми педагогічної практики, дає можливість озброїти майбутніх фахівців комплексом інтегрованих знань, навичок, умінь.

У контексті нашого дослідження актуалізується проблеми використання унікального українського вокально-хорового досвіду творчої взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом, а також запозичення його викладання, формування толерантних взаємовідносин і перенесення в умови загальноосвітніх шкіл Китаю. Цей творчий освітній діалог двох стародавніх культур, безумовно стає стратегічною основою прогресу суспільства і міжкультурної взаємодії суб’єктів освіти, фактором нарощування нових культурно-освітніх надбань.

Аналіз наукових першоджерел з проблеми дослідження та результати констатувального експерименту дали змогу розробити зміст і поетапну

методику дослідно-експериментальної роботи, яка ґрунтується на унікальних традиціях виховання співаків на Україні, що допоможе забезпечити студентів музично-педагогічних факультетів методичними засадами даного напрямку підготовки до роботи в школах Китаю та України.

Під керівництвом представників сучасної музичної педагогіки України: А. Болгарського, А. Козир, Г. Падалка, О. Щолокової було здійснено ряд наукових досліджень китайськими аспірантами: Лінь Хай (“Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю і України”), Ши Цзюнь-бо (“Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки”), Цзінь Нань (“Методичні засади вокального навчання студентів КНР у системі музично-педагогічної освіти України”), Ван Лей (“Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики”), Ван Бін (“Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх вчителів музики в процесі фортепіанного навчання”), Лю Цяньцян (“Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю”), в яких актуалізується проблема діалогу двох стародавніх культур та розкривається важливість для кожної країни цього науково-методичного інформаційного обміну. Це стало можливим завдяки політиці відкритості, прозорості та гуманізації самої освіти на міждержавному рівні та відкрило нові перспективи обміну науково-методичними досягненнями в галузі педагогічної науки.

Під творчою взаємодією керівника з шкільним вокально-хоровим колективом відносно нашого дослідження ми розуміємо: як *інтерсуб’єкту* (від лат. *inter...* – префікс який має значення “поміж”, “між” і *subjectum* – підкладене; у розумінні відносно людини як носія певних властивостей, особистості) *взаємодію* (від “взаємна” і “взаємозалежна” – форма активності декількох людей, що характеризується здатністю об’єднувати свої прагнення (ідеї) в процесі досягнення позитивних результатів у певній діяльності (в

нашому випадку творчої вокально-хорової) і “дія” – свідомий двосторонній (або багатосторонній) акт, спрямований на досягнення єдиної мети) в системі суб’єкт-суб’єктних взаємовідносин вчителя-керівника зі студентами (“викладач – студент”, “вчитель музики – учень”, “керівник дитячого вокально-хорового колективу – хорист”), де здійснюється постійний творчий взаємозв’язок, взаємовплив і взаємообмін навчальною вокально-хорознавчою інформацією та презентацією навчальних здобутків.

Вокально-хорова діяльність відноситься до таких видів спільної діяльності (групи співаків і керівника цієї групи (колективу)), в якій дії кожного з її учасників “неможливі без одночасних або попередніх дій інших членів групи. Взаємозв’язок тут опосередкований не тільки умовами, а й засобами реалізації спільних дій... Узгодження операцій і дій, їх темпу та ритму є важливою умовою підвищення ефективності спільної діяльності. Така діяльність вимагає узгодження функцій. Ці функції обов’язково мають бути координовані, загальні підсумки роботи групи залежать від оптимального узгодження в часі й просторі”. Базовими поняттями, в моделі регуляції спільної діяльності за М. Обозовим виступають “діяльність” і “взаємодія” [111, 477], що підтверджує ефективність наукового вектору нашого дослідження.

Уточнюючи тлумачення вищезазначеного відносно нашої проблеми можна сказати, що *творча інтерсуб’єктна взаємодія вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом відноситься до активної творчої діяльності суб’єктів вокально-хорового виконавства, що протікає в умовах навчального шкільного середовища, де керівник колективу здійснює інтегровану, полікультурну, різнопланову, багаторівневу сугестивну інтеракцію педагогічного перманентного моніторингу процесом музично-виконавської творчості, спрямованого на духовне (внутрішнє) – збагачення колективу юних особистостей, взаємопов’язаних спільною метою, в досягненні певних результатів мотивованої творчої вокально-хорової діяльності.*

Розглядаючи інтерсуб'єктну взаємодію майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом як творчий процес художньої комунікації ми повністю погоджуємось із Ю. Боровим відносно її трактування, а саме : “Художня комунікація – це здійснення інтелектуально-творчого взаємозв'язку автора й реципієнта, передача останньому художньої інформації, що містить певне відношення до світу, художню концепцію, стійкі ціннісні орієнтації. Опосередкованою ланкою цієї передачі є художній твір, а у виконавських мистецтвах (музика або театр) ще й виконавець” [17, 318]. Таким чином, вчитель музики уособлює в собі суб'єкта (педагога-комунікатора), що передає вербальну і музично-звукову інформацію, хормейстера-виконавця, що організовує, керує дитячим вокально-хоровим колективом (суб'єктами музичної освіти) і виконує музичні твори.

А. Петровський розглядає педагогічне спілкування (як і інші його види) як процес, в якому умовно можна виділити три сторони : *комунікативну* (передача інформації), *інтерактивну* (взаємодію) і *перцептивну* (взаємосприймання), що передбачає триєдину єдність і виступає як спосіб організації сумісно зацікавленого процесу навчальної діяльності учителя й учнів (відносно нашої проблеми творчого процесу вокально-хорового навчання і художнього виконання керівника вокально-хорового колективу і хористів) [115, 123].

Відносно інтерактивної сторони спілкування Я. Український зауважує, що вона “підкреслює аспекти, пов'язані з безпосередньою організацією спільної діяльності людей, їхньою взаємодією. В процесі діяльності для її учасників важливий не тільки обмін інформацією, а й планування спільної діяльності. При цьому регуляція дій здійснюється не окремими учасниками діяльності, а самою групою. Поняття “взаємодія” фіксує увагу не на акті комунікації, а на акті організації спільних дій, що створює можливість для спільної діяльності групи“ [111, 476].

Таким чином відбувається творча інтерсуб'єктна взаємодія учителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом, яка має певний емоційний

фон і відзначається художньо-змістовою характеристикою. Учитель музики в процесі вокально-хорового навчання здійснює перманентний педагогічний моніторинг, ініціатором і лідером якого він є сам. Для забезпечення якості цього процесу і досягнення навчальної мети усі учасники цього процесу мають взаємодіяти та бути зацікавленими в кінцевому результаті.

Доцільно зауважити, що вчитель музики вистає ще й як керівник – хормейстер, який має якісно володіти ключовими професійними компетенціями, а саме: соціально-полікультурними, хормейстерсько-педагогічними, організаційно-методичними, особистісно-фаховими, які відносяться до інтегрованих, є пріоритетними і спрямовані на перспективну професійну діяльність (Лінь Хай) [70].

Аналіз наукових першоджерел з проблеми дослідження та результати констатувального експерименту дали змогу розробити зміст і поетапну методику дослідно-експериментальної роботи, що допоможе забезпечити студентів музично-педагогічних факультетів методичними засадами даного напрямку підготовки до роботи в школах Китаю та України.

Метою формувального етапу нашого дослідження стало визначення методичних засад, на основі яких ґрунтується теоретична і практична підготовка майбутніх вчителів музики і керівників вокально-хорових колективів, спрямована на ефективну творчу інтерактивну роботу з дитячими вокально-хоровими колективами за рахунок стимуляції особистісно-фахових взаємозалежних компонентів творчої інтерсуб'єктної взаємодії (*орієнтаційно-мотиваційного фахово-компетентнісного, комунікативно-оцінного, виконавсько-творчого*), які також утворюють інтегровану систему їх підготовки даного напрямку та забезпечують взаємодію з кожним із компонентів.

Враховуючи досвід наукових досліджень китайської дослідниці Лінь Хай пов'язаний із визначенням методичних засад диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України, на формувальному етапі експерименту нами проводились такі заходи:

акцентувалась увага на розширенні мотиваційної сфери і орієнтації китайських студентів у навчальному просторі та змісті навчальних дисциплін даного циклу; стимулювався інтерес до диригентсько-хорової діяльності (зокрема до роботи з дитячими вокально-хоровими колективами), до керівництва спільною музично-педагогічною діяльністю; до вивчення дитячого вокально-хорового мистецтва та до інтерсуб'єктної взаємодії в процесі творчості; розвивалась цілеспрямованість та потреба у фаховому саморозвитку, самовдосконаленні; стремління майбутніх вчителів музики до фахового ствердження; розвитку навчально-комунікативних навичок в процесі опанування різних форм роботи з дитячим хоровим колективом; розширення навчально-методичного та диригентсько-хорового виконавсько-діяльнісного досвіду, актуалізації фахових знань; стимуляції творчого потенціалу, креативно-праксеологічних здібностей тощо). Особлива увага приділялась ефективним методикам формування інтерсуб'єктної взаємодії учасникам творчого процесу.

Для досягнення поставленої мети були поставлені наступні **експериментальні завдання**: виховувати учителя музики-керівника дитячих вокально-хорових колективів, носія і пропагандиста національної художньої культури; збагатити його хорознавчу базу знань дитячого вокально-хорового виконавства та опанувати диригентсько-виконавськими навичками і вміннями, що забезпечують якість взаємодії керівника з вихованцями в процесі творчого вокально-хорової роботи; опанувати систему методів і методик виконавського підбору, аналізу, оцінювання, вивчення та художнього виконання хорових творів; вміти переносити основи вокально-хорової культури у різні форми виконавської майстерності (індивідуальні і колективні) та педагогічні загальноосвітні умови (Китаю і України); накопичити дитячий вокально-хоровий репертуар з творів різних жанрів і стилів.

На основі теоретичного аналізу літератури з проблеми дослідження та результатів констатувальної діагностики були визначені основні

концептуальні положення методики формувального дослідження, які ґрунтувались :

- на концептуальних положеннях та методологічних засадах взаємозалежних різногалузевих положень, що забезпечують підготовку майбутнього вчителя музики і керівника дитячих вокально-хоровий колективів та утворюють інтегрований освітньо-виховний комплекс (філософії освіти, дитячої вікової загальної і музичної педагогіки та психології, методичних і дидактичних засадах дитячого вокально-хорового мистецтва, дитячої творчості, значення музичного мистецтва в розвитку особистості, етнопедагогічні і етновиховні засади тощо);
- творча інтерсуб'єктна взаємодіє входить до складу диригентсько-хорової підготовки і є невід'ємною складовою інтегрованого освітньо-виховного комплексу підготовки керівника дитячих вокально-хоровий колективів та майбутнього вчителя музики, яка опановується завдяки цілеспрямовано організованій системі музично-педагогічного навчання у вищих навчальних закладах України;
- ефективність підготовки даного напрямку музично-педагогічної освіти залежить від опанування і творчої взаємодії всіх її структурних компонентів;
- оптимізація творчої інтерсуб'єктної взаємодії залежить від : спеціальної організації вокально-хорової діяльності, правильно підбраного навчального матеріалу, відповідно до вікових психофізичних можливостей і вокально-хоровий здібностей співаків шкільного віку та зацікавленості й активності всіх учасників творчого процесу, створення сприятливих психолого-педагогічних умов навчання;
- майбутній керівник дитячого вокально-хорового колективу і учитель музики має бути професіоналом високого ґатунку, соціально активною, толерантною, гуманною особистістю, пропагандистом кращих традицій дитячого співочого виконавства.

З метою оптимізації експериментального навчання нами були виведені *основні закономірності* творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом [140, 86]:

закономірності цілей і змісту вокально-хорового навчання :

– гарантією ефективності вокально-хорового навчання є співпадання цілей і взаємодія її учасників – учнів і керівника вокально-хорового колективу;

– результативність вокально-хорового навчання значно збільшується, якщо існує особистісна зацікавленість співаків шкільного віку, обумовлена мотивацією виконання даного виду діяльності;

– якість досягнення цілей кожного наступного етапу навчання визначається певною результативністю попереднього етапу та комплексом опанованих знань, навичок, умінь;

закономірності форм, методів і технологій вокально-хорового навчання ;

– ефективність розвитку творчих взаємовідносин залежить від видів і способів організації навчальних стосунків з урахуванням психофізичних особливостей, вокального і комунікативного розвитку та навчання учнів;

– результативність презентативних форм вокально-хорового навчання залежить від чітко визначених форм, методів і навчальних технологій;

– рівні творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом визначаються гармонійним функціонуванням інтегрованої системи взаємозалежних структурних компонентів (орієнтаційно-мотиваційного фахово-компетентнісного, комунікативно-оцінного, виконавсько-творчого);

– ефективність розвитку креативних здібностей співаків шкільного віку, залежить від введення в навчальний процес нестандартних форм і

методів вокально-хорового навчання, використання сучасних мультимедійних інноваційних технологій.

– якщо процес творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом протікає в повному взаєморозумінні і зацікавленості в якісній презентації всіх його учасників, то динаміка творчих досягнень переважає досягнення загальноосвітніх предметів.

Розглядаючи спілкування як інтеграцію доцільно: “Інтерактивна сторона спілкування підкреслює аспекти, пов'язані з безпосередньою організацією спільної діяльності людей, їхньою взаємодією. В процесі діяльності для учасників важливий не тільки обмін інформацією, а й планування спільної діяльності. При цьому регуляція дій здійснюється не окремими учасниками діяльності, а самою групою. Поняття “взаємодія” фіксує увагу не на акті комунікації, а на акті організації спільних дій, що створює можливість для спільної діяльності групи. Отже, інтерактивна сторона спілкування характеризується такими діями людей, які створюють реальну ситуацію взаємодії. Його найважливіша характеристика – спільне прийняття та реалізація рішення” [111, 476]. Відносно нашої проблеми взаємозв'язок і узгодженість спільних дій, обумовлена законами музики і засобами музичної виразності та ансамблевого вокально-хорового виконавства (динамікою, рамками ритмічно-темпових структур, точністю звуковисотного та художньо-образного виконання тощо). Тому, на наш погляд скоординованість, злагодженість, узгодженість є провідною в організації вокально-хорової діяльності і спрямована на творчу інтерсуб'єктну взаємодію виконавців цієї діяльності.

У контексті отримання нових знань суб'єктами освіти Ю.Трофімов пише, що це складне психічне явище, яке значною мірою залежить від підходу дослідника до об'єкта пізнання (творчої інтерсуб'єктної взаємодії). Оскільки процес творчої інтерсуб'єктної взаємодії можна віднести до комбінованого типу (тобто синтетичного поєднання важливих психологічних

аспектів з суто педагогічними і творчо-музичними), то перш за все необхідно розглянути основні *принципові підходи*, які покладені в основу творчої інтерсуб'єктної взаємодії керівника з дитячим вокально-хоровим колективом [111, 50-52], а саме :

- *детермінізму*, що розкриває закономірну зумовленість психічної діяльності і психічних властивостей людини. “Дійсними детермінантами психіки є процес і продукт взаємодії суб'єкта з об'єктом”. У нашому випадку суб'єкта, яким виступає керівник, з іншими суб'єктами (співаками), які утворюють синтетичну здатність усіх учасників творчого процесу до творення нового вокально-хорового досвіду;
- *відображення*, яке забезпечує життєдіяльність особистості вищого ґатунку (творчу) з метою репродукції та трансформації загальновідомого досвіду інтерпретації і виконання вокально-хорових творів;
- *єдності та діяльності*, котре дає змогу обґрунтовувати і конкретизувати попередні принципові підходи (детермінізму і відображення), розкриваючи об'єктивні закономірності протікання внутрішніх психічних явищ у процесі вокально-хорової діяльності;
- *системної структури*, що виступає інтегрованою системою взаємопов'язаних психічних процесів (пам'ять і художньо-образного мислення, уяви та ін.) із зворотними зв'язками, які функціонують з культурно-історичними цінностями, кращими традиціями національного мистецтва, оточуючим світом.

До загальнодидактичних принципових підходів, якими ми керувались у дослідженні віднесли загальновідомі принципи, на яких ґрунтується процес навчання, а саме : доступності і науковості, цілісності і системності, природовідповідності і гармонійного розвитку особистості, наочності і інтегративності знань.

У своєму дослідженні ми також спирались на *загальноестетичні*

принципові підходи, а саме : взаємозв'язку етнокультурного виховання з життям, взаємозв'язку естетичного виховання, розвитку і музичної освіти, художньо-естетичного аксіологізму (виховання співаків на загальнолюдських цінностях, спрямованих на формування гуманістичних якостей і високої художньої культури, що дає змогу адекватно сприймати твори мистецтва і насолоджуватись ними), тощо.

До мистецьких *принципових підходів*, яких ми дотримувались на дослідно-експериментальному етапі дослідження належать:

- *гуманізації музичної освіти і емоційно-духовної насиченості навчального матеріалу*, що передбачає наповнення змісту навчального матеріалу творами, що формують і розвивають у дітей доброзичливе, гуманне, ставлення до оточуючих, виховання у них почуттів поваги й гідності до кожної людини., толерантне ставлення керівника до дітей, здійснюючи гуманізацію процесу навчального та побутового спілкування;

- *особистісно зорієнтованого підходу до навчання учнів*, який забезпечує своєчасне виявлення фізіологічних і технічних недоліків голосового апарату, дає можливість корегувати їх, в разі необхідності, підбирати індивідуально до кожного співака прийоми і методи вокального виховання. В умовах колективної діяльності розвивати голосовий апарат і забезпечувати ансамблевість звучання;

- *активної діяльності*, що передбачає активізацію особистості у вокально-хоровій роботі, яка стимулюється завдяки емоційно-художнім впливам музичного мистецтва і забезпечує їх естетичні потреби і мотивацію навчання даного напрямку. Тобто активність виступає якісним показником функціонування даної діяльності і притаманною саме діяльності характерною рисою;

- *єдності художнього і технічного розвитку дитячого голосу*, котрий передбачає підкорення вокальної техніки завданням художньо-образного виконавства;

- *культурологічної герменевтики*, що допомагає учням зрозуміти різні поняття і терміни, зміст музичної мови, художні образи, що віддзеркалюються у вокально-хоровому мистецтві.

Поетапна методика передбачала дотримання таких експериментальних умов:

- створення толерантних взаємовідносин в процесі навчальної комунікації;
- дотримання санітарно-гігієнічних норм співочого режиму і голосового навантаження;
- створення атмосфери емоційної відкритості та творчої активності;
- виконання навчальних завдань відповідно до інструкцій керівника хорового колективу;
- забезпечення пріоритету практичної вокально-хорової діяльності;
- актуалізація особистісного досвіду спілкування з вокальним мистецтвом.

Важливим для забезпечення оптимізації протікання творчої взаємодії та ефективності кінцевого результату є вірно вибраний *стиль* педагогічного спілкування, зокрема стиль педагогічного керівництва в процесі творчої взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом. Стиль, на думку С. Гончаренко – “це відносно стійка сукупність характерних рис людини, які виявляються в її мисленні, поведінці, спілкуванні” [30, 320], а також “усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель у взаємодії” (І. Зязюн та ін.) [106 100]. Стиль спілкування залежить від ставлення своє професійної діяльності, яке включає також ставлення до дітей і організаторськими здібностями.

Аналіз літератури даного напрямку дав змогу визначити основний стиль спілкування і педагогічного керівництва відносно нашої проблеми запропонований В. Кан-Каликом спілкування на підставі *захоплення спільною творчою діяльністю* : “Основним для нього є активно-позитивне ставлення, пише автор, до учнів, закоханість у справу, що передається дітям,

співроздуми, співпереживання щодо цікавих і корисних заходів. За такими вчителями діти ходять слідом, бо вони наповнюють їхнє життя радістю, гордістю за успіхи в колективних справах. Щоб справа йшла добре, за макаренською традицією у школярів та педагогів мають бути одні спільні турботи. Педагоги не керують школярами, а разом з ними дбають про справи школи, ніякого протиставлення “ми” і “ви”. Замість односторонніх впливів педагога на учнів – спільна творча діяльність вихованців разом із вихователями і під їхнім керівництвом” [106, 101].

Керуючись спрямованістю на особистість дитини її вокально-хоровий розвиток нами була розроблена методика експериментальної частини дослідження.

Методика формувального експерименту даного дослідження здійснювався в три етапи (перший – *організаційно-адаптаційний*, другий – *усвідомлено-поглиблений*; третій – *аналітико-рефлексивний*), що забезпечувало реалізацію мети та експериментальних завдань відповідно до логіки розвитку (формування) компонентів творчої інтерсуб’єктної взаємодії учителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом, яка здійснюється у вищих музично-педагогічних закладах України.

На **першому етапі – організаційно-адаптаційному** проводились вступні бесіди про значення занять у хоровому класі для розвитку рівня професійної підготовки майбутнього учителя музики і керівника дитячого вокально-хорового колективу; консультації організаційно-ознайомчого напрямку : висвітлювались і розбирались різні організаційні питання (правила поведінки у хоровому класі, друкування хорової літератури, костюми тощо), з метою максимальної підтримки і педагогічного супроводу, особливо тих студентів, що до вступу у вищий музично-педагогічний заклад мали початкову музичну освіту і не мали досвіду диригентсько-хорового навчання. Найскладнішим, для цього контингенту студентів (I курсу), виявився початковий період перебування в вищому музично-педагогічному закладі на протязі всього першого семестру. Поводилось ознайомлення студентів з

навчальним репертуаром та принципами його підбору (у відповідності з вокальними можливостями контингенту, рівнем професійної підготовки, згідно загальних сучасних професійних вимог вокально-хорової майстерності студентського хорового колективу). Особистісно зорінтований підхід давав змогу з'ясувати характер труднощів, недоречностей, що виникали, корегувати їх і по можливості складати рекомендації організаційного і навчально-методичного характеру.

На організаційно-адаптаційному етапі здійснювалась також актуалізація і стимуляція розвитку показників орієнтаційно-мотиваційного компоненту (бажання студентів вивчати вокально-хорове мистецтво; інтерес майбутніх фахівців до керівництва спільною музично-педагогічною діяльністю; стремління майбутніх вчителів музики до саморозвитку, фахового ствердження, критеріями якого виступає міра мотиваційної спрямованості творчої навчальної взаємодії).

Для забезпечення формування в студентів інтересу і мотивації проводилось відвідування концертів, фестивалів і конкурсів професійних і дитячих хорових колективів, у перервах відбувалось неформальне спілкування студентів з керівниками колективів, хористами та проводилось обговорення питань удосконалення дитячого хорового мистецтва.

Зацікавленість студентів диригентсько-хоровою діяльністю формувалась також на заняттях з педагогічної практики за допомогою Белл-Ланкастерської системи навчання, суть якої полягає в підготовці найбільш здібних учнів до керування вокально-хоровим колективом, диригуванням ними нескладних творів і виступів на шкільних заходах.

Виконання вищезазначених завдань-заходів обумовлювало одночасно і взаємопов'язаність завдань орієнтаційно-мотиваційного компоненту з третім – оцінно-комунікативним компонентом, які здійснювались на другому усвідомлено-поглибленому етапі формувальної частини дослідження. На цьому етапі використовувались наступні *методи* : стимуляції і мотивації

навчання, бесіди, дискусії, інструктаж, пояснювально-ілюстративний, моделювання навчальної вокально-хорової комунікації.

На другому – усвідомлено-поглибленому етапі використовувались завдання, за допомогою яких формувались показники фахово-компетентнісного компоненту (володіння майбутніх керівників дитячих творчих колективів інтегративними знаннями з дитячої вокально-хорової теорії; здатність обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар; накопичувався досвід керівництва вокально-хоровим дитячим виконавством) та оцінно-комунікативного компоненту (наявність у студентів-музикантів комунікативних здібностей; рівень інтерсуб'єктного досвіду вокально-педагогічного спілкування з дитячим колективом; спроможність майбутніх фахівців до естетичного оцінювання вокально-хорових творів, наявність у студентів комунікативного досвіду; володіння музично-педагогічним артистизмом; спроможність майбутніх фахівців до естетичного оцінювання вокально-хорових творів). На цьому етапі також використовувались серії завдань такого типу як здатність до керівництва дитячим хоровим колективом, а також завдання, пов'язані з фаховим тезаурусом. Тому для полегшення засвоєння теоретичних знань даного напрямку вони були систематизовані та узагальнені в лексико-сміслові групи слів і оформлені в словник для керівників дитячих хорових колективів.

Опанування дитячого репертуару було обов'язковою практичною вимогою усвідомлено-поглибленого етапу. Для самоактуалізації знань пропонувалось ознайомлення з навчально-методичною і хрестоматійною літературою з дитячого хорового мистецтва, народознавчим матеріалом, традиційними календарно-обрядовими циклами і дитячим музичним фольклором, його малими формами (веснянками, щедрівками, колядками, закличками, мирилками, лічилками, прозивалками та ін.).

Одним з ключових моментів цього етапу було засвоєння фізіологічної сутності формування співочих навичок у дітей за методикою Г. Стулової [130, 11-12]: “ Процес формування співочих навичок, як і будь-якої іншої

навички, не відбувається стихійно, а підкоряється певній закономірності розвитку й виражається у фазовій послідовності :

I – знаходженні правильного звукоутворенні на окремих голосних звуках у середній частині діапазону даного голосу (правильність роботи голосового апарата співака в певному звучанні голосу : природному, невимушеному, без напруги й форсировки, інтонаційно чистому, тембрально приємному на слух);

II – перенесенні й збереженні цих природних рухів голосоутворюючих систем при співі будь-яких голосних і цілих слів у різних ділянках діапазону голосу при середній силі звуку;

III – автоматизації рухів усього голосоутворюючого комплексу, їхнє шліфування в процесі виконання численних варіантів музичних завдань при збереженні правильної координації всіх м'язових систем у роботі голосового апарата”.

Для підвищення фахової компетентності і зацікавленості дитячими вокально-хоровими колективами студенти відвідували XII-ий Міжнародний фестиваль дитячої та юнацької хорової творчості “Співає Київ весняний” у Володимирському соборі, фестиваль хорового мистецтва “Золотий Орфей” та інші; накопичувався певний об’єм знань дитячого репертуару, відбувалось ознайомлення з існуючими технологіями вокально-хорової роботи. Для опанування мультимедійних програм з музики та посібників “Мистецтво” за програмою “Мистецтво” (автор Л. Масол та ін.) використовувались їх фрагменти та мультимедійні ігри типа “Композитори” тощо.

На цьому етапі використовувались наступні *методи* : когнітивні, аналітичні, емпіричні, порівняльні, інструктаж, пояснювально-ілюстративні, технічні, анкетування, тестування, інтерактивні методи, музичного матеріалу, анімації, мультиплікації, репродуктивні, інтеграційні.

На **третьому – аналітико-рефлексивному етапі** використовувались завдання, які були спрямовані на стимуляцію розвитку творчого потенціалу

особистості керівника дитячого хорового колективу, розвиток його креативно-праксеологічних здібностей, рефлексії.

Для діагностування виконавсько-творчого компоненту і пов'язаних з ним критеріїв та показників нами використовувався тести та серія творчих завдань.

У серії творчих завдань на виявлення рівня креативних здібностей студентів нами пропонувалось : 1) зробити загальний виконавський аналіз хорових творів за традиційною схемою (розкрити : відомості про авторів твору, особливості історичної епохи, теоретичний і вокально-хоровий аналіз, особливості роботи над даним твором). У експерименті використовувались твори української національної вокально-хорової культури : “Ще не вмерла України”, муз. М. Вербицького, сл. Г. Чубинського; “В гаю зелененькім”, обр. . Колесси; “Дударик”, “Щедрик”, обр. М. Леонтовича, обр. для дитячого хору; популярні дитячі твори : “Пісня Лисички” з дитячої опери М. Лисенка “Коза Дериза”; “Найщасливіша”, муз. Ю. Чичкова, сл. К. Ібряєва; В. Моцарт “Канон” та хорові твори китайських композиторів : “Жасмін”, слова і музика Чжен Дай Лінь”; “Я і моя Батьківщина”, музика Чинь Іон Чен, слова Чокан Лі; “В горах – Тай Хань”, музика Сянь Син Хай, слова Гуй Тао Шен; 2) пропонувалось студентам творчо інтерпретувати один твір за вибором (аргументувати інтерпретацію і практично продемонструвати його).

Ще з античних часів багатьма філософами і педагогами розглядається проблема вільного і гармонічного розвитку людини, активізація її творчого потенціалу, самопізнання і саморозвиток (Демокріт, Протагор, Сократ, Платон, Аристотель та ін.). Протягом всього соціально-історичного розвитку суспільства, в кожную епоху, з'являлись провідні ідеї представників педагогічної думки, щодо духовного збагачення особистості, удосконалення розвитку людини, внаслідок їх багаточисельності та різноплановості відокремлювався своєрідний напрям педагогіки – *педагогіка творчості* (Августиновський, Боецій, Ф. Аквінський, Й. Герbart, Ф Дістевберг, Я. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуен, Й. Пестолоцці, Ф. Фребель,

К. Ушинський, П. Лесгафт, Б. Грінченко, М. Драгаманов, Г. Сковорода, А. Макаренко, М. Монтессорі, С. Русова, Станіслав і Валентина Шацькі, Г. Ващенко, В. Сухомлинський, Г. Батіщев, Г. Давидов, М. Коган, Б. Кедров, О. Лосєв, Л. Шептулін, В. Шинкарук, А. Шумілін, В. Романець, С. Сисоєва, С. Ковальова та багато ін.

Тому на третьому етапі використовувались завдання, які були спрямовані на стимуляцію розвитку творчого потенціалу особистості керівника дитячого хорового колективу, розвиток його креативно-праксеологічних здібностей, критерієм якого була міра творчого ставлення студентів до спільної музично-виконавської діяльності, а показниками: володіння сугестивним впливом на вокально-хоровий колектив; здатність обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар; прояв самостійності та здатності до мистецької рефлексії.

Складність проведення аналітико-рефлексивного етапу полягала в тому, що на цьому етапі необхідно було максимально активізувати в студентів комплекс їх креативних здібностей різного спрямування (оригінальну інтерпретацію вокально-хорових творів та художньо-емоційне їх виконання, продемонструвати володіння музично-педагогічним артистизмом та проявити здатність до самостійності і мистецької рефлексії тощо).

Аналіз літератури, пов'язаної з театром і мистецтвом актора (К. Станіславський, М. Чехов та ін.) допоміг провести паралель між акторською творчістю та педагогічною творчістю майбутнього вчителя музики і керівника дитячого вокально-хорового колективу (спільні освітньо-виховні завдання: формування творчої особистості, розвиток креативного мислення, уяви, фантазії, розкриття специфічних засобів художньої виразності певного виду мистецтва, специфічна дія як емоційне відображення художньо-образного задуму твору тощо). Музично-педагогічний артистизм майбутнього вчителя музики і керівника дитячого хорового колективу є якісним показником більш високого рівня фахівця

даного профілю і представляє новий тип генерації вчителя-предметника третього тисячоліття.

Проблема музично-педагогічного артистизму, як і проблема артистизму в музично-виконавській діяльності ще не достатньо вивчена, оскільки ця професійна якість не задекларована в директивних і навчально-методичних матеріалах фахової підготовки спеціалістів даного напрямку. Але всі автори, які досліджували проблему акторської майстерності акцентували увагу на особливій важливості такої якості виконавця як сценічне перевтілення [141, 151]. Враховуючи той факт, що вокально-хорова діяльність відноситься до виду музичного мистецтва і презентується в концертній діяльності на сцені, то безперечним є той факт, що керівник, який здійснює організацію творчого процесу і взаємодії між її учасниками має володіти, в певній мірі, музично-педагогічним артистизмом, що має бути включено і в систему підготовки сучасного вчителя мистецьких дисциплін. Трансформація художньо-образного задуму твору здійснюється через мімічні і пантомімічні дії виконавця – керівника колективу.

У цьому контексті необхідно усвідомити важливу аксіому : педагогіка мистецтва поєднує в собі дві галузі (напрямки) освіти – мистецтво і педагогіку, обидві виконують однакові функції : *пізнавально-евристичну* (пізнання і просвіта), *інформаційно-комунікативну* (повідомлення і спілкування), *виховну* (формування гармонійної особистості та ін.), *сугестививну* (здатність впливати на різні почуття тощо).

Введення в експериментальну методика елементів акторської майстерності для забезпечення розвитку музично-педагогічного артистизму здійснювалось спочатку за допомогою наочного матеріалу : демонстрацій слайдів з мікрофільмів про систему К. Станіславського та фрагментів з його творів “Робота актора над собою” і “Робота актора над роллю”. Після перегляду слайдів проводилась дискусія, з використанням ключових понять (музично-педагогічний артистизм, вокально-педагогічна дія, мімічна та

пантомімічна виразність як доказовість художньо-образного перевтілення тощо).

Для закріплення переглянутого матеріалу були використанні наступні методи:

- рольові ігри;
- театралізовані етюди;
- пантомімічні вправи на розвиток фантазії і образно-художньої уяви (моделювання ситуацій : “Учитель – диригент на концерті”, демонстрація художніх образів з вокально-хорових творів; “Учитель – режисер-постановник”);
- розробка фрагментів сценаріїв календарно-обрядових свят, тощо.

З цією метою необхідно було підготувати на декілька хвилин театралізований етюд “Дії керівника вокально-хорового колективу на репетиції” і “Дії керівника вокально-хорового колективу на концерті” та монолог учителя – режисера-постановника, щодо рекомендацій виконання певного образу та постановки фрагменту з календарно-обрядового свята (за вибором : “Прийди, прийди Весно-Красно!”, “З Новим Роком друзів ми вітаєм!”, “Коляд, коляд, колядниця!”, “Щедре літечко прийшло!” та ін.

На цьому етапі також використовувались : інноваційні музично-педагогічні технології, здійснювалось користування мультимедійними ресурсами (зокрема : були опановані вміннями здійснювати пошукові операції в Інтернеті (на мультипорталі, в енциклопедіях) та навички користування мультимедійними ресурсами (електронними музичними енциклопедіями, «Искусство». «Музыка». «Опера». «Балет». «Театр». «Рубрики» : «Теорія. Музикознавці», «Оперні і музичні театри», «Музичний фольклор», «Виконавці», «Популярна музика», «Музичні інструменти. Майстри», «Музичні організації. Навчальні заклади. Видавництва», «Композитори», «Творчі колективи». «Энциклопедиею популярной музыки Кирилла и Мефодия» («Кирилл и Мефодий», New Media Ceneration, 2008p.), (користування такими розділами : «Енциклопедичні статті», «Словники»,

«Бібліотека КМ», «Історичні хроніки», «Відеододатки»); певним об'ємом знань дитячого репертуару, існуючими технологіями вокально-хорової роботи, наприклад, навчально-ігрова програма «Видатні композитори світу» (Атлантик, 2006р.); Навчально-ігрова програма «Музыкальный класс» (New Media Ceneration, 2004р.). Особлива увага була звернена на навчання пошукових ресурсів призначених для співу в режимі караоке, мультимедійний супровід вокально-хорових репетицій, на якому можна використовувати відеофрагменти, анімацію, музичні кросворди, CGI (Common Gateway Interface), багатослайдову комп'ютерну презентацію дитячих творчих колективів, яка розроблена на основі програм Microsoft Office Power Point, Windows Movie Maker та ін.).

На цьому етапі використовувались наступні *методи*: інтеграційні, аудіювання, музичного матеріалу, анімації, мультиплікації, кіно- і відео фрагментів, педагогічний експеримент, аналітичні, творчі завдання. рефлексивні, частково-пошукові, евристичні, науково-дослідні, порівняльний аналіз експериментальних даних та їх екстраполяція; методи математичної обробки результатів експерименту.

Таким чином, завдяки описаній вище експериментальній методиці відбувався природний процес творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом, який мав певний емоційний фон і відзначається художньо-змістовою характеристикою. Учитель музики в процесі вокально-хорового навчання здійснював перманентний педагогічний моніторинг, ініціатором і лідером якого власне був сам. Для забезпечення якості цього процесу і досягнення навчальної мети усі його учасники мали творчо взаємодіяти, вирішуючи навчальні й соціально-виховні завдання.

Проведена експериментальна методика на формувальному етапі дослідження передбачала збереження гуманних, толерантних взаємовідносин, академічну мобільність учителя, що є запорукою створення атмосфери взаєморозуміння і творчості.

Для підтвердження ефективності запропонованої методики проведемо порівняльний аналіз констатувальної (ЕГ) і експериментальних (ЕГ) груп, результати якої представлені в наступному підрозділі.

3.3. Порівняльний аналіз дослідно-експериментальної роботи

Важливість впровадження в практику інноваційних технологій навчання з базових предметів у загальноосвітній школи до яких відносяться і уроки музичного мистецтва, обумовлена суттєвими змінами в суспільстві і вимогами до рівня освіченості майбутніх учителів та їх конкурентоспроможності на міжнародному рівні. Тому, пошук нових форм активізації навчання засобами інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом та формування в учнів стійкого, природного інтересу до національного виду мистецтва, яким є вокально-хоровий спів, піднімає дану проблему до рівня соціальної.

Для підтвердження динаміки ефективності запропонованої методики поетапного формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом нами було проведено аналітичне порівняння отриманих результатів до і після її проведення (у КГ і ЕГ). У процесі кінцевої підсумкової перевірки нами використовувались ті ж анкети, тестові завдання, методи і методики, що і під час констатувального діагностування даної проблеми. Підсумки допомогли встановити: що проведене формувальне дослідження мало значно більше ускладнень ніж передбачалось, цей факт обумовили труднощі подолання мовного бар'єру вокально-хорових понять і термінів, обмежена база фахових знань, недостатність практичних навичок вокально-хорової роботи з дітьми, відсутність досвіду творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх учителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом, незадовільний рівень загальної і музичної культури та багато іншого. У ході порівняльного експерименту студенти контрольної і експериментальної груп показали різні

кількісні і якісні результати по всіх компонентах – орієнтаційно-мотиваційного, фахово-компетентнісного, комунікативно-оцінному та виконавсько-творчому компонентах.

Результати аналізу середніх показників творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх учителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом розкривають динаміку ефективності запропонованої оригінальної методики, яка представлена в узагальненій таблиці 3.10.

Для більш детального розгляду проведеного експерименту нами представлені данні порівняльного аналізу й діагностичних зрізів за кожним із структурних компонентів окремо.

Першим нами діагностувався як на констатувальному так і на формувальному експерименті орієнтаційно-мотиваційний компонент творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх учителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом, результати динаміки, якого можна відстежити в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати порівняльного аналізу рівнів орієнтаційно-мотиваційного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом КГ і ЕГ (у %)

Рівні <i>КОМПОНЕНТ</i>	Низький I			Середній II			Високий III		
	КГ	ЕГ	Різниця	КГ	ЕГ	Різниця	КГ	ЕГ	Різниця
ОРІЄНТАЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНИЙ	43	21	>22	35	40	<5	22	39	<19

Графічне зображення порівняльних результатів орієнтаційно-мотиваційного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх

учителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом виражено в гістограмі на рис. 3.8.

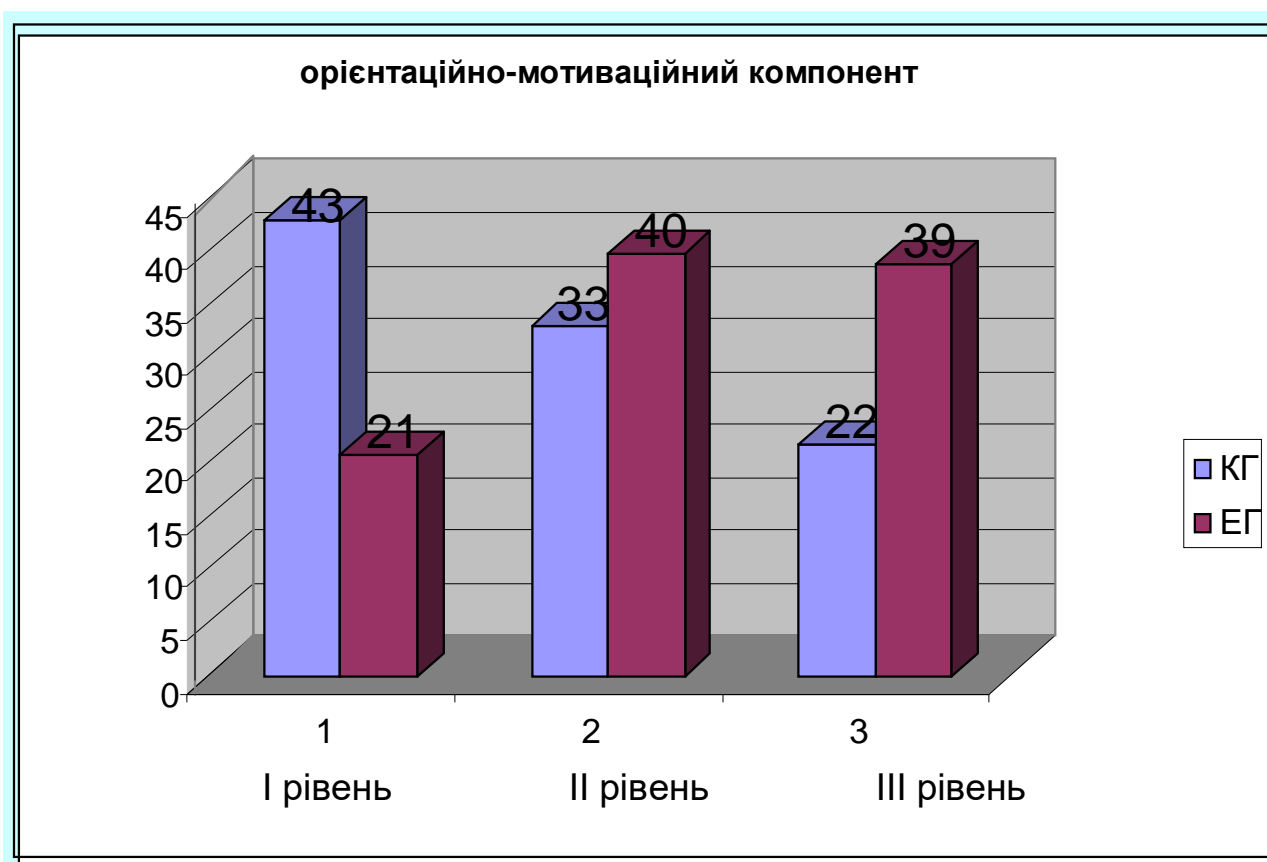


Рис. 3.8 Графічне зображення порівняльних результатів орієнтаційно-мотиваційного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

Аналіз порівняльних результатів контрольної і експериментальної груп за даними *орієнтаційно-мотиваційного компоненту* сформованості рівнів творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом засвідчують тенденцію позитивних змін у експериментальній групі з наступними показниками : кількість студентів, що мали низький рівень на контактному етапі дослідження (43%) зменшилось до 21%, різниця на користь експериментальної групи становить >22%; кількість студентів, що мали середній рівень на контактному етапі

дослідження (35%) підвищився до 40%, різниця становить <5%, що пояснюється тим фактом, що студенти з низького рівня піднялись до середнього і високого рівнів; кількість студентів, що мали високий рівень на контактному етапі дослідження (22%) збільшилось до 39%, що становить різницю <19%.

Таким чином результати порівняльного аналізу даних контрольної і експериментальних груп засвідчують позитивну динаміку підвищення рівнів сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом і дають можливість підтвердити ефективність проведеної експериментальної методики відносно *орієнтаційно-мотиваційного компоненту*.

У процесі проведення організаційно-адаптаційного етапу формувальної діагностики виникали певні труднощі, зокрема під час ознайомлення студентів з навчальним репертуаром хорового класу та сучасними професійними вокально-хоровими вимогами до його виконання і термінами складання (особливо в студентів, які не мали вокальної і диригентсько-хорової підготовки). Відсутність теоретичних знань і практичних навичок вокально-хорової роботи ставала причиною виникнення тривожності і страху перед неможливістю своєчасного складання хорового репертуару, знижувало інтерес до даного виду діяльності і формувало думку неможливості його опанування. З метою оптимізації цього виду діяльності, більш детально вивчались вокальні можливості студента (зокрема : швидкість читання з листа хорових партій, звуковисотна точність виконання музичного матеріалу та інших засобів музичної виразності, музична пам'ять, розуміння і виконання інструкцій експериментатора). Особистісно зорінтований підхід спрямував розробку “індивідуальних музично-освітніх траєкторій” (за А. Хуторським), на тих студентів, що потребували педагогічного втручання і корегування труднощів у навчанні – тобто складався персональний план послідовного навчання (самостійного, парного і групового). Труднощі в експериментатора виникали також і з розвитком інтересу й мотивації студентів, оскільки

індивідуальні заняття, які проводились у різні навчальні години не дозволяли всій групі одночасно відвідувати певний концерт або конкурси професійних і дитячих хорових колективів. Тому доводилось запрошувати одну групу студентів на одні концерти, інших студентів на інші. Це затримувало проведення експерименту і ускладнювало обговорення концертного виконання, але поповнювало теоретично-інформаційний багаж знань про інші вокально-хорові колективи і особливості їх виконавської майстерності.

Нелегкою на цьому етапі експериментальної роботи виявилась підготовка студентів до практики у вокально-хорових гуртках, на якій вони повинні були самі підготувати найкращих учнів до керівництва нескладним вокально-хоровим твором за Белл-Ланкастерською системою навчання та виступах на шкільних заходах. У багатьох дітей спостерігався страх перед аудиторією, сценічним виступом. З метою виведення із стану тривожності використовувались психологічні вербальні і музичні аутотренінги із серії “Формули захисту від тривожності і поганих думок” і “Формули підвищення самооцінки і позитивного сприймання оточуючих” [107, 91].

Результати динаміки другого *фахово-компетентнісного компоненту* творчої інтерсуб’єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом представлені в таблиці 3.7

Таблиця 3.7

Результати порівняльного аналізу рівнів творчої інтерсуб’єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом фахово-компетентнісного компоненту КГ і ЕГ (у %)

Рівні	Низький I			Середній II			Високий III		
	КГ	ЕГ	Різниця	КГ	ЕГ	Різниця	КГ	ЕГ	Різниця
ФАХОВО-КОМПЕТЕНТНІСНИЙ	44	23	>21	28	37	<9	28	40	<12

Графічне зображення порівняльних результатів фахово-компетентнісного компоненту виражено в гістограмі на рис. 3.9.

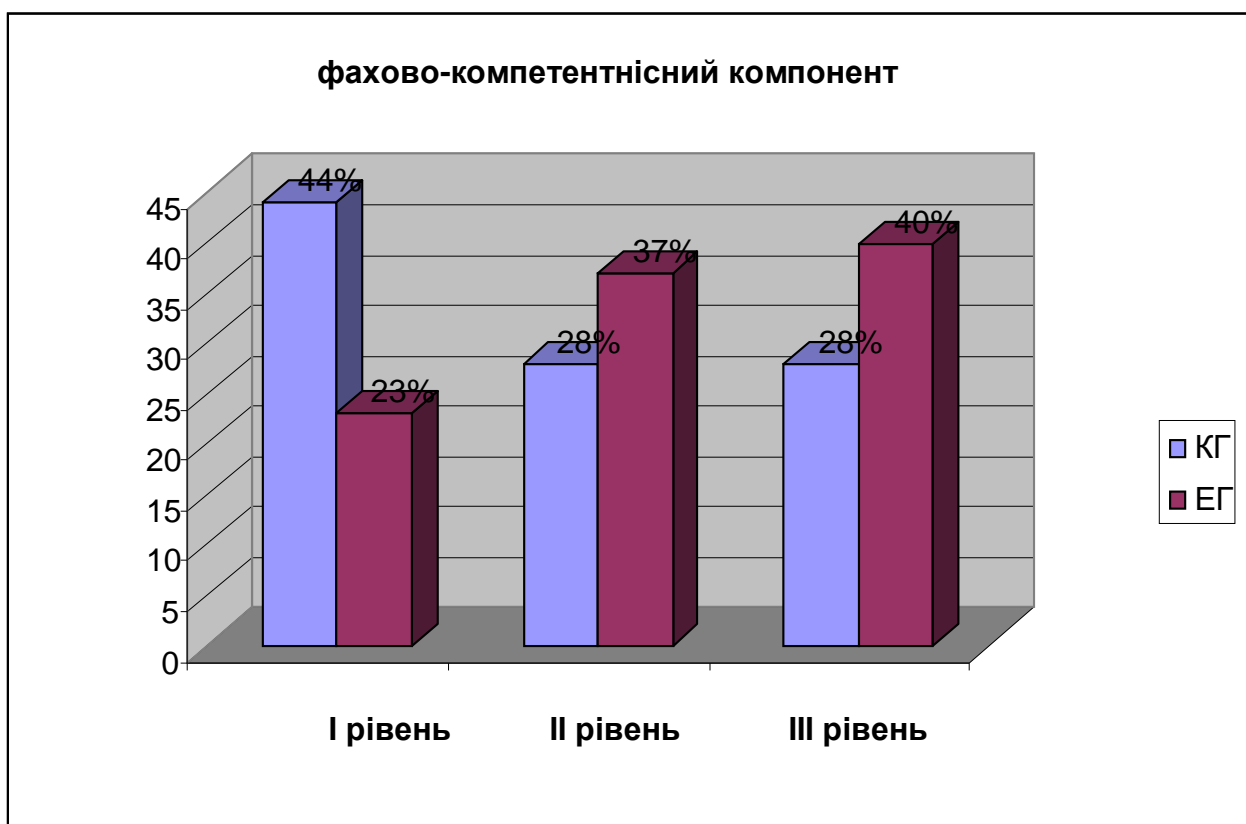


Рис 3.9 Графічне зображення порівняльних результатів фахово-компетентнісного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

Результати динаміки третього *комунікативно-оцінного компоненту* творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом представлені в таблиці 3.8. Процес формування даного компоненту пройшов складний експериментальний шлях, оскільки передбачав ще додаткові завдання пов'язані з розширенням бази теоретичних музикознавчих і хороводних знань, навичок, умінь, накопиченням понятійно-термінологічного словника, додатковими консультаціями та інструкціями з роз'ясненням змісту як навчального так і суто експериментального матеріалу, що потребувало індивідуалізації й

модифікації діагностичних методик відповідно до певного студента та збільшення часу для проведення практичних занять.

Таблиця 3.8

Результати порівняльного аналізу рівнів творчої інтерсуб'єктної взаємодії студентів з дитячим вокально-хоровим колективом комунікативно-оцінного компоненту КГ і ЕГ (у %)

Рівні	Низький I			Середній II			Високий III		
	КГ	ЕГ	Різниця	КГ	ЕГ	Різниця	КГ	ЕГ	Різниця
КОМПОНЕНТ									
КОМУНІКАТИВНО-ОЦІННИЙ	51	22	>29	30	41	<11	19	37	<19

Графічне зображення порівняльних результатів виражено в гістограмі рис. 3.10

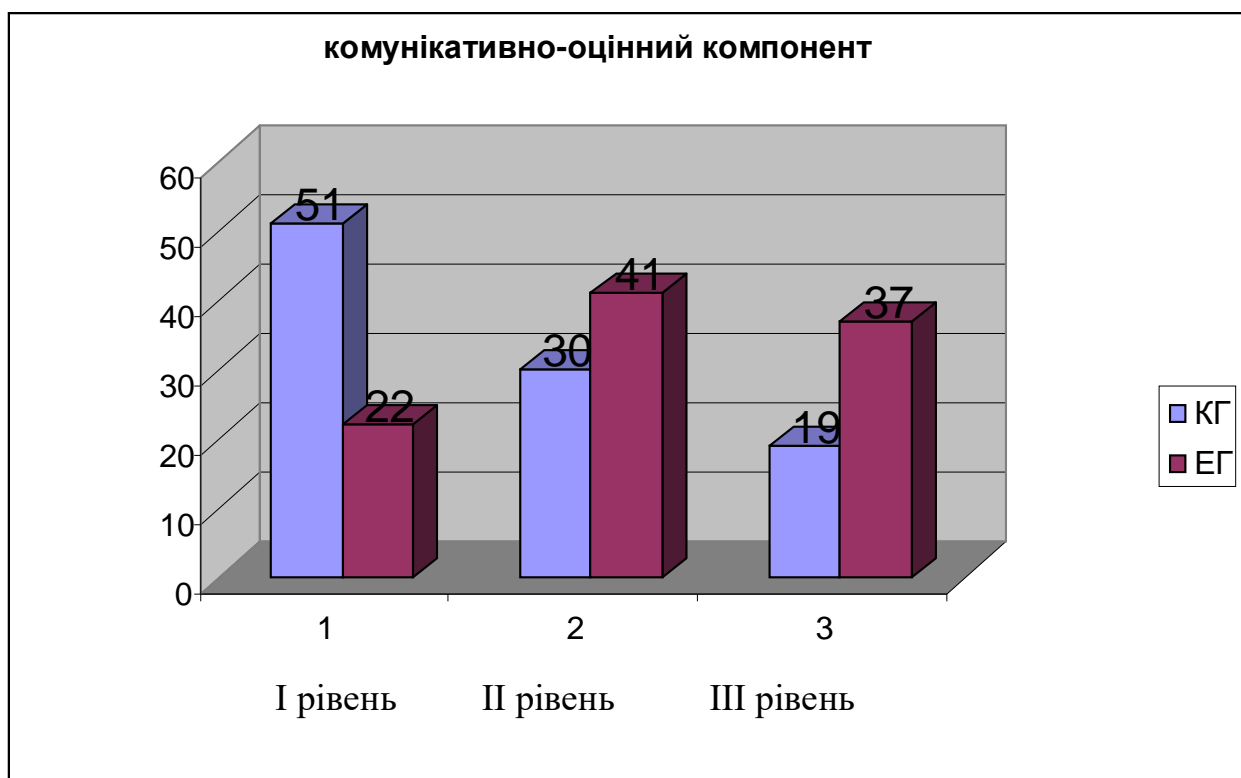


Рис. 3.10 Графічне зображення порівняльних результатів комунікативно-оцінного компоненту творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

Аналіз порівняльних результатів контрольної і експериментальної груп за даними *комунікативно-оцінного компоненту* сформованості рівнів творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом також був представлений позитивними змінами у експериментальній групі з наступними показниками : кількість студентів, що мали низький рівень на констатувальному етапі дослідження (51%) зменшилось до 22%, різниця на користь експериментальної групи становить >29%; кількість студентів, що мали середній рівень на констатувальному етапі дослідження (30%) підвищився до 41%, різниця становить <11%, що пояснюється тим фактом, що студенти з низького рівня піднялись до середнього і високого рівнів; кількість студентів, що мали високий рівень на констатувальному етапі дослідження (19%) збільшилось до 37%, що становить різницю <19%.

Таким чином результати порівняльного аналізу даних контрольної і експериментальних груп також засвідчують позитивну динаміку підвищення рівнів сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом і дають можливість підтвердити ефективність проведеної експериментальної методики відносно *комунікативно-оцінного компоненту*.

У процесі формувального дослідження вищезазначений компонент найбільш складно підлягав формуванню в студентів, оскільки перш за все він також був пов'язаний : з опануванням технічних навичок та темпом прочитування комп'ютерних текстів, статей про композиторів, роботою з словниками, навичками володіння комп'ютером, вміннями здійснювати пошукові операції в Інтернеті, орієнтуватись на мультипорталі і у мультимедійних технологіях взагалі (зокрема : вміннями здійснювати пошукові операції, користуватись мультимедійними ресурсами, призначеними для співу в режимі караоке, електронними музичними енциклопедіями : “Мегаэнциклопедиєю Кирилла и Мефодия” (Искусство. Музыка. Опера. Балет. Театр. (New Media Ceneration, 2008.), рубриками

музичних програм : «Теорія. Музикознавці», «Оперні і музичні театри», «Музичний фольклор», «Виконавці», «Популярна музика», «Музичні інструменти. Майстри», «Музичні організації», «Композитори», «Творчі колективи»; вміння користуватися такими розділами : «Енциклопедичні статті», «Словники», «Бібліотека КМ», «Відеододатки».); навчально-ігровими програмами «Видатні композитори світу» (Атлантік, 2006), «Музыкальный класс» (*New Media Ceneration, 2004*; багатослайдовою комп'ютерною презентацією, створеною за допомогою програм Microsoft Office Power Point, Windows Movie Maker та Macromedia Flash Professional, яка є основою для мультимедійного супроводу уроку музики і презентації дитячого вокально-хорового мистецтва. певним об'ємом знань дитячого репертуару, існуючими технологіями вокально-хорової роботи дитячому колективі, психологічними знаннями, пов'язаними з проблемами навчання вокально-хорової творчості, художньої фантазії, розвитку творчих здібностей тощо , зверталась увага на пропозиції студентів щодо удосконалення цієї роботи.

Труднощі проведення четвертого *виконавсько-творчого компоненту* творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом також полягали в тому, що запропоновані нами комбінації багатьох методів творчого тренінгу і орієнтовані на “поштовх до творчості, нагромадження відповідного потенціалу, відстрочену творчу ефективність” необхідно було розділяти на окремі методи, частини, закріплювати результати додатковими вправами після чого поєднувати їх та досягали запланованого результату. (М. Смульсон) [134, 333]. Для оптимізації навчання і розвитку виконавсько-творчого компоненту нами створювалась ігрова, невимушена атмосфера та активний емоційний фон, які забезпечували базу для творчого спілкування, розвитку фантазії, формування художньо-образного мислення, відтворення театралізованих завдань у вигаданих умовах, рефлексивного аналізу виконання творчих завдань.

Найбільшу складність представляло опанування театралізованими етюдами, пантомімічними вправами на розвиток фантазії і образно-художньої уяви та їх відтворення, спрямованих на розвиток креативних здібностей та володіння музично-педагогічним артистизмом. У переважній більшості студентів спостерігався слабкий прояв емоційних реакцій, характерний для певного персонажу, невиразною пантомімікою. Як відомо сприймання і артистичне відтворення художньо-образного змісту супроводжується таким психічним явищем, як відповідні переживання і співпереживання, які впливають на емоційні периферичні зміни і проявляються у зовнішньому вираженні (виразних рухах певного персонажу, його міміці, пантомімі, голосових змінах: інтонації, тембрального забарвлення, темпу, ритму мови, характеру музичного твору тощо).

Роз'яснюючи студентам сутність емоційних реакцій організму на певний музичний твір, ми спирались на біологічну теорію емоцій П. Анохіна, побудовану на основі уявлень про цілісну фізіологічну архітектуру будь-якого пристосувального акту, яким є емоційні реакції. Важливим для педагога є прояв емпатійних (здатність відчувати і співпереживати) якостей особистості, вміння виражати й читати емоційні стани по обличчю. З цього приводу А. Макаренко писав: “Потрібно вміти читати по людському обличчю... з обличчя довідуватися про деякі ознаках душевного руху. Педагогічна майстерність полягає в постановці голосу й у керуванні своїм обличчям...Міміка, уміння встати, уміння сісти – усе це особливо важливо для педагога” [76, 234].

З цією метою студентів детально знайомили з м'язовою будовою обличчя та функціями, які вони виконують в певних емоційних станах (наприклад у міміці посмішки приймає участь така м'язова група: м'язи вилиць, круговий м'яз ока, круговий м'яз рота, підшкірний м'яз шії; у міміці сміху приймають участь ті ж самі групи м'язів, але прояв їх більш динамічний тощо), а також із схематичним зображенням емоцій людини та фотоальбомом різних емоційних станів М Гамезо і І. Домашенко). Як

допоміжний засіб, студентам пропонувало передбачити приблизно, який це був стан, коли фотографували людину, пофантазувати, що спричинило саме такий вираз обличчя і придумати подальші його дії.

Для студентів, яким особливо важко було справлятися з попередніми творчими завданнями використовувався прийом спрямованої фантазії “Уяви себе в майбутньому”. Вони повинні були уявити себе через десять років і відповісти на такі запитання :

– Ким я став? Чи задоволений я обраною професією? Як я себе почуваю на певній посаді? Які у мене здобутки? Які у мене мрії, плани на майбутнє? Що не вдалося здійснити? Та ін..

Здатність до мистецької рефлексії дуже важко піддавалась усвідомленню студентами своїх внутрішніх психічних станів. Тому нами використовувались відкриті завдання креативного, евристичного і організаційно-діяльнісного типу (за А. Хуторським) [140, 557-559] : “Традиційна і інноваційна інтерпретація хорового твору” (студентам пропонувалось розучити з дитячим хоровим колективом твір з дитячої хорової культури : “Щедрик” в обр. М. Леонтовича та інші і заспівати в традиційній (вже відомій) інтерпретації виконання і придумати зовсім новий варіант виконання і вміти його логічно обґрунтувати : змінити ритмічний малюнок, темп, динаміку, акценти, характер тощо).

Якісним доповненням до цього завдання було придумати образ “щедрика” (та ін. персонажів), детально описати його і пантомімічно продемонструвати.

До загальновідомих творів з шкільного репертуару “Веселі мандрівники“, муз. М. Старокадомського, сл. С. Михайлова пропонувалось придумати новий текст, чітко уявити нові художні образи, костюми до персонажів, описати їх і продемонструвати.

Прояв самостійної творчості водночас вимагав детального аналізу своєї діяльності (самоаналізу), самопізнання своїх внутрішніх психічних станів –

здатності до мистецької рефлексії, яка полягала в усвідомленні результатів своєї діяльності, роздумах вголос тощо.

Результати динаміки четвертого виконавсько-творчого компонента творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом представлені в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Результати порівняльного аналізу рівнів творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом виконавсько-творчого компонента КГ і ЕГ (у %)

Рівні <i>КОМПОНЕНТ</i>	Низький I			Середній II			Високий III		
	КГ	ЕГ	Різниця	КГ	ЕГ	Різниця	КГ	ЕГ	Різниця
ВИКОНАВСЬКО-ТВОРЧИЙ	58	28	>30	21	41	<20	21	31	<10

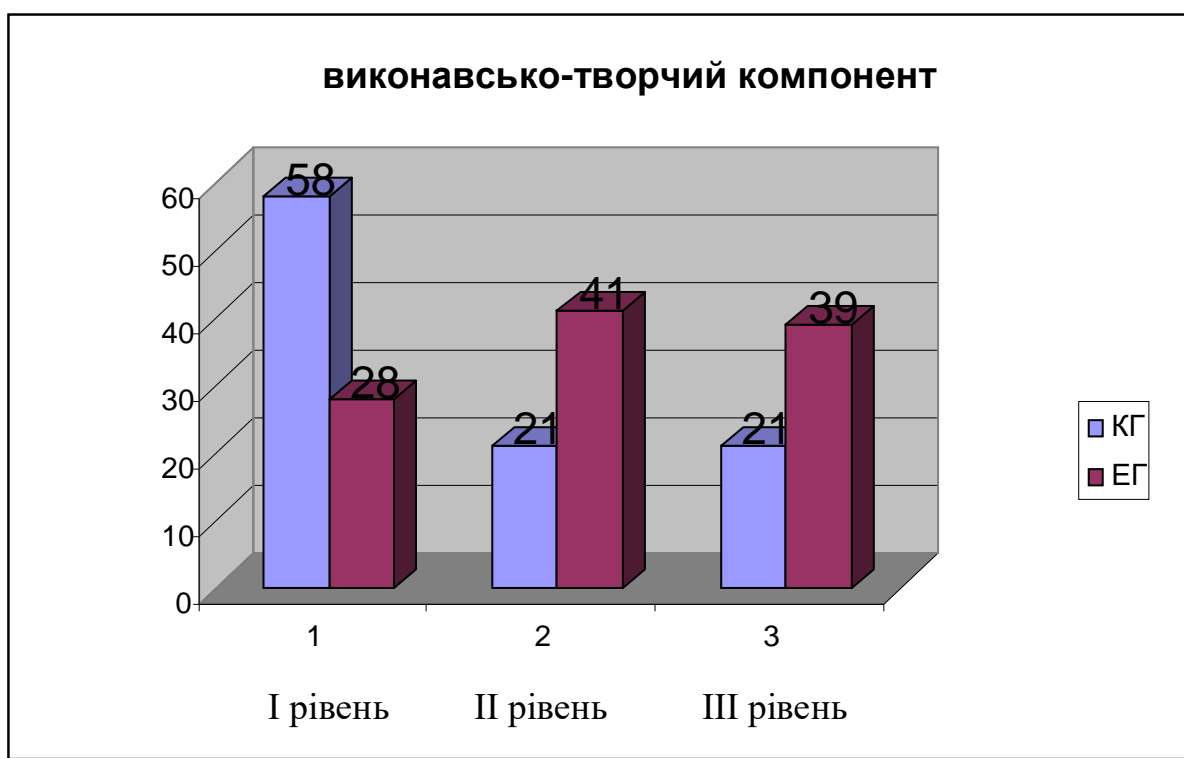


Рис. 3.11 Графічне зображення порівняльних результатів виконавсько-творчого компонента

Порівняльна характеристика результатів контрольної і експериментальної груп за даними *виконавсько-творчого компоненту* сформованості рівнів творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом також була представлений позитивними змінами у експериментальній групі з наступними показниками : кількість студентів, що мали низький рівень на констатувальному етапі дослідження (51%) зменшилось до 22%, різниця на користь експериментальної групи становить >29%; кількість студентів, що мали середній рівень на констатувальному етапі дослідження (30%) підвищився до 41%, різниця становить <11%, що пояснюється тим фактом, що студенти з низького рівня піднялись до середнього і високого рівнів; кількість студентів, що мали високий рівень на констатувальному етапі дослідження (19%) збільшилось до 37%, що становить різницю <19%.

Таким чином результати порівняльного аналізу даних контрольної і експериментальних груп також засвідчують позитивну динаміку підвищення рівнів сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом і дають можливість підтвердити ефективність проведеної експериментальної методики відносно *комунікативно-оцінного компоненту*.

Але у підрозділі 3.1. нами було зазначено, що компонентна структура формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом, що здійснюється у вищих музично-педагогічних закладах України може ефективно функціонувати лише за умови творчої взаємодії всіх її компонентів (орієнтаційно-мотиваційного, фахово-компетентнісного, комунікативно-оцінного, виконавсько-творчого) як невід'ємної частини навчально-виховного процесу підготовки майбутнього учителя музики до роботи з дитячими вокально-хоровими колективами. Тому для забезпечення наочності динаміки позитивних змін, нами представлені результати порівняльного аналізу всіх компонентів даного

напрямку вокально-хорової підготовки в таблиці 3.10 та їх графічне зображення на рис. 3.12 і 3.13.

Таблиця 3.10

Результати порівняльного аналізу рівнів творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом за всіма структурними компонентами КГ і ЕГ (у %)

	РІВНІ	Низький I			Середній II			Високий III		
		КГ	ЕГ	Різниця	КГ	ЕГ	Різниця	КГ	ЕГ	Різниця
	КОНТИНГЕНТ КОМПОНЕНТИ									
1.	ОРІЄНТАЦІЙНО- МОТИВАЦІЙНИЙ	43	21	>22	35	40	<5	22	39	<19
2.	ФАХОВО- КОМПЕТЕНТІСНИЙ	44	23	>21	28	37	<9	28	40	<12
3	КОМУНІКАТИВНО- ОЦІННИЙ	51	22	>29	30	41	<11	19	37	<19
4	ВИКОНАВСЬКО- ТВОРЧИЙ	58	28	>30	21	41	<20	21	31	<10
	<i>Середнє значення</i>	49	23	>26	28	40	<12	23	37	<14

За представленими в таблиці результатами порівняльного аналізу рівнів творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом за всіма структурними компонентами КГ і ЕГ можна визначити динаміку зростання показників, а саме: найбільший процент зростання зафіксовано у виконавсько-творчому компоненті (різниця між контрольною і експериментальною групою >30%), на другому місці комунікативно оцінний (різниця КГ і ЕГ >29%), на третьому місці показники орієнтаційно-мотиваційного компоненту (різниця >22%) і на останньому місці показники фахово-компетентнісного компоненту (різниця >22%).

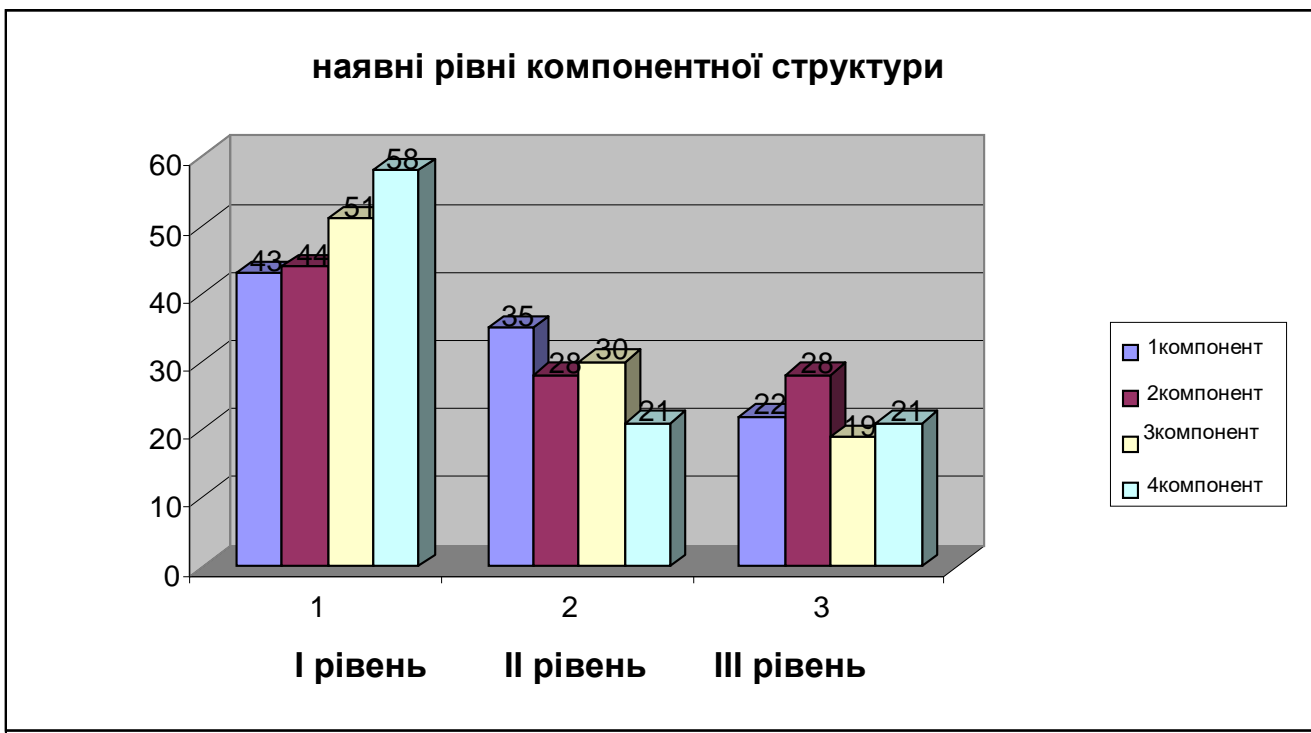


Рис. 3.12 Графічне зображення наявних рівнів компонентної структури творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом

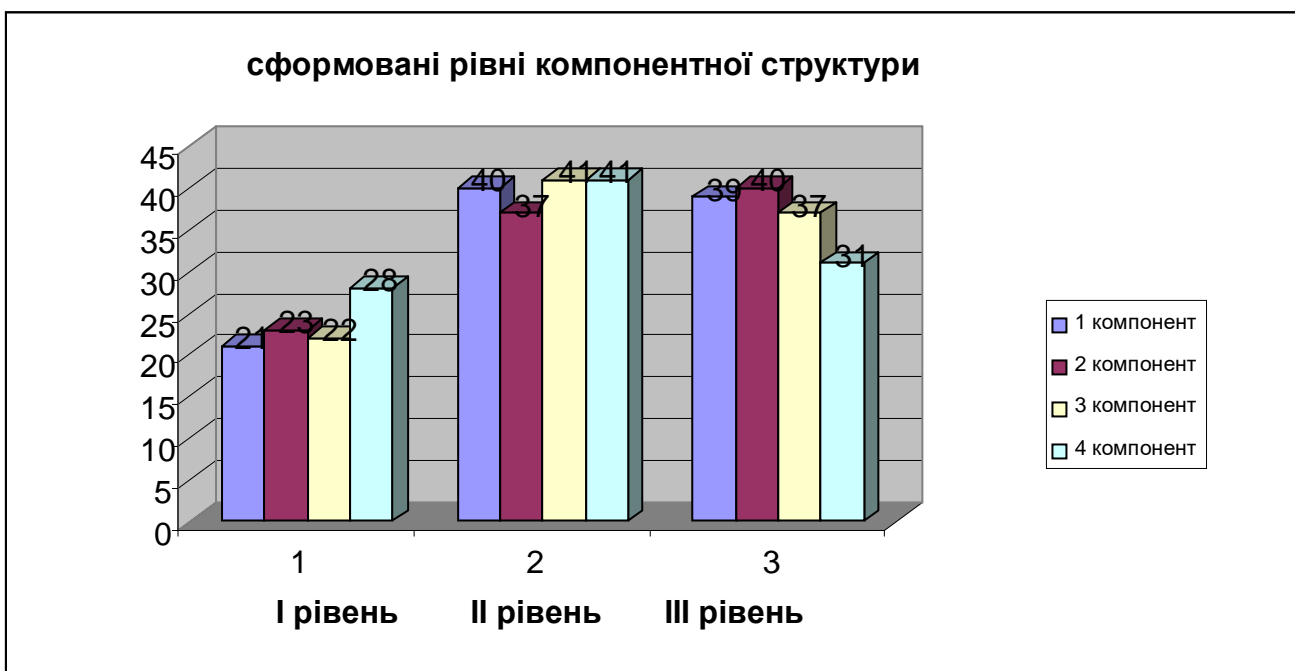


Рис.3.13 Результати порівняльного аналізу рівнів творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом за всіма структурними компонентами КГ і ЕГ (у %)

З метою визначення середніх показників компонентної структури (орієнтаційно-мотиваційного, комунікативно-оцінного, виконавсько-творчого) творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом нами було проведена загально прийнята математична операція вимірювання середнього значення за формулою:

$$X = \frac{a+b+v+\Gamma}{n}$$

де “а” – значення першого орієнтаційно-мотиваційного компоненту;

“б” – значення другого фахово-компетентісного компоненту;

“в” – значення третього комунікативно-оцінного компоненту;

“г” – значення четвертого виконавсько-творчого компоненту;

“Х” – середній показник.

Динаміка середніх показників рівнів сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом (за всіма структурними компонентами) у експериментальній групі представлена на рис. 3.3.5, який її засвідчує в порівнянні з контрольною групою.

Різниця між рівнями, що виникла після проведення формувального дослідження мала такі показники – високий рівень збільшився на <14%, середній лишився маже незмінним – зменшився на >12%, початковий рівень зменшився на >26%. Це відбулось за рахунок якісного переходу обстежуваних у більш високі рівні. Найбільша динаміка середніх показників проявилась на початковому рівні, що засвідчило перспективність студентської молоді щодо бажання отримати якісну фахову підготовку. Збільшення на 14% студентів-музикантів самого високого рівня доводить, що в них можуть розвиватись креативні здібності і вони самостійно можуть застосовувати творчий компонент

у процесі інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом.

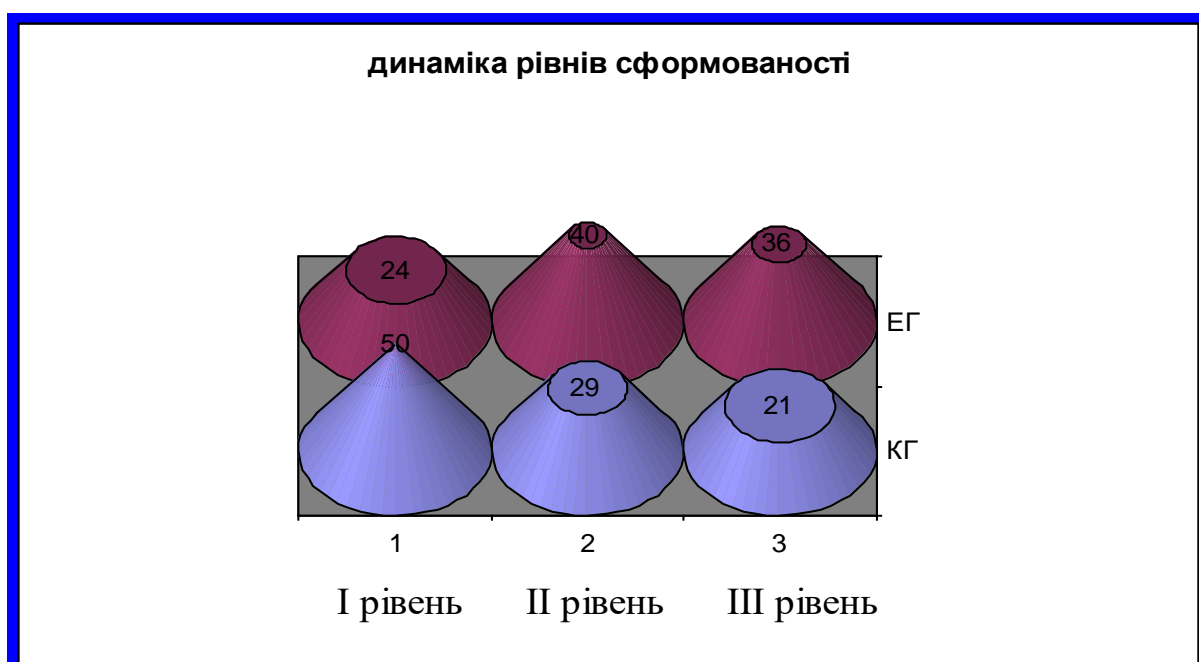


Рис. 3.14. Результати порівняльного аналізу рівнів середніх показників творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутніх вчителів музики з дитячим вокально-хоровим колективом за всіма структурними компонентами КГ і ЕГ (у %).

Різниця між рівнями, що виникла після проведення формувального дослідження мала такі показники – високий збільшився на <16%, середній лишився майже незмінним – зменшився на >1%, початковий рівень зменшився на >17%. Це відбулось за рахунок якісного переходу обстежуваних у більш високі рівні.

Результати формувального експериментального дослідження дали змогу визначити динаміку росту ефективності однієї з важливих граней музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики – формування його творчої інтерсуб'єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом в умовах вищих музично-педагогічних закладів і підтвердити

можливість запровадження даної методики в загальноосвітніх закладах України і Китаю.

Дане дослідження можна віднести до пріоритетних напрямків інноваційної технології в умовах вищої музично-педагогічної освіти. Результати формувального експериментального дослідження дали змогу визначити динаміку росту однієї з важливих граней музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики – процесу формування його творчої інтерсуб'єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом в умовах вищих музично-педагогічних закладів і підтвердити її оригінальність, ефективність, практичну доцільність і своєчасність запропонованої поетапної методики, а методичні інновації дають можливість запровадження її в загальноосвітніх закладах України і Китаю.

Тому, ознайомлення китайських аспірантів з українським досвідом формування творчих взаємовідносин на заняттях у шкільних вокально-хорових колективах, з методами ефективного засвоєння навчального матеріалу, інтерпретації музичних творів та художньо-образного їх відтворення, допоможе екстраполювати (або трансформувати) цей досвід в умови вокально-хорового навчання в школах Китаю. Це важливо для китайських молодих науковців, враховуючи той факт, що вокально-хорове мистецтво у цій стародавній культурі не було поширеним і тому недостатньо розвивалось на відміну від самотнього китайського театрального мистецтва та інших видів.

Для перевірки статистичної значущості суттєвих змін у рівнях сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом за компонентною структурою застосуємо кутовий критерій Фішера φ^* .

Для цього переведемо процентні співвідношення в долі одиниці, які, в свою чергу перетворимо в радіани за формулою куткового 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.

Для обчислення спостережуваного значення критерію використовуємо формулу: $\varphi_{\alpha_i}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}$, де n_1 і n_2 — обсяги досліджуваних виборок.

- Результати порівняльного аналізу середніх показників контрольної (КГ) і експериментальної (ЕГ) груп представили динаміку ефективності й мали таку різницю: I-й низький рівень у студентів КГ мали 49%, у ЕГ – 23%, різниця збільшилась на >26% студентів; II-й – середній рівень у студентів КГ мали 28%, у ЕГ – 40%, різниця <12%; III-й – високий рівень мали 23% студентів КГ і на 37% піднялись студенти ЕГ, з різницею <14%. Це відбулось за рахунок якісного переходу обстежуваних на більш високі рівні.

Отже, у результаті здійснення перевірки значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення в t -розподілі Стюдента, можна зробити висновок, що показники контрольної та експериментальних груп зазнали суттєвих змін в прояві досліджуваних рівнів. Ймовірність з якою можна прийняти гіпотезу про наявність суттєвих змін в проявах рівнів сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом (за компонентною структурою) для низького рівня становить 0,9987 (99,87 %), для середнього — 0,8729 (87,29 %), для високого — 0,9388 (93,88 %). Тобто з ймовірністю близькою до 1 можна стверджувати, що доля студентів експериментальної групи, що мали низький рівень сформованості здатності до творчої інтерсуб'єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом до експерименту, суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зростає.

Таким чином можна зробити висновок, що дане дослідження можна віднести до пріоритетних напрямків розгляду проблеми творчої інтерсуб'єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом в умовах вищої музично-педагогічної освіти. Результати формульованого експериментального дослідження дали змогу визначити динаміку росту однієї з важливих граней музично-педагогічної підготовки майбутнього

вчителя музики – процесу формування творчої інтерсуб’єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом в умовах вищих музично-педагогічних закладів і підтвердити ефективність, практичну доцільність і своєчасність запропонованої поетапної методики, а методичні інновації дають можливість запровадження її в загальноосвітніх закладах України і Китаю.

Висновки до третього розділу

Результати експериментальної перевірки розробленої методики формування творчої інтерсуб’єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом показали її ефективність та дозволили конкретизувати такі висновки:

- дані констатувального експерименту дозволили засвідчити, що стан підготовки студентів до практичної роботи з вокально-хоровими колективами не відповідає вищезазначеним вимогам;

- узагальнення результатів, отриманих упродовж констатувального етапу експерименту, дало змогу виявити три рівні сформованості здатності майбутніх учителів музики до творчої інтерсуб’єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом: низький, середній та високий;

- методика формувального експерименту даного дослідження здійснювалась у три етапи (*перший – організаційно-адаптаційний; другий – усвідомлено-поглиблений; третій – аналітико-рефлексивний*), які забезпечували реалізацію мети та експериментальних завдань відповідно до логіки формування у студентів здатності до творчої інтерсуб’єктної взаємодії з дитячими вокально-хоровими колективами;

- систематизовано та узагальнено результати педагогічних експериментів (констатувальний, формувальний, контрольний етапи);

- наведено результати перевірки ефективності методики формування здатності студентів до творчої інтерсуб’єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом. Результати формувального

експериментального дослідження дали змогу визначити динаміку росту однієї з важливих граней музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики – процесу формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом в умовах вищих музично-педагогічних закладів і підтвердити ефективність, практичну доцільність і своєчасність запропонованої поетапної методики, а методичні інновації дають можливість запровадження її в загальноосвітніх закладах України і Китаю;

- розкрито сутність дитячого вокально-хорового мистецтва як невід'ємної складової в системі музичної культури України та провідного значення його опанування у фаховій підготовці майбутнього учителя музики.

Наукові результати експериментального дослідження, окреслені в даному розділі знайшли своє відображення у фахових публікаціях автора [144; 145; 147].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні методичних засад означеного феномену, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики організації творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1. Аналіз означеної дефініції дозволив визначити, що взаємодія визначається рівністю сторін, які беруть у ньому участь, і спрямована на зближення та взаємозбагачення позицій обох сторін. У контексті вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики взаємодія стає не лише способом залучення особистості до світу культурних цінностей, але й засобом формування суб'єкт-суб'єктної педагогічної позиції фахівця. Творчий характер взаємодії базується не на зовнішньому стимулюванні, а на внутрішніх творчих проявах як вчителя, так і учнів. Такий ракурс вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики, на нашу думку, забезпечує взаємозв'язок гуманістичного, особистісно зорієнтованого та аксіологічного підходів.

2. Цілеспрямована творча взаємодія керівника і колективу виконавців суттєво впливає на весь процес формування, виховання та розвитку учасників вокально-хорового колективу. Організація спільної творчої навчальної діяльності викладача і студентів, у ході якої реалізуються музично-вокальні інтереси кожної особистості, тлумачиться як процес і продукт опосередкованої або безпосередньої діалогічної інтерперсональної взаємодії між різними ролями «Я», суб'єкта з іншими суб'єктами або квазісуб'єктами (конструктами та персоніфікованими фрагментами об'єктивного чи суб'єктивного світу). Творча інтерсуб'єктна взаємодія

характеризується рівноправною позицією вчителя музики з вокально-хоровим колективом. Цей тип взаємодії припускає спланований, постійний, вербальний та невербальний контакт, у результаті якого проходять позитивні зрушення у поведінці учасників творчого колективу, в їх ставленні до вокально-хорової виконавської діяльності. Розглядаючи діяльність вчителя як багаторівневу складну систему, доцільно виокремити цілий ряд відносно самостійних *функцій* мистецької освіти у процесі вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики, а саме: *світоглядно-пізнавальної, діагностично-орієнтаційної, оцінно-конструктивної, організаційно-комунікативної, діяльнісно-творчої.*

3. Структурою досліджуваного феномену нами визначено взаємозв'язок орієнтаційно-мотиваційного, фахово-компетентнісного, комунікативно-оцінного та виконавсько-творчого компонентів. Орієнтаційно-мотиваційний компонент передбачає вироблення стійкого емоційно-позитивного ставлення студентів до вокально-виконавської діяльності. Комунікативно-оцінний компонент забезпечує наявність необхідного комплексу впливу керівника на вокально-хоровий колектив, уміння адекватно оцінювати здобутий власний досвід. Виконавсько-творчий компонент виражає здатність майбутнього вчителя музики до яскравого художньо-образного виконання вокально-хорових творів, уміння донести створений образ до шкільної аудиторії.

4. Критеріями сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом нами визначено міру мотиваційної спрямованості творчої навчальної взаємодії; ступінь хорознавчої обізнаності та її реалізація в презентативних формах роботи; ступінь оволодіння засобами музично-педагогічної комунікації; міру творчого ставлення студентів до спільної музично-виконавської діяльності та їх показники. Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити *рівні* організації творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з вокально-хоровим колективом, а саме: високий, середній та

низький. За зведеними результатами констатувального експерименту було виявлено серед досліджуваних 23 % високого рівня; 28% середнього рівня і 49 % низького рівня. Отримані результати дозволили засвідчити незадовільний стан сформованості означеного феномена відносно сучасних вимог музично-педагогічної освіти.

5. Методика організації творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з вокально-хоровим колективом мала таку послідовність педагогічної роботи даного напрямку: перший етап – організаційно-адаптивний; другий етап – усвідомлено-поглиблений; третій етап – аналітико-рефлексивний. Кожний з етапів забезпечував формування певного структурного компонента за допомогою спеціально розроблених методів, а саме: стимуляції й мотивації навчання, бесіди, дискусії, інструктаж, когнітивні, аналітичні, порівняльні, емпіричні, пояснювально-ілюстративні, технічні, анкетування, тестування, інтерактивні методи, застосування музичного матеріалу, анімації, мультиплікації, репродуктивні, інтеграційні, моделювання навчальної вокально-хорової комунікації, аудіювання, кіно- і відео фрагменти, аналітичні, творчі завдання, рефлексивні, частково-пошукові, евристичні, порівняльний аналіз експериментальних даних та їх екстраполяція.

6. Статистична обробка результатів та узагальнення отриманих даних експериментальної роботи дозволили розподілити студентів контрольної та експериментальної груп за визначеними критеріями творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з вокально-хоровим колективом. З ймовірністю близькою до 1 можна стверджувати, що доля студентів експериментальної групи, що мали низький рівень сформованості здатності до творчої інтерсуб'єктної взаємодії з дитячим вокально-хоровим колективом до експерименту, суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла. Перевірку результативності проведеного формувального експерименту зроблено на основі порівняння даних початкового і заключного діагностування. Результати проведеної дослідно-

експериментальної роботи дали можливість зафіксувати позитивну динаміку організації творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з вокально-хоровим колективом у системі музично-педагогічної освіти.

Проведене дослідження з проблеми організації творчої інтерсуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя музики з вокально-хоровим колективом не вичерпує всіх її аспектів. До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільне віднести такі, як: дослідження новітніх технологій співацької діяльності, специфіка взаємозбагачення культурних зв'язків Китаю та України у сфері вокально-хорового мистецтва, дослідження стилів організації навчальної взаємодії у різних за профілем творчих колективах.

ДОДАТОК А.1

Анкета-інтерв'ю

(експертні оцінки викладачів диригентсько-хорового циклу, керівників хорових гуртків, вчителів музики)

П.І.П. _____

Назва
закладу _____

Посада _____

Освіта _____

Стаж
роботи _____

Чи задовольняє Вас якість диригентсько-хорової підготовки, зокрема керівників дитячих вокально-хорових колективів?

- що
позитивного _____

- що
негативного _____

- чого не
вистачає _____

Яким чином на Вашу думку можна модернізувати підготовку керівників дитячих вокально-хорових колективів? _____

Чим на Ваш погляд можна зацікавити шкільну молодь до навчання в хоровому гуртку? _____

Які основні складові ефективності вокально-хорової роботи в гуртках і на уроках музики? _____

Як Ви розумієте поняття творча взаємодія керівника з дитячим вокально-хоровим колективом? _____

Чи впливає творча взаємодія керівника з дитячим вокально-хоровим колективом на якість навчальних результатів? _____

Які на Ваш погляд найважливіші особистісні якості керівника дитячого вокально-хорового колективу? _____

Які необхідні психолого-педагогічні умови продуктивної роботи в дитячому вокально-хоровому колективі? _____

Де і як краще всього використовувати дитячі вокально-хорові колективи? _____

ДОДАТОК А.2

Анкета

(для студентів вищих музично-педагогічних закладів (факультетів))

П.І.П. _____

Назва навчального
закладу _____ Курс _____

Назва хорового
класу _____

Диригентсько-хорова підготовка до вступу у
ВУЗ? _____

Чи задовольняє Вас структура, форми і зміст диригентсько-хорової
підготовки, зокрема керівників дитячих вокально-хорових
колективів? _____

Що
подобається? _____

Що не
подобається? _____

Ваші пропозиції щодо покращення загальної диригентсько-хорової
підготовки та керівників дитячих вокально-хорових колективів?

Чи задовольняє Вас зміст навчальних курсів предметів диригентсько-
хорового циклу? (Аргументуйте вашу
відповідь) _____

Чи задовольняє Вас методичне забезпечення диригентсько-хорової
підготовки? (Аргументуйте вашу відповідь)

Який вид диригентсько-хорової діяльності Вам найбільше подобається
(керувати дитячим хором, проводити уроки
музики) _____

На яких жанрах дитячої хорової музики краще всього виховувати у
школярів такі якості: громадянські особистісні якості; любов до
Батьківщини; любов до національної культури; духовні якості; загальну
художню культуру (підкреслити).

Чи впливає творча взаємодія на якісний рівень дитячого хорового
виконавства? _____

ДОДАТОК А.3

Анкета для учнів

Школа _____

Клас _____

Вік _____

Ім'я,

прізвище _____

1) Як ти ставишся до співу?

- він тобі подобається

- який любиш більше (підкреслити) сольний, хоровий?

- чи співаєш ти наодинці (під карооке, наспівуєш без супроводу)? _____

- назви свої улюблені пісні _____

- ти його не любиш

- ти до нього байдужий _____

2) Для чого потрібна людині музика? Що корисного вона дає людині? _____

3) Який вид музичної діяльності тобі найбільше подобається (слухати, співати, грати на музичних інструментах, рухатись під музику)? (підкреслити)

4) Чи подобаються тобі уроки музики? _____

5) Які музичні гуртки ти відвідуєш? _____

6) Без чого ти не зміг би прожити? _____

7) Де в побуті ти б використовував музику (спів)? _____

8) Яким чином ти спілкуєшся з музикою :

- за допомогою засобів масового інформування (радіо, телебачення, слухання платівок, касет);
- у процесі слухання музично-естетичного досвіду в сім'ї;
- через відвідування концертів, свят (шкільних, позашкільних).

9) Чи любиш ти співати (підкреслити) соло, в хорі? _____

10) Назви улюблені музичні твори _____

11) Звідкіля ти знаєш ці твори _____

12) Чи відвідуєш ти хорові концерти чи інші музичні заходи дорослих? _____

—

ДОДАТОК Б

Тест на зацікавленість диригентсько-хоровою діяльністю

(авторська модифікація “Тесту на відношення до диригентської діяльності” В.Петрушина) [107, 376-377]

Ключ

1. Музичне мистецтво – здебільшого колективне, тому професія диригента в музиці повинна вважатися головною Так
2. Моя любов до диригування проявляється в потребі у накопиченні знань з цього предмету, удосконаленні самоосвіти Так
3. По натурі я людина товариська і легко розуміюся з дітьми і молоддю Так
4. Мені легко вдається організувати дітей для спільної творчої роботи Так
5. Я колекціоную записи різних хорових диригентів і дитячих хорових колективів для порівняння їх між собою й пошуку найбільш вірного, на мій погляд, виконання Так
6. Мені подобається працювати з дитячим хоровим колективом тому, що це творча робота і можна застосовувати передові методичні технології Так
7. Колективні заняття мені подобаються більше, ніж індивідуальні Так
8. Мені буває важко підібрати ключ для спілкування з незнайомими людьми Ні
9. Мої друзі вважають мене веселою й товариською людиною Так
10. Я легко переносю конфліктні ситуації в порівнянні з іншими Так
11. Я високо ціную мистецтво міміки й жесту Так
12. У мене часто бувають зіпсовані відносини з іншими людьми через мою принциповість Ні
13. Я користаюся з будь-якої можливості, щоб виступити в якому-небудь концерті з хором Так
14. Часто без причини в мене може зіпсуватися настрій Ні
15. Виступу на концертах стомлюють мене Ні
16. Якщо я почуваю наближення конфліктної ситуації, я волю Так

спокійно обговорити проблему й ніколи не зриваюся	
17. Я багато читаю методичної й виконавської літератури про роботу з дитячими хоровими колективами	Так
18. Моя майбутня професія диригента дитячого хорового колективу викликає в мене серйозну заклопотаність	Ні
19. Займаючись із педагогом, я рідко пропоную свій власний варіант трактування	Ні
20. Я охоче виконую доручення, пов'язані зі спілкуванням з іншими людьми	Так
21. У моїй колекції багато книг про диригентів	Так
22. Виконання хормейстерської роботи в присутності багатьох людей мене мало бентежить	Так
23. Я шукаю будь-який привід для того щоб попрактикуватися з яким-небудь хором	Так
24. Мені подобається переводити авторський задум у диригентський жест	Так
25. Мені подобається працювати над елементами хорового звучання і художнім образом музичного твору	Так
26. Я б хотів якнайчастіше виступати з хором у концертах	Так
27. Я виступаю в концертах тільки тому, що цього вимагає навчальна програма	Ні
28. Я вважаю, що під час виконання хорового твору диригенту не обов'язково викладатися, тому що хористи й без нього знають, що треба робити	Ні
29. На педпрактиці, у дитячому таборі я користуюся будь-якою можливістю для організації хорового співу	Так
30. Я хочу організувати свій дитячий хоровий колектив	Так

Додаток В «Тест на інтерес до музично-педагогічної діяльності» див. модифікацію “Тесту на відношення до педагогічної діяльності” В.Петрушина) [107, 372- 374].

Додаток Г

Тест “Керівник шкільного хору – учень”.

Інструкція: “Уважно прочитайте запитання. Якщо вони співпадають з Вашими навчальними взаємовідносинами з керівником шкільного хору і ви погоджуєтесь із запропонованою відповіддю то поставте “Так”, якщо Ви іншої думки, то поставте “Ні”.

1. Мені подобається спілкуватись з керівником хору
2. Керівник вміє цікаво організовувати заняття хорového гуртка.
3. Керівник добре знає вокальні здібності кожного учня і допомагає подолати труднощі в навчанні.
4. Я пишаюсь нашим керівником хору
5. Керівник для мене є авторитетом
6. Керівнику не вистачає чуйності й терпіння у взаємовідносинах з хористами
7. Нам подобається, що керівник додатково займається з відстаючими учнями і не демонструє іншим їх труднощі в вокально-хоровій роботі
8. Ми намагаємось поводити себе з оточуючими як керівник хору
9. Для мене важлива оцінка керівника моїх вокальних здобутків
10. Я завжди прислухаюсь до побажань керівника
11. Керівник ніколи не звертає уваги на моє погане самопочуття і настрої
12. Керівник недостатньо вимогливий до мене на репетиціях
13. Керівник уважно прислухається моїх міркувань щодо художнього виконання твору
14. Керівник завжди карає мене за погану поведінку
15. Керівник завжди карає мене за погано вивчений твір
16. У мене з керівником тільки навчальні відносини
17. Я повністю довіряю керівнику хору і прислухаюсь до його зауважень
18. Мені подобається, що керівник цікаво організовує заняття
19. Керівник обговорює з хористами навчальні програми
20. Декілька хорових творів керівник включає за бажанням хористів

Додаток Д

Діагностичні завдання щодо здатності студентів обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокально-хоровий репертуар

Інструкція :

Із запропонованих творів вибрати п'ять для дитячого вокально-хорового колективу.

„В гаю зелененькім”, обр. М. Колесси,

„Ще не вмерла України”, муз. М. Вербицького, сл. Г. Чубинського,

Чжен Дай Лінь “Жасмін”,

Чинь Іон Чен “Я і моя Батьківщина”, сл. Чокан Лі,

Цюй Сі Сянь “Маленька Капуста”,

Сянь Син Хай “В горах – Тай Хань”, сл. Гуй Тао Шен,

„Щедрик”, обр. М. Леонтовича, обр. для дитячого хору,

“Дударик” обр. М. Леонтовича, обр. для дитячого хору,

“Найщасливіша”, муз. Ю. Чичкова, сл. К. Ібряєва,

“Пісня Лисички”, муз М. Лисенка,

“Мелодія”, муз. А. Хачатуряна, сл. П. Синявського,

”Квіти”, муз. В. Моцарта, сл. Я. Серпина,

“Канон”, муз. В. Моцарта,

“Бабак”, муз. Л. Бетховена

ДОДАТОК Ж

авторська модифікація тесту Т. Лірі [110, 179]

Мета : Методика призначена для виявлення стилю і структури психологічного типу, який можливий для творчої навчальної взаємодії.

Нами було вибрано два типи : **I. Авторитарний і II – Конвенційний (дружелюбний), що співробітничась.**

Інструкція : Прочитайте кожен із запропонованих характеристик і відзначте плюсом (+) ті, які Ви вважаєте потрібними. Якщо ж у Вас немає повної впевненості, знак (+) не ставте.

1. Інші думають про нього прихильно.
2. Справляє враження на оточуючих.
3. Уміє розпоряджатися, наказувати.
4. Уміє наполягти на своєму.
5. Суворий але справедливий.
6. Користується в інших повагою.
7. Має талант керівника.
8. Кохає відповідальність.
9. Любить давати поради.
10. Справляє враження значущості.
11. Керуючо-наказовий,
12. Владний.
13. Прагнучий до успіху.
14. Очікує замилювання від кожного.
15. Розпоряджається іншими.
16. Деспотичний.
17. Прагне до співробітництва, взаємодопомоги.
18. Прагне ужитися з іншими.
19. Користується в інших повагою.
20. Має талант керівника.
21. Любить відповідальність.
22. Впевнений у собі.
23. Завжди люб'язний в обходженні.
24. Дорожить думкою навколишніх.

25. Товариський.
26. Добросердий.
27. Легко піддається впливу друзів
28. Готовий довіритися кожному.
29. Прихильний до всіх не перебираючи
30. Усім симпатизує.
31. Прагне знайти прихильність кожного.
32. З усіма погоджується
33. Завжди приязний.
34. Любить усіх

Обробка результатів і їх інтерпретація

Після того, як випробуваний оцінив себе, підраховуються бали, по кожному із запропонованих типів. Кожен плюс (+) оцінюється в один бал таким чином, максимальна оцінка рівня – 16 балів, але вона розділена на чотири ступені виразності взаємовідносини :

0 – 4 бали – низький ступінь; 5 – 8 балів – середній ступінь; 9 – 12 балів – високий ступінь; 13 – 16 балів – найвищий ступінь (екстремальний).

Типи міжособистісних відносин

I. Авторитарний.

0 – 8 балів : Впевнений в собі, завзятий, наполегливий, може бути гарним наставником і організатором, але не обов'язково лідер. Має властивості керівника.

9 – 12 балів : Домінантний, енергійний, успішний у справах, любить давати поради, вимагає до себе поваги, може бути нетерпимий до критики. Йому властива переоцінка власних можливостей.

13 -16 балів : Владний, диктаторський, деспотичний характер, усіх повчає, дидактичний стиль висловлень, не схильний ухвалювати поради інших, прагне до лідерства, командування іншими, сильна особистість.

II – Конвенційний (дружелюбний), що співробітничас.

0 – 8 балів : Схильний до співробітництва, кооперації, гнучкий і компромісний при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, прагне погоджуватись з думкою навколишніх, свідомо конформний, додержується умовностей, правил і принципів “гарного тону” у відносинах з людьми, ініціативний ентузіаст у досягненні цілей групи, прагне допомагати, почувати себе в центрі, заслужити увагу й любов, товариський, проявляє теплоту й дружелюбність у відносинах.

9 – 16 балів : Дружелюбний і люб'язний з усіма, орієнтований на прийняття й соціальне схвалення, прагне до цілей мікрогрупи, має розвинені механізми витиснення й пригнічення, емоційно лабільний (істероїдний тип характеру).

13 -16 балів : Відповідальний стосовно людей, делікатний, м'який, добрий, емоційне відношення до людей проявляє в симпатії, турботі, щирості, уміє підібрати й заспокоїти навколишніх, безкорисливий і чуйний.

Оцінювання емоційних реакцій

Емоційні реакції співаків ми оцінювали за загально прийнятими зовнішніми проявами м'язових реакцій : мимічних, голосових змін: інтонаційно-регістрових, елементарних вигуків, смислових акцентів, виразних рухів тулуба, рук, а також за темпом, довготривалістю і наступними поведінковими діями, що проявляються у ступні виконання навчальних завдань. *I рівень (низький) – сензитивний.* Незначні, короткочасні, маловиразні реакції, вимушена посмішка, слабкі рухові реакції і поведінкові дії – спокійної розгубленості, без ентузіазму, посередньо виконуються навчальні завдання. *II рівень (середній) – частково-реактивний.* Частково емоційно реагують на музичні повідомлення вчителя, не на всі навчальні завдання реагують активно і зразу точно намагаються їх виконати. *III рівень (високий) – реактивний.* Сила емоцій значної інтенсивності: діти активно голосно реагують на музику, внаслідок чого спостерігаються рухові тривалі мимічні зміни, з'являється веселий настрій, виразні рухи тіла. Діти охоче художньо творчо намагаються виконувати навчальні завдання, продовжують спілкування з музикою.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллин Э. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. /Э. Абдуллин. — М.: Просвещение, 1983. — 112 с.
2. Абдуллина О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. /О. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990.— 142 с.
3. Абрамова Г. Практическая психология. /Г.Абрамова. — М.: Издательский центр «Академия», 1997. — 368 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. /К. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299с.
5. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. /А.Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 560 с.
6. Алкон Е. Музыкальное мышление Востока и Запада. /Е.Алкон. — Владивосток: Изд. Дальневосточного университета, 1999. — 169 с.
7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: В 2 кн. /В.Андреев. - Кн. 1. — Казань, 1996. — 568с.; Кн. 2. — Казань, 1998. — 320с.
8. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю /Віктор Петрович Андрущенко. — К.: Знання України, 2004. — 804, [3] с.
9. Антонюк В. Вокальна педагогіка (Сольний спів): Підручник. /В.Антонюк. — К.: ЗАТ Віпол, 2007. — 174 с.
10. Антонюк В. Етнокультурологічний тезаурус українського вокального мистецтва /В.Антонюк. //Науковий вісник НМАУ імені П.Чайковського. Вип. 16. — К.: НМАУ, 2002, с. 178-186.
11. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. /Б. Асафьев. — М.-Л.: Музыка, 1971. — 379с.
12. Аспелунд Д. Развитие певца и его голоса. /Д.Аспелунд. — М. — Л.: Музгиз, 1952. — 191с.

13. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии, ч. 1. /В.Багадуров. — М.: Музгиз, 1932. — С. 167-192.
14. Балл Г. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті /Г.Балл //Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти. — К., 1998. — С.101–118.
15. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. /Л.Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 334 с.
16. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: Навчально-методичний посібник. /І.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
17. Борев Ю.Б. Эстетика. /Ю.Б. Борев. – Изд. 3-е. – М.: Полит. лит-ра, 1981. – 399 с.
18. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности. /Л.П. Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
19. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. /Л.М. Василенко. – К., 2003. — 22 с.
20. Вельфлин Х. Основные понятия истории искусств. Проблемы эволюции стиля в новом искусстве. /Х. Вельфлин. — М.-Л.: Academia, 1980. — 290с.
21. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений /А. Роботова, Т. Леонтьева, И. Шапошникова и др. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 208с.
22. Ву Го Лінг. Національна виконавська інтонація в камерно-вокальних творах французьких композиторів ХІХ сторіччя /Ву Го Лінг. //Всеукраїнська асоціація молодих науковців. — Гуманітарні науки: історія, соціологія, політологія, психологія, мистецтвознавство. - №2, 2002. — С. 143-152.
23. Ву Го Линг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности /Музичне мистецтво і культура. /Ву Го Лінг. //Науковий вісник. Вип.2. – Одеса, 2001. — С. 169-177.

24. Вульфов Б. Основы педагогики: Учебное пособие: Изд. 2-е, перераб. и доп. /Б.Вульфов, В.Иванов. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 616 с.
25. Выготский Л. Психология искусства. /Л. Выготский. — Мн.: Современное слово, 1998.— 480с.
26. Глинка М. Литературное наследие. /М. Глинка. //Под ред. В.Богданова-Березовского. — Л.: Музгиз, 1953. — Т. 2. — 892 с.
27. Гнедич П. Всемирная история искусств — /П.Гнедич. - М.: Соверменник, 1996. — 494 с.
28. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва. /Гнидь Б.П.— К.: НМАУ, 1997, с. 12-43.
29. Гмыря Л. Статті, письма, воспоминания. /Л.Гмиря. — К., 1989 — 189 с.
30. Гончаренко С. Український педагогічний словник. /С.Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 374с.
31. Гребенюк Н. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака /Н.Гребенюк. //Музичне виконавство, вип. 14, кн. 6. — К., 2000, с.156-165.
32. Грица С. Фольклор у просторі і часі. /С.Грица. — Тернопіль: Астон, 2000. — С. 224.
33. Гумилев Л. Этносфера. История людей и история природы. /Л.Гумилев. — М.: ЭКОПРОС, 1993. — 544 с.
34. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. /І. Дичківська. — К.: Академвидав, 2004. — 353 с.
35. Дмитриев Л.Б. Вопросы вокальной педагогики. /Л.Дмитриев. — Л.: Музыка, 1976. - С. 12-33.
36. Додонов А. Современное преподавание пения и правильная постановка голоса. /А.Додонов. — М.: Музгиз, 1904. — 59с.
37. Дряпіка В. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури: Соціально-педагогічний аспект /Інститут педагогіки АПН України. /В.Дряпіка. — К.: Держ. Центр. — Укр. вид-во; Кіровоград, 1997. — 215 с.

38. Дубасенюк О. Психологічно-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. /О. Дубасенюк . — Житомир, 1994.— 206 с.
39. Емельянов В. О фонопедическом методе развития голоса и вокально-хоровой работе /В. Емельянов. //Искусство в школе. — М., 1998. — № 6. — С. 16–20.
40. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. /Ермолаева-Томина. — М.: Академический проспект, 2003. — 303 с.
41. Євтушенко Д. Роздуми про голос /Д. Євтушенко. //Нотатки педагога-вокаліста. — К.: Муз. Україна, 1979. — 92 с.
42. Загальна психологія: Підручник /Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. — К.: Либідь, 2005. — 464 с.
43. Зинькевич Е. Логика художественного процесса как историко-методологическая проблема. /Е. Зинькевич. //Музично-історичні концепції у минулому і сучасності. — Львів: Сполом, 1997. — С. 49-55.
44. Злобин К. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов. /к.Злобин. — Ленингр. отд.: Медгиз, 1958. — 136 с.
45. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посібник. /І.Зязюн. — К.: МАУП, 2000. — 312с.
46. Исполнительские школы высших учебных заведений Украины. — К.: КГК имени П.Чайковского, 1990. - 180 с.
47. Кабалевский Д. Как рассказывать детям о музыке? /Д.Кабалевский. — М.: Советский композитор, 1977.— 254 с.
48. Каган М. Эстетическое воспитание /М.Каган //Эстетическая культура и эстетическое воспитание. — М.: Просвещение, 1983. — С. 62–164.
49. Кейран Л. Структура методик преподавания школьных предметов и дидактика. /Л.Кейран. — Рига: Изд-во ЛГУ, 1981. — 123 с.
50. Киричук О. Основи психології: Підручник. /Киричук О., Роменець В. — К.: Либідь, 1996. — 632 с.
51. Китай /Музыкальная эстетика стран Востока. — М.: Музыка, 1967. — С.140-244.

52. Китайские четверостишия. Горечь разлуки. — М., 2000. — 564 с.
53. Козир А.В. Ефективне використання стильових характеристик хороших диригентів та їх вплив на формування професійної майстерності /А.В.Козир //Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Зб. наук. праць. — Харків-Луганськ: Стилїздат, 2004. — Вип. 2. — С. 172-179.
54. Комарова А. Україна і духовність: методологічний, теоретико-концептуальний аспект /А. Комарова //Духовність і художньо-естетична культура. — К., 1999.— Т.14.— С.15– 48.
55. Комиссаров О. Фонетический метод в формировании вокально-артикуляционных навыков у учащихся младших классов (на материале школ УССР): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /О. Комиссаров. /Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1984. — 20 с.
56. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Л. Кондрацька. //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.
57. Конфуций: изречения. Книга песен и гимнов. — Харьков, 2001. — 483 с.
58. Котляревский И. Музыкально—теоретические системы европейского искусствознания. /И. Котляревский. — Киев: Музична Україна, 1983. — 158 с.
59. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця /В. Крицький. //Музичне виконавство. Науковий вісник НМАУ імені П.І. Чайковського. Вип. 3. — Київ, 1999. — С. 110-122.
60. Куземина Л. Исполнительская эстетика Б. Яворского. /Л. Куземина. — М.: Композитор, 2000. — 111 с.
61. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах /Н.Кузьмина. //Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузе. /Под ред. Н.В. Кузьминой. — Л., 1970. — С. 47– 61.
62. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз /Л.Губернський, В.Андрущенко, М.Михальченко та ін. — К.: Знання

- України, 2002. – 577, [3] с.
63. Кулюткин Ю.Н. Функциональные роли учителя /Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская //Творческая направленность деятельности педагога. – Л.: НИИ ООВ АПН, 1978. – С. 19-26.
64. Курлянд З. Професійна усталеність вчителя — основа його педагогічної майстерності. /З.Курлянд. — Одеса, 1995. — 160 с.
65. Кучменко Е.М. Духовна спадщина як історико-культурний і соціально-політичний вимір /Елеонора Миколаївна Кучменко. – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 235 с.
66. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. /А.Ф. Лазурский. //Хрестоматия по вниманию. – М., 2001. – С. 77-99.
67. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. /Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 303, [1] с.
68. Леонтьев А.Н. Психология образа /Алексей Николаевич Леонтьев. //Вестник Моск. ун-та. (Сер. 14 «Психология»). – 1979. – № 2. – С. 146-149.
69. Лещенко М.П. Теоретико-методологічні засади педагогічної майстерності викладача вищої професійної школи /М. Лещенко. //Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. пр. в двох частинах. — Ч.2. — Харків: НТУ “ХП”, 2002. — С. 91–98.
70. Лінь Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю /Лінь Хай. //Педагогіка вищої середньої школи: Збірник наукових праць № 16. – Спеціальний випуск: «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) - 2006». Частина I. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. - С. 265-271.
71. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса. /Д.Люш. — К.: Музична Україна, 1988. — 144 с.
72. Ливанова Т. История западноевропейской музыки до 1789 г. Т.1–2. /Т.Ливанова. — М.: Музыка, 1982. — Т. I. — С. 696, Т. II. — С. 464.

73. Лобанова М. Музыкальный стиль и жанр. История и современность. /М.Лобанова. — М.: Советский композитор, 1990. — 224 с.
74. Лосев А. Музыка как предмет логики. /А.Лосев. — М.: Издат. автора, 1927. — 224 с.
75. Ляшенко І. Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти /І.Ляшенко. //Українське музикознавство, вип. 28. — К., 1998. — С. 3-8.
76. Макаренко А.С. Избранные произведения: в трех томах. /А. Макаренко. /Редкол.: Н.Д.Ярмаченко (пред.) и др. — К.: Рад. шк., 1985. — Т.2 — 574 с.
77. Мальковская Т.Н. Учитель – ученик /Татьяна Николаевна Мальковская. — М.: Знание, 1977. — 64 с.
78. Маркова А.К. Психология труда учителя /Аэлита Капитоновна Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 312 с.
79. Маркова Е. Интонационно-динамический аспект целостности произведения: к методике анализа /Е. Маркова . //Интонационность музыкального искусства: Научное обоснование и проблемы педагогики. — К.: Музична Україна, 1990. — С. 77-99.
80. Мартиненко С. Загальна педагогіка: Навч. посіб. /Мартиненко С., ХоружаЛ. - К.: МАУП, 2002. — 176 с.
81. Мартынов И. Очерки о зарубежной музыке первой половины XX века. /И. Мартынов. — М.: Музыка, 1970. — 504 с.
82. Маслоу А. Мотивация и личность. /А. Маслоу. — СПб.: Питер, 2003. — 351 с.
83. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Л.Масол. //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.
84. Матвеева К. Формирование навыков управления певческой деятельностью школьников как существенный компонент в подготовке учителя музыки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /К.Матвеева. //Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1981. — 16 с.
85. Медушевский В. Внемлите ангельскому пению. /В. Медушевский. —

- Минск, 2000. — 368 с.
86. Медушевский В. Онтологические основы интерпретации музыки /В. Медушевский. //Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры. Сб.ст., вып.129. — М., 1984. — С. 5-11.
87. Менабени А. Специфика индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /А.Менабени. //НИИ содержания и методов обучения. — М., 1972. — 20 с.
88. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва. /М.Микиша. — К.: Музична Україна, 1985. — 80 с.
89. Миропольська Н. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. /Н. Миропольська. — К.: Парламентське видавництво, 2002. — 204 с.
90. Михайлов М. Музыка Китая. /М. Михайлов. — М., 1961, с. 15-35.
91. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М.Митина. — М.: Флинта, 1998. — 200 с.
92. Морозов В.П. Искусство резонансного пения /В.П. Морозов. — М.: Искусство и наука, 2002. — С. 23-41.
93. Морозов В.П. Резонансная теория голосообразования. Эволюционно-исторические основы и практическое значение. /В.П.Морозов. //Вокальное образование начала XXI века. — М.: Новый ключ, 2008. — 183 с.
94. Музыкальная эстетика стран Востока. Ред. В.Шестаков. — М.: Музыка, 1967. — 414 с.
95. Музыка XX века. Очерки. Часть вторая. Книга четвертая. — М.: Музыка, 1984. — 509 с.
96. Назаров И. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования. /И.Назаров. — М.:, 1969. — 134 с.
97. Некрасов Ю. О психологических основах исполнительской интерпретации в процессе обучения в музыкальном вузе / Некрасов Ю., Маркова Е. //Программированное обучение. Вып.15. — К.: Вища школа,

1978. — С. 127-136.
98. Неменский Б. Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания: Кн. для учителей. /Б. Неменский. — 2-е изд., М.: Просвещение, 1987. — 253 с.
99. Немов Р.С. Психология: [учеб. пособие для высш. учеб. заведений] в 3-х кн. — Кн. 3. Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. /Роберт Семенович Немов. — М.: Владос, 1998. — 630, [1] с.
100. Огороднов Д. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе /Д. Огороднов . //Методическое пособие. — 3-е изд. — К., Музична Україна, 1989. — 165 с.
101. Олексюк О. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. /О.Олексюк, М.Ткач — К.: Знання України, 2004. — 264 с.
102. Орлов В. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія /А.Орлов. //За заг. ред. І.А.Зязюна. — К.: Наукова думка, 2003. — 262 с.
103. Падалка Г. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. /Г.Падалка. — Херсон: ХДПІ, 1995. — 104 с.
104. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. — К.: Освіта Україна, 2008. — 274 с.
105. Падалка Г.М. Формування естетичної свідомості майбутніх учителів музики в процесі залучення їх до оцінно-вибіркових дій /Г.М.Падалка //Теорія і методика мистецької освіти.— К.: НПУ, 2002. — Вип. 3. — С. 46-52.
106. 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.
107. Петрушин В. Музыкальная психотерапия. /В. Петрушин. — М.: Владос,

- 1999.–175с.
108. Проблемы музыкального мышления. Сб. статей. /Ред. М. Арановский. — М.: Музыка, 1974. — 336 с.
109. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. — М.: ВЛАДОС, 2003. — Т. 1. — 312 с.
110. Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. — М.: ВЛАДОС, 2003. — Т. 2. — 248 с.
111. Психологія: підручник для студ. ВНЗ /Ю.Трофімов, В.Рибалка, П.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. — К.: Либідь, 2001. — 558, [2] с.
112. Птица К.Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории /Клавдий Борисович Птица. — М.: Музыка, 1970. — 119 с.
113. Ребер Артур. Большой толковый психологический словарь /Артур Ребер. — М.: АСТ Вега, 2003. — 581 с.
114. Решетников П. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Книга для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. /П. Решетников. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 304 с.
115. Рибалка В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посіб. /В.Рибалка. — К.: ІЗІМН, 1996. — 236 с.
116. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс; Пер.с англ. М.М. Исениной. — М.: Прогресс; Универс, 1994. — 479 с.
117. Ростовський О. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: Автореф. дис....д-ра пед. наук: 13.00.01. /О.Ростовський //Інститут педагогіки АПН України. — К., 1993. — 48 с.
118. Рубинштейн С. Основы общей психологии. /С.Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с.
119. Рудницька О. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посіб. /О.Рудницька. — К.: ІЗМН, 1998. — 248с.
120. Сагайдак Г.М. Методика викладання диригування /Григорій Михайлович Сагайдак. — К.: Муз. Укр., 1973. — 62с.

121. Саркисян А. О некоторых вопросах вокального искусства /Вопросы вокальной педагогики. /А. Саркисян. – М.: Госмузиздат, 1964. — Вып. 1. — С. 9–29.
122. Семиченко В. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учебное пособие. /В.Семиченко. — Полтава, 1989. — 86 с.
123. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. /С.Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346с.
124. Сисоєва С. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навч. посіб. /Сисоєва С., Соколова І. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 308с.
125. Слостенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования /Межвузовский сборник научных трудов МГПИ /Под ред. В.А. Слостенина. –М., 1987. — С. 11-26.
126. Смит Н. Современные системы психологии: история, постулаты, практика /Ноэль Смит [пер. с англ. А.А. Алексеева]. – СПб; М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 382 с.
127. Соколов А. Синкретизм и парадоксы современной культуры /Соколов А. Музыкальная композиция XX века: диалектика творчества. — М.: Музыка, 1992. — С. 13-25.
128. Соціологія культури: Навч. посіб. /О.М.Семашко, В.М.Піча, О.І.Погорілий та ін.; за ред. О.М.Семашка, В.М. Піча. — К.: «Каравела», Львів: «Новий світ — 2000», 2002. — 334 с.
129. Станиславский К. Работа актера над собой. Ч. I. Работа над собой в творческом процессе переживания. /К. Станиславский. //Соб. соч.: в 8 т. – Т.2. - М.: Искусство, 1954.- 424 с.
130. Стулова Г.П. Хоровой класс /Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – С. 99-133.
131. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина: Вибрані твори в п'яти томах. /В. Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1977. – Т.3. — 670 с.

132. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).
133. Теплов Б. Психология музыкальных способностей /Б.Теплов. //Избранные труды в 2-х томах. — М.: Педагогика, 1985. — Т.1. — С. 42 – 222.
134. Трофімов Ю.Л. Психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. /Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. – К.: Либідь, 2005. – 558 с.
135. Ушинский К. Избранные педагогические сочинения. /К. Ушинский. — М.: АПН РСФСР, 1945. — 538 с.
136. Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч. посібник. //В.Федоришин, А.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2011. – 234 с.
137. Філософія: Підручник / Бичко І.В., Бойченко І.В., Табачковський В.Г. та ін. – К.: Либідь, 2001. – 408 с.
138. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. /Майкл Фуллан [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.
139. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя /А.В.Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
140. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., переработ. /Андрей Викторович Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007. – 638с.
141. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. /Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1] с.
142. Цзинь Нань. Вокальное исполнительство в Китае: методический аспект / Цзинь Нань. //Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – Випуск 6 (11). – К.: Вид-во НПУ, 2008. – С. 52-56.
143. Чжай Хуань. Вокально-хорова підготовка студентів у Китаї /Чжай

- Хуань //Національно-культурний простір України XXI ст.: стан і перспективи» - К.: НАКККіМ, 2010. – 508 с. – С. 461-466.
144. Чжай Хуань. Діагностика рівнів сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом /Чжай Хуань //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - № 7 (218). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Частина II. – С. 25-31.
145. Чжай Хуань. Етапи формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом /Чжай Хуань //Наукові записки: зб. наук. статей. – К.: Вид-во Нац. пед. університету імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. LXXXVI (96). – С. 233-239.
146. Чжай Хуань. Значення взаємодії фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів музики до роботи зі школярами /Чжай Хуань //Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін: зб. матер. відкр. наук.-практ. конфер. – Суми: Вінніченко М.Д., 2011. – С. 223-224.
147. Чжай Хуань. Методичні підвалини організації творчої взаємодії керівника з учасниками вокально-хорового колективу /Чжай Хуань //Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія /під наук. ред. А.В.Козир. – друге вид., доп. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 294-301.
148. Чжай Хуань. Музична освіта в Китаї: особливості еволюції /Чжай Хуань //Наукові записки: зб. наук. статей. – К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. LXXXIX (89). – С. 252-259.
149. Чжай Хуань. Особливості структурування творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з учасниками вокально-хорового колективу /Чжай Хуань //Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2011. №11 (82). – С. 176-181.

150. Цыпин Г. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. /Г. Цыпин. — М.: Инрерпракс, 1994. — 373 с.
151. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. /Р. Юссон. — М.: Музыка, 1974. — 262 с.
152. Юцевич Ю. Теорія і методика формування співацького голосу: Навчально-методичний посібник. / Ю. Юцевич. — К., 1998. — 159 с.
153. Яворский Б. Воспоминания, статьи и письма. /Б. Яворский. — Т.1. — М.: Музыка, 1964. — 670 с.
154. Якобсон П. Психология художественного восприятия. /П. Якобсон. — М.: Искусство, 1964. — 85 с.
155. Adler G. Der Stil in der Musik. — Lpz.: Breitkopf und Härtel, 1981. — 46S.
156. Adorno T. Philosophie der neuen Musik. — Frankfurt a.M., 1978. — 200 S.
157. Bolin N. Gefangenschaft und Freicheit /Aspetti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–174.
158. Kalisch V. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — 363–370 S.
159. Kluppelholz W. Cucina tipica /Aspekti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — 331–339 S.
160. Schenker H. Neue musikalische Theorien und Fantasien. Der freie Satz. — Wien, 2002. - S.29-33.

Література китайською мовою

161. Бай Юнь-шэн. О формах сценического движения и обучении актёрскому мастерству традиционного театра. — Пекин, 1957, с. 34-45.
162. Биан Мен. Китайская музыкальная культура: образование и развитие — Пекин, 1996. — 181 с.
163. Гуан Лиин. Народные стили в вокальном искусстве — Пекин, 1984. — с.11-24.
164. Иян Инь Лю. История китайской музыки — Шанхай, 1953. — С. 5-11.
165. Китайская Философия Т. 19–21. — Лиао Нин, 2000. — с. 112-134.

166. Ли Бо. Вопросы оперного искусства. — Пекин, 2001. — 184 с.
167. Ли Сиан Ген. Лао-Цзы сегодня. — Пекин, 2002. — С. 12-23.
168. Лю Лан. Музыкальное воспитание Конфуция и смысл его музыкальной эстетики /Искусство музыки - 2. — Пекин, 1991. — с. 34-54.
169. Лю Юань Пин. Модель обучения вокальной музыке (Шэн юе цзяо дэ мо ши). — Пекин: КМИ, 2004. — 170 с.
170. Уань Юань. Воспитание психологических качеств вокалиста. — Цзанси, 2002. — 120с.
171. Хоу Фан. Реформирование вокального обучения. — Пекин, 2001. — 150с.
172. Цан Вэнь Лин. Требования к исполнению вокальной музыки. — Шандонь, 2005. — 235 с.
173. Цан Вэнь Лин. Вокальное исполнение: музыка и пластика. — Шандонь, 2009. — 153 с.
174. Цоу Вэн Чу. Вокальное искусство — школа Шен Сиан. — Пекин, 2000. — 217 с.
175. Чжан Уен Жу. Современная философия Китая. — Пекин, 2001. — С. 5-33.
176. Чжан Сяо Чжун. Основные особенности и законы вокального обучения. — Синхай, 2001. — 205 с.
177. Чжао Син Шан, Чжоу Юй Мин. Душа Моцарта. — ШанХай, 1996. — С.11-23.
178. Чжао Мэй Бо. Вокальное искусство Китая. — ШанХай, 1997. — С. 23-43.
179. Чжан Цзянь Го. Путь реформы вокальной музыки. — Наньцзин, 2004. — 215 с.
180. Чжау Сон Жу. Объяснение Лао Цзы. — Шандон, 1988. — С. 6-15.
181. Чэнь Я Сянь. Подготовка к работе над вокальным дыханием. — Фуцзянь, 2001. — 145 с.
182. Шен Сиюан, Сиа Нан. Классическая музыка. — Шанхай, 1997. — 341с.
183. Шен Сиан. Воспитание вокалистов. — Шанхай, 1998. — 323 с.

184. Юй Исюан. Статья об исполнительстве вокалистов. — Пекин, 1980. — С.12-34.
185. Юй Тэн Ган. Искусство вокального языка. — ХуНан, 1987. — С. 23-45.
186. Ян Хун Нянь. Вокальная интонация. — Пекин, 2001. — 215 с.