

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЗАЙЦЕВА Алла Віталіївна

УДК 378.011.3-051:78(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ
ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання
Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Науковий консультант – **Падалка Галина Микитівна**,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2017

АНОТАЦІЯ

Зайцева А.В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». – Національний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2017.

Зміст анотації

Сучасний етап розвитку мистецької освіти в Україні, радикальні зміни в соціокультурному житті суспільства вимагають певного переосмислення ідей, концепцій, адаптації педагогічних технологій до нових умов. Дисертацію присвячено проблемі формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Серед актуальних питань, що потребують обґрунтування, виявлено такі, як характер впливу спільного переживання художніх образів викладачами і студентами на якість музичного навчання; визначення принципових засад, педагогічних умов, методів, прийомів формування художньо-творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу у відповідності до вимог сучасної особистісно-орієнтованої діалогічної парадигми мистецької освіти.

На основі системного аналізу дефініцій «культура», «комунікативна культура», «художня діяльність» у дослідженні визначено сутність художньо-комунікативної культури вчителя музики, яка інтерпретується нами як інтегративна особистісна якість, що зумовлює його здатність до встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі пізнання мистецтва, перетворення художньо-навчальної взаємодії у культуротворчий процес. Художньо-комунікативна культура вчителя музики визначає вектор його гуманістичної спрямованості на усвідомлення, переосмислення і корекцію власного суб'єктивного розвитку та реалізації у процесі

спілкування з мистецтвом унікального особистісно-творчого потенціалу учня.

Структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики включає мотиваційно-потребовий, пізнавально-компетентнісний, регулятивно-конативний, рефлексивно-оцінний та творчо-презентативний компоненти.

Теоретичною основою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики виступає розроблений у процесі дослідження екзистенційно-рефлексивний підхід, що є системою науково-педагогічних установок щодо забезпечення художньо-творчої взаємодії викладача і студента на основі актуалізації, конструювання і поглиблення таких взаємин у просторі мистецького діалогу, де найповніше реалізуються засади суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги та співпраці. Екзистенційно-рефлексивна стратегія музичного навчання передбачає опору на ціннісні аспекти навчальної взаємодії, дозволяє викладачу сконцентруватися не лише на власних почуттях, а і «включити» особистісно значущі переживання студента у процес мистецького спілкування. Результативність музичного навчання у цьому контексті досягається через заохочення студента до усвідомлення власних почуттів щодо особистісно значущого для нього у мистецтві, а також толерантного ставлення до художніх переживань «Іншого».

Екзистенційно-рефлексивний підхід зумовив розробку методичної системи, що охоплює цільовий, теоретичний, змістовий, процесуально-методичний та оцінно-результативний складники.

Цільовий складник методичної системи передбачає визначення мети і завдань формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, а саме: формування готовності студентів до музично-освітньої діяльності у школі (мета) і розвиток здатності до продуктивної взаємодії з учнями; формування художнього тезаурусу, оволодіння методами створення позитивно-творчої атмосфери в музично-

освітньому процесі, актуалізація гуманістичної спрямованості особистості (завдання).

Теоретичний складник методичної системи представлено такими принципами формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: забезпечення можливості викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки; досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії; актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва; орієнтація на цінності «діалогу культур»; тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента.

Окреслені принципи у взаємовпливі і взаємозалежності уможливають системне визначення педагогічних умов, методів, прийомів, засобів і форм організації художньо-комунікативної діяльності студентів у процесі музичного навчання.

Змістовий складник методичної системи зорієнтовано на розвиток ерудиції студентів з культурологічних засад художньо-творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу і включає: джерела формування змісту (Закон України «Про вищу освіту», галузеві стандарти вищої освіти, культуротворчий контекст художньо-навчального простору ВНЗ) та чинники конструювання змісту (розробка спеціального навчально-методичного забезпечення): спецкурс «Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»; авторський проектно-творчий мультимедійний комплекс «Формування позитивного художньо-комунікативного іміджу майбутнього вчителя музики»; методичні рекомендації «Педагогічне керівництво формуванням художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»; оновлені робочі програми студентів з педагогічної практики; авторську систему комунікативних тренінгів.

Процесуально-методичний складник запропонованої системи включає визначення педагогічних умов (активізації здатності майбутніх учителів

музики до прояву конгруентної поведінки у процесі взаємодії з викладачем; забезпечення суб'єктності педагога і студента у процесі спілкування з мистецтвом; систематичного впровадження ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій «тут і тепер»; спрямування навчального процесу на встановлення духовно-творчого контакту між викладачем і студентом у процесі художньої комунікації; стимулювання комунікативної гнучкості студентів у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик) та навчально-рейтингових блоків методичного забезпечення формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Мотиваційно-стимулювальний блок спрямовано на активізацію у студентів бажання оволодіти художньо-комунікативною культурою, мета адаптивно-регулятивного полягає у збагаченні художньо-комунікативних компетенцій студентів, рефлексивно-аналітичний зорієнтовано на залучення студентів до адекватної самооцінки перебігу і результатів міжсуб'єктної художньо-творчої взаємодії, творчо-актуалізаційний блок передбачає розвиток здатності студентів до вироблення власних стратегій художньо-творчої взаємодії. Кожен із визначених блоків охоплює методи, прийоми, форми роботи зі студентами (дискусія на кшталт «мозкового штурму», медіа-презентація, імідж-тренінг, проектно-творчий семінар, конференція творчих ідей, мистецький інтернет-діалог), а також елементи діагностики та самодіагностики студентів (самозвіти щодо проходження педагогічної практики, тестові карти самооцінки, індивідуальне електронне портфоліо та ін.). Передбачено певну послідовність застосування визначених навчально-рейтингових блоків згідно організаційно-акомодаційного, навчально-кумулятивного, коригувально-конвенційного та проектно-презентаційного етапів.

Оцінно-результативний складник методичної системи створює підґрунтя для порівняння й узгодження результатів навчально-методичного забезпечення художньо-комунікативної діяльності студентів із сформульованими у цільовому складнику моделі завданнями.

Визначено, що теоретично обґрунтована та експериментально перевірена методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики орієнтує навчальний процес на системне спільне «творення» викладачем і студентом простору мистецького навчання; забезпечує майбутньому вчителю музики можливість самостійних, альтернативних підходів до виявлення індивідуального комунікативного стилю діяльності з учнем; створює умови для гармонізації інтелектуального та емоційного «фону» художньої взаємодії викладача і студентів; доповнює мотиваційні чинники професійного становлення студентів такою складовою, як оволодіння розвивально-співтворчим типом взаємодії.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше у теорії та методиці музичного навчання: визначено сутність, розкрито зміст, структуру, критерії і показники сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики; обґрунтовано екзистенційно-рефлексивний підхід як теоретичну основу вирішення проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в умовах університетської освіти; розроблено інноваційну методичну систему формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, що охоплює мету, завдання, концептуальні підходи, принципи, структурні компоненти, педагогічні умови, методику (організаційні форми, методи, етапи), педагогічний моніторинг і складається з цільового, теоретичного, змістового, процесуально-методичного та оцінно-результативного складників-компонентів. Подальшого розвитку набули: наукове осмислення теоретичних засад та практичних умов удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики; реалізація особистісно-орієнтованого підходу у музичному навчанні студентів.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні та впровадженні у практику роботи педагогічних університетів навчально-методичного забезпечення системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, що охоплює: програму спеціального

навчального курсу: «Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики», навчальний посібник «Творчий розвиток майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки» (з грифом МОН України – лист № 1/ 11-9745 від 30.11.2009 р.) для студентів, магістрантів, аспірантів та викладачів середніх та вищих мистецьких навчальних закладів; авторський проектно-творчий мультимедійний комплекс «Формування позитивного художньо-комунікативного іміджу майбутнього вчителя музики»; методичні рекомендації «Педагогічне керівництво формуванням художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»; авторську систему комунікативних тренінгів, спрямовану на збагачення культуровідповідного художньо-комунікативного досвіду студентів.

Розроблений навчально-методичний комплекс може бути продуктивно використаний викладачами, магістрами, аспірантами та студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Ключові слова: майбутній вчитель музики, художньо-комунікативна культура, екзистенційно-рефлексивний підхід, експериментальна авторська модель методичної системи.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Монографії, навчальні посібники:

- 1.Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: монографія / Алла Віталіївна Зайцева. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – 255 с. (ум.13,86 друк. арк.).
- 2.Зайцева А. В. Творчий розвиток майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки / А.В.Зайцева. – Навчальний посібник (Гриф МОН України – лист № 1/ 11-9745 від 30.11.09 р.) К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – 111с.

Статті у провідних фахових наукових виданнях:

- 3.Зайцева А. В. Творча самореалізація: теоретичні засади / А. В. Зайцева // Мистецтво та освіта. – 2007. – Вип.4 (46).– 24-28 с.
- 4.Зайцева А. В. Критерії та рівні сформованості здатності майбутніх учителів музики до творчої самореалізації у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Нац. акад. образотворчого мистецтва і архітектури. – К., 2008. – Вип. 3. – 149-156 с.
- 5.Зайцева А. В. Напрями формування здатності майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2008. – Вип. 4. – С. 154-157.
- 6.Зайцева А. В. Стимулювання механізмів творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2009. – Вип. 8 (13). – С. 81-85.
- 7.Зайцева А. В. Методичні аспекти забезпечення творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки / А. В. Зайцева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2009. – № 7 (170), ч. 1. – С. 104-110.
- 8.Зайцева А. В. Творчість як умова самореалізації майбутнього вчителя музики у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. До 175-річчя НПУ імені М. П. Драгоманова. – Вип. 10 (15). – К., 2010. – С. 51-53.
- 9.Зайцева А. В. Музично-педагогічний самоменеджмент у контексті виконавської діяльності майбутніх учителів музики / А. В. Зайцева

- // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Нац. акад. образотворчого мистецтва і архітектури. – К., 2010. – Вип. 5. – С. 220-231.
- 10.Зайцева А. В. До проблеми формування виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2011. – № 7 (218), ч. 2. – С. 55-61.
- 11.Зайцева А. В. Організаційно-методичні основи забезпечення творчої взаємодії викладача і студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки / А. В. Зайцева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. – Кіровоград, 2014. – Вип. 18, кн. 1. – С. 252-260.
- 12.Зайцева А.В. Діалогова стратегія взаємодії у контексті формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А.В. Зайцева // Наукові записки. Серія. Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2014. – Вип. 121. – С. 50-54.
- 13.Зайцева А. В. Формування готовності майбутнього викладача мистецьких дисциплін до творчої самопрезентації у музично-фаховій діяльності / А. В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2014. – Вип. 16 (21), ч. I. – С. 71-75.
- 14.Зайцева А. В. Культурологічний підхід до формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – К., 2015. – Вип. 35, т. 3 (15): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» (дод. 2). – С. 289-297.
- 15.Зайцева А. В. Реалізація ідей синергетики у формуванні художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Наукові записки. Серія. Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2015. – Вип. 127. – С. 50-57.

- 16.Зайцева А.В. Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2015. – Вип.18 (23). – С. 97-101.
- 17.Зайцева А. В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті екзистенційно-рефлексивного підходу / А. В. Зайцева // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія. Педагогіка. – Тернопіль, 2016. – № 1. – С. 126-133.
- 18.Зайцева А. В. Функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20 (1), ч. 2. – С. 37-46.
- 19.Зайцева А.В. Гуманістичні виміри художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А.В.Зайцева // Зб. наук. праць. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» – №2 (76). – 2016. – С. 34-44.
- 20.Зайцева А. В. Логіка реалізації педагогічної технології формування художньо-комунікативної культури / А. В. Зайцева // Наукові записки. Серія. Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2016. – Вип. 130. – С. 76-83.
- 21.Зайцева А. В. Педагогічні умови формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20 (1), ч. 2. – С. 42-48.
- 22.Зайцева А. В. Реалізація культуротворчих функцій мистецтва в процесі формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя

музики / А.В.Зайцева // Наукові записки. Серія. Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2016. – Вип. 132. – С. 75-83.

23. Зайцева А.В. Модель формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / А.В.Зайцева // Зб. наук. праць. Вип. 6. /Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» – Слов'янськ, 2017. – С. 25-34. Режим доступу <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>

Статті у міжнародних фахових виданнях

24.Zaitseva A.V. Conceptual approaches to the formation of the artistic and communicative culture of the future teacher of music / A. Zaitseva // Publication in «EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society/EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo». – №2. – 2014-2015. – p.155-163.

25.Zaitseva A.V. Fundamental principles of forming of artistically-communicative culture of the future teacher music / A. Zaitseva // European Journal of Scientific Research №1, (11), January-June, 2015, p.277-285. (Канада)

26.Zaitseva A.V. Artistry as a component of art-communicative culture of the future teacher of music / A. Zaitseva // Modern Science – Modrni veda – Ceska republika, Nemoros. – 2015. – №4. – p. 46-52.

27.Zaitseva A.V. The ethical component of pedagogical tact as the basis for artistic and communicative culture of a future teacher of music / A.Zaitseva // Modern Science – Modrni veda – Praha. – Ceska republika, Nemoros. – 2015. – №6. – p 91-97.

28.Zaitseva A.V. The criterion-level analysis of development of artistic-communicative culture of a future teacher of music / A.Zaitseva // Modern Science – Modrni veda – Praha. – Ceska republika, Nemoros. – 2016. – №1. – p.76-82.

29.Zaitseva A.V. The methodical system of formation of artistic and communicative culture of a future teacher of music / A.Zaitseva // Modern Science – Modrni veda – Praha. – Ceska republika, Nemoros. – 2016. – №4. – p.91-97.

30.Зайцева А.В. Гуманистическая основа межличностных отношений педагога и студента как условие формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки / А.В.Зайцева // Научно-методический журнал «Веснік Магілеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова //Навукова-метадычны часопіс / серыя С.Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка) – 2 (48). – 2016. – С.65-69.

Матеріали конференцій:

31. Зайцева А. В. Музично-педагогічний менеджмент у структурі діяльності майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Збірник матеріалів ІХ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Чернівці, 2011. – Вип. 3 (7). – С. 176-177.

32.Зайцева А. В. Особливості активізації самостійних творчих дій майбутнього педагога-музиканта у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – Ч. 1. – С. 194-195.

33.Зайцева А. В. До проблеми формування музично-слухових уявлень молодших школярів у класі фортепіано / А. В. Зайцева // Проблеми сучасної музичної освіти : матеріали звітної-наук. конф. / Ін-т мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – С. 156-160.

34.Зайцева А. В. Спрямовання рефлексивних дій майбутніх учителів музики на гедоністично-творчий результат у процесі інструментальної підготовки / А. В. Зайцева // Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти : зб. тез за матеріалами

Всеукр. наук.-практ. конф., 23-24 листоп. 2012 р. / Миколаїв. нац. ун-т імені В. Сухомлинського. – Миколаїв, 2012. – С. 67-69.

35.Зайцева А. В. Формування концертмейстерських навичок майбутнього вчителя музики у процесі виконавсько-фахової підготовки / А. В. Зайцева // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів XI Міжнар. пед.-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Чернівці, 2014. – Вип. 5 (9). – С. 205-207.

36.Зайцева А. В. Самостійно-творча діяльність майбутнього вчителя музики у процесі проходження педагогічної практики / А.В.Зайцева // Мистецька освіта в Україні : проблеми теорії і практики: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару, 27-28 лютого 2014 року / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2014. – С. 33-34.

37.Зайцева А.В. Феномен взаємодії як спосіб організації спільної художньо-творчої діяльності викладача і студентів у процесі музичного навчання / А.В.Зайцева // Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення»: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 15-16 жовтня 2014 року. – К: НАПН України, Ін-т проблем виховання, 2014. – С.18.

38.Зайцева А. В. Проблема формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Вінниця, 26-27 листоп. 2014 р.) / Вінниц. держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2014. – С. 62-65.

39.Зайцева А. В. Формування концертмейстерських навичок майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Проблеми сучасної музичної освіти : матеріали звітно-наук. конф. / Ін-т мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2014. – Вип. 5. – С. 132-139.

40.Зайцева А. В. Особенности художественно-педагогического общения в условиях современного образовательного пространства / А. В. Зайцева //

Новая наука: проблемы и перспективы : междунар. науч. период. изд. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (2015 г., г. Стерлитамак) / Агентство междунар. исслед. – Стерлитамак, 2015. – С. 44-46.

41.Зайцева А. В. Комунікативно-діалогові процеси у контексті гуманізації сучасної музично-педагогічної освіти / А. В. Зайцева // III Весенние научные чтения : сб. публ. науч.-информ. центра «Знание», 14.03.2015. – Харків, 2015. – Ч. 1 (уровень стандарта, академический уровень). – С. 93-95.

42.Зайцева А. В. Сутність комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів XII Міжнар. пед.-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2015. – Вип. 6 (10). – С. 169-171.

43.Зайцева А.В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті емпатійно-діалогічної парадигми / А.В.Зайцева // Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: Всеукр. наук.-практ. конф., Херсон, 4.04. 2016 р. / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2016. – С.100-104.

44.Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура як категорія мистецької освіти / А.В.Зайцева // Актуальні проблеми музичної освіти: історія, сьогодення і майбутнє: Всеукр. наук.-практ інтернет-конфер, Херсон, 2017. – С.71-74.

45.Zaitseva A.V. Conceptual approaches to the formation of the artistic and communicative culture of the future teacher of music / A.Zaitseva // Program Max Veber VII International Scientific Conference «The problems of empirical research in psychology». – p. 27-28.

Статті у наукових збірках та монографіях

46.Зайцева А.В. Проблема творчої самореалізації особистості у науковій літературі / А.В.Зайцева // Зб. наук. праць. № 18: Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта – 2007 / Редкол.: В.К.Буряк [гол. ред.] та інш. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – ст. 164-171.

- 47.Зайцева А.В. Компоненти творчої самореалізації майбутніх учителів музики / А.В.Зайцева // Зб. наук. праць /Редкол.: І.А.Зязюн [голова], В.О.Радкевич, Н.М. Чепурна [заступники голови] та ін. – Київ; Черкаси: видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип. IV. – стор.108-113.
- 48.Зайцева А.В. Інструментально-виконавська творчість як засіб духовного становлення майбутніх учителів музики / А.В.Зайцева // Наукові записки Тернопільського НПУ. Серія: Педагогіка. – 2007. – №10. – 93-96 с.
- 49.Зайцева А.В. Творча самореалізація: теорія та методика/ Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – С. 321-329.
- 50.Зайцева А.В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. /Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В.Козир. – Вид. друге, доповн. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 357-366.
- 51.Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики : науково-теоретичний аналіз / А. В. Зайцева // Історія, теорія та практика сучасних гуманітарних наук : колективна монографія / (Л. В. Афанасьєва [та ін.]) ; за заг. ред. Т. В. Мартинюк, Н. В. Ігнатенко. – Мелітополь, 2016. – С. 254-265.

Методичні рекомендації та програма

- 52.Зайцева А.В. Формування самостійних творчих дій майбутнього педагога-музиканта в процесі інструментальної підготовки. Методичні рекомендації (для бакалаврів, магістрів, викладачів вищих навчальних закладів / А.В.Зайцева. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 36 с.
- 53.Зайцева А.В. Програма спецкурсу «Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики» / А.В.Зайцева // К.: НПУ, 2017. – 20 с.

54.Зайцева А.В. Методичні рекомендації «Педагогічне керівництво процесом формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики» / А.В.Зайцева. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – 83 с.

SUMMARY

Zaitseva A.V. The Methodical System of Artistic and Communicative Culture Formation for a Future Music Teacher. – The qualification scientific work. Manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.02. – «Theory and Methodology of Music Education». – National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2017.

The contents of the annotation

This thesis is a complex research devoted to the scientific problem of forming the artistic and communicative culture of the future teacher of music in the process of their training in higher educational institutions in the context of modern educational paradigms.

Based upon the systemic analysis of the definitions «culture», «communicative culture», «artistic activity» in the research there was determined the content of artistic and communicative culture of the musical teacher, which we interpret as an integrative personal quality, which causes his ability to set emotional and psychological contact with a student in the process of art learning, transformation of artistic and educational interaction into a culture creating process. Artistic and communicative culture of a music teacher determines a vector of his humanistic orientation on acknowledgement, rethinking and correction of his own subjective development and realization in process of communication with art of student's unique personal creative potential.

The structure of artistic and communicative culture of a future music teacher includes motivational requirement, learning competential, regulative connative,

reflexive valuing and creative presentative components. The motivational requirement component implies the presence of conscious interest of students in mastering the means that help to establish emotional and psychological contact with a student in the process of artistic communication; learning competential component absorbs the basic artistic and communicative competences of the future music teacher; regulative conative component characterizes the ability of the future music teacher to correct the emotional and psychological color of the artistic and communicative process, the ability to choose an optimal style of behavior in changing conditions of artistic communication; reflective valuing component represents the ability of the future teacher of music to realize their own communicatively meaningful qualities, to analyze and evaluate personal feelings and states in a certain artistic and communicative situation at a lesson, the ability to adequately perceive and reflexive-empathic assessment of a student; creative presentative component assumes the ability of the future teacher of music to self-presentation, the creation of a pedagogical image, the manifestation of artistry, mobility and improvisation in artistic and communicative actions.

The theoretical basis of forming artistic and communicative culture in a future music teacher is an existential and reflexive approach, developed in process of the research. It is a system of scientific and pedagogical settings to provide artistic and creative interaction between a teacher and student, based upon actualization, constructing and deepening of such relations in artistic dialogue space, where the bases of subjectness, mutual value, mutual respect and coworking are most fully realized. Existential and reflexive strategy of musical studies supposes backing upon valuable aspects of learning interaction, allows the teacher to concentrate not only on his own feelings, but also to 'include' personally valuable experience of a student into the process of artistic communication. Effectiveness of musical teaching in this context is reached through encouraging the student to recognize his own feelings on what is personally important to him in art, and also tolerant attitude to artistic feelings of 'The Other'.

The existential and reflexive approach caused the development of methodical system, which includes targeting, theoretical, content, processive, methodical and value resultative components.

Targeting component of the methodical system supposes the designation of aim and tasks of forming artistic and communicative culture in a future musical art teacher: forming of student's readiness to musical educational activity at school (aim) and development of ability to productively interact with students; forming of artistic thesaurus, managing methods of creating positive and creative atmosphere in musical educational process, actualization of humanistic directness of the personality (tasks).

Theoretical component of the methodical system is represented by such principles of forming artistic and communicative culture in a future musical teacher: providing possibilities for teachers and students to choose alternatively between artistic and communicative behavior strategies; achieving harmony in intellectual and emotional 'background' interaction; actualization of dialectical unity of ethical and esthetical bases in mastering the art by students; orientation to the value of 'culture dialogue'; identities of laying aims in artistic and communicative actions of a teacher and student.

These principles in interaction and interdependence make possible the systemic definition of pedagogical conditions, methods, means, ways and forms of organizing artistic and communicative students' activities in process of musical studies.

The content component of methodical system is oriented onto developing students' erudition in culturological basis of artistic and creative interaction of educational process subject; it includes: sources of forming contents (the Law of Ukraine On Higher Education, branch standards of higher education, culture creating context of artistic and learning space in higher educational institutions) and factors of constructing contents (development of special learning methodical equipment): special course «Basic forming artistic and communicative culture in future musical

teacher», renewed work programs in students' pedagogical practice; author's project creative multimedia complex «Forming positive artistic and communicative image of future musical teacher»; methodical recommendation «Pedagogical guidance in forming artistic and communicative culture in a future musical teacher».

Processual and methodical component of the proposed system includes definition of pedagogical conditions (activating future musical teachers' ability to show congruent behavior in process of interaction with the teacher; providing subjectness of pedagogue and student in process of communicating with art; systematic implement of situations «mutual feelings – acknowledgement» artistic and communicative actions «here and now»; direction of learning process onto establishing spiritual and creative contact between teacher and student in process of artistic communication; stimulating the communicative flexibility of students in constructive certain artistic and communicative tactics) and learning rating blocks of methodical equipment in forming artistic and communicative culture in future musical teacher. Motivational and stimulating block is aimed on activation in students the will to master artistic and communicative culture, the aim of adaptive and regulative one is to enrich artistic and communicative competencies in students, reflexive and analytical is oriented on engaging students to adequate self-estimation of the course and results of intersubjectal artistic and creative interaction, creative and actualizing block provides development of students' ability to make up their own strategies of artistic and creative interaction. Each of those blocks includes methods, techniques, forms of cooperation with students ('brain drain'-like discussions, media-presentations, artistic web-dialogue), and also elements of diagnosing and self-diagnosing the students (self-reports about passing pedagogical practices, test self-evaluation cards, individual digital portfolio etc.). There is provided a certain sequence of applying the defined module-rating blocks according to organizational and accomodational, learning and cumulative, corrective and conventional, project and presentation steps.

Evaluative and resultative component of methodical system creates basis for comparing and adjusting results of educational methodical equipment of artistic and communicative students' activities with tasks, formed in targeting component of the model.

Determined that theoretically substantiated and experimentally proven methodical system of forming artistic and communicative culture in a future music teacher guides the educational process on the systemic joint creation by the teacher and student of the space of artistic education; provides the future teacher of music with the possibility of independent, alternative approaches to the identification of the individual communicative style of activity with the student; creates conditions for the harmonization of the intellectual and emotional background of artistic interaction between the teacher and the student; complements the motivational factors of the professional formation of students as a component, as mastering the developer-co-constructive type of interaction.

The scientific novelty of the research is that for the first time in the theory and method of musical education: the essence is defined, the content, structure, criteria and indicators of the formation of the artistic and communicative culture of the future teacher of music are revealed; the existential reflexive approach as the theoretical basis for solving the problem of forming the artistic and communicative culture of the future teacher of music in the conditions of university education is substantiated as the theoretical basis for solving the problem of forming the artistic and communicative culture of the future teacher of music in the conditions of university education; the innovative methodical system of forming of artistically-communicative culture of future music, that embraces an aim, task, conceptual approaches, principles, structural components, pedagogical terms, methodology (organizational forms, methods, stages), pedagogical monitoring and consists of having a special purpose, theoretical, semantic, judicially-methodical and evaluation-effective constituents-components. Further developed: scientific understanding of theoretical foundations and practical conditions for improving the

professional training of future music teachers; implementation of a personally oriented approach in the musical education of students.

The practical value of research results consists in development and introduction in practice of work of pedagogical universities of the educational methodical complex, which includes: our special course «Basic forming artistic and communicative culture in future musical teacher», «Methodical recommendation on pedagogical guidance in forming artistic and communicative culture in future musical teacher», author's project creative multimedia complex «Forming positive artistic and communicative image of future musical teacher», renewed work programs on pedagogical practice for students, author's system of communicative trainings. Developed educational methodical complex may be productively used by teachers, bachelors, aspirants and students of artistic faculties of pedagogical universities.

Key words: future music teacher, artistic and communicative culture, existential and reflexive approach, experimental author's model of methodical system.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	25
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	37
1.1. Генезис і сутність понять «культура», «художня комунікація», «художня діяльність».....	37
1.2. Феномен «художньо-комунікативна культура» вчителя музики як предмет науково-теоретичного аналізу.....	81
1.3. Компонентна структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики	95
1.4. Функціональні характеристики художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у його практичній діяльності.....	117
Висновки до першого розділу.....	130
Список використаних джерел до першого розділу.....	133
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	154
2.1. Методологічні підходи проектування методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	154
2.2. Екзистенційно-рефлексивний підхід як теоретична основа формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	198
2.3. Педагогічні принципи проектування методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	211
Висновки до другого розділу.....	237

Список використаних джерел до другого розділу.....	239
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	263
3.1. Педагогічні умови забезпечення формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	263
3.2. Обґрунтування змісту моделі методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	289
3.3. Педагогічний моніторинг сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики як оцінно-результативного складника-компонента методичної системи.	302
3.3.1. Критерії та рівні сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	302
Висновки до третього розділу.....	310
Список використаних джерел до третього розділу.....	314
РОЗДІЛ 4. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	326
4.1. Діагностика сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	326
4.2. Поетапна реалізація методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	372
4.2.1. Організаційно-акомодаційний етап формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	372
4.2.2. Навчально-кумулятивний етап формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	382
4.2.3. Коригувально-конвенційний етап формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	405

4.2.4. Проектно-презентаційний етап формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	415
4.3. Аналіз результатів експериментальної перевірки сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики	426
Висновки до четвертого розділу.....	450
Список використаних джерел до четвертого розділу.....	452
ВИСНОВКИ	458
ДОДАТКИ	466

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Інтеграція України у Європейський науково-освітній простір зумовлює приведення системи підготовки майбутніх фахівців у відповідність до міжнародних освітніх стандартів, розвиток демократичних свобод, підвищення якості й конкурентоспроможності національної освіти. Концептуальні положення, відображені у Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» (1994), «Національній доктрині розвитку освіти в Україні» (2002), «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), Законі України «Про вищу освіту» (2014) визначають провідні орієнтири реалізації державної політики у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні творчих, конкурентоспроможних, екзистенційно-вільних і одночасно відповідальних громадян України, здатних до культурної ідентифікації та поваги до культури «Іншого».

У теорії та практиці освіти накопичено вагомий досвід, що окреслює перспективні напрями теоретичного переосмислення підготовки майбутніх фахівців, зокрема учителів музики. Обґрунтовано наукові ідеї теорії національної освіти (В. Андрущенко, В.Галузинський С. Гончаренко, Л.Губерський, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремінь, В. Лозова, В.Луговий, В. Лутай, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Г.Філіпчук та ін.); розроблено ідеї комунікації у філософських та психологічних концепціях екзистенціалізму (М.Бубер, А.Камю, А.Ленгле, Р.Мей, Ж-П.Сартр, В.Франкл, Ю.Габермас, М.Гайдеггер, К.Ясперс та ін.); ідеї філософських концепцій щодо природи та функцій культури і комунікації як соціальних феноменів (М.Бахтін, В.Біблер, М.Каган); концептуальні положення класичної філософії, психології, педагогіки щодо діалогово-комунікативної сутності мистецтва та природи художньої творчості, розуміння художньої діяльності і спілкування як комунікації (Ю.Борев, Л.Виготський, Г.Гадамер, М.Каган, І.Корсакова,

М.Киященко, О.Лосєв, Ю.Лотман, В.Медушевський, О.Мелік-Пашаєв, В.Петрушин, Л.Слуцька, Г.Тарасов та ін.); концепції необхідності безпосереднього контакту «носіїв свідомості» в освітньому процесі (О.Больнов), розвитку продуктивної «не викривленої» комунікації (Ю.Габермас); положення теорії міжіндивідних взаємодій (Дж.Мід).

У дидактиці вищої школи розроблено теоретичні положення і принципи проектування педагогічних систем і технологій (Б.Андрієвський, В.Безпалько, Л.Берталанфі, В.Краєвський, Н.Кузьміна, І.Лернер, В.Лозова, С.Сисоєва та ін.); досліджено взаємозв'язок і взаємодію наукових методологічних підходів: *системний* (І.Блауберг, Н.Гузій, М.Каган, Н.Кузьміна, О.Пометун та ін.); *синергетичний* (В.Андрєєв, О.Дубасенюк, О.Князева, С.Курдюмов); *особистісно зорієнтований* (Г.Балл, І.Бех, Н.Бібік, Є.Бондаревська, Г.Костюк, Н.Кузьміна, В.Лозова, Л.Петровська, О.Савченко, В.Семиченко, А.Хуторської, І.Якиманська та ін.); *діяльнісний* (Л.Виготський, Б.Гершунський, О.Леонт'єв, А.Маслоу, В.Сластьонін, С.Смирнов та ін.); *компетентнісний* (Н.Бібік, О.Заблоцька, І.Зимня, В.Кремень, Г.Падалка, С.Сисоєва та ін.); *діалогічний* (М.Бахтін, О.Бочкарьова, М.Бубер, І.Зимня, О.Леонт'єв, В.Франкл); *культурологічний* (М.Бахтін, В.Біблер, І.Зязюн, Г.Філіпчук); *аксіологічний* (І.Бех, В.Дряпіка, Г.Падалка, В.Огнев'юк, О.Рудницька, Г.Філіпчук); психологічні механізми педагогічного спілкування (Г.Балл, Л.Виготський, С.Максименко, А.Маслоу, Г.Костюк, Р.Кочюнас, О.Леонт'єв, К.Роджерс, І.Страхов, І.Синиця та ін.); теоретичні концепції щодо співвідношення дефініцій «культура» і «комунікація», культура спілкування й комунікативна майстерність вчителя (Г.Андрєєва, О.Бодальов, В.Загв'язинський, І.Зязюн, В.Кан-Калік, Л.Крамущенко, І.Кривонос, В.Лабунська, Б.Ломов, О.Леонт'єв, А.Макаренко, А.Мудрик, Л.Савенкова, В.Семиченко, В.Сластьонін, В.Сухомлинський та ін.); теоретичні концепції щодо формування культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики (Н.Гуральник, А.Козир, О.Михайличенко,

О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Реброва, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, О.Хижна, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін).

Теоретичний аналіз сучасної педагогічної практики свідчить про наявність суперечностей між високим рівнем професійних знань, умінь, навичок учителів і неспроможністю передати їх учням, невмінням залучати дітей до творчої діяльності, створювати доброзичливу атмосферу, керувати власним емоційним станом, встановлювати з учнями духовно-особистісний психолого-педагогічний контакт на основі принципів толерантності, взаєморозуміння, взаємоповаги, відкритості, щирості, свободи та рівноправного партнерства. Аналіз психологічних досліджень (О.Бодальов, В. Давидов, Г. Костюк, С.Максименко, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.) дозволяє дійти висновку про те, що значна частина освітніх проблем зумовлена деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування, привнесенням елементів «дисонансу» у взаємовідносини суб'єктів комунікації, недооцінкою комунікативного аспекту навчально-розвивального процесу. І, навпаки, досягнення високих освітніх результатів виявляє закономірну залежність від оптимальних умов взаємодії вчителя і учнів.

Оскільки специфіка мистецтва базується на духовно-діалогічній основі та передбачає складні, багатогранні комунікативні процеси між суб'єктами художньої комунікації (М.Бонфельд, О.Бочкарьова, О.Глазиріна, М.Каган, В.Медушевський, Є.Назайкінський, О.Сохор, Г.Тарасов та ін), «...інтуїтивне відчуття і свідоме ставлення з боку педагога до комунікативно продуктивного протікання навчально-виховного процесу має неабияке значення у особистісному становленні майбутнього вчителя музики» (Г.Падалка). З огляду на зазначене, необхідним є удосконалення методичних підходів до процесу формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики з метою використання більш складного психологічного нюансування комунікативних стратегій мистецького спілкування.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми й вивчення стану сформованості

художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики дали змогу виявити низку *суперечностей* між:

- соціальною необхідністю мистецького забезпечення освітньої практики і недостатнім рівнем науково-методологічної розробленості проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики;
- вимогами гуманістичного спрямування мистецької освіти і недооцінкою в теорії і практиці можливостей особистісно-орієнтованого підходу до художньо-комунікативного розвитку студентів;
- необхідністю модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музики згідно міжнародних освітніх стандартів та превалюванням традиційних (монологічних) комунікативних моделей, пов'язаних з недооцінкою творчої взаємодії викладача і студента (вчителя і учня) у процесі спілкування з мистецтвом.

Соціокультурне значення, актуальність наукової проблеми, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 30 грудня 2002 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова (протокол № 3 від 29 жовтня 2014 року) і узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №8 від 25 листопада 2014 року).

Мета дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Реалізація мети дослідження передбачає виконання таких **завдань**:

- вивчити сучасний стан розробленості проблеми у науково-методичній літературі;
- розкрити сутність, зміст, специфіку феномена «художньо-комунікативна культура» майбутнього вчителя музики;
- розробити компонентну структуру художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики;
- визначити й обґрунтувати концептуальні основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики;
- змодельовати систему формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики й навчально-методичне забезпечення її впровадження у процес фахової підготовки студентів педагогічних університетів;
- встановити критерії й показники, схарактеризувати рівні сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики та розробити комплексну методику її діагностики;
- експериментально перевірити результативність розробленої методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Об'єктом дослідження є фахова підготовка майбутнього вчителя музики в умовах університетської освіти.

Предметом дослідження є методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Основу **концепції** складає розроблений і обґрунтований в результаті дослідження екзистенційно-рефлексивний підхід, який виступає теоретичною основою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Сутність означеного підходу

полягає у визнанні і реалізації залежності між характером спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу і його результативністю. Екзистенційно-рефлексивний підхід передбачає досягнення узгодженості ціннісно-сміслових позицій викладача і студентів шляхом актуалізації їх внутрішньої свободи і відповідальності, усвідомлення образів власного і чужого «Я», здатності до співпраці на засадах рівноправного партнерства.

У контексті музично-педагогічної освіти впровадження екзистенційно-рефлексивного підходу має враховувати специфіку спілкування на ґрунті мистецтва, зумовленою можливістю суб'єктів взаємодії краще зрозуміти один одного через співпереживання художнім образам, сконцентруватися на власних почуттях як важливій складовій людської екзистенції, осмислити відтворену в мистецьких образах дійсність у її цілісності і повноті, наповненій гуманістичним смислом. Спільне переживання художнього образу стає онтологічним підґрунтям активізації рефлексивної свідомості вчителя і учня, їхнього екзистенційного взаєморозуміння, сприяє синергії духовно-творчого перетворення.

Застосування екзистенційно-рефлексивного підходу в процесі підготовки вчителя музичного мистецтва в контексті художнього спілкування сприяє забезпеченню такого характеру взаємодії між викладачем і студентом, коли кожен із суб'єктів визначає позицію «Іншого» через усвідомлення власної самості, через віддзеркалення власних поглядів і переживань у світорозумінні і світовідчутті іншого суб'єкта спілкування. Викладач, який відчуває відповідальність за становлення «Я» студентів, має виступати таким «Іншим», який здатен «включити» особистісно значущі переживання студента у процес мистецького спілкування, який сприятиме синхронізації художніх переживань, досягненню їх духовно-енергетичного резонансу у кожній конкретній художньо-комунікативній ситуації навчального процесу.

Екзистенційна рефлексія розглядається у дослідженні як складний багаторівневий процес усвідомлення, переосмислення і корекції майбутнім

вчителем музики власного суб'єктивного розвитку. Застосування означеного підходу дозволяє викладачу відкрити та реалізувати у процесі художньо-навчального спілкування унікальний та особистісний смисл мистецького пізнання як студентам, так і викладачам. Ефект резонансу когнітивних та почуттєвих реакцій вчителя і учня «тут і тепер» у певних соціально-культурних, часових та психолого-педагогічних умовах художньо-педагогічного спілкування розширює діапазон їхнього емоційного та інтелектуального взаємовпливу-взаємодії, сприяє культурологічним змінам в особистісно-психологічних якостях та художньо-комунікативних діях.

Екзистенційно-рефлексивний підхід конкретизується у твердженнях, які спрямовують педагогічну стратегію формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва на забезпечення можливості викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки, досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії та тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента, актуалізацію єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва, а також передбачають орієнтацію на цінності «діалогу культур».

Провідну ідею концепції втілено в **гіпотезі** дослідження: на відміну від традиційних підходів у мистецькій освіті, де викладач (учитель) задає ціннісні орієнтири сприйняття учнями художніх образів, запропонована педагогічна стратегія передбачає цілеспрямоване формування здатності майбутнього вчителя музики до встановлення гнучкого, тактовного емоційно-психологічного контакту з учнем.

Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики набуватиме ефективності, якщо:

- зорієнтувати навчальний процес на системне спільне «творення» викладачем і студентом простору мистецького навчання;

- забезпечити майбутньому вчителю музики можливість виявлення індивідуального комунікативного стилю діяльності з учнем;
- створити умови для гармонізації інтелектуального та емоційного «фону» художньої взаємодії викладача і студентів;
- доповнити мотиваційні чинники професійного становлення студентів такою складовою, як оволодіння розвивально-співтворчим типом взаємодії.

Методи дослідження. Для виконання поставлених завдань дослідження використано комплекс методів:

- *теоретичні*: теоретичний аналіз – визначення стану розробленості проблеми; метод експлікації – визначення й обґрунтування сутності, структури і змісту дефініції «художньо-комунікативна культура»; методологічний аналіз – обґрунтування методологічних засад дослідження; педагогічне моделювання – розроблення моделі методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки;
- *емпіричні*: діагностичні – оцінювання рівнів сформованості художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики; спостережні – виявлення рівнів сформованості досліджуваного феномену; педагогічний експеримент – перевірка ефективності методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики;
- *методи математичної статистики*: кількісно-якісний аналіз експериментальних даних і статистичне обчислення за критерієм К. Пірсона (χ^2 -критерій) для обробки даних педагогічної експертизи та перевірки об'єктивності й валідності отриманих у процесі педагогічного експерименту результатів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше у теорії та методиці музичного навчання*:

- обґрунтовано екзистенційно-рефлексивний підхід як теоретичну основу вирішення проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в умовах університетської освіти;

- розроблено інноваційну методичну систему формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, що охоплює мету, завдання, концептуальні підходи, принципи, структурні компоненти, педагогічні умови, методику (організаційні форми, методи, етапи), педагогічний моніторинг і складається з цільового, теоретичного, змістового, процесуально-методичного та оцінно-результативного складників-компонентів;
- уточнено зміст наукових понять «культура», «комунікативна культура», «художня діяльність»;

удосконалено:

- визначення поняття «художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики» як інтегративної особистісної якості, що зумовлює його здатність до встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі сприймання, оцінювання і творення мистецтва;
- сутність, зміст і компонентну структуру художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики; критерії, показники і рівні сформованості означеного феномена;

подальшого розвитку набули:

- наукове осмислення теоретичних засад та практичних умов удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики;
- реалізація особистісно-орієнтованого підходу у музичному навчанні студентів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні й впровадженні у практику роботи педагогічних університетів *навчально-методичного забезпечення* системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, що охоплює: програму спеціального навчального курсу: «Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики», навчальний посібник «Творчий розвиток майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки» (з грифом МОН України – лист № 1/ 11-9745 від 30.11.2009 р.) для студентів,

магістрантів, аспірантів та викладачів середніх та вищих мистецьких навчальних закладів; авторський проектно-творчий мультимедійний комплекс «Формування позитивного художньо-комунікативного іміджу майбутнього вчителя музики»; методичні рекомендації «Педагогічне керівництво процесом формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»; авторську систему комунікативних тренінгів.

Теоретико-методичні положення та практичні висновки дослідження можуть бути використані у практиці підготовки викладачів і студентів у вищих закладах освіти мистецького профілю різних видів акредитації під час розробки навчальних програм, методичних розробок і рекомендацій щодо формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/535 від 23.03.2017р.); Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (довідка № 3065/17 від 23.12. 2016 р.); Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 316 від 29.03 2017р.); Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-17-724 від 04.10. 2017р.); Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 2119 від 11 жовтня 2017 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні, методологічні та практичні результати проведеного дослідження, а також концептуальні положення й загальні висновки пройшли апробацію на міжнародних та всеукраїнських конференціях: *Міжнародних*: «VIII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П.Рудницької (Київ, 2010); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009); «IX Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької (Київ,

2011); XI Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П.Рудницької (Київ, 2013); XII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької (Київ, 2014); теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: матеріали міжнар. наук-практ. інтернет-конф.» (Вінниця, 2014); «Program Max Veber VII International Scientific Conference» (Krakow,2014); XII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П.Рудницької (Київ, 2015); міжнар. конфер. «III Весняні наукові читання» (Харків, 2015); «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» (Переяслав-Хмельницький, 2015). *Всеукраїнських: Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії* (Київ, 2007); «Сучасна мистецька освіта: проблеми, технології, перспективи» (Ніжин 2008); «Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти» (Луганськ, 2009); «Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти» (Луганськ, 2011); «Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти» (Миколаїв, 2012); «Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей» (Миколаїв, 2012); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ 2014); «Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення» (Київ, 2014);); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016); «Актуальні проблеми музичної освіти: історія, сьогодення і майбутнє» (Херсон, 2017); щорічних звітних наукових конференціях викладачів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується теоретико-методологічним обґрунтуванням його вихідних позицій, психолого-педагогічним та мистецтвознавчим аналізом значного обсягу наукових джерел; застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням; пролонгованою дослідно-експериментальною роботою (2008-2017); коректним

опрацюванням одержаних емпіричних даних; ефективністю впровадження у навчально-виховний процес факультетів мистецтв педагогічних університетів розробленого навчально-методичного забезпечення формування означеного феномена.

Кандидатську дисертацію «Педагогічні умови творчої самореалізації майбутнього вчителя музики» за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання захищено 11 вересня 2007 року. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні наукові результати дисертаційного дослідження висвітлюються у 54 одноосібних наукових та науково-методичних працях, з них 21 стаття у фахових наукових виданнях з педагогіки; у монографії (13,86 ум. др. арк.), навчально-методичному посібнику для студентів, аспірантів, викладачів факультетів мистецтв педагогічних університетів, навчальному посібнику, який рекомендовано МОН України до використання у ВНЗ, у збірниках матеріалів наукових конференцій. Матеріали дисертації опубліковані у 7 міжнародних фахових виданнях.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел (463 найменування, з них 18 – іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації – 528 сторінок, з них 400 сторінок основного тексту. Робота містить 23 таблиці, 22 рисунки, що разом з додатками становить 70 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

1.1. Генезис і сутність понять «культура», «художня комунікація», «художня діяльність»

Концептуальні положення, відображені у Законі України «Про вищу освіту» (2014) [57], «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004) [81], «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2012) [116] та ін., зумовлюють необхідність зростання загальнокультурного рівня фахової підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах освіти. В контексті інтеграції до світового науково-освітнього простору підвищуються вимоги до реалізації державної політики у забезпеченні підготовки фахівців, здатних до усвідомлення своєї приналежності до українського народу та європейської цивілізації, збереження і примноження культурної спадщини.

У зв'язку з тим, що центральним концептом дослідження є «художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики», логіко-смыслову структуру цього феномена спробуємо висвітлити на основі дефінітивного аналізу категорій «культура», «художня комунікація», «художня діяльність». Дефініція «cultura» існувала вже у Древньому Римі у значенні «обробка землі», хоча вже тоді існувало інше значення цього слова: «cultura animi» – обробка душі. Доречно у цьому сенсі згадати відомий образ пайдейї древніх греків, що поєднує освітні, виховні ідеї та культуру особистості. Пайдейя – поняття, введене древньогрецькими філософами, означає освіту та виховання як удосконалення людини через оволодіння культурою, універсальним знанням та різними чеснотами, що становлять сутність її буття.

В епоху Відродження гуманісти використовували цей термін у значенні розумового та духовного удосконалення людини. В працях І.Канта знаходимо таке

обґрунтування цього феномена: « у свідомості творчого синтезу культура пізнала саму себе, бо за глибинною суттю вона і є не що інше, як цей творчий синтез» [76, с. 57-58].

У філософському енциклопедичному словнику поняття «культура» тлумачиться, як: «... виховання, утворення, розвиток, шанування, специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної й духовної праці, у системі соціальних норм і установок; у духовних цінностях» [170, с. 267].

В «Українському педагогічному словнику» феномен культури визначається як: сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань, що відображують історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності; сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування; рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння певною галуззю знань або діяльності [166, с. 182].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо таке визначення цього феномена: культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування ... Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [29, с.182].

У критичних оглядах категорії «культура» існують різноманітні підходи до визначення цього феномена, серед них аксіологічний, антропологічний, психологічний, особистісний, нормативний, синергетичний, соціологічний тощо. Культура, з одного боку, несе в собі образ людини, націлена на формування особистості, яка здатна у процесі свідомої цілеспрямованої діяльності втілити накопичений людством досвід буття, а з іншого – демонструє цей образ, віддзеркалює його, сприяє трансценденції людини.

Іманентний зв'язок між культурою та людською особистістю простежується у працях А. Маслоу, про що свідчить така теза: з одного боку, свідомість, духовне життя особистості визначається світом культури як сукупністю абсолютних цінностей, а з іншого – витoki культури лежать у глибинах особистісної свідомості, що творить культуру [104]. А. Маслоу вважає, що в процесі «окультурення» більшість людей втрачають здатність до творчості. Але людина може її відновити, якщо буде спілкуватися з тими, у кого здатність творити збереглася [104]. Зв'язок культури й особистості А. Маслоу виводить за допомогою такої тези: «з одного боку, особиста свідомість, духовне життя особистості визначається світом культури як сукупністю абсолютних цінностей, а з іншого – витoki культури лежать у глибинах особистої свідомості, що творить культуру, тому остання виступає змістом особистості, що виражається у збереженні та розвитку людини як органічного складника буття. Людина тут осмислюється як відкрита, багатовимірна, автономна істота, яка здатна до саморозвитку...; особистістю і є лише той, хто став суб'єктом дії, діяльності, вчинку» [104].

Теоретичний аналіз наукових розвідок у контексті проблеми засвідчив, що сучасне розуміння культури склалося на ґрунті екзистенційної філософії (В. Біблер, М. Вебер, Г. Гадамер, С. Гессен, Е. Гуссерль, В. Дільтей, Е. Кассіер, М. Коул, Г. Ріккерт, М. Гайдеггер, М. Шелер, О. Шпенглер та ін.) і духовно-діалогічної культурології (В. Андрущенко, М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, В. Жадько, І. Зязюн, М. Каган, Б. Кедров, С. Клепко, О. Лосєв, М. Мамардашвілі, Ж. Марітен, Ж. Сартр та ін.). Зокрема, В. Андрущенко підкреслює людинотворчу сутність культури, оскільки вона «уособлює загальну творчу діяльність в предметах для людини» та «постає як опредметнена сутність людини» [3; 169].

Проблему філософсько-методологічного підходу щодо розуміння феномена «культура» розглядали такі науковці, як : І. Агієнко, П. Гуревич, Н. Злобін, Е. Маркарян, В. Межуєв, Т. Ойзерман, Л. Коган, Л. Сохань, Г. Смирнова, А. Уледов та ін. Філософське осмислення концепту «культура»

в контексті реалізації вищих цінностей особистості, прояву її екзистенційності у процесі спілкування розглядається у працях М. Бубера, М. Бахтіна, В. Біблера, Л. Буєвої, Ю. Габермаса, Х. Гадамера, Е. Гуссерля, Л. Когана, В. Кульмана, О. Лосєва, М. Мамардашвілі, М. Гайдеггера, В. Соловйова, С. Франка, В. Розанова, К. Черрі, Т. Шибутані, К. Ясперса та ін. У працях В. Біблера та М. Бахтіна яскраво виражені сутнісні аспекти феномену культури: «культура – це форма буття та водночас спілкування людей різних культур (минулих, теперішніх, майбутніх), форма діалогу та взаємного породження цих культур; форма самодетермінації індивіда, його життя, свідомості, мислення; культура дозволяє... ніби вперше народжувати світ, буття, предмети, людей ...» [14; 10].

У межах діяльнісного підходу сформувалась антропологічна концепція культури. Як атропологічний феномен, культура передбачає виявлення людської природи, її унікальної сутності, прагнення до реалізації сутнісних сил (П. Гуревич [40], Л. Коган [77]). Зокрема, Л. Коган зазначає, що «сутність культури має прояв, передовсім, у діяльності, а не в сукупності досягнень і цінностей, накопичених людством у процесі історичного розвитку...», головна мета культури – формування певного типу особистості» [77, с. 94]. П. Гуревич, акцентуючи увагу на творчій, духовній природі людини, зазначає: «культура – це феномен, народжений незавершеністю, відкритістю людської природи, розгортанням творчої діяльності людини, спрямованої на пошук сакрального сенсу буття» [40, с. 51,79].

Варто зазначити, що у межах діяльнісного підходу, який домінує у сучасній культурології, найпоширенішими є дві орієнтації. Представники однієї з них (Л. Коган [77], М. Каган [73]) розглядають культуру як процес творчої діяльності, в межах якої відбувається не тільки духовне збагачення суспільства новими цінностями, але й самотворення суб'єкта культурно-історичного процесу. М. Каган [73] уявляє культуру у вигляді потрійної спіралі, зміст першої визначає предметна діяльність людини; друга визначається розгортанням спілкування в соціокультурному просторі і

соціокультурному часі; третя – змістом художньої творчості людства як способу засвоєння реального життя. Згідно концепції М. Кагана, сутність культури слід розуміти як певну форму зосередження духовної енергії людства в єдності з сукупністю ідеально-практичних способів і результатів освоєння і перетворення світу [73]. Представники другої течії (В. Давидова, Ю. Жданов, Е. Маркарян) вбачають у культурі специфічний засіб діяльності, який забезпечує збереження і відтворення цивілізації в умовах мінливості навколишнього світу [85].

В культурологічних концепціях (Є. Бондаревська [19], В. Тернопільська [165]) виокремлюється третій – особистісний підхід до визначення поняття «культура». Під поняттям «культура» науковці розуміють усі прояви людської суб'єктивності, властивості й якості, які характеризують рівень розвитку суспільства, культурно-історичної епохи в її людському вимірі: рівень свободи, освіченості, моральності, духовності людей, їхніх здібностей до культурного саморозвитку. Людина виступає тут активним творцем культури [19, с. 72-76]. В. Тернопільська виокремлює людинотворче значення поняття «культура». «Людина творить культуру. Разом із тим, культура стає істинною тоді, коли входить у життя, у звички особистості, проявляється у всій сукупності соціальної діяльності, у практиці повсякденної поведінки [165].

Широкого наукового визнання дістала ідея М. Бахтіна про культуру, як феномен, здатний існувати лише у просторі актуального діалогу й спілкування суб'єктів взаємодії [10]. На думку філософа, діалог є сутнісною формою буття культури, і сама культура існує як «зустріч уперше» і діалог різних культур. «Діалог – це всезагальна форма культури, проте сама культура, не маючи своєї власної території, набуває своєї реальності тільки на межі зустрічі з іншою культурою і завдяки цій зустрічі, цьому діалогу, обидві культури одержують своє власне існування [10]. В. Біблер, зокрема, застерігає, що діалог не зводиться до спілкування, ці поняття не є тотожними. Але спілкування включає діалог, як власну форму. «Чужі свідомості не

можна споглядати, аналізувати, визначати як об'єкти, з ними можна лише діалогічно спілкуватися...» [14, с. 98-120].

В. Біблер визначає такі смислові нашарування у визначенні культури : по-перше, розуміння її як одночасного буття і спілкування людей різних (минулих, сучасних, майбутніх) культур, форма діалогу та взаємопородження цих культур; по-друге, як форму самодетермінації індивіда, життя, свідомості, мислення; по-третє, як форму знаходження «світу вперше» [14]. У контексті спілкування культур («діалогу культур») філософ відмічає, що кожна культура, вступаючи до діалогу з іншими культурами, «володіє претензією і прагненням до абсолютної загальності... Культура є лише тоді культурою, коли вона проаналізована, як особистість, коли спілкування культур актуалізується у спілкування особистостей» [14, с. 8].

Науковий інтерес складає концептуальна позиція Г.Радчук. Дослідниця наголошує на трьох психічних формах онтогенетичних перетворень людини як суб'єкта культури: реальної (студент як суб'єкт освіти); ідеальної (викладач як суб'єкт смислопокладання) та медіаторної (постає середовищем взаємозв'язку реальної та ідеальної форм і представлена діалогічною взаємодією носіїв цих форм [139, с. 230-232]. У цьому контексті доречно зазначити, що у ракурсі ідей нашого дослідження медіаторну форму онтогенетичних перетворень суб'єктів художньо-педагогічного спілкування виражає їх мистецький полілог з художнім «Я» музичного твору.

У педагогіці поняття «культура» розглядається як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, їхніх взаєминах, створених матеріальних і духовних цінностях [128, с. 130]. Зокрема, Б.Гершунський вважає культуру вищим проявом людської освіченості та професійної компетентності [33, с. 83].

Згідно концептуальних положень О. Рудницької, поняття «культура» (від лат. *cultura* – оброблення, вирощування, у педагогічному контексті – освіта, навчання, виховання) охоплює сукупність практичних, матеріальних і

духовних надбань суспільства, які відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюються у результатах продуктивної діяльності людини, зокрема у галузі освіти та мистецької творчості. Водночас термін «культура» характеризує рівень освіченості окремої людини, такі її риси, як ерудованість, ввічливість, акуратність, витриманість та інші, а також якісний рівень оволодіння певними видами діяльності; «...створюючи і розвиваючи світ продуктів людської діяльності, людина створює і розвиває саму себе. Саме через культуру вона відкриває і перетворює світ та своє «Я», реалізує власний духовний потенціал, наближується до світових досягнень людської цивілізації [146].

Основний зміст культурологічної парадигми у філософських та педагогічних творах академіка І. Зязюна умовно складається з трьох блоків: це перегляд традиційної системи освіти та наповнення її культурологічним змістом, аксіологічним характером набування знань; особистість самого вчителя, формування його загальної та професійної культури, педагогічної майстерності, а також культурологічний характер середовища, який має виховувати та наповнювати культурними смислами і цінностями особистість [63, с. 3-13]. Відповідно до концептуального бачення І. Зязюна, вчитель не передає готові зразки етичної і духовної культури, а створює, виробляє їх разом з вихованцем. І. Зязюн вважає, що специфіка культури поєднує духовні і технічні здобутки діяльності людини, виявляє себе у характеристиці її особистості й у цьому випадку народжує особистісні смисли, цінності, почуття ...» [63, с. 3-13]. Дослідник підкреслює, що неможливо визначити вичерпну дефініцію культури, що спонукає звернутись до рекомендацій вчених відносно найважливіших умов і характеристики даного феномену, як рівноваги духовних і матеріальних цінностей, спрямованістю завжди на ідеал, ... що виходить за межі індивідуального – на ідеал співтворчості [63, с.3-13].

Як підкреслює Ю. Лотман, культура, подібно до свідомості самої людини, є таким семіотичним механізмом, що передбачає актуальну

присутність у ньому принаймні двох різних мов, котрі взаємно інтерпретують одна одну, породжуючи тим самим усе нові комплекси значень і відкриваючи простір для творчості [99].

Як стверджує І. Зимня, загальна культура особистості «визначається ставленням до світу, до себе і характером їх виявлення у поведінці... передбачає внутрішню культуру (такт, гідність, повагу до іншого, відповідальність, саморегуляцію тощо)» [60, с. 34-42].

Академік С. Гончаренко трактує це поняття як «сферу духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи і організації, що забезпечують її функціонування (школи, вузи, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань та діяльності» [35, с. 182].

Таким чином, студіювання наукових праць щодо змісту макроконцепту «культура» дозволяє тлумачити цей феномен як ціннісно-перетворювальну діяльність, системоутворювальним чинником якої є особистість, як суб'єкт культурної творчості. Культура є сутнісною характеристикою людини, що пов'язана з суто людською здатністю цілеспрямованого перетворення навколишнього світу, у процесі якого створюється штучний світ речей, символів, а також зв'язків і відносин між людьми. У вимірі цих орієнтирів ми схилиємося до блоку системних визначень цього поняття, де воно інтерпретується як «цілісна єдність засобів і продуктів людської діяльності, у якій реалізується її активність та яка сприяє її самовдосконаленню, задоволенню потреб, гармонізації стосунків між людиною та суспільством, людиною і людиною» [66, с. 38].

За результатами теоретичного аналізу можна виокремити три глобальних етапи наукового розгляду макроконцепту «культура», які вбирають у себе :

-культуру особистості, представлену культурою стосунків і культурою саморегуляції;

-культуру діяльності, що віддзеркалює культуру інтелектуальної предметної діяльності;

-культуру соціальної взаємодії, що пов'язана з культурою поведінки і культурою спілкування особистості.

У вимірі цих орієнтирів можна виокремити певні наукові підходи щодо тлумачення цього феномена, а саме :

- штучний, створений людьми світ, результат їх дій і вчинків (І. Кант [76]);
- творча діяльність, спрямована на створення, збереження, розповсюдження, обмін і використання сукупності матеріальних і духовних цінностей суспільства, що служать розвитку особистості (В. Біблер [14], Є. Бондаревська [19], Ю. Борєв [21], Г. Васянович [28], С. Гессен [34], І. Зязюн [65], М. Каган [73], А.Камю [74], О. Лосєв [96], Ж.-П. Сартр [152], В. Стьопін [161], В. Тернопільська [165] та ін).
- універсально-творчий спосіб світовідношення (І. Зязюн [66], О. Рудницька [147]);
- ідея діалогу культур (М. Бахтін [10], В. Біблер [14]);
- культурно-історичний підхід до розвитку особистості (Л. Виготський [31]);
- людина як епіцентр культури, її найвища духовна цінність (М. Бердяєв [11]);
- культурне поле особистості (Г. Батищев [9]);
- процес взаємодії «ідеальних» та «реальних» форм (В. Зінченко [61]);

Варто зазначити, що жодне з вищезгаданих і тих, що залишилися поза увагою, визначень не в змозі висвітлити всі аспекти культури як одного з найскладніших філософських і соціологічних понять, яке охоплює неосяжний світ явищ, жодне не може претендувати на повне окреслення даного феномена. Варто звернутися до рекомендацій вчених, зокрема

І. Хейзінга: «культура вимагає відомої рівноваги духовних і матеріальних цінностей... культура є спрямованістю... завжди на ідеал, а саме на ідеал, що виходить за межі індивідуального... на ідеал співтовариства... Культура означає панування над природою, а також і природу людини, людську натуру, яку також необхідно опанувати [179, с. 35].

І. Зязюн вказує, що концептуальне поняття «культура» може бути подано у трьох основних аспектах : артефактів, смислів і знаків; в якості змістового описання прийнята трьохвимірна модель «культурного простору», що інтегрує духовну, соціальну і технологічну складові в системі когнітивних, ціннісних і регулятивних смислових координат [66, с.35-46].

О. Шевнюк доводить «принципову неможливість дати єдине, однозначне тлумачення дефініції «культура». Однак, зауважує дослідниця, можна і необхідно говорити про таке визначення, яке б відповідало конкретній пізнавальній ситуації, нагальним потребам локального дослідження. На думку О. Шевнюк, «культура є процесом і результатом особистісного включення людини у діяльнісне освоєння світу, способом вираження її ставлення до самої себе і до оточення» [183, с. 78].

У руслі нашої проблеми науковий інтерес викликає визначення культури як високого, найбільш досконалого рівня людської діяльності, зразка, до якого слід прагнути. Не зважаючи на значну кількість наукових інтерпретацій, різноманітність дефінітивних характеристик означеного феномена, численні підходи до його аналізу, вважаємо, що синтезуючим ядром, яке поєднує різні наукові позиції стосовно концепту «культура» (від лат. cultura) є обробіток, вирощування, догляд, покращення, ушляхетнення тілесно-душевно-духовних здібностей людини; рівень, ступінь розвитку, який досягнутий в певній галузі знання або діяльності. Термін «культура» є як індивідуальним, психологічним, так і соціальним феноменом. Науковий аналіз змісту макроконцепту «культура» свідчить про тісний зв'язок цього феномена з людською здатністю до цілеспрямованого перетворення навколишнього світу, в ході якого створюється штучний світ речей,

символів, а також стосунків між людьми. Саме постійний саморозвиток окремої людини і людства загалом є умовою розгляду культури не лише як інструмента збереження сукупності цінностей, форм людської ментальності, а й як процесу їх творчого перетворення.

З-поміж величезної кількості визначень поняття «культура» найбільш доцільним, з огляду на предмет нашого дослідження, є таке тлумачення цього феномена : культура є процесом зміни індивіда, його особистісного становлення як професіонала, який оволодіває цінностями загальної та професійної культури та формує власне «Я». Таке тлумачення ґрунтується на уявленні про культуру як складноорганізовану цілісність, феномен, що відображає сферу духовного життя особистості, її ціннісні орієнтації, закріплені у мотивах, знаннях, уміннях, навичках, зразках і нормах поведінки, спрямованість на саморозвиток і самовдосконалення.

Таким чином, осмислення сутності поняття «культура» свідчить про існування різноманітних підходів до визначення цього феномена, серед них : аксіологічний, антропологічний, діяльнісний, психологічний, особистісний, синергетичний, соціологічний тощо. Суспільна свідомість складає ядро культури. Ствердження своєї суб'єктності, знаходження «контакту» особистості з глибинною сутністю власного буття відбувається саме через культуру. Культура є одним із чинників людинотворення, забезпечуючи потребу в прискореному й універсальному розвитку особистості з новим типом мислення. Інтелект разом із почуттями, вихованими культурою, формують новий спосіб мислення, і, відповідно, дії [65, с.35-46]. Поняття «культура» при всьому різноманітті тлумачень містить в собі ряд загальних позицій, які визначають цю дефініцію як природу, перетворену людиною, як сукупність ідей та образів, яким історично приписується особлива цінність, як створене людьми середовище існування та самоактуалізації, що забезпечує змістовний аспект соціального життя. У сучасній науковій літературі культура найчастіше розглядається як «сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості

(особливо мистецької), рівень освіченості, вихованості людей, що втілюється в результатах продуктивної діяльності..» [35; с. 182].

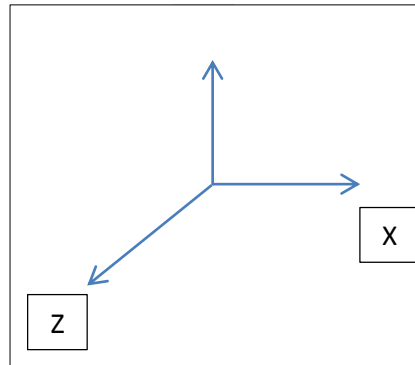


Рис.1. Модель культурного простору: X- когнітивна; Y- ціннісна; Z- регулятивна осі

Представлена на рис.2. модель уявляє собою систему координат, що визначають «сміслові осі» культурного простору.

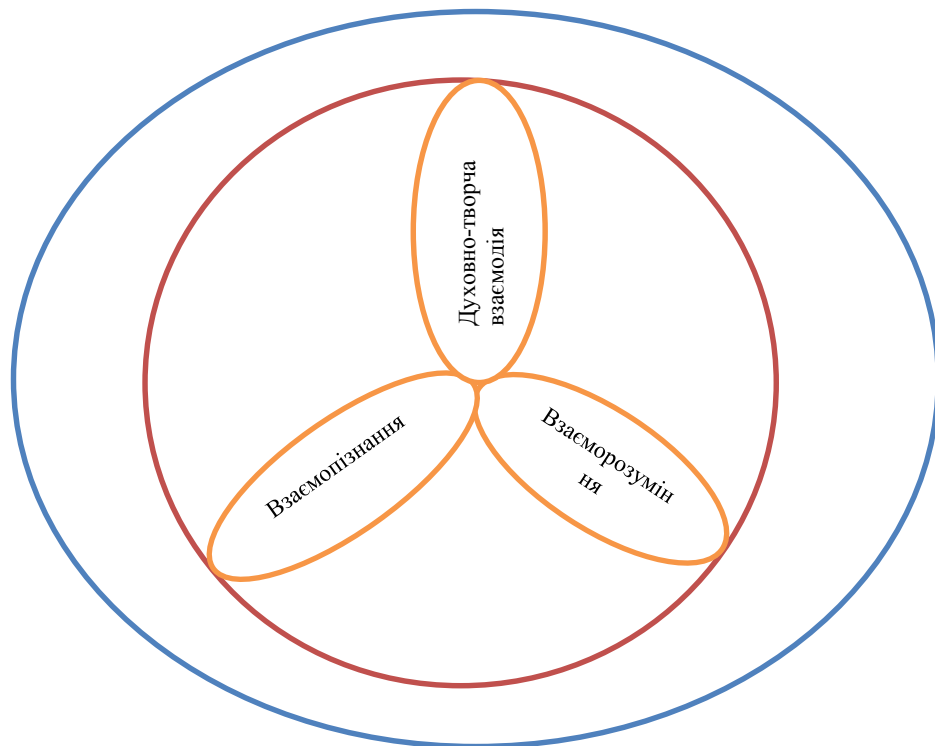


Рис. 2. Структура складових соціокультурного простору ВНЗ
Джерело: розроблено автором

Отже, саме культурний простір суспільства впливає на формування особистісної позиції індивіда. Специфікою каналу освіти є те, що вона

знаходиться у внутрішньому полі культури і саме культура пронизує всі шари освіти. У кожній культурній формі втілюються специфічні смисли – знання, цінності і регулятиви. Кожна культурна форма займає у просторі культури певну «нішу», місце, в якому створюються і функціонують феномени культури.

Відповідно до логіки дослідницького пошуку варто уточнити семантику наукових категорій «художня комунікація», «художня діяльність» як смислових домінант концепту дослідження. З метою диференціації категоріальної сутності виокремлених понять звернемося до їх ретроспективного аналізу і філософського осмислення у науковій літературі.

Доречно згадати що вже з IV віку до н.е. у сократівських бесідах почалось теоретичне усвідомлення і осмислення поняття комунікації як інтелектуального спілкування, засобу знаходження істини на основі моралі і справедливості, єдності мети, народження нового знання відносно предмету судження емоційної включеності тих, хто спілкується, взаємопроникнення і взаємодоповнення, перетворення суб'єктів взаємодії через співтворчість» (Сократ).

«Комунікація» (від лат. *communis* – повідомлення, зв'язок, спілкування) є процесом духовно-психологічного зв'язку, який виникає в процесі спілкування. У науковій літературі термін «комунікація» з'явився на початку XX століття в працях американського соціолога С. Кулі, який розглядав цей феномен, як засіб спілкування між людьми, передачу в просторі та часі «всіх символів розуму».

У психологічному словнику за редакцією М. Ярошевського та А. Петровського дефініція «спілкування» розуміється як «складний багатоплановий процес виникнення та розвитку контактів між людьми, які з'являються під впливом потреб спільної діяльності. Складовими частинами спілкування є взаємодія, сприймання, розуміння іншої людини. Відповідно у спілкуванні виділяється три аспекти: комунікативний, інтерактивний, перцептивний» [135, с. 235].

Психологічний словник за редакцією В. Войтка визначає «спілкування» як один із універсальних способів вияву групової форми буття людей. У понятті «спілкування» віддзеркалюються суб'єктивні стосунки соціальних відносин індивідів. У процесі спілкування стає можливим виявлення мотивів учасників спільної діяльності, постановка мети, планування, прийняття рішень, досягнення взаєморозуміння при виконанні дій та операцій [136, с. 105].

Серед філософів, які внесли вагомий вклад у вивчення проблеми спілкування, слід назвати таких, як: М. Бахтін [10], О. Больнов [192], М. Бубер [24], Е. Гуссерль [41], А. Ленгле [89], Ж.-П. Сартр [152], В. Франкл [173], Ю. Габермас [174; 196], М. Гайдеггер [176], М. Шелер [184], К. Ясперс [191; 197]. Основні положення їх філософських ідей не лише визначили пріоритетні напрямки новітніх розробок теорії комунікації, але й окреслили своєрідний «комунікативний поворот» у філософії і суспільній культурі; сприяли актуалізації становлення комунікативних, дискурсивних вимірів людського буття, їх орієнтації на екзистенційну зустріч з неповторним «іншим» (особистістю, культурою тощо).

К.-О. Апель, обґрунтовує сучасне припущення щодо «апріорі-комунікації», що супроводжує будь-який людський досвід – як стосунки, так і ставлення до оточуючого світу. Він висловлює думку про те, що кожний комунікативний акт людини (а поза комунікацією людина не існує свідомо) вже – аргіогі передбачає власне комунікативність [61, с. 118]. Визначальним принципом, на підставі якого можна інтегрувати людей у «комунікативну спільноту», філософ називає відповідальність. Запропонована ним етика відповідальності ґрунтується на положенні про відповідальність як діалогічний принцип, що випливає з факту існування людей у світі поруч один з одним і один для одного.

Екзистенціально-антропологічна теорія комунікації К. Ясперса ґрунтується на спілкуванні двох «самостей». «Екзистенційна комунікація за К. Ясперсом – є процесом спілкування, в якому особистість не «грає ті ролі»,

котрі призначені їй суспільством; важливо, вказує К. Ясперс, що є сам «актор», який грає всі ці ролі» [191]. Концептуальною ідеєю філософських розвідок К. Ясперса є не просто екзистенція, він стверджує, що здійснення власного (екзистенційного) буття людини та «буття-в-комунікації» мають тісний зв'язок: «комунікація є першопричиною екзистенції» [191]. Під «екзистенціальною комунікацією» гуманістичний філософ розуміє такі стосунки між людьми, які ґрунтуються на «взаємності», «встановленні відкритості», «люблячій боротьбі», тобто таких етико-екзистенційних стосунках, за допомогою яких можна досягти духовної комунікації у взаємодії з іншим [191].

У працях Ю. Габермаса простежується ідея екзистенційної рівності суб'єктів комунікативної дії. Комунікативна дія завжди спрямована на «взаємодію», взаємовплив та взаєморозуміння індивідів, досягнення консенсусу між ними [174, с. 43-63]. У «теорії комунікативної дії» філософ розглядає соціокультурну комунікацію як духовний процес. Ю. Габермас стверджує, що «комунікація потенційно є евристичною», саме комунікаційні процеси є «локомотивом історії», виступають головним фактором суспільного розвитку, викликають якісні зміни в соціокультурній сфері, спрямовані на вироблення нових культурних смислів, трансформацію особистісних культурних цінностей [174, с. 43-63].

Пріоритетною ідеєю філософствування М. Бубера є його фраза – «спочатку були стосунки», що згідно його філософської концепції означає: «в основі світу лежить зв'язок, взаємодія, комунікація між людьми» [24]. Автор концепції «діалогової антропології» підкреслює: «жоден із сучасних напрямків філософії не може ігнорувати той факт, що самосвідомість виникає у процесі взаємодії індивіда з іншими, тобто при включенні індивіда у комунікацію» [24].

М. Бахтін [10], Г. Батищев [9], М. Бердяєв [11], М. Каган [71], С. Франк [172] розглядають феномен комунікації з позицій досягнення особистістю своєї цілісності шляхом вироблення єдиної стратегії взаємодії з іншим,

досягнення взаємопроникнення «Я» в «Ти». За С. Франком, виникнення «Я» і «Ти» – одночасний, взаємопов'язаний процес; в результаті взаємопроникнення «Я» в «Ти» і «Ти» в «Я» відбувається трансцендування зовні, тобто «вихід із себе в іншого» [172]. Зокрема, С. Франк підкреслює, що «Я» вперше набуває розуміння себе, коли знаходить підтвердження свого буття поза себе самого, побачивши себе у світлі близького, тотожного йому по своїй суті «Ти». На думку філософа, «...явище зустрічі з «Ти» саме і є тим місцем, в котрому вперше по-справжньому виникає «Я» особистості [172, с. 355].

Науковий інтерес у контексті нашого дослідження складають виділені М. Каганом чотири види спілкування, які безпосередньо пов'язані з художньою творчістю. До першого він відносить духовне спілкування реального суб'єкта з реальним партнером на основі емоційно-інтелектуального зв'язку особистостей як суверенних суб'єктів, кожен з яких бачить в іншому повнокровного, унікального і разом з тим близького і необхідного суб'єкта» [72; с. 205]; а також «спілкування культур», або «діалог культур», у процесі якого відбувається накопичення загальнолюдських гуманістичних цінностей, започаткованих мистецтвом. Розглядаючи внутрішні механізми процесу спілкування, М. Каган, зокрема, відмічає: «Саму естетичну насолоду, що надає сприйняття художніх творів, можна розглядати як радість, збуджену безкорисливим спілкуванням з художником як близькою, коханою людиною, розумним і щиросердним другом» [72; с. 294]. Таке спілкування автор називає духовним і бачить в ньому той інструмент культури, якому притаманні виховні функції, воно формує духовну, а, отже, і моральну свідомість особистості, його світовідчуття та світогляд, ставлення до себе та оточуючих. М. Каган, спираючись на ідеї В. Біблера, Л. Виготського вважає, що «смісл будь-якого діалогу полягає в досягненні відчуття «спільності» його учасників, а естетична цінність художнього результату криється в гармонійності як єдності багатоманітного» [71, с.290]. М. Каган називає діалогову взаємодію

суб'єктів освітнього процесу міжсуб'єктною взаємодією рівноправних партнерів, у процесі котрої відбувається співставлення різноманітних точок зору, їх тлумачення, обмін і взаємодоповнення. При цьому позиції учасників дискусії не ідентифікуються, а створюються умови для розуміння «іншого» і взаємодії з ним.

На думку М. Бахтіна, існує особлива діалогічна сфера буття людини, де діалог є моментом існування та взаємодії індивідуально-унікальних свідомостей: «...при такій діалогічній зустрічі двох культур вони не зливаються і не змішуються, кожна зберігає свою єдність і відкрити цілісність, але вони взаємозбагачуються [10, с.354]. У світлі вищезазначеного науковий інтерес складає концептуально-узагальнювана позиція М. Бахтіна щодо «діалогу культур», зокрема філософсько-методологічний аспект його принципу діалогічності, в якому мова йде про діалогічність самої істини (краси, добра), про те, що розуміння іншої людини припускає взаєморозуміння «Я-Ти» як онтологічно різних осіб, що володіють, – актуально або потенційно різними культурами ...» [10, с.299].

Висвітлені погляди стали підґрунтям усвідомлення того, що природна діалектичність діалогу дозволяє продуктивно (у внутрішньому діалозі) усвідомлювати власний внутрішній світ і на цій основі ідентифікувати себе. При цьому самоідентифікація можлива у протиставленні, співставленні та єдності з культурою в цілому. Отже, виникає діалектичний взаємозв'язок індивідуальної свідомості людини з діалогічною моделлю світу, формується культурний простір думки, духовність особистості [10, с.190]. Внутрішній діалог породжує самоідентифікацію, а діалогічна взаємодія індивідуальної та загальнолюдської картини світу стає механізмом самосвідомості людини і формування її духовності у процесі освоєння простору «планетарної культури» [10]. Розвиваючи ідею внутрішньої діалогічності свідомості, М. Бахтін висуває тезу «особливої єдності діалогу» [10, с. 365]: досягнення єдності виступає «метою» діалогічності, так само як цілісність образу є результатом осмислення суперечностей, досягнення гармонійності

висловлювання, значущості художнього узагальнення й виміром його естетичної цінності.

Спираючись на діалогову парадигму освіти, К. Роджерс [142, с. 388-411], А. Ленгле [89] дійшли висновків про те, що «надзвичайно важливо в освітньому середовищі створити взаємовідносини такого типу, коли учня цінують як особистість, його внутрішній досвід емпатійно розуміють і приймають, йому надана свобода переживати власні почуття і почуття інших людей». Зазначимо, що А. Ленгле більш широко розкрив сутність поняття «феноменологічна настанова», яка була вперше описана Е. Гуссерлем [41], потім М. Гайдеггером [176] в екзистенціальному аналізі. В інтерпретації А. Ленгле – це позиція емоційної відкритості Person щодо того, що йде ззовні; етико-феноменологічна установка базується на механізмі діалогічного спілкування і передбачає: вчування – як увагу до іншої людини, емпатійне переживання і, водночас, забування себе та дистанціювання і саморозкриття – як повагу до власної ціннісної позиції [89]. «Увага транслюється у повагу і досягається партнерська рівність, реципрокність позицій. Торкаючись іншої людини, я даю можливість торкнутися своєї реальності. Не розкриваючи себе, я не розгортаю свою особистість. Тому діалогічні позиції – це екзистенційні позиції [89].

Аналіз концепцій школи діалогізму М. Бахтіна [10], М. Бубера [24], В. Біблера [14], М. Кагана [71], К. Роджерса [142], А. Ленгле [88] дозволяє осмислити онтологічний зміст категорії «комунікація» розглядати цей феномен у площині діалогу, де найповніше реалізуються принципи суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги, співпраці.

Проведений науково-теоретичний аналіз дозволяє виокремити основні філософські течії щодо тлумачення феномена «комунікація»:

- «екзистенційно-антропологічна теорія комунікації» (К. Ясперс, П. Сартр, А. Камю, Х. Ортега-і-Гассет);
- «діалогічний антропологізм» (М. Бубер);
- «теорія комунікативної дії» (Ю. Габермас);

- «теорія ідеальної комунікації» (К. Апель);
- «теорія феноменологічної комунікації» (Е. Гуссерль, М. Мерло-Понті, Е. Левінас);
- герменевтичні аспекти комунікації (Г.-Г. Гадамер, П. Рікер);
- комунікація як «діалог культур» (М. Бахтін, М. Бубер);
- комунікація і психоаналіз (З. Фрейд, К. Юнг, Е. Фромм);
- соціокультурна комунікація (Г. Почепцов, В. Грачов).

Таким чином, серед сучасних провідних філософських підходів до проблеми комунікації доцільно виокремити:

- соціологічний підхід (Дж. Мід, А. Шюц, Т. Парсонс);
- розгляд комунікації в контексті інтерсуб'єктивності (Е. Гуссерль, М. Гайдеггер);
- екзистенційний аналіз комунікації (М. де Унамуно, М. Мерло-Понті, Г. Марсель);
- діалогічний підхід до проблеми комунікації (М. Бубер, М. Бахтін, С. Франк).

Дослідження комунікації у вітчизняній історико-філософській науці широко представлено у працях сучасних українських філософів, насамперед, представників Київської філософської школи – В. Шинкарука, В. Іванова, С. Кримського, В. Табачковського, В. Горського, М. Мокляка, М. Булатова, А. Лоя, С. Сарновської, Л. Ситниченка, А. Єрмоленка, В. Малахова, С. Кошарного, Н. Костенка та ін. На основі концептуальних міркувань учених приходимо до висновку, що процес спілкування (комунікації) може визначатися не тільки взаємодією між окремими особистостями, але й передбачає процес їх взаємотворчості, досягнення між ними більш високого рівня співчуття, співучасті, співпереживання взаєморозуміння.

З сучасних психологічних позицій дослідниця О. Гавалешко розглядає інтеграцію комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості особистості і вводить таке поняття, як «творча комунікація». Дослідниця розуміє цей феномен, як «суб'єкт-суб'єкту взаємодію»,

необхідною умовою якої є усвідомлення іншого як унікального суб'єкта та визнання його права на самостійну активність. Дослідниця зазначає, що реакція на поведінку інших у процесі спілкування завжди опосередковується самосвідомістю, співвідноситься з її власним рефлексивним «Я». Тобто міжособистісна комунікація доповнюється спілкуванням зі своїм внутрішнім світом. Інтегративне, творче і глибинне спілкування отримує свою завершеність лише у комбінації зі спілкуванням, що ґрунтується на міжособистісних принципах [32, с. 8-16].

Дещо інший підхід до спілкування знаходимо в дослідженнях С. Максименка. Він розглядає спілкування як відображення «ставлення особистості» до іншого, наголошує на тому, що особистість у процесі спілкування є одночасно і об'єктом, і суб'єктом взаємодії, тому від самої людини залежить характер ставлення до неї інших [102, с.129].

Підкреслимо, що у деяких психологічних дослідженнях визнається факт «тотожності» спілкування і діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, А. Хараш). Зокрема, О. Леонтьєв [89] зазначає, що спілкування є таким процесом взаємодії людей, учасники якого тим або іншим чином впливають на прагнення, думки, стан і почуття інших людей. А. Хараш стверджує, що спілкування і діяльність неможливі один без одного [177, с. 58].

Такі науковці, як Г. Андрєєва [2], О. Бодальов [17], І. Зимня [60], В. Кан-Калік [75], Н. Кузьміна [84], О. Леонтьєв [90], Л. Мітіна [110], А. Мудрик [114], І. Риданова [149] вивчають спілкування, виходячи з його трикомпонентної структури: комунікативного складника, що вбирає у себе обмін інформацією; інтерактивного складника, що передбачає організацію взаємодії; перцептивний складника, що віддзеркалює процеси сприйняття, взаємодії, формування образу «Іншого». Оптимальне педагогічне спілкування, за О. Леонтьєвим, – це спілкування, яке створює найкращі умови для мотивації творчого характеру учня, для правильного формування особистості учня, забезпечує сприятливий мікроклімат щодо навчання управління соціально-психологічними процесами в учнівському колективі,

дає змогу максимально використовувати в навчальному процесі особистісні якості вчителя [90]. З точки зору вченого, спілкування слід розглядати як елемент певної сторони будь-якої діяльності, а саму діяльність – як необхідну умову спілкування. Вважаючи діяльність першопричиною спілкування, О. Леонтьєв зазначає, що спілкування є таким процесом взаємодії людей, учасники якого тим або іншим чином впливають на прагнення, думки, стан і почуття інших людей [90]. Дослідник підкреслює, що педагогічне спілкування покликане активізувати операційну напругу, що забезпечує успішне виконання діяльності, а не створювати емоційну напруженість, що дезорганізує нервову систему, знижує працездатність, породжує психологічний бар'єр між вчителем та учнями [90, с. 75]. В. Кан-Калік, вважає, що «професійно-педагогічне спілкування – це система (прийоми й навички) органічної психологічної взаємодії вчителя і учнів; ...у цьому процесі вчитель виступає активатором ... процесу взаємодії» [75, с. 75].

Педагогічна теорія О. Больнова, що отримала назву «герменевтика довіри», підтримує концепцію діалогу М. Бубера і базується на ідеї про те, що виховання може стати реальним, а не декларативним процесом, якщо учень приймає в ньому участь як суб'єкт спілкування. Педагогічна позиція О. Больнова знаходить віддзеркалення у спробах синтезу особистісного і позаособистісного компонентів спілкування, що представлені у поняттях «бесіда», «зустріч». Зокрема, бесідою, яка ґрунтується на «екзистенціональній зустрічі», О. Больнов називає особливий емоційний стан особистості, який можна описати у таких поняттях, як «пробудження», «освянення» [192].

Таким чином, з аналізу наукових праць впливає теза про те, що дефініції «спілкування» і «комунікація» складають єдине утворення, інтегративне не тільки за формою його проявів, але й за природою психологічних механізмів, що його забезпечують. Ми відстоюємо думку про синонімічну спорідненість цих понять. У широкому значенні ці поняття є семантично близькими, є процесом взаємозв'язку, взаємодії суспільних

об'єктів (класів, груп, особистостей), в якому відбувається обмін інформацією, досвідом, здібностями, уміннями і навичками, результатами діяльності тощо.

Підтримуючи точку зору науковців О. Леонтьєва, А. Ленгле, К. Роджерса, О. Больнова, комунікацію ми тлумачимо в широкому сенсі і розглядаємо цей феномен як рядоположний дефініції «спілкування». На основі студіювання наукових праць можна констатувати, що у змістовно-термінологічному сенсі поняття «комунікація» виступає в одному синонімічному ряду із близькими за змістом поняттями – «взаємодія», «спілкування», «взаємообумовленість», «взаємовплив» тощо [128]. Спираючись на психологічні концепції «тотожності» змісту понять «спілкування» і «діяльність», можна припустити, що ці дефініції виступають різними проекціями феномену комунікації.

Екстраполюючи вищезазначені наукові положення у мистецько-освітній процес, варто зазначити, що спілкування виступає у двох взаємопов'язаних формах : формі передачі інформації і формі залучення до участі у загальній (мистецькій) діяльності. Цим способом досягається ефект присутності одного суб'єкта в діяльності іншого, завдяки участі у загальній діяльності з'являється можливість засвоїти також зміст досвіду, який є у кожного із суб'єктів спілкування і який не може бути переданий загальним мовленнєвим шляхом. Основною функцією спілкування-комунікації стає зміна одним суб'єктом намірів, поглядів, дій, поведінки іншого у своїх інтересах, тобто взаєморозуміння.

Феномен «художня комунікація» знаходиться у полі зору таких вчених, як: (Е. Гуссерль, Р. Інгарден, М. Мерло-Понті, М. Гайдеггер; Є. Басін, Ю. Борєв, С. Дмитрієва, М. Каган, С. Федоріщева та ін). Художньо-педагогічному спілкуванню (комунікації) присвячені деякі загальнопедагогічні праці О. Абдуліної, В. Бондаря, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна. Окремі аспекти художньо-педагогічного спілкування-комунікації розглядаються в дослідженнях О.Андрейко, М. Букача,

Н. Гуральник, О. Грибкової, А. Козир, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Ребрової, О. Рудницької, І. Сипченко, В. Федоришина, О. Хижної, О. Щолокової, Д. Юника та ін. Вченими розкривається діалогова (полілогова) активність суб'єктів спілкування з мистецтвом, їх внутрішній діалог та зовнішній – із творцями мистецьких творів, сутність діалогічної природи мистецького спілкування, унікальність кожної із культур.

З позицій системного погляду на природу художньої комунікації розглядає специфіку мистецтва М. Каган. Мистецтво, на думку філософа, є єдиним в історії культури засобом моделювання самого спілкування, має властивість перетворювати об'єкти в суб'єкти. М. Каган тлумачить мистецтво, як «інтегрований вираз людської духовності» і висуває положення, згідно якого процес спілкування необхідно розглядати не традиційно, з позиції міжособистісної взаємодії, а з точки зору міжсуб'єктного характеру взаємодії. Мистецтво, вважає М. Каган, виконує лише йому доступну місію – «силою переживання створюваної ним «художньої реальності» прилучити людей до культури свого часу і свого народу, а через неї до основного, інваріантного змісту культури людства» [72, с. 239].

Художня дійсність, що знайшла відображення в працях Ю. Борєва, М. Кагана, М. Киященко, Ю. Лотмана, В. Медушевського та інших науковців є відображенням не реальної, а вже перетвореної у художній творчості дійсності, «своєрідним енергетичним смисловим середовищем між сферами буття і небуття (видимого і невидимого)» (М. Бонфельд, Т. Буякас, Л. Кондрацька, М. Мамардашвілі, Дж. Хілман). На думку М. Бонфельда, «художня дійсність займає виключне, ні з чим незрівнянне місце, ... часто опиняючись єдиною ланкою між субзнаковим шаром музичного мовлення і реальним, позамузичним світом» [20, с. 13].

Ю. Борєв, розглядаючи мистецтво як засіб художнього спілкування, наголошує, що «художнє спілкування – це здійснення інтелектуально-емоційного творчого зв'язку автора та реципієнта; передача останньому

художньої інформації, яка має певне відношення до світу, художню концепцію, сталі ціннісні орієнтації» [21, с. 5-43]. Ю. Боров розглядає взаємодію реципієнта з митцем через текст не як односпрямовану комунікацію, а як двостороннє спілкування, у процесі якого реципієнт «отримує від тексту стільки, скільки сам може надати йому смислу через свою культурну підготовленість» [21, с.5-43].

У теорії та практиці мистецької освіти особливого наголосу набуває феноменолого-діалектичний метод О. Лосєва, згідно якого художньо-естетичне, є «єдиною і нероздільною цілісністю – суб'єктивного і об'єктивного, мислення і чуттєвості, суті і явища, ідеї і образу, ідейної образності і емоцій, емоційної ідейної образності і вольового акту, несвідомого і свідомого, ірраціонального і раціонального, незацікавленого милування і утилітарного використання, споглядального і діяльного, органічно живого і технічно зробленого». Мистецтво філософ називав «невимовною виразністю» і «виразною невимовністю», в чому полягає його «особлива солодкість» [96, с. 37].

Розкриваючи сутність мистецтва як естетичного феномена, О. Лосєв відзначає, що художник творить форму, але форма сама творить свій першообраз. «Художник творить щось одне визначене, а виходить – дві сфери буття відразу, бо творене їм щось є якраз тотожність двох сфер буття, образу і первообразу одночасно» [96, с. 35]. Музику філософ вважає найчистішою й ідеальною формою мистецтва, в якій він вбачає не тільки зображення людських почуттів і рухів душі, але й самовираження космічного джерела, що дозволяє людині знайти повноту самого буття, долучитися до Абсолюту [96, с. 36]. За О. Лосєвим, художній смисл «має власне буття виключно у самому творі» і розкривається лише у процесі його сприйняття суб'єктом. Діалектику художнього твору філософ визначає як постійне «становлення рухливого покою самототожного розрізнення». Ця формула означає, що з одного боку, художній твір є цілісним матеріальним утворенням і фіксується незмінною художньою формою, а з другого – це

динамічна система, розуміння якої детерміновано тим чи іншим історичним етапом функціонування мистецтва, а також особливостями неповторно-індивідуального досвіду кожної людини, котра сприймає його. Звідси випливає і характеристика мети мистецтва: не відображення дійсності, її конкретне копіювання, а вираження глибинної предметної сутності явищ та їх осмислення у символічній художній формі [96, с. 36].

Категорія «художність» у науковій літературі часто ототожнюється з категоріями «художня картина світу» (В.Біблер, Г.Гачев, Г.Лабковська, В.Медушевський та інші). Зокрема, естетична категорія «художність» інтерпретується Г. Лабковською як вища форма естетичного пізнання і віддзеркалення через мистецтво творчого ставлення людини до світу [86, с. 17]. У мистецтві, яке створює художню картину світу, мова йде про художню свідомість, що забезпечує процеси сприйняття та упорядкування уявлень про світ. Художня свідомість окремої особистості має своєрідний каркас «індивідуальної картини світу» – взаємозв'язану та емоційно забарвлену систему образів, – не тільки зорових, а й звукових, смакових, дотикових та інших [96, с. 87].

Отже, у процесі осягнення художнього образу суб'єкти взаємодії не тільки виявляють ставлення до оточуючого світу, що сконцентрований у музиці як її художній зміст, як особливе буття, а й безпосередньо переживають його, знаходяться у найінтимнішому духовному контакті з таким буттям; «...з'являється відчуття, що світ є не що інше, як ми самі, або, точніше, ми самі містимо в собі життя світу» [96, с. 244]. У цьому контексті актуальною є думка А. Сохора про те, що будь-яка художня діяльність є синтезом трьох основних видів людської діяльності: відображення (яке, у свою чергу, є єдністю пізнання та оцінки), творчості та спілкування [159, с. 60-61].

Аналізуючи сутність художньої діяльності, В. Іванов підкреслює її універсальність, синтетичність і власне естетичну наповненість її змісту – «всезагальні закони краси стали її специфічним визначенням» [68, с. 225].

Використовуючи світоглядний підхід, філософ розглядає людську діяльність як культурно-історичний процес, результатом якого є виникнення мистецтва і загальнокультурної функції художньої діяльності. Слушною є думка філософа про те, що культура є формою діяльнісного перетворення природно-даного світу людини в людський світ. При чому саме мистецтво, художня діяльність сприяють здатності людини увійти в те потаємне, що складає смисл людського життя. Творча сила людської уяви, якою володіє мистецтво, дає можливість «пережити непрожите, підносить індивідуальний досвід до рівня соціального і загальнолюдського, увіковічує культурне надбання ціннісного самовідчуття людини в світі» [68, с. 240].

Саме у художній діяльності, вважає В. Лозовий, естетична діяльність набуває свого вищого втілення, закріплюються її найвищі досягнення [42, с. 67].

М. Каган розглядає художню діяльність у структурі художньої культури, яка являє собою сукупний спосіб і продукт самостійного виду людської діяльності – художньої [73]. З точки зору М. Кагана, «в мистецтві відбувається ... органічне злиття чотирьох основних видів діяльності, в результаті чого народжується його п'ятий вид, художній...; естетичною цінністю він стає тільки в тому випадку, коли всі відтінки, всі деталі художнього образу створюються душею двох індивідуальностей, духовною силою їх творчої уяви, естетичних переживань і натхнення» [72]. Філософ висуває положення, згідно якого процес спілкування необхідно розглядати не традиційно, з позиції міжособистісної взаємодії, а з точки зору міжсуб'єктного характеру взаємодії [72, с. 262].

В аспекті вирішення проблем нашого дослідження особливого наголосу набуває теза про те, що у процесі художньої діяльності світ художньої культури особистості проявляється у «внутрішньому художньому баченні», естетичному переживанні, основним «інструментом і простором» якого виступає духовна цілісність індивіда, як результат його культурного становлення. Зокрема, О. Рудницька зауважує: «художні твори, узагальнено

відтворюючи різні ситуації взаємин людей, досягають виняткової глибини та повноти у розкритті форм і шляхів людського спілкування, психологічного аналізу його самоцінності. Крім того, мистецтво за своєю сутністю само є спілкуванням, бо структура мистецького твору завжди розрахована на майбутній діалог з реципієнтом і тому діалогічна за своєю природою»[145, с. 101-110].

На думку Г. Падалки, «художній образ не є безликою інформацією. Зміст його людина має сприймати як духовне послання автора твору, який чекає зустрічі зі своїм читачем, глядачем, слухачем. Дидактичний контекст реалізації комунікативної функції мистецької діяльності передбачає створення навчальної ситуації, коли учень налаштований сприйняти не тільки художній текст, але й те, що стоїть за ним, що передує створенню образів, зрозуміти й відчувати переживання автора, його надії, прагнення» [126, с.7-11].

Отже, художній образ виступає одночасно і переживанням, і ідеєю, і ідеалом, і, разом з тим, він «відкритий» для співтворчості людей, котрі його сприймають і повинні пережити, інтерпретувати, «прикласти» до свого досвіду і духовного світу, тим самим продовжуючи творчий процес, розпочатий художником [72]; художній образ також є центром інтерпретаційних підходів, тлумачень, котрий регулює і визначає вектор особистісно-професійних взаємин викладача і студентів (вчителя і учнів). Такі комунікативні ситуації можуть або виявляти «консонанс» узгодженість художньо-аксіологічних пріоритетів, або вносити елементи «дисонансу» у стосунки суб'єктів художньої комунікації. З цього випливає, що вкрай важливим завданням викладача як суб'єкта культури є не тільки передача студенту рефлексивно-свідомого ставлення до світу мистецьких цінностей, але й спрямованість на вирівнювання психологічних (не статусних) позицій зі студентом, здатність до співучасті, збереження екзистенційної цінності іншого суб'єкта взаємодії у процесі спілкування з мистецтвом тощо.

У розрізі наукової проблеми інтерес складає зарубіжний досвід комунікативної підготовки вчителя музики (на прикладі освіти США, Великої Британії, Федеративної Республіки Німеччина, Франції, Польщі) оскільки репрезентує світові досягнення комунікативної дидактики в сучасний музично-освітній простір. Водночас, в контексті розв'язання проблеми нашого дослідження варто зауважити, що зарубіжний досвід формування загальнокультурної і комунікативної компетентності майбутнього фахівця є лише допоміжним інструментом для розробки реформ у галузі сучасної вітчизняної мистецької освіти, оскільки важливим є врахування культурного контексту того суспільства, в якому вони відбуваються.

Актуальним в аспекті Болонських ініціатив вважаємо аналіз і гнучке застосування зарубіжного досвіду комунікативної підготовки вчителя музики, висвітлений у працях таких авторів, як: Д. Емідон (D. Amidon), Є. Джорджій-Хеммін (E. Georgii-Hemming), Є. Паркіта (E. Parkita), М. Вествол (M. Westvall), А. Вілк (A. Wilk); (V. Berger), А. Блед (A. Bladh), К. Боуд (C. Bode), Дж. Мюлфейт (J. Muehlfeit), Т. Петрін (T. Petrin), Дж. Стіглер (J. Stigler), Дж. Хеберт (J. Hiebert), А. Шієзроу (A. Schiesaro) та інші.

Студіювання наукових праць свідчить про те, що на сучасному етапі реформування і удосконалення музично-педагогічної освіти у США відбуваються такі позитивні тенденції як становлення концепції глобальної освіти, формування нової філософії освіти і виховання, гуманістична парадигма освіти. Доречно зазначити, що характерною особливістю програм підготовки вчителя музичного мистецтва у США є їхня варіативність, елективний принцип освіти. Це, на наш погляд, з одного боку, є позитивним фактором, оскільки сприяє підготовці висококваліфікованих спеціалістів завдяки врахуванню індивідуальності кожного студента, його прагнень, уподобань тощо, з іншого – виникає загроза утилітарного підходу до опанування академічно важливих курсів.

Слід підкреслити, що у загальному обсязі навчального часу існує тенденція до скорочення лекційного фонду і збільшення часу на самостійну роботу студентів. Практичні і семінарські заняття з мистецьких дисциплін наповнені активними формами і методами навчання, наприклад, навчання у співпраці (cooperative learning), метод проектів, індивідуальний та диференційований підхід до музичного навчання, модульне навчання, робота в малих групах (проблемні групи, системний підхід до аналізу ситуацій художньо-навчального процесу, «мозковий штурм», евристичні, дослідницькі методи (перевірка гіпотез, моделювання) з орієнтацією на ігрові завдання, театралізовані постановки, метод «акваріуму», мікровикладання тощо.

Зокрема, увагу привертає використання у процесі підготовки вчителів музичного мистецтва в Американських університетах трьох популярних типів портфоліо (як у процесі аудиторних занять, так і під час педпрактики): «робочий портфоліо», «шоукейс портфоліо» і «портфоліо для записів». Самооцінка і самоаналіз виступають важливими факторами активізації рефлексивних процесів студентів у роботі над портфоліо. На основі портфоліо-конференцій студенти вчаться спостерігати за розвитком власних особистісно-професійних якостей, визначати рівень сформованості комунікативних компетенцій за допомогою включення механізмів самоорганізації і самоуправління власними діями.

Останнім часом все більшої популярності набувають проблемні медіатехнології, за допомогою яких відбувається розвиток здатності студентів до вияву власної мистецької позиції та зіставлення різних позицій суб'єктів художньо-навчального процесу на основі аналізу певних ситуацій взаємодії. Варто підкреслити, що у період педпрактики студенти можуть отримувати третину заробітної плати вчителя-початківця, або працювати під керівництвом вчителя без оплати.

Наприклад, у Монтклерському університеті педагогічна практика студентів передбачає чотири-денну роботу студентів протягом тижня.

Напередодні практики студенти ґрунтовно опрацьовують методичні матеріали, відеокасети із записами уроків музики провідних вчителів, проводяться консультації із методистами-тьюторами, відбуваються пошуки ними власних стратегій педагогічної взаємодії. Найдоцільнішим методико-технологічним інструментарієм у період практичної підготовки студентів до художньої комунікації з учнями викладачі американських університетів вважають: мікронавчання (опанування комунікативної техніки / *communicative skill of teaching*, зокрема міміки, жестів, пантоміміки, уваги, спостережливості, техніки мовлення), моделювання (індивідуальний, мікрогруповий, груповий аналіз проблемних ситуацій, що виникають у процесі взаємодії з учнями, проєтування альтернативних стратегій їх вирішення); метод протоколів (вивчення і аналіз педагогічно значущої комунікативної відеоситуації, що протоколюється); рефлексивного навчання, а саме: студенти об'єднуються у групи по 4-6 осіб; по чергові, один із членів групи виступає у «ролі» вчителя; його завданням є створення ситуації «успіху» взаємодії з учнями; обов'язковим є рефлексивний аналіз проведеної роботи всіма учасниками групи тощо.

Впроваджені методи сприяють усвідомленню студентами значущості встановлення продуктивної взаємодії з учнями; формують навички міжособистісного спілкування з урахуванням етичних принципів і культуро відповідних норм професійної поведінки у практичній музично-освітній діяльності [83].

Особливістю музично-педагогічної освіти у Великій Британії є орієнтація на компетентнісну парадигму освіти. Провідною концепцією вищої мистецької освіти є педагогіка прагматизму, пріоритетною метою якої є абсолютизація індивідуального досвіду суб'єкта учіння, набуття ним корисних для життя знань, практичних умінь і навичок. Вірізняють п'ять категорій педагогічних умінь, які набувають важливого значення у період підготовки студентів до роботи у школі : чітке визначення для себе і учнів конкретних завдань навчання; володіння методичним інструментарієм щодо

встановлення з учнями комунікативних і міжособистісних стосунків; здатність до створення творчої атмосфери у класі.

Поряд із традиційними формами (лекційними, семінарськими), яким приділяється третина навчального часу, популярності набувають дискусії, тьюторські заняття, мікрОВикладання, рольові ігри, моделювання, творчі майстерні, модульні технології, арт-презентації, метою яких є розвиток здатності студентів до самопрезентації у художньо-комунікативаних діях. З урахуванням проблеми нашого дослідження, доречно звернути увагу на довузівський період підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва Великої Британії, що ґрунтується на методичній ситемі В. Тейлора.

Протягом останніх двох років навчання у школі абітурієнти проходять чотиритижневу педагогічну практику під керівництвом досвідченого вчителя. Майбутні студенти ознайомлюються зі специфікою організації навчального процесу, проводять міні-уроки, фрагменти уроків, працюють зі шкільною документацією. З цього етапу починається партнерська взаємодія між школою і ВНЗ; розробляються критерії готовності випускника школи до майбутньої професійної діяльності [194].

Важливу роль у професійній підготовці вчителя музичного мистецтва у Франції відіграє система педагогічних практик, що має дидактичний характер. У процесі навчання в університеті студенти проходять чотири види практики : ознайомлювань, пасивну, під керівництвом методиста і самотійну. Остання, триває впродовж 4-6 годин на тиждень в одному чи кількох класах коледжу або ліцею. За рік студент має провести двісті уроків. особливістю практики є те, що методист, як відповідальний за підготовку студента, здійснює не тільки контроль, а й надає студенту дієву допомогу.

Особливістю французької моделі педагогічної освіти є те, що стажування майбутніх учителів (зокрема учителів музики) – це не традиційна для нас педагогічна практика під наглядом методистів, а стажування, тобто виконання всіх функціональних обов'язків учителя. На відміну від

академічного контролю у стінах вишу, у школі пріоритет надається не стільки рівню академічної обізнаності студента, скільки рівню його комунікативних компетенцій та ставлення до нього учнів. Створені у Франції у кінці XX століття класи культури в загальноосвітній школі передбачають залучення до викладання не лише вчителів музики, а й відомих митців як партнерів педагогів. Йдеться про співпрацю з окремими митцями – музикантами, художніми колективами, культурними інституціями, їх використання як баз практик для майбутніх і діючих учителів музики. Існує служба педагогічних радників та ресурсні центри регіональних управлінь культурною діяльністю учнів. Організація діяльності таких класів базується на принципах: установлення прозорих зв'язків між мистецько-культурною сферою та іншими галузями знань; поєднання творчих зусиль педагогів, митців, культурних інституцій; створення майданчиків для мистецько-культурної практики в різноманітних формах. Така діяльність вчителя музики передбачає наявність у нього широкого запасу мистецьких і культурологічних компетенцій [119; 178].

Одним із пріоритетних завдань німецької освіти у Федеративній Республіці Німеччина є входження в «єдину європейську школу», спрямовану на формування інтеркультурної ідентичності, що обумовлена ідеєю толерантності щодо інших культур, представлених у німецькому суспільстві. На сучасному етапі розвитку німецької освіти збільшується кількість різноманітних практико-зорієнтованих форм і методів навчання студентів, спрямованих на поглиблене вивчення педагогічної психології, ознайомлення студентів з різними методиками і психолого-терапевтичної роботи, методами психологічної підтримки особистості учня, навичками міжособистісного спілкування тощо.

Пріоритетними формами і методами навчання студентів виступають : ділова гра, метод моделювання ситуації, експериментальне навчання. Серед організаційних форм навчання набувають популярності лекції і семінари проблемного орієнтування, унаочнення, дослідницькі дискусії, побудовані з

урахуванням таких дидактичних вимог, як цільова проекція, сателітна система дидактичної допомоги, що передбачає інформаційну (допоміжну літературу) і телевізійну (фільми, проекти, моделі тощо) допомогу. Широко у практиці проведення семінарських занять використовується «метод моделювання ситуацій», що вимагає систематичної підготовки учасників, стимулює їх творче мислення, здатність аналізувати, приймати оптимальні рішення щодо встановлення взаємодії з учнями.

Безвідривна практика триває третину навчального часу і загалом охоплює тринадцять-п'ятнадцять тижнів. Розрізняють «вступну одноденну практику», «соціальну або виробничу» «блок-практику». Існує, також, така форма стажування як «референдарій» – поєднання практичної роботи в школі з теоретичною підготовкою. У вищій школі поширення набуває форма читання лекційного курсу кількома викладачами, що забезпечує інтегрований підхід до комплексного розгляду нового матеріалу [16, с.152-157]. Варто зазначити, що найбільш яскравими представниками комунікативної дидактики ФРН є Р. Вінкель, Р. Міхель, К. Шаллер та ін. [198].

Основними постулатами їх концептуальних ідей є симетричність комунікації, пріоритет розуміння, яке народжується в процесі комунікації, над знанням. Така розстановка пріоритетів, як правило, призводить до того, що процес спілкування формується не з приводу змісту навчальної інформації, а з приводу її отримання. Р. Вінкель, зокрема, запропонував оригінальну концепцію планування та проведення комунікативного уроку.

Згідно з положеннями критико-комунікативної дидактики, вчитель має право на вільний вибір методики проведення уроку, однак йому рекомендуються деякі методичні орієнтири, він може керуватися перспективним плануванням, що будується на «відкритих», «закритих» і «напіввідкритих» цілях уроку. При цьому проблема співвіднесення аналізу і планування вирішується діалектично – планування має виростати з критичного аналізу комунікативних завдань, а аналіз, у свою чергу, має сприяти поліпшенню планування. У запропонованому варіанті планування

відбувається реалізація принципу взаємопроникнення (інтеграції) всіх чотирьох аспектів уроку.

Інтеграційні тенденції, що притаманні європейському освітньому простору, спонукали науковців республіки Польща до пошуку інноваційних рішень щодо формування культури комунікативних дій майбутнього вчителя музичного мистецтва. В умовах тотальної інтеграції мистецька освіта стає чинником, що поєднує різні культури, вчить толерантності суб'єктів художньо-навчального процесу [120, с. 328]. Інтеграція (лат. *integration* – поповнення, відновлення, від *integer* – «цілий») – поєднання в ціле ізольованих частин. У польській науковій літературі цей термін висвітлюється через слово «*scalanie*», тобто перетворення на єдине ціле. На думку Г. Ніколаї, «як закономірність, що розкриває механізми пізнання, диференціація та інтеграція обумовлюють наявність у процесі навчання двох протилежних тенденцій – поділу на окремі дисципліни і необхідність пошуку взаємозв'язків між ними» [120, с. 281-282].

Отже, пріоритетні вектори Європейської і світової практики комунікативної підготовки вчителя музики віддзеркалюються в таких аспектах: спрямованості на гуманітаризацію педагогічної освіти; естетизацію процесу підготовки майбутніх учителів музики на основі створення «інтегрованого естетичного поля» навчального процесу, презентації нових культуровідповідних методів і підходів для «комунікативного прориву»; поглибленого вивчення предметів художньо-естетичного циклу за інтегрованими мистецько-культурними програмами, реалізації мистецько-культурних проектів, створенні ресурсних центрів регіональних управлінь культурною діяльністю молоді; створенні майданчиків для мистецько-культурної практики в різноманітних формах тощо.

Урахування сучасного зарубіжного досвіду комунікативної підготовки майбутнього вчителя музики дозволяє інтерпретувати мистецько-освітній простір як єдність творчих особистостей, об'єднаних каналами художньої комунікації, які відчують почуття емпатії, взаємного інтересу один до

одного, здатні до художньо-естетичного діалогу, творчої взаємодії. Культуровідповідний контекст художньої комунікації в музично-освітньому просторі тісно пов'язаний з особистісними рисами вчителя музики, його професійними мотивами і ціннісними орієнтаціями, самосвідомістю, професійними установками; віддзеркалюється у міжсуб'єктному характері взаємодії, в якій опосередкованим активним суб'єктом виступає, за виразом В.Медушевського [106], духовне «Я» («Ми») мистецького твору.

Варто зазначити, що процес сприйняття художнього образу актуалізує ті емоційно-психологічні механізми, які за своєю сутністю є механізмами спілкування. Можна прослідкувати такі особливості музичної комунікації у навчальному процесі: комунікація вчителя і учнів з композиторським опусом; комунікація вчителя і учнів, в якій запропонована вчителем «вербальна модель» музичного твору та його естетична оцінка сприймається як самостійний «художньо-смысловий текст», у результаті – виникає діалог учнів зі смисловою позицією вчителя; комунікація між самими учнями, з їхніми «смысловими позиціями», «переплавленими» у свідомості кожного крізь призму власних художніх цінностей.

О.Якупов зосереджує увагу на динаміці розгортання цілісного процесу комунікації у музичному мистецтві. «Комунікативний універсум музики» вчений розглядає як «особливу сферу людського спілкування, що охоплює художній світ мистецтва, пов'язує людину з усією культурою, суспільством, іншими людьми» [190, с. 31]. Дослідник виділяє чотири основні сфери музичної комунікації: сфера авторського створення музичних цінностей (композитор); сфера творчого виконавського відтворення авторського твору (виконавець); сфера активного сприйняття (слухач); сфера художньої і соціально-культурної оцінки як результатів творчих досягнень композитора і виконавця, так і суспільних явищ у галузі музичного мистецтва (музикознавець-критик). Г. Почепцов акцентує увагу на тому, що художня комунікація ґрунтується на дійсності, але на складнішому рівні, вона реінтерпретує дійсність, ймовірно, в романтичнішому модусі [134].

А. Щербакова вважає, що музична комунікація входить в «аксіосферу» художньої комунікації, яка, в свою чергу, є складовою частиною соціокультурної комунікації в цілому. Дослідниця обґрунтовує думку про те, що аксіосфера художньої комунікації є «новим уявленням про систему цінностей, формується в принципах діалогічного мислення, сприймає нові умови існування художнього процесу, нового мислення, здатного проникати в семіосферу самого процесу творчості і тому сприймає проблему культурної спадкоємності як вічний діалог культур, невичерпний ні в часі, ні в просторі» [186, с. 365].

Поділяючи концептуальні погляди вчених, В. Грачов зауважує, що сучасний художній простір у системі загальної культури містить у собі власне художнє середовище, твори мистецтва, соціальні й художні комунікації в мистецтві та стає в умовах глобалізації практично цілісним і єдиним. У контексті філософсько-культурологічної проблематики соціокультурна комунікація розглядається дослідником не тільки як соціально-детерміноване явище, що вирішує проблеми співіснування різних культур, але й як важливий механізм саморозвитку культури, як процес діалогу культур, в результаті якого кожен із партнерів по комунікації усвідомлює свою індивідуальність, самотутність, ідентичність. «Комунікація у сфері культури завжди є ціннісно орієнтованою. Художній твір виступає одним із видів репрезентації текстів культури, що у культурологічному розумінні уявляє собою складну семантико-семіотичну систему, яка вбирає у себе безліч смислів, що актуалізуються в інформаційно-комунікативному просторі суб'єктів художньої культури» [36, с. 113].

На основі узагальнення психолого-педагогічних студій щодо сутнісних аспектів феномену художньої комунікації, варто виокремити психологічні функції мистецтва, що «має справу з ідеальними об'єктами (квазіоб'єктами), які «долають на своєму шляху зовнішню оболонку «видимого», охоплюють всі найвитонченіші нюанси глибинної творчості особистості митця» [59, с. 3-7]. На думку І. Земцовського, це пояснюється існуванням, поряд із

біологічним і соціокультурним, надчуттєвого в людині, якій у зв'язку з цим відкривається «мелосферна», або «псифеноменальна» реальність музики. «Ця реальність, – пояснює І. Земцовський, – містить у собі матерії та енергії, які нам ще погано відомі, але безумовно існуючі... Мозковий комп'ютер у подібні моменти отримує так званий польовий ефект (від слова «поле») і в цьому специфічному стані здатний отримати незвичайну інформацію. Музика виступає тут як... засіб спілкування людини із вічністю, залучення людини до вічності, ніби регулярного «підживлення» смертного елексиrom безсмертя» [59, с.6]. Отже, твір мистецтва виступає засобом комунікації (a mean of communication), за допомогою якого відбувається обмін (exchange) між викладачем і студентом (вчителем і учнем) художніми цінностями (artistic values), тими ідеальними об'єктами (квазіоб'єктами), які існують тільки в мистецтві.

У словниковій літературі з естетики терміном «художність» тлумачиться міра естетичної цінності твору мистецтва, результат і показник найвищої якості виконання художніх творів, доведеної до художньої майстерності, відображення і пізнання дійсності через художній образ; міра оцінки якості мистецтва та якісна ознака різноманітних виявів естетичного чуття [167]. Ця дефініція є предметом наукового інтересу вчених у галузі естетики (М. Бахтін, Ю. Борєв, М. Каган, А. Зісь, Є. Басін), мистецтвознавства (С. Безклубенко, М. Бонфельд, О. Жарков, В. Іконніков, О. Лосєв, В. Медушевський, Г. Побережна, С. Раппопорт, Л. Сохор, В. Холопова, С. Шип, В. Шульгіна, Б. Яворський), мистецької освіти (І. Зязюн, М. Киященко, Л. Масол, Н. Миропільська, О.Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Л. Печко, Л. Предтеченська, Л. Рапацька, О.Рєброва, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.).

Згідно з концептуальним положенням О. Олексюк, «художньо-виховний потенціал мистецтва ...втілює ідею Краси у виразності форм та естетичній досконалості всієї структури художнього матеріалу» [122, с. 35]. У процесі художнього спілкування музика виступає найбільш змістовним та

виразним засобом музично-художньої комунікації. Комунікативно-художня функція музики сприяє «духовному збагаченню і розвитку людини, її здатності у кожній сфері своєї діяльності творити за законами краси» [122, с. 42].

Студіювання наукових праць (Е. Абдуллін [1], О.Грибкова [37], Л. Майковська [101], М. Миронова [108], В.Орлов [123], Г.Падалка [125], О.Ростовський [143], І.Сипченко [154], Г. Ципін [181] та ін.) свідчить про значну увагу вчених-теоретиків та дослідників у галузі загальної і музичної педагогіки та психології щодо художньо-комунікативної діяльності вчителя музичного мистецтва.

На думку методолога музичної освіти Е. Абдуліна «смысл (мета) професійно-світоглядної діяльності вчителя музики полягає у побудові ним власної духовно-особистісної концепції (моделі) взаємодії з музично-педагогічною дійсністю (як невід'ємною частиною всього культурного життя), з усвідомленням і вдосконаленням власного «Я», своєї індивідуально-особистісної культури, що вбирає у себе систему вищих людських цінностей» [1, с. 92].

У трактовці Л. Майковської, художньо-педагогічне спілкування є особливою діяльністю, спрямованою на створення в шкільному музично-педагогічному процесі таких комунікативних зв'язків та відношень, які найбільше відповідають природі музичного мистецтва, художньо-творчим способам спілкування з ним [101, с. 16]. Дослідниця виокремлює поняття «ситуація естетичної комунікації» розуміючи її як складний за структурою та творчий за змістом процес художньо-естетичного спілкування та ідентифікації вчителя й учнів з художнім світом музичного твору, що заснований на законах та вимогах художньо-естетичного пізнання музичного мистецтва [101].

Досвід художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики І. Сипченко визначає як «глибоко особистісне, складне, системне утворення, яке відбиває певний художньо-естетичний рівень розвитку

особистості і виступає як процес і результат її взаємодії зі світом художніх цінностей, а також передачі цих цінностей учням. Це специфічний засіб реалізації творчих можливостей майбутніх фахівців у педагогічній діяльності, фактор, що визначає особистісні та професійні якості майбутнього вчителя музики» [154, с. 13].

Актуальною є думка О.Грибкової про те, що у процесі художньо-педагогічного спілкування основною професійною позицією вчителя є позиція гуманіста, його ставлення до іншого як самоцінності, готовність до відкритого спілкування, вміння спиратись на духовну цінність учня, обирати оптимальне поєднання засобів спілкування. Дослідницею конкретизовано зміст поняття «уміння художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики» як здатності до музично-педагогічної діяльності, що передбачає наявність загально педагогічних і спеціальних знань, а також сформованих художніх і технічних виконавських навичок, що дозволяють осмислювати мистецтво шляхом сприймання, аналізу та інтерпретації із застосуванням вербальних і невербальних форм роботи. У наукових розвідках О.Грибкової систематизовано означені вміння (загально педагогічні, мистецтвознавчі, емоційно-почуттєві, виконавсько-інтерпретаційні та контрольні-оцінні) [37, с. 44].

О. Ростовський наголошує на тому, що художньо-педагогічне спілкування на уроці музики має спрямовуватися на створення атмосфери колективного естетичного переживання твору мистецтва. Слід підкреслити важливість думки дослідника про те, що «учитель повинен постійно ставити себе на місце учнів, дивитися на себе їхніми очима, прагнути ...проникнути в глибину почуттів і переживань учнів» [143, с. 11].

В. Орлов стверджує, що специфічною особливістю взаємодії у системі «викладач – твор мистецтва – студент», є детермінація системи зовнішніх впливів на студента і системи внутрішніх перетворень його фахової свідомості, оскільки така взаємодія «ґрунтується на рефлексивних діях викладача і студентів, сприяє процесу їхніх особистісних перетворень» [123].

Дослідник звертає увагу на те, що цей процес, на відміну від традиційного вивчення (засвоєння) художнього твору, відбувається за умов міжсуб'єктного спілкування мовою самого мистецтва як концентрованого виразу людської духовності і підкреслює: «ефективність та якість фахового становлення майбутнього вчителя музики зумовлено рівнем художньо-педагогічної культури викладача навчального закладу, з яким він вступає у спілкування, тієї ролі, яку викладач відводить творам мистецтва у навчально-виховному процесі, особливостями художньо-естетичного спілкування [123, с. 143].

Ця думка є співзвучною тезі Г. Падалки про те, що «творча взаємодія викладача і студента, як принципове положення, має бути організованим процесом спілкування між її суб'єктами і відбуватись лише на високому рівні музичної майстерності та на шляху до неї з боку студентів [125]. У результаті цього, вказує дослідниця, відбувається «пізнання, засвоєння та створення суспільно значущого мистецького досвіду» [125]. «Комунікативна підготовленість викладача мистецьких дисциплін включає такі складові, як толерантність, здатність до педагогічної рефлексії, уміння створити емоційно-творчу атмосферу на заняттях, налаштованість на акцентуацію позитивних якостей учня в процесі навчання, артистизм, формування не тільки мистецької, а і мовної культури викладача, що допомагає викладачу адекватно виразити власні наміри, сприяє налагодженню контактів з учнями» [124, с. 263].

У концептуальних положеннях О. Рудницької підкреслюється, що поняття «художнє спілкування» об'єднує дві взаємозалежні форми діалогу (діалогічні відносини «з приводу мистецтва» і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень, що пов'язане з «втручанням» свідомості у спонтанний потік естетичних переживань індивіда, із своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях [147]. Таке спілкування розуміється вченою не тільки як передача інформації, в якій зворотного зв'язку може і не бути, а як складний багатогранний процес, що охоплює взаємодію суб'єктів, обмін

інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаєморозуміння. О.Рудницька підкреслює, що особлива активізація свідомості засобами мистецтва зумовлюється тим, що художній твір і відтворює дійсність, і оцінює зображуване, прагнучи виявити його сутність. Така передача цінності буття не тільки збагачує своїх читачів, глядачів, слухачів життєвим досвідом, але й спонукає до його ціннісного переживання [148, с. 25]. «Художні твори, узагальнено відтворюючи різноманітні ситуації взаємин людей, моделюючи сам процес їх стосунків, досягають виняткової глибини і повноти у розкритті форм і шляхів людського спілкування, психологічного аналізу його самоцінності. Окрім того, мистецтво у своїй сутності само є спілкуванням, бо структура художнього твору передбачає контакт з реципієнтом, а тому діалогічна за своєю природою» [148, с. 64].

У цьому контексті доречно згадати, що способи організації взаємодії на уроці музики О. Рудницька розкриває через аналіз таких інтегральних особистісних якостей, як: (комунікативність, емпатія, креативність, рефлексія). Ці інтегральні особистісні якості розглядаються дослідницею крізь призму скоординованих між собою «вимірів» самоспілкування і стосунків з іншими суб'єктами взаємодії з мистецтвом [148].

З позицій системного погляду на природу художньої комунікації (М. Бахтін [10], Л. Виготський [31], О. Леонтьєв [90], Ю. Лотман [99], М. Каган [72]), спілкування з художнім образом-квазісуб'єктом передбачає зміни у смислових структурах свідомості учасників взаємодії. «Суб'єктивні» культурні смисли свідомості (афективно-смислові форми за Л. Виготським) тому й існують об'єктивно поза кожною окремою людиною, у творах мистецтва, що об'єктивуються, реалізуються, втілюються у зовнішній формі самою людиною. Професійно-комунікативна активність і спрямованість вчителя музичного мистецтва, звернені, одночасно, і на учнів, і на музичний твір, утворюють складні, багатогранні комунікативні процеси між суб'єктами взаємодії, які мають естетичну природу, підпорядковуються законам

художньої логіки та спрямовуються на створення атмосфери музично-естетичного переживання художнього образу. Перш, ніж будувати стосунки з учнем, вчителю музики необхідно пізнати себе, відчуті й осмислити ті свої якості, без яких неможливо організувати художнє пізнання. Тільки розвиваючись, особистість вчителя музичного мистецтва зможе виховувати і розвивати особистість учня. Це підтверджує досвід великих майстрів своєї справи, у тому числі і музикантів, які «постійно вивчали себе, і саме у процесі художньо-навчальної діяльності з учнем, ... у її своєрідних і складних умовах» [117, с. 28].

На уроці музики, у взаємодії з іншим баченням світу, учень усвідомлює віддзеркалену реальність і себе в ній, світ своїх душевних переживань, рефлексія над якими утворює глибокий особистісний смисл. При цьому індивідуальний смисл так чи інакше є обумовленим смислами інших суб'єктів взаємодії. В цьому зв'язку варто згадати думку Ю. Лотмана [99], який зазначає, що процес смислоутворення і появи в індивідуальній свідомості нового смислу пов'язаний з проблемою «перехрещення смислових просторів», передбачає певну спільність вихідних смислових позицій його учасників, єдиний для них базис (єдину сферу людських та особистісних проблем, загальну сферу людських знань тощо).

Очевидним є той факт, що без спільності базису, який забезпечує попереднє взаєморозуміння учасників художньої комунікації, є мало шансів для появи їхнього взаєморозуміння. І, в той самий час, цінність художньої комунікації, як «генератора художнього смислу» вчителя і учня, пов'язана не тільки з «перехрещуванням» їх художніх смислів, з ототожненням «особистісних комунікативних просторів» в індивідуальній свідомості кожного суб'єкта взаємодії, але й з тими просторами індивідуального художньо-естетичного смислу, які не перехрещуються. Саме в результаті взаємодії, що обумовлена досвідом і індивідуальністю кожного учасника художньої комунікації, виникає той «смисловий вибух» [99], який породжує новий смисл. На думку І. Зязюна, «в якості одиниці аналізу емоційно-

ціннісної свідомості варто взяти динамічні особистісні смисли й розглядати їх як індивідуальне відображення дійсності, що виявляє відношення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність і спілкування» [65, с. 14-36].

У вимірі цих орієнтирів актуальною для нашого дослідження є комунікація в контексті екзистенціально-аналітичної теорії А. Ленгле [89], що уможливорює досягнення суб'єктами взаємодії з мистецтвом раціонального і емоційного, усвідомленого і підсвідомого начала у художньому пізнанні. Підтримку такої позиції знаходимо і у розвідці Г. Падалки, яка вважає, що творча взаємодія викладача і студента, як принципове положення, має бути організованим процесом спілкування між її суб'єктами і відбуватись лише на високому рівні музичної майстерності та на шляху до неї з боку студентів. У результаті цього відбувається пізнання, засвоєння та створення суспільно значущого мистецького досвіду [125, с. 263].

На основі проведеного теоретичного аналізу можна констатувати наявність двох рівнів взаємодії у процесі мистецького спілкування – «зовнішнього» і «внутрішнього» (того, що відбувається у свідомості): кожен момент реалізації взаємодії викладача і студента з мистецтвом пов'язаний з постійними переходами «зовнішніх» і «внутрішніх» взаємодій її учасників, тобто, на уроці зовнішні, вербальні дії в значній мірі пов'язані з попередніми «внутрішніми» діями, що відбуваються у свідомості кожного із суб'єктів художньої комунікації. Існування цих двох рівнів та логіка їх розгортання визначають способи організації художньо- комунікативного процесу. Відтак, у процесі художньої комунікації особистісний смисл кожного суб'єкта спілкування не тільки взаємодіє з іншим, але й сам розвивається і збагачується. Звідси випливає, що художня комунікація, в якій можна постійно отримувати іншу проекцію, інший ракурс певної ситуації, поваги до «самості» і екзистенції кожного суб'єкта взаємодії, реалізується через розвиток і збагачення особистісних художньо-комунікативних смислів її учасників. Педагогічне керування цим процесом передбачає створення

емоційно-сміслового стрижня уроку, який сприяє взаємоторчості суб'єктів взаємодії, забезпечує максимальну емоційну включеність у загальне «емоційне поле» уроку. «Єднання емоційних та смислових полів, прагнення до узгодження особистісних смислів шляхом співвіднесення з ціннісно-смісловим полем композиторського опусу сприяє встановленню на уроці музики атмосфери емоційного співпереживання, забезпечує духовно-особистісний контакт викладача і студента у процесі взаємодії [141, с. 56].

Спираючись на вищезазначені теоретичні концепції, ми розглядаємо художню комунікацію викладача і студента як особливий спосіб їх духовної спільності на ґрунті осягнення мистецтва, що передбачає спрямованість на вирівнювання психологічних (не статусних) позицій у художньо-навчальному процесі. Взаємодія у художньому спілкуванні не тільки виявляє смисли кожного її учасника (від почуттєво-емоційного до понятійного), але й дозволяє, спираючись на індивідуальні комунікативні здібності кожного, індивідуальні художньо-комунікативні реакції, не тільки розрізнявати культурні смисли один одного, але й створювати власні. «Художнє пізнання обов'язково передбачає врахування особливостей внутрішнього світу кожного суб'єкта взаємодії, повагу до його позиції як співрозмовника і партнера по спілкуванню, тобто установку на діалогічність» [125, с. 64].

Орієнтуючись на наведені міркування, можна припустити, що художня комунікація є системою синергетичної взаємодії викладача і студента, обумовлена їх мотиваційною спрямованістю на встановлення продуктивного мистецького діалогу на основі емоційно-творчого, емпатійного і толерантного ставлення один до одного. Емоційна насиченість творів мистецтва спонукає до переживання художніх образів і осмислення їхньої сутності, проживання і переживання «тут і тепер» художньо-педагогічних ситуацій, їх рефлексивного аналізу, що сприяє появі ціннісних смислів свідомості суб'єктів мистецького спілкування. Мистецький діалог-полілог як феномен загальнонаукового пізнання, відрізняється культурно-освітньою, дискурсивною сутністю. У процесі художньої комунікації відбувається

детермінація системи зовнішніх педагогічних впливів на студента і системи внутрішніх перетворень його фахової свідомості.

Отже, тільки на уроці, де панує узгодженість, взаєморозуміння, гармонія стосунків може вільно реалізовуватися емоційний та енергетичний потенціал викладача і студента (вчителя і учня), спрямований на засвоєння культури художньо-комунікативних дій.

1.2. Феномен «художньо-комунікативна культура» майбутнього вчителя музики як предмет науково-теоретичного аналізу

Процеси інноваційного розвитку Української держави спрямовуються на розвиток демократичних свобод, переосмислення етичної і культурної функцій освіти, підвищення якості й конкурентоспроможності національної освіти, утвердження в педагогічному середовищі парадигми особистісно орієнтованої освіти. Цілісний гармонійний культурний розвиток майбутнього фахівця визначається рівнем сформованості його комунікативної культури як інваріантного, системотвірного компоненту загальної та професійно-педагогічної культури.

Оскільки об'єктом нашого дослідження є художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики, відповідно до логіки дослідницького пошуку варто уточнити семантику наукової категорії «комунікативна культура». Питання генези цього поняття вирішувалося такими дослідниками, як: К. Абульханова-Славська, Г. Андрєєва, І. Бех, О. Бодальов, Л. Буєва, І.Зязюн, В. Кан-Калік, М. Каган, Я. Коломінський, Л.Крамущенко, І.Кривонос, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Макаренко, В. Семиченко, В. Сухомлинський, І. Тимченко, Т. Яценко ін.

У філософському словнику за редакцією І. Фролова «комунікативна культура» визначається як складне, багатопланове явище, що передбачає становлення і розвиток контактів між людьми, що породжуються проблемами спільної діяльності, включаючи в себе обмін інформацією,

вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання та розуміння іншої людини [169].

У філософських розвідках М. Бубера [24], Ю. Габермаса [174], М. Кагана [73], Дж.Г. Міда [107], С. Сарновської [151], С. Франка [172], М. Шелера [184], К. Ясперса [197] комунікативна культура представлена як становлення і розвиток контактів між людьми, що включають в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання та розуміння іншої людини.

Студіювання філософських праць М. Бахтіна [10], Е. Гуссерля [41], О. Лосева [96; 97], М. Гайдеггера [176] дозволяє розглядати власні зусилля особистості, спрямовані на самовдосконалення, як активний механізм процесу становлення її комунікативної культури. Як стверджує С. Сарновська, комунікативна культура впливає із загальної культури особистості, є специфічно культурною формою духовного спілкування [151].

У сучасній психолого-педагогічній літературі помітною є увага дослідників до проблеми формування комунікативної культури як важливого компонента загальної культури особистості. Зокрема, вченими розглядається сутність культури спілкування, його генезис (І. Бех [12], О. Бодальов [17], О. Леонтьєв [90; 91], А. Мудрик [114] та ін.). На думку науковців, визначення комунікації за допомогою категорії культури акцентовано відрізняє її сучасне значення від технократичного, згідно з яким комунікація розглядається просто як мережа каналів, за якими передається певна інформація. У цьому значенні комунікативна культура близька за змістовим визначенням до комунікативної етики, системи моральних принципів, норм і цінностей, які покликані надавати міжособистісним взаєминам гуманістичного спрямування [114, с.42-45].

З точки зору О. Леонтьєва, комунікативну культуру слід розглядати як явище, що супроводжує будь-яку діяльність, а саму діяльність – як необхідну умову для розвитку комунікативної культури. Вважаючи діяльність першоосновою успішного формування комунікативної культури, вчений

зазначає, що у процесі діяльності суб'єкти взаємодії так чи інакше впливають на прагнення, думки, стани і почуття один одного [91, с. 127].

У наукових розвідках Л. Аухадєєвої комунікативна культура розглядається як компонент успішної професійної діяльності, формування і розвитку особистості як вчителя, так і учня. «Комунікативна культура, як компонент педагогічної культури особистості, є системою знань, норм, цінностей і стилю поведінки, загальноприйнятих у суспільстві та уміння органічно, природньо невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному спілкуванні» [8]. На думку Л. Аухадєєвої комунікативна культура уявляє собою вертикальний зріз чотирьох рівнів (загальної культури, педагогічної культури, професійної культури та комунікативної культури) [8, с.37].

З позицій культурологічної парадигми освіти, комунікативна культура виступає підґрунтям загальної культури особистості, зумовлює досягнення гармонії особистості із собою та «Іншим», є сукупністю норм, способів і форм взаємодії і вбирає у себе кращі зразки і цінності поведінки особистості. І. Зязюн вважає, що повноцінна комунікативна культура, яка проявляється у стосунках між учителем і учнями, є не лише багатограним явищем, а й поліфункціональним. Вона забезпечує обмін інформацією і співпереживанням, пізнання особистості й самоствердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією і ставлення реалізує комунікативну функцію цієї взаємодії; пізнання особистості й самоствердження – перцептивну; організація взаємодії – інтерактивну [129, с. 117-126]. Вчений розуміє цей феномен, як динамічну систему педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності та особистісних досягнень вчителя у створенні зразків педагогічної практики з позицій людини культури. Показником культури спілкування або комунікативної культури вчителя є встановлення взаєморозуміння з учнем, повага до нього, наявність зворотного зв'язку, що передбачає безпосередній відгук на думки,

почуття, учня, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії і уможливорює діалог як обмін сенсами у спілкуванні [129, с. 58].

Сучасні наукові праці у галузі педагогіки мистецтва (Е. Абдуллін [1], Л. Арчажникова [6], Н. Гузій [38], Н. Гуральник [39], О. Єременко [43], А. Козир [78], О. Лобач [95], О. Олексюк [122], В. Орлов [123], О. Отич [124], Г. Падалка [125], О. Реброва [140], О. Ростовський [143], О. Рудницька [148], О. Хижна [180], В. Шульгіна [185], О. Щолокова [187] та ін.) висвітлюють широкий спектр проблем, пов'язаних з пошуком оптимальних шляхів для налагодження міжособистісних взаємин у діаді «викладач-студент». Підґрунтям формування комунікативної культури є, на думку вчених, високий рівень розвитку загальної культури студента. Науковці акцентують увагу на важливості розвитку таких універсальних культурних умінь студента, як прийняття ним загальнокультурних зразків діяльності і поведінки, урахування його індивідуальних особливостей; необхідності виходу за межі рольових відносин у навчально-виховному процесі.

Розглянемо більш детально вектори теоретичного розгляду сутності дефініції «комунікативна культура вчителя музики», поданих у науковій літературі.

Найважливішим у процесі формування культури художньо-педагогічного спілкування, на думку О. Лобач, є не лише опанування та творення культурних цінностей, а й позитивні зрушення, культурні новоутворення в структурі самої особистості [95, с. 98-114].

Розширюючи концептуальні ідеї науковців, у розвідках О. Рудницької комунікативна культура позиціонується як «культура людських взаємин, основу яких складає комунікативність, що... виявляється в стійкому прагненні до контактів з людьми і швидкості встановлення контактів»; «культура спілкування, як властивість особистості, включає в себе такі складові, як комунікабельність – здатність відчувати задоволення від процесу спілкування, емпатію як здатність до співчуття, співпереживання і ідентифікацію як вміння переносити себе в світ іншої людини» [148]. «Саме

мистецтву, яке задовольняє універсальну потребу людини в осягненні навколишньої дійсності у різних формах людської чуттєвості належить провідна роль у розвитку культури» [148].

Поглиблюючи міркування науковців, О.Олексюк доводить, що культура комунікативної діяльності майбутнього вчителя музики передбачає його здатність до «виходу за межі власного «Я», співпереживання та співучасті в емоціях «інших», конгруентності, альтруїзму, толерантності, регулювання та варіювання емоційної забарвленості художньо-комунікативної діяльності у навчально-виховному процесі [122, с.158].

У якості головних складників у структурі комунікативної культури вчителя музики І. Риданова виокремлює такі аспекти: потребу у діалогічному спілкуванні з учнями, музичним мистецтвом і самим собою; позитивне емоційне самопочуття до, під час та після спілкування; комунікативні уміння і навички; здатність до конструктивного вирішення міжособистісних протиріч; гуманізм і демократизм спілкування; естетику спілкування. Важливе місце у структурі комунікативної культури майбутнього вчителя музики дослідниця відводить наявності в нього комунікативних та організаторських здібностей, здатності до емпатії; самоконтролю, культури вербальної та невербальної взаємодії з учнями [149].

Принципового значення у рамках нашого дослідження набуває концептуальна позиція Н. Гуральник, згідно якої культура стає своєрідною проекцією діяльності людини як цілеспрямованої активності суб'єкта. «Комунікативність, як психолого-педагогічна якість особистості вчителя музики, сприяє формуванню системи загально-педагогічних умінь і навичок у майбутніх фахівців; на діяльності педагога (співтворця із студентом навчально-виховної взаємодії) відбиваються певні культурні контексти, в яких він сам формувався як діяч» [39]. Вчена акцентує увагу на поетапному формуванні загально-педагогічних умінь і навичок студентів (комунікативних, орієнтаційних, мобілізаційних, конструктивних, пізнавальних) на основі оволодіння ними базовими знаннями і навичками

педагогічного спілкування. В основу дидактичної моделі професійної підготовки вчителя музики Н.Гуральник покладає індивідуально-особистісне спілкування, спрямоване на формування загально педагогічних умінь і навичок у взаємодії з музичними, що реалізуються через систему спеціальних педагогічних завдань [39].

На думку М. Букача, діяльність, яка є засобом культуротворення, стає можливою завдяки знанням, вмінням, навичкам, почуттям, емоціям, що складають сутність внутрішнього прояву існування культури, і пов'язані зі складними психічними процесами, які відбуваються у нервовій системі людини. У науковому дослідженні М.Букача стверджується, що надійним засобом формування педагогічної культури майбутнього вчителя музики виступають спеціальні практики, які в сукупності становлять систему змісту, форм і методів неперервної (вже з першого курсу) підготовки студентів до професійної діяльності як спеціалістів у галузі музично-естетичної культури [25].

Актуальною відповідно до розв'язання завдань нашого дослідження вважаємо позицію М. Миронової. Дослідниця трактує «музично-комунікативну культуру педагога-музиканта» як цілісне особистісне утворення, представлене системою професійно значущих якостей (сукупність потреб, мотивів, знань, умінь, здібностей), які забезпечують високий рівень музично-комунікативної діяльності вчителя музики, культуроціннісний характер особистісної та міжособистісної взаємодії з учнями в певних ситуаціях педагогічної музичної комунікації. Серед важливих параметрів становлення музично-комунікативної культури майбутнього вчителя музики дослідниця виокремлює мотиваційні потреби, когнітивно-рефлексивний досвід, музично-комунікативну компетентність. Відповідно до концептуального бачення вченої, елементами музично-комунікативної культури вчителя музики є ціннісно-світоглядні, культурно-естетичні, художньо-естетичні, поліхудожні [108, с.17-21]. У визначенні основних складових музично-комунікативної культури педагога-музиканта дослідниця

орієнтується на такі показники комунікативної культури особистості, як знання, ціннісно-цільові орієнтації, досвід комунікативної діяльності, професійні компетенції. Нам імponує думка М. Миронової про те, що поняття комунікативна культура є ширшим за поняття комунікативна компетентність (означену дефініцію дослідниця трактує як практичну реалізацію в професійній діяльності вчителя музики музично-мовних, музично-естетичних та музично-риторичних компетенцій, які забезпечують адекватне сприйняття, і передачу художньої інформації в конкретній ситуації музичної комунікації) [108, с.17-21].

Науковий інтерес складає позиція М. Миронової, згідно якої культура вбирає у себе ціннісно-сміслові, міжособистісні та міжкультурні аспекти взаємодії суб'єктів комунікативної діяльності, а компетентність стосується лише сфери контактів людини із засобами художньої комунікації. На нашу думку, культура включає в себе гуманний, загальнолюдський компонент діяльності, має в своєму арсеналі вже вбудовану схему мотивів і призначення тих чи інших знань, тоді як компетентність являє собою лише одну із складових комунікативної культури.

У дослідженні Я. Жакупової знаходимо трактування емоційно-комунікативної культури майбутніх учителів музики як цілісного особистісного утворення, що уявляє собою динамічну систему цінностей, способів діяльності і професійної поведінки педагога-музиканта, які забезпечують ефективну взаємодію суб'єктів спілкування в процесі вирішення конкретних задач музичного навчання і виховання. У структурі емоційно-комунікативної культури дослідниця виокремлює: мотиваційний, який визначає ціннісні орієнтації та структуру домінуючих мотивів педагогічної діяльності і спілкування; когнітивний, що передбачає наявність психологічної грамотності студентів; поведінковий, який віддзеркалює сукупність професійно-педагогічних умінь і навичок педагога-музиканта [44, с.17].

За визначенням К. Джеджери, культура спілкування майбутнього фахівця мистецької спеціальності є духовно-практичним утворенням, котре виникає внаслідок пізнавальної, оцінної, регулятивної й практичної діяльності особистості. Дефініцію «культура спілкування майбутнього фахівця мистецької спеціальності» К. Джеджера тлумачить як індивідуальний результат засвоєння та реалізації наповненого духовним змістом комунікативного досвіду, що виявляється у компетентності, моральності та естетичності комунікативної поведінки і становить основу гуманістичних стосунків з людьми. До її структури дослідниця відносить: когнітивний, регулятивний, ціннісно-смісловий та поведінковий компоненти, кожний з яких займає певне місце у структурній ієрархії і виконує свої функції. Дослідниця наголошує, що «формування культури спілкування студентів мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах» відбувається ефективно за умов реалізації науково обґрунтованої методичної системи, що передбачає систематизоване розширення їх комунікативного тезаурусу, вироблення адекватних оцінок комунікативних подій, удосконалення особистісних регулятивних програм, зорієнтованість на духовні цінності спілкування та підвищення якості комунікативної поведінки [109].

В осмисленні культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики Л. Кожевнікова визначає уміння розкрити красу композиторського задуму, залучити учнів до спільного обговорення, активного емоційного висловлювання, «рівноправності» в оцінних судженнях про музику. У структурі комунікативної культури вчителя музики дослідниця виділяє такі компоненти: мотиваційний, який охоплює емоційно-ціннісну сферу майбутнього фахівця й передбачає усвідомлення студентами важливості розвитку власної комунікативної культури та можливості застосування отриманих комунікативних компетентностей в інших видах діяльності; змістовий, який передбачає вирішення комунікативних завдань у процесі вербально-музичного спілкування та комунікативно-виконавчий,

спрямований на застосування різноманітних форм, методів і прийомів залучення учнів до музичного мистецтва [109].

Досліджуючи комунікативну культуру вчителя музики, О. Ліпунова розглядає цей феномен як інтегративну характеристику його загальної і професійної культури, що дозволяє у процесі художньо-комунікативної діяльності повною мірою реалізувати творчий потенціал учнів. На думку дослідниці, комунікативна культура вчителя музики є його соціально-професійною характеристикою, що відображає високий рівень педагогічної діяльності, усвідомлене використання художньо-комунікативних засобів у навчанні і можливість створення й освоєння нових комунікативних цінностей та технологій [109]. Успішне формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки, вважає О. Ліпунова, передбачає : стимулювання ціннісної мотивації навчання; створення необхідного культурно-освітнього середовища; поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників особистісно-фахового становлення; взаємозв'язок їхньої теоретичної та практичної художньо-комунікативної підготовки. У дослідженні логіка розвитку комунікативної культури вчителя музики презентована як процес проходження певних стадій фахового становлення студента : стадії комунікативної грамотності – стадії комунікативної готовності – стадії комунікативної компетентності [109].

Отже, студіювання наукових праць у галузі мистецької освіти свідчить про те, що увага науковців концентрується на таких аспектах культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музичного мистецтва, як :

- формування комунікативних якостей вчителя музики, від яких залежить успішність музично-комунікативної діяльності, культуроціннісний характер взаємодії з учнями (Л.Арчажнікова [6], Я.Жакупова, М. Міронова, В. Мудрик, Г. Падалка [125], О. Ростовський [143] та ін.);
- формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики, що виявляється у компетентності,

моральності та естетичності комунікативної поведінки (Н. Антонєць [5]); М.Букач [25], К.Джеджера [109], І. Сипченко [154]); та ін.);

- професійне становлення вчителя в процесі спілкування з мистецтвом (В. Орлов [123], О.Ліпунова [109]);
- комунікативно-організаторська професійна діяльність вчителя музики та педагогічні умови її здійснення (Е. Абдулін [1], Л.Майковська[101]);
- інтегративна характеристика загальної і професійної культури вчителя музики (І.Риданова [149], О.Рудницька [148] та ін.);

На основі аналізу наукових розвідок розглядаємо означений феномен як властивість особистості інтегрувати індивідуальну свідомість у глобальний (не вузько професійний) простір суспільної свідомості і досягати на цій основі найвищих результатів в особистісно-професійному розвитку. Спираючись на механізм функціонування культури через призму категоріального ряду : загальне, особливе, окреме, одиничне, кожен елемент якого має свій предмет і відповідний йому рівень аналізу: загальна культура в діалектичній єдності матеріального і духовного компонентів; окремі види культури суспільства (педагогічна, правова, екологічна); професійна культура окремих соціальних груп (професійно-педагогічна культура вчителів); індивідуальна професійна культура фахівця (індивідуально-особистісна професійно-педагогічна культура вчителя), можна стверджувати, що комунікативна культура знаходиться на «перетині» цієї чотирирівневої системи і перманентно виступає інваріантною складовою кожного рівня і всієї системи в цілому, є важливим інтегративним, системоутворюючим компонентом загальної та професійної культури особистості.

Узагальнення концертуальних міркувань вчених дозволяє дійти висновку, що комунікативна культура іманентно вплітається у процес становлення комунікативної культури суспільства як соціокультурного феномена, передбачає трансформацію комунікативної культури суспільства в

індивідуально-особистісну комунікативну культуру особистості, трансформаційні культурологічні зміни в якій зумовлені продукуванням нових ціннісних смислів у змісті і способах його комунікативної діяльності. З цих позицій досліджуваний феномен є близьким за змістовим визначенням до комунікативної етики, системи моральних принципів, розвитку професійної самосвідомості, норм і цінностей вчителя музики, які спрямовують духовно-гуманістичний вектор його взаємодії з учнями. Варто зазначити, що позиція науковців щодо визначення змістових характеристик досліджуваного феномена корелює з певним провідним складником (або складниками) у його структурі. Найбільш часто дослідники звертаються до мотиваційного; змістового; операційного компонентів у його структурі, що зумовлено специфікою професійної діяльності вчителя музики.

На підґрунті наукових розвідок є підстави стверджувати, що дефініція «художньо-комунікативна культура» перебуває на етапі свого категоріально-понятійного становлення. Термінологічна невизначеність як характерна межа етапу становлення поняття, виявляється не тільки в «розпливчатості», «розпорошеності» дефініцій, що подаються різними авторами, але й у наявності альтернативних позицій щодо сутності самих понять. Можна припустити, що загальна, педагогічна і професійно-педагогічна культура вчителя музики виявляються родовими поняттями щодо його комунікативної культури, яка виступає їх підсистемою. Культура спілкування, як більш загальне, несе в собі ознаки більш вузького поняття – комунікативна культура. Художньо-комунікативна культура рефлексує гуманістичні, ціннісні аспекти спілкування-взаємодії суб'єктів спілкування з мистецтвом, уможливорює доцільність розгляду означеної категорії в індивідуально-особистісному та фахово-діяльнісному вимірах.

Оскільки художньо-комунікативна культура вчителя музики генетично пов'язана з його професійно-педагогічною культурою, можна вивести такий родовий ланцюжок: *духовна культура – професійно-педагогічна культура – художньо-комунікативна культура.*

Серед комунікативних якостей майбутнього вчителя музики актуальними вважаємо: здатність до узгодження і співвіднесення власних дій з іншим суб'єктом взаємодії, тактовність, етику педагогічної взаємодії й співтворчості на засадах толерантності, орієнтацію на гуманістичні цінності, уміння створити позитивний психологічний клімат на уроці, сформованість системи еталонів і уявлень щодо культурного компоненту комунікації, ціннісне ставлення до мистецького спілкування та його культурних форм тощо. Оволодіння цими особистісно-комунікативними якостями забезпечує високу культуру спілкування, мобілізує внутрішні творчі сили студента, спонукає його до активного саморозвитку, що є підґрунтям його духовно-особистісного зростання.

Поділяючи концептуальні погляди вчених, вважаємо, що досліджуваний феномен є синтезом психолого-педагогічних переконань і майстерності, загального розвитку та професійно-педагогічних якостей, педагогічної етики, стилю діяльності та поведінки майбутнього фахівця. Як і будь-який вид культури, художньо-комунікативна культура може бути представлена як процес творчої реалізації сутнісних сил людини, а отже, суб'єктна за своєю суттю. Переосмислення майбутнім вчителем музики особистісних внутрішніх і зовнішніх смислів художньо-комунікативної діяльності виявляє себе в пошуку ним сенсу наявних, створених саме «тут і тепер» художньо-комунікативних цінностей, здатних створювати нову культурну реальність на уроці, де акт мистецького пізнання збігається з актом особистісного перетворення. Можна констатувати, що тільки через актуалізацію процесів самосвідомості комунікативні цінності набувають вагомості значущості для особистості майбутнього фахівця.

Отже, формування художньо-комунікативної культури у проєкції особистісно-фахового становлення майбутнього вчителя музики є складним тривалим процесом, зумовленим своєрідністю спілкування на ґрунті мистецтва. У даному контексті художньо-комунікативна культура є умовою

реалізації творчого потенціалу вчителя музики, джерелом його художньо-педагогічних інновацій.

Варто підкреслити, що формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики відбувається в інтеграційній єдності наукового та художнього підходів, характерних для педагогіки мистецтва, а також в особливому творчо-емоційному режимі роботи студентів, детермінованого художньо-творчою, педагогічно-виконавською та самостійною художньо-комунікативною діяльністю студентів. Художньо-комунікативна культура «народжується» в діалозі художньої та комунікативної культур: з одного боку, вона реалізує культуротворчий потенціал взаємодії викладача і студента в художньо-навчальному процесі, з іншого – наповнює гуманістичним етико-аксіологічним змістом їх художньо-комунікативну діяльність. Залежність між комунікативною культурою та комунікативною діяльністю виявляється у процесі реалізації власне комунікативного, інтерактивного та перцептивного механізмів, що забезпечують осмислення реалій соціуму, системних взаємозв'язків і взаємовпливів, спрямованість суб'єктних орієнтацій і творчих потенцій майбутнього вчителя музики у процесі мистецького спілкування.

Відтак, можна констатувати, що означена системна інтегративно-особистісна якість передбачає здатність майбутнього фахівця до вияву власної позиції у мистецькому спілкуванні, комунікативної гнучкості, що органічно вплітаються у структуру художньо-комунікативної діяльності, суттєво збагачують її функції, сприяють досягненню гармонії з самим собою та «Іншим», вбирають у себе кращі зразки і цінності поведінки та надають культурологічної спрямованості фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

Відповідно логіки дослідницького пошуку художньо-комунікативна культура виконує функцію екстраполяції, специфічного проектування духовної культури майбутнього вчителя музики у сферу його художньо-комунікативної діяльності і спілкування, що дозволяє досягти більш

усвідомленого рівня співчуття, співучасті, співпереживання, взаєморозуміння з учнями. У цьому контексті суб'єкти художньо-навчального процесу є взаємозалежними, перетворюються в єдину функціональну систему, обумовлену взаємовпливом, паралельною та кооперативною дією на ґрунті досягнення мистецтва.

На основі теоретичного аналізу напрацювань можна дійти висновку, що означений феномен детермінований здатністю майбутнього вчителя музики до рефлексії власних думок і почуттів, вирівнювання психологічних суб'єктних (не статусних) позицій з учнем, дотримання високого рівня етичних вимог до власної поведінки, альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій, є способом творчого самопроекування особистості майбутнього фахівця.

Узагальнення дослідницьких напрацювань та системний аналіз дефініцій «культура», «комунікація», «художня діяльність» дозволяють тлумачити сутність художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики як *інтегративну особистісну якість, що зумовлює його здатність до встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі сприймання, оцінювання і творення мистецтва. Художньо-комунікативна культура вчителя музики сприяє перетворенню художньо-навчальної взаємодії у культуротворчий процес, визначає вектор його гуманістичної спрямованості на усвідомлення, переосмислення і корекцію власного суб'єктивного розвитку та реалізації у процесі спілкування з мистецтвом унікального особистісно-творчого потенціалу учня.*

Таким чином, з позицій сучасної діалогово-комунікативної парадигми художньо-комунікативна культура виступає пріоритетним, гуманістично спрямованим вектором особистісного та фахового становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Науково-теоретичний аналіз феномена «художньо-комунікативна культура» сприяв визначенню напрямів оновлення процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики у координатах: поглиблення

мотиваційної спрямованості студентів на взаємодію з учнями, опанування і розширення їх базових художньо-комунікативних компетенцій; регулювання поведінки у процесі художньої комунікації з учнями, розвитку здатності до адекватної оцінки власних художньо-комунікативних якостей, дотримання етики педагогічної взаємодії; актуалізації здатності до самопрезентації, педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнями. Концептуальну ідею розуміння сутності досліджуваного педагогічного явища нами втілено у визначенні його структури, що складається з компонентів, представлених сукупністю індивідуально-особистісних і художньо-комунікативних якостей майбутнього вчителя музики.

1.3. Компонентна структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Зважаючи на пріоритетні тенденції реформування освіти, теоретичне осмислення дефініцій «культура», «художня комунікація», «художня діяльність», «художньо-комунікативна культура» (підрозділи 1.1. та 1.2.), механізм побудови структури структури художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики вбирає у себе мотиваційно-потребовий, пізнавально-компетентнісний, регулятивно-конативний, рефлексивно-оцінний, творчо-презентативний компоненти. Кожний із виокремлених компонентів характеризується певним змістовим наповненням.

Мотиваційно-потребовий компонент у структурі художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики передбачає домінування усвідомлених потреб студентів в оволодінні засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі мистецького спілкування. Цей компонент вбирає у себе перелік таких спонук, як : власне мотиви, інтереси, потреби, прагнення, цілі, установки, психічні процеси і практичні операції, що детермінують його художньо-комунікативну спрямованість.

У сучасній психології мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор поведінки і діяльності особистості, що вбирає у себе всі види спонук: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, мотиваційні установки чи диспозиції, ідеали; посідає провідне місце у структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення...» [137, с. 563]. Дослідники виокремлюють внутрішню і зовнішню мотивацію. Внутрішня – пов’язана зі змістом діяльності й особистою зацікавленістю в її результатах, з усвідомленням значущості виконуваної роботи, свободою дій, можливістю реалізувати свої знання, уміння, досвід, розвинути здібності. Диспозиційна (внутрішня) мотивація включає мету – усвідомлений образ результату, на досягнення якого спрямована дія людини. Основою формування мети особистості є її предметна діяльність, спрямована на перетворення навколишнього світу. Зовнішня мотивація формується під впливом таких чинників, як заохочення (покарання) тощо [137, с.563].

Мотиви, на думку С. Сисоєвої, обумовлюють цілеспрямовану поведінку людини, виступають «пусковим механізмом» [156], регулятором будь-якої діяльності. Мотиви співвідносяться з потребами (А. Маслоу [104]), переживанням потреб та їх задоволенням (С. Рубінштейн [144]), зовнішніми та внутрішніми мотивами, що викликають активність суб’єкта діяльності. О. Леонтьєв розглядає мотиви як об’єкти (які сприймаються, уявляються, осмислюються), що конкретизують потреби і виконують дві функції: по-перше, вони активізують і спрямовують діяльність; по-друге, надають діяльності суб’єктивної особистісної сутності [91, с. 39]. За О. Леонтьєвим, джерелом спонукальної сили мотиву виступають потреби [91, с. 38]. Між феноменами мотивації та потреби розташовується проміжний етап мотиваційного процесу, в якому актуалізуються наявні в особистості психологічні утворення, що забезпечують обґрунтований вибір нею предмета і спрямованість на задоволення потреби (особистісні диспозиції) [70, с. 46-47].

Аналіз наукових праць (І. Бех [13], В. Малахов [103], С. Рубінштейн [144], В. Семиченко [153] та ін.) свідчить, що певна потреба постає перед особистістю, як «ідеальний образ бажаного майбутнього», завдяки цьому виникає намір, спонукання, спрямованість на досягнення мети. Зокрема, З. Морозова визначає потребу як «...спонукання, що викликає необхідність звернення ... до різних видів музичної діяльності і спирається на емоційність...» [112, с. 34-42]. Дослідниця стверджує, що структура мотивації музичної діяльності є «системою об'єктивних і суб'єктивних спонукань, що включають потреби, як основне джерело мотивації, ставлення як вираження особистісного смислу діяльності і власне мотиви як матеріалізовану потребу у цій діяльності» [112].

На думку Г. Тарасова: «музична потреба виступає як ставлення індивіда..., що визначається якістю, обсягом і силою почуттів, життєвих цінностей індивіда, які об'єктивуються за допомогою музики. Розглядаючи потребу в музичній діяльності з точки зору спрямованості особистості, Г. Тарасов визначає цю дефініцію як «широку спрямованість активності особистості у сфері музики, психічний стан, що створює передумову до сприйняття музичних цінностей... Тільки після «зустрічі» з конкретним музичним твором потреба оживає, наповнюється змістом, перетворюється у мотив діяльності» [164, с. 56-69].

Таким чином, *мотиваційно-потребовий компонент* у структурі художньо-комунікативної культури є складним інтегративним утворенням, що пронизує всі основні психічні рівні особистості педагога-музиканта : спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси та практичні художньо-комунікативні дії тощо. «Дієвість» мотиваційно-потребового компонента художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики забезпечується якістю функціонування мотиваційно-особистісних утворень особистості, що входять до його складу: мірою усвідомлення значущості встановлення продуктивної взаємодії з учнями; наявністю бажання оволодіти

засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем.

Мотиваційно-потребовий компонент віддзеркалює зміст тих мотивів, які викликають потребу відкрито, щиро виражати свої почуття і думки, цілеспрямовано і наполегливо шукати найбільш доцільні способи вирішення художньо-комунікативних задач у процесі мистецького спілкування; передбачає сформованість внутрішньої потреби студента у художньо-комунікативній діяльності, що віддзеркалюється в його художньо-комунікативних установках. У становленні комунікативних установок бере участь вся система потреб особистості майбутнього вчителя музики. Це, в першу чергу, потреби в бажанні почути, зрозуміти індивідуально-неповторну особистість учня, встановити з ним емоційно-психологічний контакт «тут і тепер» на уроці. Така установка створюється мотивом художньої діяльності, передбачає прийняття учня; прояв до нього інтересу і поваги, і, на думку психологів, характеризується цілісністю стану особистості (Д. Узнадзе).

Пізнавально-компетентнісний компонент охоплює весь спектр базових художньо-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики, що дозволяють йому адекватно сприймати, аналізувати, оцінювати та передавати музично-художню інформацію, реконструювати у своїй свідомості певну художньо-комунікативну ситуацію і відтворювати її відновлений варіант у практиці взаємодії з учнем.

У сучасній міжнародній і вітчизняній освітній теорії та практиці дефініція «компетенція» використовується для характеристики результативності навчання (Європейська система кваліфікацій [79]), вважається соціально закріпленим освітнім результатом, попередньо заданою вимогою до освітньої підготовки студентів (учнів), «нормативною, ідеальною метою освітнього процесу, що моделює якості випускника» [15, с. 47-53]. Компетенція (лат. *competentia* - коло питань, в яких особистість володіє пізнаннями, досвідом) чи компетентність (лат. *competens* – відповідний, здатний, знаючий у певній галузі) у сьогоденних вимірах європейської

освіти сприймаються значно глибше, ніж просте механічне засвоєння знань, інформації, умінь, які необхідно впроваджувати і вдосконалювати відповідно до вимог часу і загальних тенденцій, глобальних чи національних інтересів, соціально-економічних потреб [79].

Міжнародна Комісія Ради Безпеки Європи розглядає «компетентності» не лише як ключові вміння й знання, але і як сформованість певного ставлення, що обумовлює позицію, оцінку, відповідальність особистості за власні дії. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення і освіти (IBSPI) тлумачить феномен «компетентність» як здатність кваліфіковано здійснювати діяльність, що вбирає у себе комплекс знань, навичок і ставлень, які дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають стандартизації у галузі професійної діяльності [195].

Як зазначає академік І. Бех, «тільки педагогіка розвитку (а не педагогіка знань) може забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчання» [13]. І. Зязюн, розглядаючи компетентність у соціально-педагогічному контексті, вважає її екзистенціальною властивістю людини та продуктом її власної життєтворчої активності, що забезпечує суб'єкта можливістю вирішувати будь-які характерні для певної сфери діяльності проблеми, незалежно від ситуації. Тобто у змісті поняття «компетентність» поєднуються не лише когнітивний і технологічний, але й мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий елементи [67, с. 10-18].

Як показує аналіз наукових досліджень, означена дефініція стає дедалі досліджуваною в суспільних науках, у культурології і в педагогіці (Н.Бібік, Є. Бондаревська, О.Гура, І. Зимня, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, Б. Оскарсон, Д. Равен, В. Сластьонін, А. Хуторський, Nutmacher Walo та багато ін).

Компетентність, за визначенням О. Пошетун, потрібно сприймати як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати

складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності [133, с.66-72].

Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функціям у підготовці майбутніх учителів музики присвячені праці О. Грибкової [37], Н. Гуральник [39], О. Єременко [43], К. Завалко [45], А. Козир [78], М. Миронової [108], О. Олексюк [121], В. Орлова [123], Г. Падалки [125], Т. Пляченко [132], О. Ребрової [140], В. Федоришина [168], О. Щолокової [187], Д. Юника [188] та ін. Комунікативна компетентність учителя музики має свою специфіку, визначається метою і змістом художньо-комунікативної діяльності в школі і являє собою якість реалізації на практиці його фахових художньо-комунікативних компетенцій.

Комунікативна компетенція (від лат. *competentia* – обізнаність, володіння відповідними компетенціями, обізнаність у певній справі) – система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість володіння технікою спілкування, здатність до суб'єктивного виміру культури спілкування, який виявляється в умінні застосовувати її етичний потенціал відповідно до психологічних особливостей учня, певної ситуації взаємодії. В. Буряк розглядає комунікативні компетенції з позицій системного підходу, тобто як систему, кожен з компонентів якої виконує власне функціональне призначення, і, разом з тим, безпосередньо взаємодіє з усіма іншими елементами системи [26, с.10-19].

Серед комунікативних компетенцій К. Завалко виокремлює здатність педагога-музиканта змінювати стиль спілкування з учнем, психологічну конфігурацію цього спілкування в залежності від індивідуально-особистісних, характерологічних особливостей і властивостей даного учня, зберігаючи в той же час власну позицію (якщо педагог переконаний в її правильності) за тих чи інших питань, що виникають у ході роботи [45, с. 102-106].

Т. Пляченко важливою складовою професійної компетентності вчителя музичного мистецтва вважає аксіологічну, яку дослідниця характеризує, як: здатність до інтелектуального, естетичного й духовного розвитку; позитивне ставлення до професійної діяльності та прагнення до професійного самовдосконалення, усвідомлення естетичної цінності й виховних функцій музики, зорієнтованість на ідеальну модель учителя музичного мистецтва, сформованість загальної культури та власного професійного іміджу [132, с.50-57]. На думку О. Грибкової, комунікативні компетенції охоплюють весь спектр професійних знань, умінь та навичок майбутнього вчителя музики [37, с.15].

В. Федоришин виокремлює такі комунікативні компетенції майбутнього музиканта-педагога : «уміння довільного входження у відповідний емоційний стан, співзвучний з емоційно-психологічним станом учня; уміння розуміти внутрішній світ іншої людини та вибудовувати міжособистісні стосунки на засадах взаєморозуміння та взаємоповаги; уміння співвідносити результати міжособистісної взаємодії в сфері музично-педагогічного мистецтва з загальноприйнятими нормами та цінностями та уміння нестандартного, творчого вирішення проблемних та конфліктних ситуацій» [168, с. 135-136].

Комунікативні компетенції вчителя музики, на думку М. Миронової, репрезентують розуміння ним музичного мистецтва як форми міжособистісного спілкування; вміння аргументовано доводити власну позицію щодо оцінки художніх явищ мистецтва у процесі мистецького спілкування; легкість у спілкуванні, незалежність, емоційну стійкість у спілкуванні, експресивність, схильність до самопрезентації особистісно-творчих надбань, мистецько-риторичну грамотність [108, с.17-21] .

Поняття «комунікативна компетенція» розглядається нами як інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, що формується в результаті поєднання комунікативного досвіду, знань, вмінь, навичок, способів

комунікативної діяльності, особистісних цінностей та здатності майбутнього вчителя музики до їх застосування в процесі взаємодії з учнем.

Отже, *пізнавально-компетентнісний компонент* у структурі художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає можливість його виходу за рамки звичних, стереотипних художньо-комунікативних дій; дозволяє діяти нестандартно, надає процесу формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики практико-орієнтовану спрямованість; вбирає у себе обізнаність студента щодо сутності і специфіки культури художньо-педагогічного спілкування, уміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність. Пізнавально-компетентнісний компонент охоплює весь спектр базових художньо-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики, що дозволяють йому адекватно сприймати, аналізувати, оцінювати та передавати музично-художню інформацію, реконструювати у своїй свідомості певну художньо-комунікативну ситуацію і відтворювати її відновлений варіант у практиці взаємодії з учнем.

Регулятивно-конативний компонент спрямовується на визначення міри здатності майбутнього вчителя музики до регулювання власної поведінки у процесі художньо-комунікативної діяльності, характеризує його уміння вибору оптимального стилю комунікативної діяльності в залежності від певної художньо-педагогічної ситуації на уроці; дотримання етики педагогічної взаємодії (коректності, толерантності, тактовності).

Проблемі регуляції особистістю власної поведінки і діяльності присвятили свої дослідження К. Абульханова-Славська, О. Конопкін, В. Шадріков, В. Ядов, J. Rotter, A. Bandura та ін. Вплив емоційної стійкості, як якості особистості, на професійну поведінку вчителя розглядають (Є. Асмаковець, Л. Мітіната ін.). Проблемі регуляції особистістю власної поведінки і діяльності присвятили свої дослідження К. Абульханова-Славська, О. Конопкін, В. Шадріков, В. Ядов, J. Rotter, A. Bandura та ін. Зокрема, під регуляцією Є. Асмаковець розуміє спрямовану на розвиток

цілісності суб'єктну активність, що здійснюється за допомогою системи вибору [7, с.11-14].

Згідно теоретичних положень Д. Леонтьєва, існує дві форми психологічної регуляції діяльності – предметна і смислова. Предметна регуляція пов'язана із забезпеченням адекватності операціональних характеристик діяльності особливостям її предмета (об'єкта). Смислова регуляція уявляє собою узгодження мети і засобів з мотивами, потребами, цінностями і установками суб'єкта діяльності [93, с.16-21].

А. Шаров висуває концептуальні положення щодо розуміння концепції психологічних механізмів саморегуляції. Структурно-динамічна модель регуляції людиною процесів своєї життєдіяльності, за А. Шаровим, включає в себе три підсистеми: ціннісно-смислову (мотиви, смисли і цінності); активності (когнітивну, конативну, афективну) і рефлексивну (метарефлексію, системну рефлексію і предметну рефлексію). А також три рівні регуляції : стратегічний, тактичний і операційний [182]. Дослідник зазначає : «основою систематизації психологічних механізмів регуляції є структура регуляції; кожен психологічний механізм включає в себе процеси диференціації та інтеграції, оскільки вони є базовими для розвитку і становлення людини в культурі» [182, с. 38].

Сучасна дослідниця В. Зарицька осмислює феномен саморегуляції як особливий рівень програмування дій на основі перцепції, управління своїми емоціями, почуттями, переживаннями; як цілеспрямований, свідомий вибір характеру і способу дії; «внутрішню» регуляцію поведінкової активності [58, с. 101-108].

Під саморегуляцією вчителя О. Матвієнко розуміє його вміння: передавати інформацію, використовуючи весь арсенал комунікативних засобів, методів, прийомів; організовувати взаємини з учнями у процесі спільної діяльності; розуміти актуальний емоційно-психологічний стан, адекватно сприймати особистісні якості та поведінку учня; коректно і

педагогічно доцільно впливати на «партнерів» зі спілкування; керувати власним психічним станом, поведінкою і розвитком [105, с.27-35].

Регулятивно-конативний компонент вибирає індивідуальні особливості усвідомленої саморегуляції студента. На думку Т. Іванової, індивідуально-усвідомлена саморегуляція є цілісною системою психічних засобів, за допомогою яких людина здатна управляти своєю цілеспрямованою активністю [69, с. 105]. «Саморегуляція здійснюється як єдиний процес, що забезпечує мобілізацію і інтеграцію психологічних особливостей людини для досягнення цілей діяльності і поведінки. Процес саморегуляції сприяє становленню гармонійної поведінки, на її основі розвивається здатність управляти собою відповідно поставленій меті, спрямовувати свою поведінку у відповідності до життєвих та професійних задач» [69, с. 105].

Індивідуальні особливості саморегуляції В. Моросанова пропонує розділити на наступні категорії : індивідуальні особливості планування цілей; особливості моделювання, тобто аналізу внутрішніх і зовнішніх умов діяльності вчителя і виокремлення комплексу умов, значущих для досягнення поставленої мети; особливості програмування наступних педагогічно-виконавських дій; особливості контролю, оцінювання і корекції власної активності [113, с. 13].

У наукових розвідках Л.Баренбойма, Г. Когана, А. Корто, Г. Нейгауза, Л. Бочкарьова, В. Петрушина, Ю. Цагареллі, Г. Ципіна, а також у ряді дисертаційних досліджень (І. Могилей, Л. Котова, Ю. Лисюк, Г. Саїк, О. Хлебнікова) простежується думка вчених про те, що діяльність вчителя музики опосередковується і регулюється психічними відображеннями тієї педагогічної реальності, яка безпосередньо йому відкривається на уроці і викликає в нього певні емоційні стани, що потребують аналізу, регуляції, контролю власних дій у відповідності до конкретної художньо-педагогічної ситуації.

Варто зазначити, що регулятивно-конативний компонент характеризує ефективність та конструктивність діяльності майбутнього вчителя музики на

основі психологічних знань і умінь, що сприяє адекватному реагуванню на ситуацію, що склалася на уроці, уміннями зіставити зовнішні чинники ситуації зі своїми уявленнями про неї і можливостями щодо її вирішення. Оволодіння основами психологічної культури дозволить йому пізнати психологічні мотиви, які обумовлюють той чи інший спосіб поведінки учня, побачити «новий образ учня, що ґрунтується на розумінні його як суб'єкта розвитку, оволодіти методами запобігання конфліктів у мистецькому спілкуванні.

Регулятивно-конативний компонент у структурі художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики забезпечує його здатність швидко пристосовуватись до змінних умов художньо-педагогічного спілкування, оперативно знаходити адекватні певній ситуації комунікативні засоби впливу на учня. Даний компонент слугує також прояву готовності студентів організувати комунікативну діяльність за таким алгоритмом : усвідомлення її мети – планування комунікативних дій – їх реалізація – корекція. В цьому випадку регулятивно-конативний компонент виступає в якості характеристики самоуправління студентом власною комунікативною діяльністю, оскільки вбирає у себе цілепокладання, планування, прогнозування, самоконтроль, корекцію, самооцінку, саморегуляцію.

Регулятивний складник даного компоненту включає в себе контроль і саморегуляцію власних дій майбутнього вчителя музики, його психічних станів, їх перебіг на основі вимог діяльності, поведінки та спілкування. Усвідомлену саморегуляцію майбутнього вчителя музики ми розглядаємо як процес ініціації і управління ним власною поведінкою, організації психічних ресурсів для досягнення мети художньої комунікації. Безумовно, особистісно-регулятивні властивості не обмежуються лише оперативними властивостями. До них слід віднести також такі особистісні властивості, як : духовність, ініціативність, толерантність, тактовність, відповідальність, що складають ціннісно-етичне «ядро» культури особистості майбутнього вчителя музики. Конативний складник – пов'язаний із процесом впливу,

поведінкою майбутнього вчителя музики, спрямованою на регуляцію стосунків з учнем у художньо-навчальному процесі; являє собою систему інтенцій у свідомості майбутнього вчителя музики, що визначають його включеність до процесу взаємодії в якості суб'єкта взаємодії.

Зауважимо, що важливими елементами регулятивно-конативного компоненту є здатність вчителя музики до застосування вербальних і невербальних засобів спілкування. Зокрема, значення акустичного оформлення мовлення в процесі педагогічного спілкування підкреслюється в роботах В. Бойко [18]. Науковець вважає, що завдяки своїм резонаторним механізмам система звукової комунікації, є потужним чинником психофізіологічного впливу на іншу людину. Звуковисотні, динамічні, тембральні, ритмічні характеристики мовлення, що відносяться до фонаційних паралінгвістичних засобів спілкування, сприймаються слухачами на емоційному рівні, складаючи емоційний фон ситуації мовного спілкування, що істотно впливає на його ефективність.

На думку дослідника, одним з основних ознак емоційності мовлення є інтонація – сукупність звукових засобів мови (підвищення і зниження гучності голосу, паузи, зміна ритміки вимовляння слів), що відображає ставлення до висловлюваного [18]. У цьому контексті доречно згадати думку В. Сухомлинського про те, що «найбільш інтенсивно, найбільш глибоко відбувається те, що ми висловлюємо словами: вчитель виховує своїх вихованців тоді, коли почуття вчителя стикаються з почуттями вихованця» [163, с. 129].

У дослідженнях, присвячених комунікативній діяльності педагога-музиканта (В. Медушевський [106], Г. Ципін [181]) експресія трактується як один із способів «проживання» художніх образів, коли будь-який жест вчителя стає формою емоційного вираження змісту музики. Зокрема, Г. Ципін вважав, що мова, як важливий і невід'ємний «інструмент» педагога-музиканта, є продовженням самої музики, і тому повинна бути зафарбована в ті тони і фарби, які притаманні її емоційно-образному змісту [181, с. 21].

Однак дослідник попереджає, що слово вчителя, яке супроводжує процес художнього спілкування з музикою, не повинно сковувати творчу ініціативу учня, його бажання самостійно «розгадати» інтонаційно-художню фабулу музичного твору [181,с. 21].

Отже, лаконічні, емоційно насичені звернення вчителя музики до учнів повинні стосуватися тих сторін художнього світу музичного твору, в яких, насамперед, відображаються людські почуття, думки і стосунки. У цьому контексті доречно звернутися до проблеми використання у мистецькому спілкуванні засобів невербальної експресії. У психологічному тлумачному словнику термін «експресія» тлумачиться як виразність, яскравий прояв почуттів, настроїв [137].

У психологічних дослідженнях для позначення експресивної поведінки людини застосовується поняття «виразні рухи», під якими розуміються периферичні зміни, що охоплюють у разі виникнення певних емоцій весь організм особистості. До репертуару виразних рухів науковці відносять міміку, пантоміміку і «вокальну міміку» (вираз емоцій в інтонації і тембрі голосу) [87, с.157]. В. Лабунська вважає, що експресія є не просто зовнішнім супроводом психічних явищ, а є частиною цих явищ, формою їх існування. Дослідниця трактує експресію як особистісне утворення, як інструмент пізнання внутрішнього «Я» особистості [87, с. 110]. На думку Л. Мітіної, [110, с. 28] експресивність вчителя являє собою виразність, закладену в рухах, жестах, міміці, що дозволяє передати не тільки особливості характеру вчителя, але і його образ думок, його ставлення до соціальних цінностей (моральних, громадянських, художніх), його ставлення до учнів та інших людей.

Важливо підкреслити, що продуктивність функціонування регулятивно-конативного компонента художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики багато в чому залежить від міри розвитку його емпатії. Зокрема, О. Шевнюк стверджує, що «рівень здатності до співпереживання має розглядатись не лише як специфічно художня якісна

характеристика особистості вчителя, що зумовлює адекватність сприйняття музичної творчості, вона є власне критерієм професійно-педагогічної готовності вчителя до організації повноцінного навчального та виховного процесу в умовах гуманізації освіти [183, с. 39]. Визначаючи художню емпатійність як афективну складову художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя, О. Шевнюк підкреслює, що художня емпатійність визначає не лише здатність до інтерпретації художнього твору, а й здатність зробити духовний зміст творів мистецтва близьким, доступним, конкретно-чуттєвим та усвідомлено сприйнятливим учнями [183].

На важливу роль художньої емпатійності в структурі мистецьких компетентностей майбутнього вчителя музики звертає увагу О. Олексюк. «Емпатійне співпереживання є необхідною умовою забезпечення духовного зв'язку музиканта-педагога зі спільною для всіх сферою «Ми» – особистостей, співтовариств, культур» [121, с. 111].

Аналіз досліджень художньої емпатійності дозволяє розглядати її як інтегральне динамічне утворення особистості, що характеризується своєрідним емоційним способом зовнішнього і внутрішнього реагування в ситуації художньої комунікації. Досліджуючи особливості професійної позиції вчителя, а також шляхи подолання конфліктних ситуацій в процесі педагогічного спілкування, сучасний дослідник А. Шаров вважає, що емпатійна поведінка педагога покликана підтримувати учня у його «виході» на процес спілкування [182, с. 34]. Реалізація такої поведінки, на думку дослідника, передбачає надання учню необхідної допомоги і підтримки, стимулювання його успішних дій [182].

Р. Кочюнас стверджує, що емпатія включає в себе ідентифікацію з іншою особою, при якій стає можливим взаєморозуміння різних людей [82, с. 61]. Механізмом емпатії, на думку І. Юсупова, є емоційно-інтелектуальна децентрація суб'єкта у процесі проникнення у стан об'єкта емпатії [189, с.26]. Згідно з дослідженнями В. Ражникова, емпатія мистецтвом музиканта-педагога працювати в «концепції» учня [140, с. 54].

На думку О. Бочкарьової, когнітивна та афективна складові емпатії знаходяться між собою у стані гармонійної єдності. Їх практично неможливо диференціювати, оскільки вони проявляються цілісно на психофізіологічному, психологічному та соціально-психологічному рівнях. Дослідниця стверджує, що «стійкі «емпатійні константи» духовно-особистісної наповненості та емпатійної співпричетності можуть зберігатися та передаватися» [23, с. 139-144]. Підкреслимо, що емпатійна спрямованість педагога-музиканта виявляє себе на всіх етапах художньо-педагогічного спілкування (під час розробки задуму уроку, його реалізації та аналізу); за допомогою емпатії вчитель ідентифікує свій власний емоційний стан з емоційним станом учня, що дає можливість повніше і глибше зрозуміти його.

Важливим елементом *регулятивно-конативного компоненту* художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є його емоційна стійкість (фрустраційна толерантність). Л. Мітіна звертає увагу на окрему категорію емоційних реакцій (стресових ситуацій), що мають місце у процесі педагогічного спілкування. Дослідниця відносить емоціогенну ситуацію на уроці до категорій емоційних реакцій, і визначає їх загальним поняттям «фрустрація». Термін «фрустрація» у психології розглядається як один з видів психічних станів, пов'язаних із характерними особливостями переживань і поведінки, опосередкованих проблемами процесу спілкування [110]. Оскільки у процесі взаємодії вчителя і учня можуть виникати напружені ситуації міжособистісного характеру, «фрустраційну толерантність» (емоційну стійкість) Л. Мітіна розглядає як важливу особистісно-комунікативну якість вчителя, що презентує його здатність протистояти комунікативним бар'єрам спілкування [110, с. 116].

Загальновідомо, що специфічною особливістю музично-педагогічної діяльності є стан тривалої емоційного напруження, в якому доводиться перебувати вчителю музики. Це обумовлено високим емоційним тонусом мистецької діяльності, глибокою «захопленістю» вчителя процесом занять, постійним «емоційним зараженням» і збагаченням учнів естетичними й

інтелектуальними емоціями, пов'язаними з процесом вирішення художньо-творчих завдань на уроці. З цього приводу Г. Ципін стверджував, що на уроці музики певний емоційно-естетичний стан вчителя «диктується», перш за все, самою музикою, її емоційно-образним змістом [181]. Емоційну стійкість Г. Нейгауз вважав важливою якістю, що дозволяє пом'якшити дію емоційних чинників на особистість і діяльність педагога-музиканта, дозволяє уникати проблем, пов'язаних з управлінням власним емоційно-психологічним станом і керівництвом процесом спілкуванням з учнями [117, с. 43].

Таким чином, *регулятивно-конативний компонент* у структурі художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва передбачає здатність студентів до «внутрішньої» регуляції поведінкової активності у процесі спільної художньо-комунікативної діяльності з учнями; характеризує здатність майбутнього вчителя музики до коригування емоційно-психологічної забарвленості художньо-комунікативного процесу; вибору оптимального стилю поведінки у процесі спілкування на ґрунті мистецтва. Цей компонент спрямований на вирівнювання психологічних (не статусних) позицій вчителя і учня, дотримання студентами етики педагогічної взаємодії (прояву ввічливості, делікатності, коректності, тактовності), адекватної вербальної і невербальної експресії, емоційної стійкості у процесі мистецького спілкування. Таке спілкування «уможливлює здатність вчителя не тільки раціонально сприймати особистість учня, але й проникнути в його внутрішній світ, виразити власне розуміння цих почуттів: «начебто це я радію чи засмучуюся ... це означає тимчасове життя іншим життям, делікатне перебування в ньому без оцінювання і осуду» [142, с. 388-411].

Рефлексивно-оцінний компонент репрезентує спроможність майбутнього вчителя музики до усвідомлення власних комунікативно значущих якостей, аналізу і оцінки власних почуттів і станів у певній художньо-комунікативній ситуації на уроці, здатність до адекватного сприйняття і рефлексивно-емпатійної оцінки учня. Сучасними дослідниками (В. Семиченко [153], В. Сластьонін [157] та ін.) підкреслюється єдність

взаємозв'язку і взаємозумовленості таких типів рефлексії, як: особистісна (забезпечує пізнання й усвідомлення власного «Я», здібностей, потреб, почуттів, станів особистості); екзистенційна (розглядається як складний багаторівневий процес усвідомлення, переосмислення і корекції особистістю екзистенціальних смислів, суб'єктивного розвитку); інтелектуальна (здатність думати про мислення); комунікативна (забезпечує розуміння іншої людини й усвідомлення того, як особистість сприймається партнером по спілкуванню); кооперативна (передбачає вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності у зовнішню щодо неї позицію з метою аналізу її процесуальних і результативних особливостей).

Забезпечення *рефлексивно-оцінного компонента* передбачає роботу самосвідомості майбутнього вчителя музики, усвідомлення і переосмислення ним самої сутності культури художньо-комунікативних дій. На тому, що саме рефлексія є провідною у забезпеченні розвитку самосвідомості взагалі і професійної самосвідомості зокрема наголошують такі дослідники, як: Л. Виготський [31], І. Зязюн [64], В. Лефевр [94] та ін. Зокрема, І. Зязюн визначає рефлексивну культуру як «сукупність здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач» [64, с. 9-20].

Фахову рефлексію музиканта-педагога Е. Абдуллін тлумачить як «спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості, інтереси, потреби у процесі музичного навчання» [1, с. 64].

В. Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленнєвих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності

[123, с. 192].

Спираючись на ключові ідеї вищеназваних науковців, вважаємо, що рефлексія є не лише сутнісною складовою, а й умовою виникнення та існування комунікативної культури майбутнього вчителя музики, дозволяє виявити і подолати протиріччя між можливим і дійсним, що виникають у процесі художньо-навчальної діяльності, забезпечує перехід на новий рівень сформованості цієї якості.

Сутність оцінного складника даного компоненту входить у підструктуру професійної самосвідомості вчителя музики, включає його здатність до адекватної самооцінки власних комунікативних якостей та рефлексивно-емпатійної оцінки якостей учня. Оцінка пов'язує дію, стан, процес, що вже завершилися, з тими, що плануються, народжуються саме «тут і тепер» на уроці. Можливість порівняння бажаного, запланованого результату художньо-комунікативної діяльності як певного еталону і того, що був отриманий, яку надає оцінка, дозволяє майбутньому вчителю музики усвідомити ступінь узгодженості або неузгодженості з учнем художньо-комунікативних дій, й відповідним чином скоригувати, вдосконалити свою художньо-комунікативну діяльність.

Таким чином, *рефлексивно-оцінний компонент* художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики забезпечує його зорієнтованість на рефлексивне осмислення власних комунікативних стратегій поведінки, процесів самооцінки та самокорекції комунікативних якостей; передбачає становлення його рефлексивної мета-позиції, що призводить до взаєморозуміння, взаємної інтеграції з учнем у вирішенні художньо-комунікативних завдань.

Творчо-презентативний компонент у структурі художньо-комунікативної культури віддзеркалює здатність майбутнього вчителя музики до сумісного творчого пошуку з учнями, в результаті чого виникає такий феномен колективної творчої особистості, як «колективне творче Я» [175]. У психології творча діяльність розглядається як психологічний процес

творення нового і як сукупність властивостей особистості, що забезпечують її включеність у цей процес. При цьому визначальним у творчості є розвиток, виникнення нових структур, нового знання, нових способів діяльності. Головною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання [111, с.86-95]. Нам імпонує позиція В. Моляко, який вносить суттєве доповнення у загальновизнану канву інтерпретації даного феномена: «процес створення, відкриття чогось нового, раніше для даного конкретного суб'єкта не відомого» [111, с. 87]. «Різноманітність художньо-комунікативних ситуацій об'єктивно стимулюють вчителя до творчості. Зокрема, в педагогічному спілкуванні – це комунікативна творчість, тобто креативність спілкування – це пошук та знаходження нових комунікативних цілей, нових засобів мобілізації міжособистісної взаємодії ...» [111, с. 88].

Сучасні дослідники проблеми педагогічної творчості майбутнього вчителя (Б. Гершунський [33], Н. Гузій [38], І. Зязюн [65], С. Сисоєва [156]) акцентують увагу на співтворчості суб'єктів педагогічної взаємодії, творчо-партнерській педагогічній підтримці процесу реалізації творчих можливостей студента. У процесі художньо-комунікативної співтворчості суб'єкти музично-освітнього процесу знаходяться у багатовимірному міжособистісному діалозі з авторами мистецьких творів. Така художньо-комунікативна стратегія спілкування передбачає консонансну узгодженість між процесом художнього пізнання і інтегральними особистісними ресурсами вчителя і учня; практичну реалізацію у художньо-комунікативній діяльності їхніх комунікативних, перцептивних, афективних, когнітивних, інтерпретаційних умінь. Оскільки творчо-презентативний компонент художньо-комунікативної культури обумовлений специфікою художнього спілкування на ґрунті мистецтва, смислотворчість суб'єктів взаємодії проявляється в різноманітних видах їх художньо-комунікативної діяльності

(слухацької, музично-аналітичної, інтерпретаторської, оціночної, риторичної тощо).

Дієвість реалізації творчо-презентативного компонента художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики забезпечується такою його важливою якістю як артистизм. Поняття «артистизм» у словниковій літературі трактується як «тонка майстерність в мистецтві, віртуозність у роботі, не тільки важливий атрибут художньої діяльності, але й критерій свободи, компетентності людини у сфері тієї діяльності, якою вона займається («віртуозність у роботі») [128]. У словнику іншомовних слів поняття «артистизм» (фр. *artistisme*) трактується як художня обдарованість або висока і тонка майстерність виконання чогось, віртуозність [158].

Підкреслимо, що у педагогічній літературі термін «артистизм» близький за визначенням до понять «майстерність», «педагогічна техніка» [129]. Різноманітні аспекти проблеми формування артистизму вчителя знайшли відображення в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників : Ю. Азарова, Ш. Амонашвілі, О. Булатової, Ж. Ваганової, І. Зязюна, В. Загв'язинського, М. Кнебель, В. Сухомлинського. У дослідженнях К. Арбузова, М. Лещенко, Н. Чорної, С. Соломахи розглядається зарубіжний досвід використання театральної педагогіки у роботі з учнями та професійній підготовці майбутніх вчителів, зокрема в Англії, Франції, Канаді, США.

Артистична техніка вчителя і актора вбирає усі складові елементи сценічної дії: роботу органів почуттів, пам'ять на відчуття та створення образних бачень, діяльність уяви, логіку й послідовність дій, думок та почуттів, фізичну і словесну взаємодію з об'єктом, а також виразну пластику, голос, мову, характерність, відчуття ритму тощо [101; 160]. «Здатність і вміння володіти власними почуттями, використовуючи їх за допомогою техніки і технології фахового вибору для спілкування з людьми, для розвитку і удосконалення їх людяності – чи не найперший показник майстерності актора і педагога» [129, с. 100].

У структурі особистості вчителя музики артистизм як здібність до органічних та ефективних дій в умовах художньо-навчального процесу, пов'язана з оволодінням мистецтвом самовираження, здатністю до конструювання «партитури педагогічного спілкування», умінням ставити і вирішувати «надзадачу дії» [160]). Артистизм майбутнього вчителя музики в контексті формування його художньо-комунікативної культури передбачає здатність управляти своєю увагою, уявою, вербальними і невербальними засобами комунікації, уміння керувати творчим самопочуттям, здатність до перевтілення, відчуття внутрішньої свободи, пошуку нестандартних рішень у розв'язанні художньо-комунікативних завдань.

Артистизм вчителя музики «проглядає» у кожному з компонентів художньо-навчального процесу : у відборі змісту, способах і прийомах самопрезентації, стилі спілкування з учнями, темпоритмі уроку, у кожній емоційній реакції на поведінку учнів, педагогічній імпровізаційності, спостережливості, асоціаціях, здатності логічно вибудовувати, аналізувати й коригувати систему власних художньо-комунікативних дій в залежності від певної комунікативної ситуацій на уроці тощо. У зв'язку з цим, виразність поведінки вчителя музики, постійне удосконалення фахової майстерності, співзвучної з майстерністю актора, формування сценічних навичок і навичок акторського перевтілення набуває особливої актуальності у процесі формування його художньо-комунікативної культури.

Творчо-презентативний компонент художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики спрямований на встановлення у художньо-навчальному процесі розвивально-співтворчого типу взаємодії, що найбільш повно відповідає гуманістичній концепції сучасної мистецької освіти. Творчо-презентативний компонент передбачає позитивну установку на художньо-комунікативний полілог, сумісне занурення викладача і студента у єдиний художньо-творчий простір, узгодження щодо вибору засобів і методів реалізації вирішення художньо-комунікативних задач, здатність вчителя «бачити світ очима учня» (О. Мелік-Пашаєв), переживати з ним співзвучні

почуття. Таким чином, у процесі творчої взаємодії викладача і студента відбувається оптимальне поєднання впливу зовнішніх факторів і системи внутрішньо-особистісних перетворень студента, поступово формується досвід духовної діяльності його свідомості щодо оволодіння культурою мистецького спілкування.

Компонентну структуру художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики представлено на рис. 1.3.



Рис. 1.3. Компонентна структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Джерело: розроблено автором

Отже, компонентна структура художньо-комунікативної культури складається з окремих цілісних підсистем (компонентів), представлених сукупністю індивідуально-особистісних і художньо-комунікативних якостей майбутнього вчителя музики. Структурний взаємозв'язок мотиваційно-

потребового, пізнавально-компетентнісного, регулятивно-конативного, рефлексивно-оцінного, творчо-презентативного компонентів передбачає визначення міри мотиваційної спрямованості студентів на взаємодію з учнями; міру розвитку їх художньо-комунікативних компетенцій; міру здатності до регулювання власної поведінки у процесі художньо-комунікативної діяльності; міру здатності до усвідомлення власних художньо-комунікативних якостей; міру здатності до самопрезентації у процесі взаємодії на ґрунті мистецтва.

1.4. Функціональні характеристики художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у його практичній діяльності

Модернізація сучасної освіти передбачає якісні зміни в її методології та змісті: формування нової духовної платформи освітнього процесу, заміну монологічної парадигми освіти на діалогічну. У контексті діалогічної парадигми значною мірою актуалізуються зміст і функції комунікативної культури майбутнього вчителя музики в його практичній діяльності. Високий рівень культури педагогічного спілкування вчителя музичного мистецтва передбачає його здатність регулювати міжособистісні стосунки, організовувати плідну художньо-навчальну взаємодію з учнями. Нові музичні враження, таємниці композиторського задуму, краса художнього образу, емоційність слухацьких інтерпретацій, обґрунтованість аналітичних висновків стають об'єктом спільних інтересів, бажань та прагнень суб'єктів взаємодії з мистецтвом.

У науковій літературі існує визначення змістового наповнення поняття «функція» (від лат. «functio» – виконання, здійснення) як якісної характеристики, що спрямована на забезпечення, підтримання і розвиток системи. Серед функцій педагогічного процесу вчені виокремлюють:

- навчаючі, що реалізуються через передачу знань, умінь і навичок, системи культурних цінностей;

- виховуючі, котрі полягають у формуванні системи ціннісних орієнтацій і відношень в освітянських процесах;

- розвивальні, що являють собою розвиток і формування пізнавальних освітніх процесів і властивостей особистості, логічного і творчого мислення, пізнавальної активності, інтересів, здібностей;

- соціалізуючі, які проявляються в набутті досвіду спільної діяльності, оволодінні системою соціальних відношень і соціально сприйнятливої поведінки [129].

В якості функцій комунікативної культури І. Бех виділяє наступні:

- інтегративна (комунікативна культура інтегрує педагога в науково-педагогічну спільноту, соціально-наукове співтовариство);

- диференційна (педагог включається в педагогічний процес як яскрава індивідуальність, що бажає і здатна вести рівноправний діалог із науковою спільнотою);

- смисложиттєва (за допомогою комунікативної культури педагог пізнає самого себе, будує стратегічну ієрархію цінностей) [13].

І. Петровою [131] пропонується наступна ієрархія основних функцій культури спілкування особистості:

- ціннісна, що надає особистості можливість вибору цінностей, відповідних її потребам, інтересам та ідеалам;

- пізнавальна, яка полягає у пізнанні самого себе через пізнання іншої людини;

- регулятивно-нормативна, що здійснюється через систему правових, морально-етичних норм і вимог суспільства, традицій і звичаїв;

- інформативна, що забезпечує збереження і передачу соціального досвіду, а також організацію спільної діяльності;

- семіотична, що представляє накопичений людством культурний досвід у вигляді певних знаків і сприяє залученню особистості до культури свого часу;

- соціально-психологічна, спрямована на створення у процесі спілкування оптимальних з психологічної точки зору умов.

У психолого-педагогічних дослідженнях Г. Андрєєвої [2], О. Бодальова [17] знайшли відображення такі основні функції спілкування :

- інформаційна;
- мотиваційно-спонукальна;
- контактна;
- соціально-перцептивна;
- інтерактивна;
- емоційно-ціннісна;
- регулятивна;
- рефлексивна

С.Максименко виокремлює такі функції спілкування, як :

- комунікативна,
- інтерактивна;
- перцептивна [102].

В. Кан-Калік вважає, що шість основних функцій взаємодії суб'єктів педагогічного процесу сприяють оптимальному педагогічному спілкуванню :

- конструктивна;
- організаційна;
- комунікативно-стимулююча;
- інформаційно-навчальна;
- емоційно-коригуюча;
- контрольна-оцінна [75].

Провідними функціями культури спілкування майбутнього вчителя музики Л. Майковська вважає :

- інформаційно-комунікативну, яка охоплює процеси прийому і передачі інформації школярами і вчителем на уроці;

- регулятивну, яка забезпечує управління емоційно-естетичними та іншими процесами в ході художнього спілкування з музикою і коригування дій при здійсненні спільної діяльності вчителя та учнів;
- афективно-комунікативну, яка здійснює особливий вплив на афективні сторони особистості школярів і самого вчителя [101].

Так, Г. Падалка наголошує, що взаємодія вчителя і учня на уроці музики має підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу та спрямовуватися на створення атмосфери естетичного переживання твору : «досягнути успіху у становленні особистості учнів може той педагог, який зуміє зреалізувати комунікативну функцію мистецької діяльності, який допоможе вихованцям «чуже, авторське» відчуття пережити, як власне. Дидактичний контекст реалізації комунікативної функції мистецької діяльності, на думку вченої, передбачає забезпечення такого спрямування навчання, коли учень налаштований сприйняти не тільки художній текст, а й те, що стоїть за ним, що передує створенню образів, зрозуміти і відчуті переживання автора, його надії, прагнення» [125, с. 19]. Методична технологія реалізації комунікативної функції мистецького навчання, стверджує дослідниця, передбачає перш за все створення в учнів установки на діалог з автором твору, далі – конкретизацію його у відповідних питаннях, і вже потім – спонукання до самовираження ...» [125, с. 20].

Спираючись на функції мистецької освіти, які виходять із усвідомлення внутрішньої сутності мистецтва, передбачають взаємодію мистецтва і педагогіки, а також враховують провідні позиції гуманістичної спрямованості освіти, ми виокремлюємо ряд принципово важливих функцій художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва у його практичній діяльності, а саме: аксіолого-збагачувальну; контактнo-координаційну; прогностично-планувальну; амотивно-перцептивну; інтерактивну;духовно-герменевтичну.

Аксіолого-збагачувальна функція (від грец. ахія – цінність і logos – вчення) спрямована на актуалізацію ціннісно-гуманістичних орієнтирів

сприйняття мистецтва учнями. Залучення учнів до світу мистецьких цінностей відбувається на основі здатності вчителя до створення у художньо-навчальному процесі оптимальної психологічної атмосфери взаємодії з мистецтвом. Керуючи процесом художнього спілкування дітей з музикою, вчитель як і актор, перебуває у різноманітних «ролях», входження в яких супроводжується певними за характером художньо-комунікативними діями, зокрема емоційно-естетичними індивідуально-особистісними проявами. Завдання «зараження» учнів естетичними емоціями вирішується у процесі душевного співпереживання, звернення до ціннісних домінант взаємодії з мистецтвом.

Зокрема, М. Каган зазначає, що «прилучення до цінностей – і моральних, і політичних, і релігійних, і естетичних, і художніх – процес глибоко особистісний. Цінності не вивчаються як знання, а переживаються і проживаються у власному життєвому і художньому досвіді особистості» [71, с. 241]. Оскільки художньо-естетичне спілкування відбувається за допомогою мови мистецтва як концентрованого виразу людської духовності, «від рівня художньо-комунікативної культури викладача навчального закладу, з яким студент вступає у спілкування, від тієї ролі, яку викладач відводить творам мистецтва у навчально-виховному процесі, залежить ефективність та якість фахового становлення майбутнього вчителя музики» [123, с. 143].

Отже, аксіолого-збагачувальна функція спрямована на актуалізацію гуманістичних орієнтацій вчителя музики, що виступає «носієм і поширювачем цінностей, норм і зразків культури» (О.Рудницька [183]).

Контактно-координаційна функція забезпечує мобільність (своєчасність) педагогічного управління певною художньо-комунікативною ситуацією; реалізується через уміння «зчитувати» емоційний стан учня за виразом обличчя, рухами, вербальними і невербальними реакціями тощо. У будь-який момент уроку музики вчитель музики має забезпечувати оптимальний психологічний клімат на уроці, створювати сприятливу

емоційну атмосферу, що стимулює роботу уваги, пам'яті, творчого музичного мислення, художнього сприйняття учнів.

Управлінський компонент є важливою складовою контактнo-координаційної функції. Контактнo-координаційна функція виступає своєрідним механізмом управління вчителем музики власною психофізичною органікою, сприяє здатності знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають реальним умовам художньо-педагогічного спілкування на уроці та враховують індивідуальні психологічні особливості учнів. Успіх реалізації даної функції забезпечує створення в музично-педагогічному процесі особливого «комунікативного поля», «зони міжособистісного простору» взаємодії. Критерієм рівня встановленого міжособистісного контакту з учнями може слугувати прагнення самих учнів збільшити або зменшити дистанцію в спілкуванні з вчителем шляхом вибору найбільш важливої для них: «зони довіри», «зони інтересу», «зони особистісної безпеки», «зони відчуження» (або «нульової зони») [143, с. 78].

Прогностично-планувальна функція підпорядкована попередньому визначенню (проектуванню) загальної композиції та методичній «інструментовці» навчальних ситуацій спілкування учнів з мистецтвом, визначенню стратегії взаємодії вчителя з учнями на ґрунті мистецтва : вміння прогнозувати художньо-комунікативну ситуацію, здатність до вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності в залежності від певних соціально-культурних, часових та психолого-педагогічних умов мистецького спілкування; забезпечує тотожність цілепокладання вчителя і учня у художньо-комунікативних діях. Реалізація прогностично-планувальної функції забезпечується здатністю вчителя музики до уявного «програвання» певної художньо-комунікативної ситуації, її окремих елементів, обмірковування логіки стимулювання музичного мислення учнів через аналіз, синтез, узагальнення, порівняння. Прогностично-планувальна функція передбачає здатність вчителя музики до рефлексії власних внутрішніх психологічних процесів, що відбуваються під впливом спілкування з

мистецтвом. Гностичний (від грец. *gnoseo* – пізнання) характер виокремленої функції полягає в систематичному накопиченні художньо-комунікативного досвіду щодо встановлення продуктивної взаємодії з учнями. Особливого значення у контексті реалізації цієї функції набувають знання вчителем музики закономірностей розвитку особистості учня, його психологічних властивостей, механізмів формування позитивної мотивації до здійснення художньо-комунікативної діяльності.

Зокрема, О. Олексюк вважає, що «характер комунікативної діяльності залежить від індивідуальних особливостей викладача, його темпераменту, манери спілкування зі студентом; включеності «Я» викладача і студента в концептуальне розуміння музичного твору» [121, с. 113]. Під впливом даної функції розвиваються процеси усвідомлення, знаходження найбільш доцільної культуровідповідної форми передачі учням різноманітної художньо-дидактичної інформації на уроці, творчого осмислення і реалізації комунікативних аспектів уроку.

Амотивно-перцептивна функція– (лат. *amotio* – побудження, обмін емоціями); (лат. *perceptio* – (чуттєва готовність, сприйняття) реалізується через уміння «зчитувати» емоційний стан учня за виразом обличчя, рухами, вербальними і невербальними реакціями тощо; вимагає відмови від рольових масок, здатності вчителя до делікатного проживання життя «Іншого», обережного ставлення до оцінок і оціночних суджень, введення в мистецько-освітню практику установок безумовного прийняття учня, включення в процес взаємодії його особистісного досвіду (почуттів, переживань, цінностей, емоцій). Найголовнішими завданнями цієї функції є зміни в особистісно-психічних процесах вчителя і учнів, що обумовлені внутрішніми закономірностями їх сумісних музичних переживань. Зокрема, О. Леонтьєв вказує на таку психологічну закономірність : «Почуття, емоції, пристрасті входять у зміст твору мистецтва, проте в ньому вони перетворюються», «...ціною великої роботи художника може бути досягнутий цей метаморфоз, це підвищення почуттів» [92, с. 184-187]. У процесі сприймання музики

виникає «співтворчість розуміючих» як активне цілісне сприйняття, що ґрунтується на співпереживанні авторському баченню світу, на емоційній захопленості художніми образами, які впливають на «діяльність музично-сенсорних систем і режим функціонування когнітивних процесів» [22].

На думку М. Лосського, «емоційний аспект – це, перш за все, особливості переживання суб'єктом того, що він бачить, здатність до своєрідного переживання художніх образів, здатність «емоційного бачення» та одухотворення світу..., причому це одухотворення – не проекція власних емоцій, «не схильність помилково все духотворити, а здатність бачити всюди розлите життя» [98, с. 149]. За О. Леонтьєвим, функція переживання сигналізує про особистісний сенс події [91, с.149]. Ф. Василюк стверджує, що переживання є «особливою формою діяльності, що спрямована на відновлення душевної рівноваги, втраченої осмисленості існування, тобто продукування смислу» [27, с. 35]. С. Максименко трактує переживання як: «...перенесення чого-небудь у живий стан, тобто переведення події, відчуття, предмету, що оточують людину у стан живого сприймання, живого ставлення» [102, с. 160].

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що актуалізація смислових переживань у процесі музичного навчання призводить до особистісних якісних змін суб'єктів художньо-навчального процесу. Пріоритетного значення тут набуває здатність вчителя музики пропускати всі явища музично-педагогічного процесу через власний «емоційний фільтр». Емоційно-естетична чуйність передбачає вияв готовності вчителя музики до активного реагування на реальну комунікативну ситуацію в класі, на зміни, що відбуваються в емоційній сфері школярів. Ця готовність має поєднуватися з яскравими експресивно-виразними діями вчителя музики, основою яких є голосові, мимічні, візуальні, моторні та інші психофізіологічні процеси. Тільки зв'язок «внутрішнього» (емоційно-естетичний стан) і «зовнішнього» (передача цього стану за допомогою

експресивно-виразних дій) сприятиме «знаходженню» оптимальної художньо-комунікативної драматургії уроку.

Амотивно-перцептивна функція спирається також на оволодіння вчителем музики здатністю знаходити адекватну зовнішню форму висловлювання пережитих ним почуттів і емоцій. «Тільки переживаючи, як власні, почуття й думки автора, закодовані в художньому творі, можна дістатись глибин його осягнення. Не приймаючи «на себе», не зіставляючи з власними роздумами і переживаннями побачене, почуте в художньому творі, не можна до кінця осягнути художній смисл музичних образів [127, с. 46-52].

Амотивно-перцептивна функція художньо-комунікативної культури вчителя музики у його практичній роботі націлена на адекватне сприйняття суб'єктами взаємодії один одного на ґрунті осягнення мистецтва. «Перцептивні вміння вчителя, стверджує Л. Савенкова [150, с. 206] вдосконалюються залежно від формування його особистості, поступово поглиблюється бачення різних емоційних станів і переживань особистості, формується вміння співвідносити ці стани з об'єктивними змінами у педагогічній ситуації [150, с. 206].

У цьому контексті доречно підкреслити, що процес сприймання включає вміння вчителя музики педагогічно доцільно інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку учня у процесі художньої комунікації; передбачає увагу вчителя до мистецьких дій учня, його мови, жестів, інтонацій, змін у психологічному стані та поведінці. Зокрема, І. Страхов вказує на те, що «увага виявляється в особливому ставленні, особливій спрямованості особистості на інших людей. За зовнішніми проявами поведінки учня вчитель повинен «бачити» його думки й почуття, вгадувати наміри, моделювати особистісні прояви»[162, с. 48]. Реалізація виокремленої функції передбачає як безпосереднє сприйняття вчителем і учнем один одного, так і опосередковане сприйняття ними один одного через сумісну художньо-творчу діяльність.

Інтерактивна функція (лат.inter-між, та actio – дія) художньо-комунікативної культури вчителя музики у його практичній діяльності – спрямована на вироблення єдиної ціннісно-смислової «концептосфери» процесу художньо-педагогічного спілкування; забезпечує тотожність цілепокладання у художньо-комунікативних діях вчителя і учня. Ця функція набуває вагомого значення у мистецькій педагогіці, оскільки особливості художньо-творчої діяльності (слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах тощо) передбачають встановлення зворотного зв'язку між суб'єктами взаємодії, уміння використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування; проявляти гнучкість й варіативність в доборі форм, методів і способів музичного навчання. Варто зазначити, що встановлення зворотного зв'язку з учнями в художньо-педагогічному спілкуванні передбачає вирішення цілої низки комунікативних завдань: визначення емоційного стану окремих учнів і класу в цілому; виявлення особливостей їх художньо-розумової діяльності; визначення ступеню їх готовності до взаємодії з музикою, один з одним тощо.

Специфіка інтерактивної функції полягає в тому, що інтегративна спрямованість мистецької освіти детермінує певну обумовленість утворення різноманітних психолого-педагогічних зв'язків між суб'єктами педагогічної взаємодії. У цьому контексті інтерактивна функція передбачає поглиблену психологізацію всього комплексу художньо-комунікативних зв'язків між викладачем і студентом (вчителем і учнем). Особливостями реалізації інтерактивної функції є : сумісне занурення вчителя і учнів у єдиний художньо-творчий простір; вироблення єдиної ціннісно-смислової «концептосфери» процесу художньо-педагогічного спілкування. Інтерактивна функція виражає необхідність створення певної комунікативної «зони» співтворчості на уроці, що охоплює всіх суб'єктів спілкування (композитор, музичний твір, викладач, студент/ учень), передбачає опанування учасниками художньо-навчального процесу усіх складових культури: знань, досвіду, діяльності, людських стосунків.

Оскільки на діяльності педагога (співтворця із студентом навчально-виховної взаємодії) відбиваються певні культурні контексти, в яких він сам формувався як діяч (Н. Гуральник), впровадження виокремленої функції передбачає «активне включення студентів у пошукову навчальну діяльність, організовану на основі внутрішньої мотивації, спільного пошуку розв'язання проблем, освітніх та виховних завдань; розробку спільних проектів, організацію діалогічного спілкування» тощо [39, с. 10].

Підкреслимо, що психологізація міжособистісних взаємин викладача і студента, який водночас є і суб'єктом і об'єктом педагогічного впливу, потребує спільної корекції їхніх індивідуально-особистісних характерологічних якостей і властивостей, психологічної оптимізації діяльності з метою досягнення консонансно-узгоджених, гармонійних міжособистісних стосунків. Крім того, студенти, що виявляють підвищену природну обдарованість, вимагають гнучкої, мінливої стратегії музично-педагогічної взаємодії, яка вимагає від викладача особливої сенситивності у процесі комунікації. У процесі роботи з таким студентом, викладачу потрібно постійно змінювати палітру тонких душевних взаємозв'язків із особистістю студента, проявляти чуйність і делікатність з метою підтримання його творчої ініціативи, проявів художньої інтуїції тощо.

Отже, реалізація інтерактивної функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики спрямовується на формування розвивально-співтворчого типу взаємодії з учнями, що вбирає у себе «художнє переплавлення» [187, с.6-19] емоцій і почуттів, знань та смислів, які народжуються «тут і тепер» на уроці.

Духовно-герменевтична функція (грец. hermeneutike – теорія розуміння, осягнення сенсу) – безпосередньо зорієнтована на встановлення духовних вимірів співбуття вчителя і учня на ґрунті осягнення мистецтва. Ця функція віддзеркалює прагнення вчителя музики досягти у процесі взаємодії духовно-особистісного контакту з музикою і учнями, реалізується через уміння вчителя розкрити красу композиторського задуму, залучити учнів до

спільного обговорення художнього образу, активного емоційного висловлювання, обґрунтованості аналітичних міркувань. «Спілкування з мистецтвом охоплює складний комплекс свідомих і підсвідомих реакцій суб'єкта, які характеризують розуміння та інтеріоризацію смислу художнього твору в особистісне ставлення до мистецтва, а через нього – до досягнення духовної сфери життя» [147].

Результатом духовної роботи вчителя музики є вибір таких творів, що викликають яскравий емоційний відгук у учнів, є психологічно сумісними з ними, народжують одухотвореність сумісного творчого пошуку художньої істини. «Коли мистецтво входить у наше «Я», коли ми відчуваємо весь світ у собі й себе в ньому, відбувається тотожність внутрішнього і зовнішнього, логічного смислу мистецького твору і алогічної сфери самосвідомості особистості, смислової предметності мистецтва і непередбаченого суб'єктивного почуття. Це і є найважливішою передумовою духовної насолоди» [147].

Поглиблення духовно-особистісних зв'язків з музикою, досягнення художнього світу певного музичного твору передбачає виявлення не тільки художньо-естетичної (об'єктивної), але й особистісної (суб'єктивної) її значущості, актуалізацію й узагальнення життєвого і музичного досвіду вчителя музичного мистецтва. Зокрема, 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 [65, с. 14-36].

У процесі реалізації цієї функції взаєморозуміння між вчителем і учнем можливе за умов існування між ними двох взаємозумовлених форм спілкування: взаєморозуміння як узгодження індивідуальних смислів щодо досягнення мистецького твору, і взаєморозуміння як узгодження

індивідуальних психофізіологічних особливостей кожного із суб'єктів взаємодії. Обидві форми передбачають віддзеркалення вчителем інтелектуальних, емоційних та поведінкових елементів психічної діяльності учня на ґрунті досягнення мистецтва. Виокремлена функція також дозволяє глибоко осмислити художньо-навчальний процес, спрямований на узгодження естетичних смаків, емоційно-психологічних станів, мотиваційних установок за умов збереження неповторної індивідуальності кожного суб'єкта взаємодії.

Таким чином, ми можемо засвідчити, що забезпечення духовно-герменевтичної функції художньо-комунікативної культури вчителя музики у його практичній роботі передбачає збереження ним гуманістичної світоглядної позиції, здатність спиратися на духовну цінність учня, вміння гнучко варіювати рольовими аспектами мистецького спілкування, вибрати оптимальне поєднання таких методів і засобів взаємодії на ґрунті мистецтва, щоб долучаючись до гармонії музичної «Інший» міг би відчутти гармонію (або дисгармонію) в собі, власних стосунках з навколишнім світом, «піднятися» до високих сфер духу. Саме за умов такої художньо-комунікативної діяльності розкривається цілісність особистості майбутнього вчителя музики, тобто єдність його духовної суті і професійно значущих якостей та здібностей.

На рисунку 1.4. представлені функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, які він проявляє у його практичній педагогічній діяльності. На основі теоретичного зробленого узагальнення виділених нами функцій ми дійшли висновку про те, що в реальному художньо-навчальному процесі вони (всі функції) виступають в гармонійній цілісності, а у своїй інтегративній єдності вони сприяють науковому обґрунтуванню шляхів ефективного формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

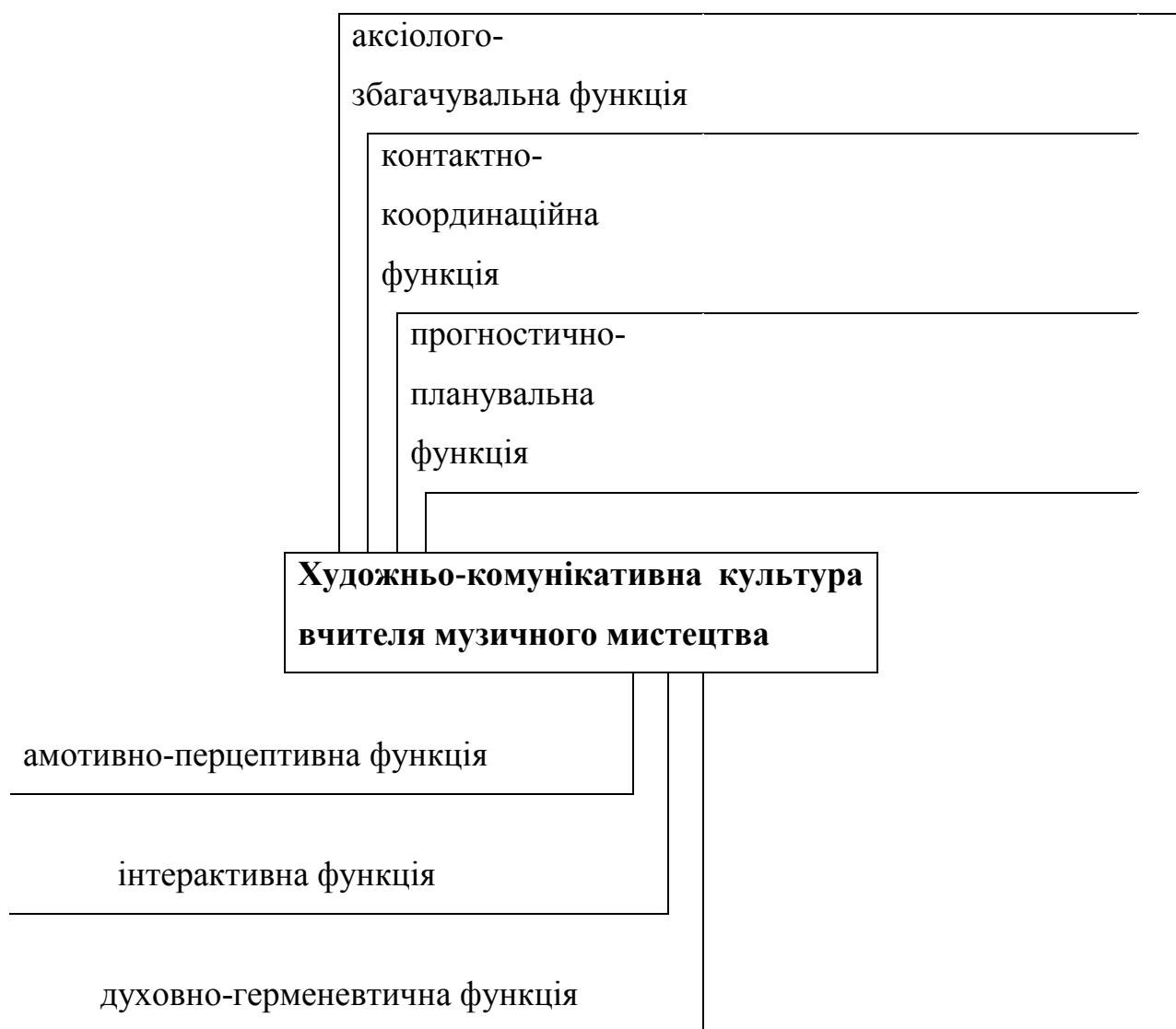


Рис.1.4. Функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у його практичній діяльності

Джерело: розроблено автором

Висновки до першого розділу

Здійснений аналіз теоретико-методологічних основ формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики дозволив дійти таких висновків :

- на основі аналітичного огляду наукових студій щодо фахової підготовки майбутніх учителів музики, осмислення суспільної й мистецько-освітньої

- практики обґрунтовано актуальність і соціокультурну значущість наукової проблеми і об'єктивну потребу вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики згідно міжнародних освітніх стандартів;
- актуальність досліджуваної проблеми обумовлена зміною традиційних підходів у мистецькій освіті. Запропонована у дослідженні педагогічна стратегія передбачає цілеспрямоване формування здатності майбутнього вчителя музики до встановлення гнучкого, тактовного емоційно-психологічного контакту з учнями;
 - на основі узагальнення дослідницьких напрацювань та системного аналізу дефініцій «культура», «художня комунікація», «художня діяльність» у дослідженні визначено *сутність художньо-комунікативної культури, яка інтерпретується нами як інтегративна особистісна якість майбутнього вчителя музики, що зумовлює його здатність до встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі сприймання, оцінювання і творення мистецтва. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики сприяє перетворенню художньо-навчальної взаємодії у культуротворчий процес, визначає вектор його гуманістичної спрямованості на усвідомлення, переосмислення і корекцію власного суб'єктивного розвитку та реалізації у процесі спілкування з мистецтвом унікального особистісно-творчого потенціалу учня.*
 - компаративний аналіз сучасного зарубіжного досвіду дозволив виокремити вектори Європейської і світової практики комунікативної підготовки вчителя музичного мистецтва, що віддзеркалюються в таких аспектах: спрямованості на гуманітаризацію педагогічної освіти; естетизацію процесу підготовки майбутніх учителів музики на основі створення «інтегрованого естетичного поля» навчального процесу, презентації нових культуровідповідних методів і підходів для «комунікативного прориву»; поглибленого вивчення предметів художньо-естетичного циклу за інтегрованими мистецько-культурними

програмами; реалізації мистецько-культурних проектів, створенні ресурсних центрів регіональних управлінь культурною діяльністю молоді; створенні майданчиків для мистецько-культурної практики в різноманітних формах тощо.

- уточнено сутність структури досліджуваного феномена як динамічної цілісності, що інтегровано відображає індивідуально-особистісні і художньо-комунікативні якості майбутнього вчителя музики в межах мотиваційно-потребового, пізнавально-компетентнісного, регулятивно-конативного, рефлексивно-оцінного, творчо-презентативного компонентів. *Мотиваційно-потребовий* компонент передбачає наявність усвідомленого інтересу студентів до оволодіння засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі мистецького спілкування; *пізнавально-компетентнісний* компонент охоплює низку базових художньо-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики; *регулятивно-конативний компонент* характеризує здатність майбутнього вчителя музики до коригування емоційно-психологічної забарвленості художньо-комунікативного процесу; здатність до вибору оптимального стилю поведінки у змінних умовах мистецького спілкування; *рефлексивно-оцінний* – репрезентує спроможність майбутнього вчителя музики до усвідомлення власних комунікативно значущих якостей, аналізу і оцінки особистісних почуттів і станів у певній художньо-комунікативній ситуації на уроці, здатність до адекватного сприйняття і рефлексивно-емпатійної оцінки якостей учня; *творчо-презентативний компонент* передбачає здатність майбутнього вчителя музики до самопрезентації, створення педагогічного іміджу, прояву артистизму, мобільності та імпровізаційності у художньо-комунікативних діях.
- визначено функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у його практичній діяльності, а саме : аксіолого-

збагачувальну; контактнo-координaцiйну; прогностично-планувальну; амотивно-перцептивну; iнтерактивну; духовно-герменевтичну.

Матерiали, що увiйшли до роздiлу, опублiкованi автором у наукових статтях [45; 53; 54; 196]; колективнiй монографiї [55] та висвітленi у доповiдях на мiжнародних та всеукраїнських наукових конференцiях, тези яких надрукованi [46; 47; 48; 49; 50; 51; 52].

Список використаних джерел до першого роздiлу

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология в современном мире / Г. М. Андреева, А. И. Донцова. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – 335 с.
3. Андрущенко В. П. Духовна сутнiсть освiти : метод. матерiал / В. П. Андрущенко // Вища освiта України. – 2007. – № 1. – С. 5-10.
4. Андрущенко В. П. Учитель, якого чекають (польовi педагогiчнi нотатки) / Вiктор Андрущенко ; Асоц. ректорiв пед. ун-тiв Європи, Нац. пед. ун-т iм. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ iм. М. П. Драгоманова, 2015. – 131 с.
5. Антонець Н. П. Спiлкування на уроцi музики / Н. П. Антонець. – Дрогобич : Коло, 2002. – 111с.
6. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
7. Асмаковец Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга / Е. С. Асмаковец // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 11-14.
8. Аухадеева Л. А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и

образования» / Аухадеева Людмила Александровна ; Татар. гос. гум.-пед. ун-т. – Казань, 2008. – 47 с.

9. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения / Г. С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 103-130.

10. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.

11. Бердяев Н. А. Смысл творчества / Николай Александрович Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 600 с.

12. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

13. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – Режим доступу : <http://www.ipv.org.ua/content/56-2012-09-04-22-32-01.html>.

14. Библиер В. С. От наукоучения к логике культуры / В. С. Библиер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.

15. Бібік Н. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. – К., 2004. – С. 47-53. (Бібліотека з освітньої політики).

16. Бобраков С. Порівняльний аналіз узагальненого досвіду професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини та України / С. Бобраков // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 2 (16/17). – С. 152-157.

17. Бодалев А. А. Психология межличностных отношений / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 86-91.

18. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 470 с.

19. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 72-76.

20. Бонфельд М. Ш. Музыка. Язык. Речь. Мышление: опыт системного исследования музыкального искусства / М. Ш. Бонфельд. – СПб. : Композитор, 2006. – 648 с.
21. Боров Ю. Б. Художественное общение и его языки. Теоретико-коммуникативные и семиотические проблемы художественной культуры / Ю. Б. Боров // Теории, школы, концепции. Художественная коммуникация и семиотика / ред. Ю. Б. Боров. – М., 1986. – С. 5-43.
22. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика XXI, 2008. – 352 с.
23. Бочкарева О. В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры / О. В. Бочкарева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 139-144.
24. Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер. – М. : Высш. школа, 1993. – 175 с.
25. Букач М. М. Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки (на матеріалі спеціальних практик) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Букач Микола Миколайович ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 32 с.
26. Буряк В. Методологічний аспект побудови навчального процесу / В. Буряк // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 10-19.
27. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
28. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.
29. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
30. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Кременя. – Тернопіль : Богдан, 2004. – 384 с.
31. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука, 2000. – 416 с.

32. Гавалешко О. М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Гавалешко Оксана Миколаївна ; Київ. нац. ун-т імені Т. Шевченка. – К., 2001. – 20 с.
33. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Совершенство, 2002. – 512 с.
34. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
35. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – Вид. 2-ге, доп. й вип. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
36. Грачев В. И. Коммуникации – Ценности – Культура (опыт информационно-аксиологического анализа) : монография / В. И. Грачев. – СПб. : Астерион, 2006. – 248 с.
37. Грибкова О. В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Грибкова Ольга Владимировна ; Моск. гос. открытый пед. ун-т имени М. А. Шолохова. – М., 2010. – 55 с.
38. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
39. Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання : навч.-метод. посіб. для вищих освітніх закладів / Н. П. Гуральник. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 276 с.
40. Гуревич П. С. Философия культуры / П. С. Гуревич. – М. : Nota Bene, 2000. – 352 с.
41. Гуссерль Э. Феноменологическая психология (Амстердамские доклады)

- [Електронний ресурс] / Э. Гуссерль // Электронная библиотека по философии. – Режим доступа : <http://www.philosophy.ru/library/husserl/psych.html>.
42. Естетика : навч. посіб. / за ред. В. О. Лозового. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 208 с.
43. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теорія і методика навчання [Текст] : монографія / О. В. Єременко ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. – 434 с.
44. Жакупова Я. Т. Психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта в колледже : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Жакупова Яна Тураровна ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – 22 с.
45. Завалко К. В. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музики (скрипаля) / К. В. Завалко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 8 (18). – С. 102-106.
46. Зайцева А. В. Гуманистическая основа межличностных отношений педагога и студента как условие формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки / А. В. Зайцева // Веснік Магілеускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова : навукова-метадычны часопіс. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка). – 2016. – 2 (48). – С. 65-69.
47. Зайцева А. В. Комуникативно-діалогові процеси у контексті гуманізації сучасної музично-педагогічної освіти / А. В. Зайцева // III Весенние научные чтения : сб. публ. науч.-информ. центра «Знание», 14.03.2015. – Харків, 2015. – Ч. 1 (уровень стандарта, академический уровень). – С. 93-95.
48. Зайцева А. В. Самостійно-творча діяльність майбутнього вчителя музики у процесі проходження педагогічної практики / А.В.Зайцева //

Мистецька освіта в Україні : проблеми теорії і практики: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару, 27-28 лютого 2014 року / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2014. – С. 33-34.

49. Зайцева А. В. Музично-педагогічний менеджмент у структурі діяльності майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Збірник матеріалів IX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Чернівці, 2011. – Вип. 3 (7). – С. 176-177.

50. Зайцева А. В. Особенности художественно-педагогического общения в условиях современного образовательного пространства / А. В. Зайцева // Новая наука: проблемы и перспективы : междунар. науч. период. изд. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (2015 г., г. Стерлитамак) / Агентство междунар. исслед. – Стерлитамак, 2015. – С. 44-46.

51. Зайцева А. В. Проблема формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Вінниця, 26-27 листоп. 2014 р.) / Вінниц. держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2014. – С. 62-65.

52. Зайцева А. В. Стимулювання механізмів творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2009. – Вип. 8 (13). – С. 81-85.

53. Зайцева А. В. Сутність комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів XII Міжнар. пед.-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2015. – Вип. 6 (10). – С. 169-171.

54. Зайцева А. В. Творчість як умова самореалізації майбутнього вчителя музики у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. До 175-річчя НПУ імені М. П. Драгоманова. – Вип. 10 (15). – К., 2010. – С. 51-53.
55. Зайцева А. В. Теоретические основы формирования культуры художественно-педагогического общения будущего учителя музыки / А. В. Зайцева // Педагогика и современность. – 2015. – № 2 (16). – С. 52-56.
56. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики : науково-теоретичний аналіз / А. В. Зайцева // Історія, теорія та практика сучасних гуманітарних наук : колективна монографія / (Л. В. Афанасьєва [та ін.]) ; за заг. ред. Т. В. Мартинюк, Н. В. Ігнатенко. – Мелітополь, 2016. – С. 254-265.
57. Закон України «Про вищу освіту» (2014) [Електронний ресурс] / Режим доступу:
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page4> – Назва з екрану.
58. Зарицька В. В. Професійно-формувальні передумови розвитку емоційного інтелекту / В. В. Зарицька // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків, 2010. – Вип. 33. – С. 101-108.
59. Земцовский И. Текст – Культура – Человек: опыт синтетической парадигмы / И. Земцовский // Музыкальная академия. – 1992. – № 4. – С. 3-7.
60. Зимняя И. А. Ключевые компетенции: новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
61. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 5-19.
62. Зотов А. Ф. Современная западная философия : учебник / А. Ф. Зотов. – М. : Высш. школа, 2001. – 784 с.

63. Зязюн І. А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – К. ; Черкаси, 2008. – Вип. 5. – С. 3-13.
64. Зязюн І. А. Безсвідоме у пізнавальній діяльності / І. А. Зязюн // Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнар. наук. конф., 12-17 вересня 2001 року / Нац. техн. ун-т «Харківський політехнічний інститут». – Харків, 2001. – С. 9-20.
65. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці, 2006. – С. 14-36.
66. Зязюн І. А. Освітній простір культури в педагогічній теорії / І. А. Зязюн // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia = Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журнал. – Ченстохова ; К., 2005. – Вип. 7. – С. 35-46.
67. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / Глухів. держ. пед. ун-т. – К. ; Глухів, 2005. – С. 10-18.
68. Иванов В. П. Человеческая деятельность – Познание – Искусство / В. П. Иванов. – К. : Наук. думка, 1977. – 250 с.
69. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
70. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
71. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
72. Каган М. С. Музыка как выражение и предвосхищение культуры / М. С. Каган, В. П. Зинченко, В. А. Апрелева. – СПб. : Инфо, 2004. – 380 с.
73. Каган М. С. Философия культуры: становление и развитие / Моисей Самойлович Каган. – СПб. : Лань, 1998. – 434 с.
74. Камю А. Сочинения : в 5 т. / Альбер Камю. – Х. : Фолио, 1997. – Т. 2. – 527 с.

75. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
76. Кант И. Основы метафизики нравственности : соч. в 6 т. / Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, ч. 1. – 544 с.
77. Коган Л. Н. Теория культуры. Личность. Культура. Общество / Л. Н. Коган. – Екатеринбург : Урал. гос. ун-т, 2008. – Т. 2 : Работы 1988–1997 гг. – 199 с.
78. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
79. Компетенция [Электронный ресурс] // Глоссарий ЮНЕСКО. – Режим доступа : http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RKusvlylt.o9!wghuuyoqg
80. Конституція України [Електронний ресурс] / Режим доступа : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80/page> – Назва з екрану.
81. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський простір, затверджено наказом МОН № 998 від 31 грудня 2004 р. [Електронний ресурс] / Мін-во освіти і науки України. – Режим доступа : http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/konc_zasady.pdf.
82. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2005. – 464 с.
83. Кошманова Т. Інновації американської педагогічної освіти / Кошманова Т. С. // Наука і сучасність : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 1999. – Вип. 2, ч. 3. – С. 72-79.
84. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : ИЦ ПКПС, 2001. – 144 с.
85. Культурологія: теорія та історія культури : навч. посіб. / за ред. І. І. Тюрменко. – Вид. 2-е, перероб. та доп. – К. : Центр навч. літ., 2005. – 368 с.

86. Лабковская Г. С. Эстетическая культура и эстетическое воспитание : [книга для учителя] / Г. С. Лабковская. – М. : Просвещение, 1983. – 304 с.
87. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения: теория, методы, диагностика, коррекция : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
88. Ленгле А. Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия / А. Ленгле. – М. : Генезис, 2004. – 128 с.
89. Ленгле А. Person: экзистенциально-аналитическая теория личности : сб. ст. / А. Ленгле. – М. : Генезис, 2006. – 159 с.
90. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 46 с.
91. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 351 с.
92. Леонтьев А. Н. О психологической функции искусства (гипотеза) / А. Н. Леонтьев // Художественное творчество и психология / [под ред. А. Я. Зиса, М. Г. Ярошевского]. – М., 1991. – С. 184-187.
93. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии : известия Таганрогского гос. радиотехн. ун-та. – 2005. – № 7. – С. 16-21.
94. Лефевр В. Л. Закон саморефлексии: возможное общее объяснение трех различных психологических феноменов / В. Л. Лефевр // Рефлексивные процессы и управление. – 2003. – № 1, т. 3. – С. 64-73.
95. Лобач О. О. Кордоцентрична парадигма розвитку емоційної культури вчителя мистецьких дисциплін / Олена Лобач // Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : монографія / за наук. ред. О. М. Отич. – Бердянськ, 2013. – С. 98-114.
96. Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы / Алексей Федорович Лосев. – М. : Академ. проект, 2010. – 415 с.

97. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев. – М. : Академ. проект, 2012. – 205 с. – (Философские технологии).
98. Лосский Н. О. Избранное / Н. О. Лосский. – М. : Правда, 1991. – 622 с.
99. Лотман Ю. М. Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (о двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2000. – 304 с.
100. Мазаева И. А. Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Мазаева Ирина Александровна ; Моск. ин-т стали и сплавов. – М., 2003. – 245 с.
101. Майковская Л. С. Артистизм учителя музыки : учеб. пособие / Л. С. Майковская. – М. : Моск. гос. ин-т культуры и искусств, 2005. – 67 с.
102. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) : монография / С. Д. Максименко. – М. : Рефлбук, 2000. – 320 с.
103. Малахов В. Етика спілкування : навч. посіб. / Віктор Малахов. – К. : Либідь, 2006. – 400 с.
104. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
105. Матвієнко О. В. Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії / О. В. Матвієнко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання. – К., 2007. – Вип. 6. – С. 27-35.
106. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
107. Мид Дж. От жеста к символу / Дж. Мид // Американская социологическая мысль : тексты / под ред. В. И. Добренькова. – М., 1994. – С. 215-224.

108. Миронова М. П. Функции музыкальной коммуникации в культурно-образовательной среде педвуза / М. П. Миронова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 17-21.
109. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / за ред Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 225 с.
110. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя : психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец. – М. : Флинта, 2001. – 192 с.
111. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86-95.
112. Морозова З. П. Теоретические основы формирования мотивации эстетической деятельности школьников / З. П. Морозова // Приоритетные проблемы эстетического воспитания школьников / под ред. Л. П. Печко. – М., 1990. – С. 34-42.
113. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения»// Журнал практической психологии и психоанализа. 2004. – № 2. – С. 13.
114. Мудрик А. В. Коммуникативная культура учителя / А. В. Мудрик // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 42-45.
115. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Освіта України. – 2002. – Квітень. – С. 4-6.
116. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.iitzo.gov.ua/files/proekt_rozvitku_osviti_2012_2021.doc. – Назва з екрану.
117. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 2002. – 204 с.
118. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє : [монографія] / Нелля Григорівна Ничкало. – К. : Вища школа, 2001. – 456 с.

119. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. Професійна освіта в зарубіжних країнах : порівняльний аналіз / Нелля Григорівна Ничкало. – Черкаси : ВИБІР, 2000. – 322 с.
120. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ніколаї Галина Юріївна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 43 с.
121. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2013. – 248 с.
122. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
123. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / Валерій Федорович Орлов. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.
124. Отич О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти / О. Отич // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Нац. акад. образотворчого мистецтва і архітектури. – К., 2010. – Вип. 5. – С. 232-242.
125. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
126. Падалка Г. М. Розвивальний потенціал мистецької діяльності та педагогічні умови його реалізації / Г. М. Падалка // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 5. – С. 7-11.
127. 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 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2002. – Вип. 3. – С. 46-52.

128. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2003. – 528 с.
129. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
130. Педагогічні технології: теорія та практика : курс лекцій / [за ред. М. В. Гриньової]. – Полтава : АСМІ, 2004.– 180 с.
131. Петрова И. Ф. Культура общения личности (социально-философские аспекты) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 «Социальная философия» / Петрова Ирина Фаритовна ; Башкир. гос. ун-т. – Уфа, 2003. – 19 с.
132. Пляченко Т. М. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Т. М. Пляченко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2014. – Вип. 133. – С. 50-57.
133. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К., 2004. – С. 66-72. – (Бібліотека з освітньої політики).
134. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефлбук ; К. : Ваклер, 2001. – 656 с.
135. Психология : словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
136. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
137. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [під кер. В. Б. Шапаря]. – Харків : Прапор, 2009. – 672 с.

138. Психологія : [підручник] / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова]. – [4-те вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
139. Радчук Г. К. Ціннісні виміри підготовки фахівців гуманітарного профілю / Г. К. Радчук // Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні : зб. матеріалів Другої міжнар. наук.-практ. конф. – Дрогобич, 2005. – С. 230-232.
140. Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти : [монографія] / О. Є. Реброва. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 283 с.
141. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дис. ... доктора пед. наук в форме науч. докл. : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» ; 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ражников Владимир Григорьевич ; МГПИ имени В. И. Ленина. – М., 1993. – 70 с.
142. Роджерс К. Современный подход к ценностному процессу / Карл Роджерс // Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М., 2002. – С. 388-411.
143. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. – 640 с.
144. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 2002. – 720 с. – (Мастера психологии).
145. Рудницька О. П. Мистецтво у розвитку культури студентів / О. П. Рудницька // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – Вип. 2. – С. 101-110.
146. Рудницька О. П. Концепція культурологічної підготовки студентів педагогічних вузів / О. П. Рудницька // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 1996. – Ч. I. – С. 36-40.

147. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
148. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. – 360 с.
149. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / Инна Ивановна Рыданова. – Минск : Беларуская навука, 1998. – 319 с.
150. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління / Л. О. Савенкова. – К. : Вид-во КНЕУ, 2005. – 212 с.
151. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько- методологічний аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Сарновська Світлана Олександрівна ; Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2000. – 18 с.
152. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов / Ж.-П. Сартр. – М., 1989. – С. 319-344.
153. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
154. Сипченко І. В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Сипченко Ірина Владиславівна ; Укр. держ. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 191 с.
155. Сисоєва С. О. Методика формування тезаурусу наукових досліджень / С. О. Сисоєва // Освітологія: витоки наукового напрямку : [монографія] ; за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. – К. : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 304–309.
156. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2000. – 346 с.

157. Сластенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 480 с.
158. Словарь понятий, терминов, определений в современной педагогике искусства / сост. Л. Г. Савенкова. – М. : 2008. – 44 с.
159. Сохор А. Музыка как вид искусства / Арнольд Сохор. – М. : Музгиз, 1970. – 134 с.
160. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1989. – Ч. 1: Работа над собой в творческом процессе переживания. – 511 с. – (Собрание сочинений: в 9 т. ; т. 2).
161. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
162. Страхов И. В. Психология педагогического общения / И. В. Страхов. – Саратов : Изд-во СГПИ, 1980. – 96 с.
163. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – М. : Прогресс, 1983. – 437 с.
164. Тарасов Г. С. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие / Г. С. Тарасов // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. ст. / под общ. ред. А. Г. Костюка. – К., 1986. – С. 56-69.
165. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Тернопільська Валентина Іванівна ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – 40 с.
166. Тлумачний словник української мови [укл. : Т. Ковальова, Л. Коврига]. – Харків : Синтекс, 2002. – 671, [1] с.
167. УСЕ: Універсальний словник-енциклопедія / гол. ред. М. Попович. – 3-є вид., перероб., доп. – К. : Новий друк, 2003. – 1414 с.

168. Федоришин В. І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі : теорія і практика : монографія / Василь Ілліч Федоришин. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 410 с.
169. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
170. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-те вид. перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
171. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів : [монографія / В. Андрущенко та ін.] / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 317 с.
172. Франк С. Л. Непостижимое: онтологическое введение в философию религии / С. Л. Франк // Сочинения. – М., 1990. – С. 183-560. – (Из истории отечественной философской мысли).
173. Франкл В. Критика чистого «общения»: насколько гуманистична «гуманистическая психология» / В. Франкл // Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестоматия / [сост. К. В. Сельченко]. – М., 2000. – С. 211-241.
174. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия / Ю. Хабермас // Вестник Московского университета. – М., 1993. – № 4. – С. 43-63.
175. Хазанов П. А. Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель–ученик» (на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (искусство)» / Хазанов Павел Абрамович ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2006. – 40 с.
176. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. – М. : Ad Marginem, 1997. – 451 с.
177. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий

- / А. У. Хараш // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. : А. И. Красило, А. П. Новгородцева. – М., 1995. – С. 216-227.
178. Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції : теорія і практика : [монографія] / Тетяна Гадульзянівна Харченко. – Луганськ : Вид-во ЛНУ імені Т. Шевченка, 2013. – 560 с.
179. Хейзинг И. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / И. Хейзинг. – М. : Прогресс-Академия, 1992. – 459 с.
180. Хижна О. П. Інноваційний розвиток мистецької освіти: суспільна потреба та суперечності її реалізації / О. П. Хижна // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півден. наук. центру АПН України. – 2010. – Лютий (Спецвип.: Проект «Когнітивні процеси та творчість»). – С. 278-283.
181. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности / Г. М. Цыпин. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
182. Шаров А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Шаров Анатолий Сергеевич ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2000. – 40 с.
183. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія / О. Л. Шевнюк. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
184. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер. – М. : Гнозис, 1994. – 413 с.
185. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К. : ДАКККиМ, 2005. – 272 с.
186. Щербакова А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования : учеб. пособие к курсу "Методология музыкально-педагогического образования", рекомендованное УМО по спец. пед. образования для студ. высших учеб. заведений, обуч. по спец. 03.07.00 / А. И. Щербакова. – М. : Прометей, 2001. – 424 с.

187. Щолокова О. П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу / О. П. Щолокова // Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2008. – № 4. – С. 6-19.
188. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти : наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2011. – Вип. 2. – С. 121-151.
189. Юсупов И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Юсупов Ильдар Маогудович ; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 34 с.
190. Якупов А. Н. Музыкальная коммуникация: история, теория, практика : автореф. дис. ... доктора искусствоведения : 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Якупов Александр Николаевич ; Моск. гос. консерватория имени П. И. Чайковского. – М., 1995. – 37 с.
191. Ясперс К. Философия / К. Ясперс. – М. : Канон+, 2012. – Кн. 2: Просветление экзистенции. – 448 с.
192. Bollnow O. F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung / O. F. Bollnow. – Stuttgart : [o. V.], 1962. – 160 S.
193. Buber M. Ich und Du / M. Buber // Werke. – München, 1962. – Bd. 1: Schriften für Philosophie. – S. 5-136.
194. Castells M. Communication power / M. Castells. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2009. – 592 p.
195. Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers : a framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes / ed. W. Sleurs. – Brussels : [s. p.], 2008. – 316 p.
196. Habermas J. Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln / J. Habermas. – Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1983. – 350 S.

197. Jaspers K. Vernunft und Existenz : fünf Vorlesungen / K. Jaspers. – München : S. R. Piper & Co. Verlag, 1960. – 155 S.
198. Schäfer K.-H. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik / K.-H. Schäfer, K. Schaller. – Heidelberg : L. Schneider, 1976. – 166 S.
199. Zaitseva A. Artistry as a component of art-communicative culture of the future teacher of music / A. Zaitseva // Modern Science = Moderní věda. – Praha, 2015. – № 4. – P. 46-52.

РОЗДІЛ 2.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО- КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

2.1. Методологічні підходи проектування методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Інтеграція України в європейський освітній простір, глобалізаційні трансформаційні процеси в соціокультурному житті суспільства обумовлюють перехід від «знеособленої освітньої парадигми» до особистісно-центрованої [118, с. 13-25]. У «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» вказується на те, що означений перехід детермінується «галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої освіти вищого навчального закладу і передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну, соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників» [98].

З метою більш чіткого визначення теоретико-методологічних стратегій дослідження, варто звернутися до розгляду поняття «парадигма». У словниковій літературі ця категорія філософії інтерпретується як «прийнята у певному науковому співтоваристві модель постановки та вирішення проблем, яка забезпечує існування наукової традиції» [209]. У наукознавстві ця категорія тлумачиться як «сукупність ідей, цінностей, методів, підходів до пояснення та розуміння суті і закономірностей розвитку аналізованих фрагментів дійсності» [106]. У педагогіці під цією дефініцією розуміють «теорію (або модель постановки проблем), прийняту за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством» [47].

Отже, парадигма як концептуальна система, глобальна модель пошуків є методологічним підґрунтям процесу пізнання об'єкту та предмета будь-якого наукового дослідження. Загальновідомо, що зміст і результати наукових досліджень в галузі педагогіки та психології структуруються згідно домінантних філософсько-методологічних установок. Так, у класичній парадигмі процес пізнання передбачає наявність стійких критеріїв науковості, які не можуть змінюватись без врахування результатів розвитку науки. За цих умов методологічні орієнтири виступають як регулятивні методологічні принципи, що віддзеркалюють закономірності і властивості об'єкта вивчення. У некласичній парадигмі обґрунтування теоретичних положень ґрунтується на врахуванні соціокультурних і особистісних детермінант наукового знання, методологічні принципи не розглядаються як абсолютні наукові константи, а вдосконалюються відповідно до розгортання пізнання, зумовлені онтологічними схемами і моделями.

В освіті некласичний спосіб мислення презентує освітній процес як діалог, комунікацію, тобто пріоритетності набуває комунікативний аспект процесів, врахування прагнень, орієнтацій, бажань суб'єктів певної системи. На думку сучасного філософа, автора поняття «постнекласична наука». В. Стюпіна, класика є реальністю, що не залежить від засобів її пізнання, суб'єктного досвіду і спирається на ідеологію об'єктивізму, тоді як некласика визнає залежність від суб'єкта пізнання. В. Стюпін вважає, що філософське підґрунтя певної науки є варіаціями філософських ідей та категоріальних смислів [194, с. 402]. Якщо філософи експлікують та аналізують смисл універсальних філософських категорій, вчені, що мають справу з конкретно-науковим знанням, імплікують систему філософських категорій на свою галузь дослідження певних явищ дійсності.

Оскільки особистість є фундаментальною, центральною категорією філософських концепцій, вивчення її пов'язано з тим чи іншим філософським напрямом. Феноменологічний філософський напрям є наукою про конструювання людиною власного світу, який здійснюється в

переживаннях її свідомості, що утворюють смисл. Метод феноменологічного розуміння сьогодні, на сучасному етапі розвитку науки, є перевіреним методом дослідження, що дозволяє отримувати наукові знання про ті сфери, які не можуть бути дослідженими експериментально або через об'єктивне спостереження. За допомогою цього методу структурують глибинні переживання, що належать внутрішньому світу особистості. Зазначимо, що саме феноменологія у XX столітті стала однією з впливовіших філософських течій, а її принципи сприяли розвитку екзистенціалізму, герменевтики, філософської антропології. Найвпливовіші представники цих напрямів були вихованцями гуссерлівської феноменологічної школи [51]. Е. Гуссерль (1859-1938), зокрема наголошував на необхідності відрізнити пізнавальний акт як психічний процес, що відбувається у свідомості окремого індивіда, від змісту або смислу самого цього акту.

У філософії Е. Гуссерля феноменологічна редукція виступає як основний методологічний принцип. Філософ визнає окрім існування предметного світу, ще й потік переживань у якості «життя свідомості» індивіда [51]. На підґрунті феноменології Е. Гуссерль створив метод «ейдетичної редукції». Даний метод визначає шлях до зв'язку особистості з «Іншими» та виконання творчої місії за допомогою «очищення» свідомості від забобонів «соціальних» ідеологій. Е. Гуссерль тлумачить «очищення» як вивільнення суті певного явища від усіх попередніх суджень, оцінок з метою його пізнання. Загальною спрямованістю методу ейдетичної редукції є повернення людини до її природної сутності, тобто до мікрокосмосу як центру розуму і сили світу, який втілений у кожній особистості. Мікрокосмос представлений лише в переживаннях конкретної людини, які через зв'язок з макрокосмосом людства, уможливають виникнення спільності особистих і загальнолюдських цінностей, понять, переживань тощо [51]. Феноменологічний напрямок ґрунтується на ціннісно-ірраціональному принципі пояснення духовного світу людини, обумовленого її

переживаннями, інтуїцією (Е. Гуссерль, В. Дільтей, Ф. Шлейермахер, Е. Шпрангер).

Феноменологічний метод дав плідні результати в антропології, етиці, онтології (М. Шелер [221], М. Гайдеггер [212]). Аналізуючи позицію філософа, ми підтримуємо думку В. Орлова, який виокремлює феноменологічний підхід щодо вирішення проблеми становлення особистості вчителя мистецьких дисциплін. Здатність до «бачення», пізнання сутностей та ідей (або ейдосів) є передумовою «підготовки студентів до здійснення рефлексивних дій методологічного рівня, що виступає механізмом їх професійного становлення [147, с. 113].

На наш погляд, обґрунтування феноменології як методології особистісно орієнтованої освіти відкриває нові перспективи у реалізації цієї освітньої парадигми, оскільки феноменальний досвід суб'єкта – це досвід, в якому проживаються його почуття, без яких цілісний освітній процес є неможливим. Спираючись на феноменологічний метод, великий філософ ХХ століття М. Шелер [221] створив феноменологічну етику, В. Франкл [210] – екзистенціально-аналітичну антропологію, А. Ленгле [111] – екзистенціальну психотерапію. Феноменологія Е. Гуссерля обумовила виникнення «філософії життя» (В. Дільтей, А. Бергсон та ін), атеїстичного екзистенціалізму (М. Гайдеггер, А. Камю, Ж-П. Сартр), антропологічної філософії (М. Шелер, Х. Плеснер, А. Гелен).

Важливим напрямом персоналістичної філософії виступає християнський екзистенціалізм, у джерел якого стояв С. К'єркегор, з його естетичною, етичною та релігійною стадіями екзистенції людини. Розвивався цей напрям також у працях М. Бердяєва [12], М. Лосського [117] та ін. Як зазначає М. Бердяєв: «Для Бога людська особистість є метою, а не засобом... визначення людини тільки як «людини розумної» не враховує її екзистенційного центру» [12]. Ця думка перегукується з «емоційним» трансцендентним світом М. Гайдеггера [212]. Філософія екзистенціалізму аналізує людське існування таким чином: людина існує настільки, наскільки

сама себе здійснює [138, с.15-18]. На думку Ж.-П. Сартра, існування є первинним відносно сутності і може бути віднайдено тільки суб'єктивно, завдяки переживанню індивідом власного існування [182, с.319-344]. Джерелом антропогенезу, вважає М. Гайдеггер, є саморозуміння, «емоціоналізація» та індивідуалізація суб'єкта [212].

Варто підкреслити, що три взаємопов'язані риси екзистенціалізму пов'язані із ставленням людини до «Іншого» та власними переживаннями. Екстеріоризація, як самоздійснення людини у світі, передбачає створення унікальної особистості, що знаходиться у нерозривній єдності з Богом. У цьому сенсі буття людської особистості є проявом універсальної форми становлення і буття Абсолюту. Інтеріоризація як спрямованість на себе, концентрація на внутрішньому світі, пов'язана з самодетермінацією особистості, її вільним волевиявленням на основі взаємин (стосунків з іншими), що обумовлює її переживання. Підкреслимо, що інтеріоризація розглядається як у руслі атеїстичного екзистенціалізму (подолання потреби у зовнішній опорі, здатність спиратися на себе, з довірою ставитися до себе, здатність до самотійного вибору), так і у руслі християнського (опора на внутрішні сутнісні, духовні сили людини, що створена за образом і подобою Божою). Трансценденція є виходом особистості за межі власного існування, «виходом із себе...», це – «проживання і переживання у власному бутті вищих духовних цінностей – Краси, Віри, Істини, Добра, Блага, Любові тощо» [12, с. 356-357].

Важливою тезою філософів, що є актуальною у рамках нашого дослідження, є теза про те, що велич особистості виявляє себе через залучення її до об'єктивного світу ідеального, втіленого у зразках культури. Видатний представник антропологічної філософії М. Шелер (1874-1928) [221], використовуючи феноменологічний метод щодо дослідження проблем етики, культури, релігії, формулює основи власного вчення про цінності, які дані людині в актах апіорної чуттєвості. «Ієрархії цінностей пов'язані з людськими особистостями і уявляють собою «емоційне апіорі» [221, с. 261].

М. Шелер, зокрема висуває концепцію побудови психічного, що розвивається поетапно: від чуттєвих устремлінь індивіда через його інстинкт та асоціативну свідомість до прояву духу. Взаємодія між людським духом та людськими устремліннями у розвитку культури і суспільства набуває форми взаємодії ідеальних та реальних факторів [221].

Е. Соколов виокремлює чотири етапи розвитку особистості, серед яких найвищим вважає духовний (есхатологічний), на якому відбувається усвідомлення себе та іншого, розуміння людини, що створена за образом і подобою Бога [193]. Нам імponує думка Е. Соколова щодо духовності як ієрархії екзистенційних структур :

- трансцендентної – прагнення вийти за межі власного «Я»;
- аксіологічної – визнання абсолютної цінності людського буття;
- часово-просторової – усвідомлення неперервності існування у часі;
- холістської – забезпечення індивідуальної цілісності, єдності психічного життя [193, с. 117].

Окреслені структури виконують певні духовні функції. Зупинимося більш детально на аналізі цих функцій. Вихід за межі власного «Я», розширення рамок власної екзистенції у практиці особистісного зростання дозволяє перейти від стагнаційної особистості до особистості, що постійно трансформується. Усвідомлення неперервності існування в часі, як екзистенціальна складова духовності, передбачає неперервність сходження особистості на шляху самовдосконалення; визнання екзистенційної цінності суб'єктного часу, сприяє здійсненню соціокультурної діяльності у руслі власної екзистенції.

Зауважимо, що для філософської антропології характерним є розгляд особистості у єдності зі світом, зокрема, на думку С. Смірнова, трьома світами : світом природи, світом діяльності і світом культури [192]. С. Смирнов вказує на сутнісну характеристику освіти, яка розглядається як культурний акт, тобто акт народження в культурі [192].

Отже, можна дійти висновку про те, що особистість і у феноменології, і в екзистенціалізмі, і в антропології є не тільки «субстанцією», «предметом» – вона здатна відчувати, «знаходити» себе у власній екзистенції. Життя відповідальної людської особистості є буттям у ситуаціях, які виступають важливими екзистенціальними феноменами. Саме у специфічних умовах ситуацій особистість самотійно приймає рішення, які є конституційним моментом її буття, елементами самодетермінації і саморозвитку.

Питання, які піднімалися філософською антропологією щодо єдності людини і світу, були у полі зору і загальнонаукового знання. Підґрунтям для цього слугував методологічний принцип «відкритих систем», висунутий у XX сторіччі І.Пригожиным [161], І. Стенгерсом [161] та ін., і тісно пов'язаний з теорією самоорганізації (синергетикою) [161]. Підкреслимо, що на сучасному етапі розвитку науки різноманітні рівні матеріального та духовного світу осмислюються саме з точки зору теорії самоорганізації. Зокрема, з'являються роботи, присвячені проблемам синергетичного аспекту музичного мистецтва [27; 59]. Синергетика дозволяє реалізувати принципи холізму, коеволюції, самоорганізації, стохастичності, нелінійності, відкритості і динамічності у дослідженні складних систем.

Звертаючись до осмислення теоретичних та генетичних передумов теорії синергетики, можна констатувати, що вона вийшла з класичних уявлень щодо хаосу та гармонії, становлення і розвитку, антропологічної та духовної сутності особистості. У руслі нашого дослідження варто зосередити увагу на постнекласичному етапі розвитку синергетики, який пов'язують з ідеями А.Бергсона і К. Поппера щодо «відкритих» і «закритих» спільнот; К.Ясперса – щодо принципіальної відкритості світової історії; П. Сорокіна – щодо діалектики культурних форм тощо [92].

Вагомого значення теорія самоорганізації має і для освіти, яка, з одного боку, є складною самоорганізованою системою, а з іншого – уявляє собою форму, в якій здійснюється самоорганізація особистості як цілісної, впорядкованої структури, що знаходиться в коеволюції з культурою та

суспільством. Освітня система має забезпечувати формування культури художньо-комунікативної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва як фахівців нового типу, здатних виховати у своїх учнів культуровідповідні якості, цінності та ідеали. З ім'ям І. Пригожина пов'язано поняття дисипативної структури: відкриті системи, (а мистецтво і освіта є відкритими системами, що обмінюються із середовищем енергією та інформацією), можуть за певних умов переходити у неоднорідний стан, тобто у стан нестійкості та нестабільності [161] .

Можна констатувати, що методологія синергетики збагачує дослідження проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики ідеями, гіпотезами, концепціями та теоріями з усього континууму наукового знання, перетворює його у «відкрити» розімкнуту систему, що дозволяє екстраполювати філософські та наукові постулати у проблематику художньо-творчої взаємодії викладача і студента. Методологічний принцип «відкритих систем» дозволяє розглянути проблему формування художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва у перспективі теоретичного та практичного аспектів її дослідження.

У ракурсі методологічного аналізу проблеми нашого дослідження важливо звернути увагу на такий важливий напрям у науці, як холізм, що ґрунтується на феноменологічних філософських константах. Холізм виник у ХХ столітті як поняття цілісності, органічно цілісних утворень (А. Мейєр). Екстраполяція ідей холізму (В. Вернадський, П. Тейяр де Шарден, М. Бахтін) в освітянську сферу дозволяє розглянути категорію цілісності як одну з головних у сучасному освітньому процесі. В рамках концепції холізму педагогічний процес має забезпечувати цілісність самої особистості, що розвивається, цілісність дослідження такої взаємопов'язаної з освітою складної системи як соціокультурне середовище тощо. У зв'язку з цим, принцип цілісності є важливим методологічним підґрунтям нашого дослідження.

Виокремлення філософії освіти як окремої галузі філософського знання тісно пов'язано з осмисленням фундаментальних культурологічних проблем сучасності. Зокрема, М.Вишневський підкреслює, що «прилучення особистості до культури, вплив культурного середовища повинно бути не одноактним, а систематичним, послідовним та багатоаспектним [35, с. 28-29]. У висловлюванні С. Гессена, на наш погляд, віддзеркалюється сутність розуміння культурологічного аспекту принципу «відкритих систем»: неперервності педагогічної освіти, розімкнутості, відкритості і динамічності педагогічного процесу [44, с.337].

Білоруський філософ і педагог А. Зубра, розглядаючи культуру у зв'язку з теорією пізнання, визнає необхідність переорієнтації освітнього процесу на збереження «культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури, мислення і діяльності, в основі яких лежить культурне самовизначення людини (система уявлень особистості про своє місце у культурному просторі та культурний зміст спілкування у цьому просторі) [80, с.86].

Герменевтика, як гуманістична течія у філософії, задає гуманітарну спрямованість філософським засадам освіти, допомагає глибше досягнути механізми становлення особистості у процесі пізнання. Герменевтика спирається на базові герменевтичні категорії і процеси, такі як діалог, коло пізнання, інтерпретація (тлумачення), осмислення, оцінювання, безпосереднє переживання, фантазія, інтуїція, емпатія, творчість, мораль тощо. Центральним для герменевтики є поняття «інтерпретація», що є процесом розуміння, осмислення, переживання, емоційним віддзеркаленням смислу того, що відбувається на індивідуальному рівні; суб'єктивним поглядом на дійсність і діалогом з дійсністю.

Розвиток нового напрямку в педагогіці – педагогічної герменевтики (В. Зінченко[79], Ю. Сенько [185] та ін.) – відкриває нові можливості для розуміння і здійснення освіти як звернення безпосередніх її суб'єктів один до одного в пошуках смислу. Однією з основних проблем, що розглядається у педагогічній герменевтиці, є проблема герменевтичного кола у процесі

освіти. Інтерпретація, на думку П. Рікера, – це робота мислення, яка розкриває приховані значення і породжує нові смисли. П. Рікер зазначає, що «Інтерпретація має місце там, де є багатоаспектний смисл, і саме в інтерпретації проявляється множинність смислів» [170, с.18]. Зокрема, В. Зінченко, аналізуючи систему вищої технічної освіти, вказує на те, що бажання студентів зрозуміти поведінку інших та осмислити свої власні дії виникає в тих випадках, коли на шляху пізнання з'являються бар'єри і тупики, виникає сумнів в отриманому результаті, з'являється необхідність вибору тощо [79, с. 5-19].

У цьому зв'язку доречно навести цитату К. Роджерса щодо «технології розуміння» :

- протягом навчального процесу викладач повинен демонструвати повну довіру до учнів;
- сприяти формулюванню та уточненню цілей і завдань, що ставляться як перед групою, так і перед кожним учнем зокрема;
- виходити з того, що в учнів є внутрішня мотивація до учіння;
- розвивати в собі здатність відчувати емоційний настрій учня і приймати його;
- бути активним учасником процесу взаємодії, відкрито виражати в свої почуття;
- прагнути до емпатичного розуміння почуттів і переживань кожного учня;
- розуміти самого себе [171, с. 388-341].

Таким чином, герменевтичне коло орієнтує вчителя на осмислення себе та «Іншого» в освітньому процесі. Евристичність поняття герменевтичного кола проявляється в тому, що входження в нього відкриває вчителю нове бачення цього процесу, створює передумови для гуманістичної спрямованості щодо організації освітньої практики. «Знаходження герменевтичного кола і входження в нього на основі нового педагогічного мислення (іншодомінантність, розуміння, діалогічність, рефлексивність,

метафоричність), – як зауважує Ю. Сенько, – є показником високої професійної компетентності вчителя, передумовою його особистісного і професійного самовизначення» [185, с.15-30].

У світлі вищенаведеного, науковий інтерес викликають визначені Є. Ямбургом принципи, які дозволяють рухатися у напрямку гармонізації різних педагогічних парадигм, а саме :

- принцип педагогічного плюралізму (визнання рівноправного, партнерського співіснування всіх освітніх парадигм і відповідних педагогічних практик);

- принцип усвідомлення сильних і слабких сторін кожної із парадигм;

- принцип взаємодоповнення (на кожному етапі розвитку особистості оптимальне поєднання парадигм повинно технологічно забезпечуватися);

- принцип знаходження точок дотику (дозволяє, з одного боку, побачити спільність різних парадигм, а з іншого, – визначити питому вагу кожної з них при вирішенні конкретної освітньої проблеми);

- принцип ієрархічності освітніх парадигм (передбачає побудову пріоритетів, як для всього неперервного освітнього процесу, так і для його конкретних, локальних процесів) [228, с. 37].

Отже, проведений науковий аналіз дає підстави для таких висновків :

- характерною особливістю сучасного етапу розвитку педагогічної науки є співіснування багатьох парадигм, як культурно-історичного типу педагогічного мислення і практики, що проходить у своєму розвитку етапи становлення, завершеності і стагнації (А. Валицька);

- у кожній з освітніх парадигм є «фундаментальні конструкти, що пов'язані з цінностями культури;

- зміна освітніх парадигм, виявлення закономірностей в цьому процесі, методологічні підходи до освітньої практики виступають у філософії освіти головними предметами аналізу і осмислення;

- простежується єдине прагнення філософії освіти подолати традиційну (знаннєву) парадигму, філософською базою для котрої слугувала філософія Нового часу;

- опора на методологічні принципи додатковості, контекстності, діалогічності та полілогічності, теорії самоорганізації і холізму є теоретичним підґрунтям, сутністю сучасних науково-парадигмальних позицій;

- з точки зору холізму та синергетики, що визнають освіту як цілісний феномен і відкриту дисипативну систему, тенденція до синтезу освітніх парадигм може розглядатися як важливе методологічне положення сучасної педагогічної науки;

- шляхи виходу із парадигмальної кризи науковці вбачають у переході до культурологічної та культуротворчої парадигм.

Вищевикладене дозволяє констатувати, що філософією освіти підтримуються такі позиції:

- методологічні підходи до освітньої практики характеризуються визнанням кризового стану освітньої парадигми;

- зміна освітніх парадигм обумовлюється відходом від класичної філософії з її антиномією суб'єкта і об'єкта;

- становлення нової освітньої парадигми відбувається у напрямку феноменологічного, екзистенційного та культурологічного підходів, що сприяють підвищенню аксіологічної спрямованості освітнього процесу, зумовлюють його гуманістичну спрямованість;

- існує тенденція до зближення освітніх парадигм на основі їх синтезу;

- культурно-освітнє середовище є простором особистісного зростання індивіда;

На основі науково-парадигмального виміру розвитку сучасної педагогічної науки, можна виокремити певні парадигми досліджуваного нами феномена у порівняльній таблиці (табл.2.1).

Табл. 2.1.

**Художньо-комунікативна діяльність вчителя
у соціокультурному контексті**

<i>Освітня парадигма</i>	<i>Характерні особливості внутрішньо-парадигмальної художньо-комунікативної діяльності</i>	<i>Способи здійснення художньо-комунікативної діяльності</i>
Когнітивно-інформаційна	В основі – центрованість на інтелектуальному (когнітивному) розвитку особистості;	монологічний стиль спілкування у навчальному процесі
Культурологічна	В основі – концепція організації освіти, що забезпечує формування універсальних культурних умінь: культурної грамотності, культурної компетентності (у широкому соціальному сенсі), культурної ідентичності	творче конструювання діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії
Особистісно зорієнтована	В основі – загальнолюдські принципи гуманізму; ідеї трансформації об'єктивного змісту освіти в суб'єктивні ціннісні смисли особистості; актуалізація внутрішніх саморегулятивних механізмів розвитку особистості; формування позитивної «Я»- концепції	орієнтація на діалогічний підхід, самоорганізацію, рівність психологічних (не статусних) позицій учасників комунікативного процесу
Компетентнісна	В основі – націленість на підвищення практичної орієнтації освіти за умови	формування базових комунікативних

<i>Освітня парадигма</i>	<i>Характерні особливості внутрішньо-парадигмальної художньо-комунікативної діяльності</i>	<i>Способи здійснення художньо-комунікативної діяльності</i>
	збереження фундаментальності підготовки майбутніх фахівців	компетенцій, здатності до педагогічного управління певною художньо-комунікативною ситуацією
Холістська	В основі – «поліфонічність» думок, почуттів особистостей, які діють в єдиному освітньому просторі; спрямованість на діалектичну єдність «раціо» та «емоціо» у навчальному процесі; використання сенсорних каналів сприйняття інформації	культуровідповідні художньо-комунікативні практики
Синергетична	В основі – принципи самоорганізації, співтворчості, нелінійної ситуації відкритого діалогу, прямого й опосередкованого синергійного зв'язку, резонансного взаємовпливу	поєднання етичного й естетичного; інтелектуального та чуттєвого; раціонального та інтуїтивного

Таким чином, аналіз сучасної системи наукового та філософського знання дозволяє сформулювати ряд методологічних принципів нашого дослідження:

- принцип «відкритих систем» (синергія), що дозволяє використовувати науковий потенціал різних систем (ідей, концепцій, теорій) у розробці проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики;
- принцип полілогічності, діалектична сутність якого полягає у встановленні продуктивного контакту з «Іншим» на ґрунті мистецтва;
- принцип цілісності (холізм), що спирається на розуміння взаємообумовленості і взаємовпливу існуючих у Всесвіті систем. Методологічна сутність цього принципу вимагає цілісного підходу до художньо-навчального процесу, створення культуротворчого контексту мистецько-освітнього середовища.

Методологічне забезпечення наукового дослідження полягає у визначенні сукупності теоретичних знань і положень, необхідних і достатніх для обґрунтування його програми, логіки, структури, вибору і реалізації системи методів і засобів. Доцільною вважаємо орієнтацію на вихідні положення наукознавства, сформульовані В.Краєвським [102] і Е.Юдіним [225] щодо існування таких методологічних рівнів та джерел дослідження – загальнофілософського, загальнонаукового, конкретно наукового, рівня методик і технік дослідження, а також методологічної рефлексії (застосування дослідником способів наукового пізнання, в яких інтегруються всі джерела методологічного забезпечення), що створює передумови для конструктивного добору, систематизації, ієрархізації методологічних стратегій та їх продуктивного застосування щодо проблеми нашого дослідження.

На рівні методологічного забезпечення нашої роботи ми спиралися на філософські положення про співвідношення суцього та належного, сутності та явища, на діалектику загального, особливого та одиничного, необхідного та випадкового як детермінант формування досліджуваного педагогічного явища. Ми розглядаємо феномен художньо-комунікативної культури в системі наукових знань та обґрунтовано обираємо ту сукупність

загальнонаукових та конкретно наукових теоретико-методологічних підходів, які, на наш погляд, віддзеркалюють сучасний рівень наукових знань.

Виокремлення нами низки методологічних підходів зумовлено як складністю досліджуваного феномена, так і розгалуженістю сучасних парадигмальних стратегій, що вимагає їх комплексної реалізації. Необхідність визначення провідних методологічних підходів пов'язано з пошуком новацій щодо вирішення проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Методологія (від грец. *methodos* – шлях дослідження; *logos* – навчання) відповідно до визначення філософського енциклопедичного словника, є системою принципів і способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності [204]. Сутністю методології є організація і регулювання процесу пізнання, розкриття закономірностей цього процесу, виявлення його змісту. «Методологія дослідження базується на комплексі наукових ідей, що віддзеркалюють не тільки рівень володіння науковцем фундаментальними істинами, теоріями, принципами, а й сповідувану глобальну філософсько-світоглядну позицію» [45, с. 45].

У науковій літературі поняття «методологія» трактується у широкому та вузькому значенні. У широкому – поняття «методологія» є «системою принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему; у вузькому розумінні – є ученням про методи наукового дослідження [140, с. 76].

С. Гончаренко у визначенні поняття «методологія» інтегрує методично-технологічну і знаннєву складові методологічної системи [45, с. 207]. За С. Гончаренко, «методологія» виступає як поняття, що має декілька тлумачень – це сукупність прийомів дослідження у певній науці та вчення про методи пізнання і перетворення дійсності. Сутність методології, вважає дослідник, полягає у її науково-творчому характері, оскільки за наявності науково-філософських, методологічних традицій і досвіду застосування

методологічних теорій, методик і технологій у практику, методологічна система, як і художньо-творча система, постійно оновлюється у процесі свого розвитку внаслідок науково-теоретичної та науково-практичної діяльності дослідників [45].

Методологія, як мета-категорія науки, в наш час є об'єктом досліджень і дискусій у науковій сфері, оскільки концентрує науково-філософський досвід із інноваційними пошуками філософського, загальнонаукового та конкретно наукового напрямків, що створює умови для виникнення плюралізму методологічних підходів і принципів [91]. Дослідники В. Бутенко [30], Г. Падалка [152], О. Ростовский [174], О. Рудницька [176], О. Шевнюк [220], О. Щолокова [224] були фундаторами нового етапу наукових досліджень в галузі художньо-педагогічної освіти в Україні, який сприяє становленню методології художньо-педагогічної освіти як вчення про закономірності, принципи і методи пізнання і перетворення дійсності засобами мистецтва в освітньому просторі.

Методологічні засади в системі освіти, на думку Г. Падалки, – це найузагальненіші концептуальні положення, дія яких розповсюджується на все поле педагогічної діяльності» [152, с. 42]. В теорії і практиці викладання мистецьких дисциплін провідними методологічними засадами виступають :

- гуманістична спрямованість мистецької освіти;
- національна основа мистецької освіти;
- особистісно зорієнтований підхід до мистецького навчання;
- забезпечення системності мистецького навчання [152, с. 43].

Проблема методологічної переорієнтації художньо-комунікативної підготовки майбутніх вчителів музики у сфері мистецької освіти свідчить про необхідність її теоретичного переосмислення в контексті нових освітніх технологій. Теоретико-методологічна стратегія вирішення проблем нашого дослідження ґрунтується на впровадженні *системного, аксіологічного, культурологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діалогічного, синергетичного, діяльнісного підходів*.

До фундаментального рівня загальнонаукової методології належить *системний підхід*. Традиції системного світосприймання закладені працями В. Вернадського, Л. Виготського, П. Флоренського. Значний вклад у розвиток загальної теорії систем зробили І. Блауберг [19], Е. Юдін [225]. Будь-яка система, за визначенням дослідників-системологів, характеризується впорядкованістю зв'язків і відносин між компонентами, елементами, а також їх цілісністю, інтегративністю, що має особливості у різних системних об'єктах. Поява нових зв'язків між елементами призводить до виникнення інтегративних властивостей, що не можуть зводитися до властивостей окремих компонентів, тому важливою характеристикою будь-якої системи є виділення особливих системо утворюючих зв'язків.

Наукова цінність системного підходу загалом визначається його значенням як єдиного принципу, що віддзеркалює світоглядний рівень дослідження. «Значні евристичні можливості системного підходу і, відповідно, системного аналізу, полягають у вивченні явищ у їх неподільності і комплексності [49, с. 46-47].

Ідеї системного підходу забезпечують можливість дослідження даного феномена як складноорганізованої динамічної системи, що має певну структуру і специфічні особливості функціонування. Стратегія і тактика побудови моделі методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в логіці цього підходу враховує сучасні освітні директивні документи (нормативні вимоги Держстандарту [57]) до компетенцій фахівців у галузі мистецької освіти; уможливорює вихід досліджуваного педагогічного явища на системний рівень наукового аналізу, вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії і практики, дозволяє дослідити сутність художньо-комунікативної культури, її унікальність, як культурного явища, визначити характерні ознаки й особливості формування цієї інтегративної особистісної якості.

Системний підхід як загальнонаукова, міждисциплінарна, методологічна концепція ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта

(системи) пов'язана з характером взаємодії між її елементами. Системний підхід дозволяє розглянути процес формування досліджуваного феномена не ізольовано, а у певній системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики, що вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту і практики.

Реалізація системного підходу уможливорює розгляд досліджуваного феномена як методичну систему, що характеризується структурно-композиційною єдністю, логічністю, послідовністю, завершеністю і конкретизує концептуальні складові досліджуваного педагогічного явища, у тому числі і методичні аспекти його практичного втілення.

Системний підхід в дослідженні орієнтує на необхідність підходити до розгляду досліджуваного феномена як до системи, що має певну будову і свої особливості функціонування. Нагадаємо, що система (від грецького «systema» – ціле, складене із частин; поєднання), у своєму первинному розумінні – це «множина елементів, що мають зв'язки один з одним, утворюють певну цілісність, єдність; ... служить для відтворення цілісного об'єкта за допомогою специфічних принципів, певних понятійних і формальних засобів» [154, с. 92-93].

Даний підхід став предметом дослідження учених різних наукових галузей (І. Блауберг [19], Л. Берталанфі [13], С. Гессен [44], С. Гончаренко [45], В. Семиченко [184], Е. Юдін [225] та ін). У педагогіці системний підхід є теоретико-методологічною основою моделювання педагогічних систем, утворення змісту освіти, впровадження інноваційних технологій освіти (В. Безпалько [14], В. Галузинський [40], М. Євтух [60], Н. Кузьміна [105], В. Краєвський [102], С. Сисоєва [188] та ін. На думку І. Блауберга [19], поняття системи завжди пов'язане із поняттям цілісності.

Вдосконалення освітньої системи забезпечується безперервним розвитком її компонентів, встановленням нових зв'язків завдяки розкриттю механізмів розвитку систем, структуроутворення систем, структурно-функціональної відповідності компонентів системи її завданням і змісту.

Побудова системних об'єктів, відповідно до логіки системного підходу (за І. Блаубергом [19], М.Демчук [54], Е. Юдіним [225] та ін.) передбачає: наявність елементів і компонентів системи; внутрішню організацію системи, способи взаємодії елементів; функції, які реалізує система та її компоненти; джерела, фактори появи, збереження, удосконалення і розвитку системи; операції, процедури, які відбуваються у системі; комунікаційний взаємозв'язок всіх елементів системи, як за горизонталлю, так і за вертикаллю; виникнення, розвиток, динаміку переходу системи до інших станів і перспективи розвитку системи.

Аналізуючи системний підхід, І. Зязюн зазначав, що потреба в «системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення. Системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [85, с. 10-18].

Отже, системний підхід як загальнонаукова, міждисциплінарна, методологічна концепція ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями його складових, а пов'язана із характером взаємодії між елементами. У зв'язку з цим, пріоритетним є завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і відношень, застосування цілісного підходу до освітніх систем, дотримання методологічного принципу цілісності об'єкта дослідження. У світлі системного підходу процес формування художньо-комунікативної культури осмислюється нами в інтегративній цілісності і єдності усіх компонентів та елементів методичної системи, яка уявляється нам складно-організованим, багатофункціональним, динамічним, здатним до постійного саморозвитку педагогічним явищем.

Застосування системного підходу у дослідженні дозволяє розгорнути формування художньо-комунікативної культури студентів як систему, що характеризується структурно-композиційною єдністю, логічністю, послідовністю, завершеністю і конкретизує методичні аспекти її практичного втілення. Стратегія і тактика побудови моделі методичної системи формування художньо-комунікативної культури в логіці цього підходу враховує сучасні освітні директивні документи (нормативні вимоги Держстандарту [57]) до компетенцій фахівців у галузі мистецької освіти; уможливорює вихід досліджуваного педагогічного явища на системний рівень наукового аналізу, вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії і практики, дозволяє дослідити сутність художньо-комунікативної культури, її унікальність, як культурного явища серед інших подібних культурних явищ, довести її будову як системи, визначити взаємодію складників, що забезпечують функціонування цілого і механізми переходу всієї системи в інший, більш розвинений, оптимальний для її існування стан.

Впровадження *аксіологічного підходу* допомагає простежити генезу формування художньо-комунікативної культури як соціокультурного й особистісного феномена, з'ясувати його суспільну й особистісну цінність. Аксіологічний підхід визначає ідеал культури як фіксацію найвищих прагнень людини і людства в цілому – цінностей людства, що слугують стимулами для позитивного розвитку. З аксіологічної точки зору буття культури виступає як процес активної творчої діяльності людини, за допомогою якої вона пізнає оточуючий світ, суспільні взаємостосунки, які представляють собою епістемологічний (когнітивний) аспект культури.

На думку науковців: (І. Бех [16], В. Галузинський [40], Б. Гершунський [43], В.Євтух [60], В. Огнев'юк [143], В. Розін [173], В. Сластьонін [190] та ін.) аксіологічний підхід є методологічною основою реалізації гуманістичної освітньої парадигми, націлює на розгляд педагогічних феноменів, явищ, процесів з позиції самоцінності людини як вищої суспільної цінності, становлення сутнісних сил якої зумовлене формуванням та розвитком

системи цінностей і ціннісних орієнтацій. Цей підхід дозволяє розкрити значення індивідуальних цінностей вчителя музики як стрижня його особистості (В. Дряпіка [58], О. Олексюк [145], Г. Падалка [152], О. Рудницька [176] та ін.).

Поняття «цінності» є феноменом, що володіє здатністю до трансформації, передбачає зміни в духовному потенціалі особистості. Система ціннісних орієнтацій вчителя музики, що формується у процесі взаємодії з учнем і музичним мистецтвом включає в себе розуміння особистості учня як ціннісної домінанти музично-педагогічного процесу, передбачає здатність до діалогічного спілкування як способу створення аксіосфери в художньо-навчальному процесі, реалізацію принципу ціннісної взаємодії між об'єктом пізнання (музикою) і колективним суб'єктом пізнання (вчителем і учнем), «обмін цінностями», їх єднання через співпереживання і співтворчість у спільній діяльності.

Аксіологія музично-педагогічної освіти являє собою теорію орієнтації особистості у світі музично-педагогічних цінностей і дозволяє вивчати музично-педагогічну освіту як особистісну і суспільну цінність, систему, процес і результат складних суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних стосунків у системі «музика – викладач – студент». На думку О. Рудницької, аксіологічний підхід означає: ототожнення культури з духовною сферою життєдіяльності особистості [176].

Проблему формування духовності й духовної культури особистості засобами мистецтва розглянуто такими вченими як В. Бутенко [30], В. Дряпіка [58], О. Олексюк [145], Г. Падалка [152], О. Рудницька [176], А.Щербакова [223], О. Щолокова [224] та ін. Як зазначає А. Щербакова, «аксіологічний підхід до музично-педагогічної освіти передбачає новий погляд на неї з позиції цінності, що відповідає потребам часу, в якому особистісно-ціннісне начало все більш упевнено виходить на авансцену історії» [223, с.81]. Дослідниця підкреслює, що аксіологія музично-педагогічної освіти як теорія орієнтації особистості у світі музично-

педагогічних цінностей «...спрямована на ціннісне становлення майбутнього учителя музики, що набуває в процесі пізнання, ціннісного осмислення та оцінки світу музично-педагогічних цінностей, що пізнається, здатність до співтворчо-перетворювальної професійної діяльності, до синтетично-діалогічного спілкування, яке стає для нього «аксіологічною віссю» особистісного саморозвитку та самовдосконалення» [223, с.82].

Концептуальна спрямованість аксіологічного підходу сприяє зверненню (через осягнення світу музичних цінностей) до духовного світу особистостей вчителя і учнів, розвитку їх естетичних смаків, ідеалів, світоглядних установок і переконань, а також етико-естетичних установок. Реалізація аксіологічного підходу дає змогу створити сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожного суб'єкта взаємодії з мистецтвом. На думку О. Олексюк, М. Ткач реалізація аксіологічного підходу до процесу професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів розкриває зміст процесу формування цінностей у музично-педагогічній взаємодії як такого, що створює «фундамент для формування особистісної музично-педагогічної світобудови, для творчого професійного світомоделювання, тобто подальшого формування музично-педагогічного простору відповідно до вироблених світоглядних переконань та ідеалів» [145, с. 224-225].

Аксіологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, форми і методи навчання на формування художньо-комунікативної культури як системи ціннісних орієнтацій особистості вчителя музики. З позицій аксіологічного підходу, необхідною є зміна характеру взаємодії викладача і студента, прояв більшої гнучкості й варіативності в доборі форм, методів і способів мистецького спілкування, використання більш складного психологічного нюансування процесу художньої комунікації.

Таким чином, аксіологічний підхід є методологічною основою реалізації гуманістичної парадигми в мистецькій освіті, характеризує формування художньо-комунікативної культури як форми самопроекування

духовної культури майбутнього вчителя музики у сферу його художньо-комунікативної діяльності, акцентує увагу на суб'єктній позиції учасників взаємодії з мистецтвом, дозволяє простежити генезу й розвиток досліджуваного педагогічного явища на основі «екзистенційної єдності... між різними системами цінностей...» [355] викладача і студента.

У руслі *діяльнісного підходу* культура розглядається як соціальний феномен, що має діяльнісну природу М. Демчук [54], С. Гончаренко [46], як міра і спосіб реалізації сутнісних сил людини в її соціальній діяльності. При цьому, культура реалізує функцію розвитку особистості тільки у тому випадку, коли вона активізує, спонукає її до діяльності. Діяльнісна теорія знайшла відображення у філософських і психолого-педагогічних працях В. Беспалько [14], Л. Виготського [39], В. Давидова [52], М. Кагана [88], О. Леонтьєва [113], Г. Радчук [164], В. Семиченко [184] та ін. Діяльнісний підхід спирається на положення про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю і діяльністю ж зумовлена. При цьому діяльність особистості є механізмом перетворення зовнішніх впливів у новоутворення особистості.

Діяльнісна концепція розглядає культуру як специфічний (культурний) спосіб діяльності, який ґрунтується на механізмі екстеріоризації – перетворення людських сил і здібностей в об'єктивні соціально-значущі продукти діяльності. З цього приводу Г. Радчук [165] зауважує, що «саме у вітчизняній традиції культурний розвиток досить часто розглядається з точки зору розвитку діяльності [165, с. 230-232].

Як складова професійно-педагогічної діяльності та обов'язкова умова успішності процесів формування і розвитку особистості викладача і студента розглядається феномен комунікативної культури у дослідженнях (І. Мазаєвої [120], Г. Максимової [124], А. Мудрика [136], С. Суворової [196], Л. Чулкової [218] та ін.). Досліджується, зокрема, культура педагогічного спілкування й комунікативна майстерність учителя (Л. Виготський [39], І. Зязюн [84], А. Макаренко [121], В. Сухомлинський [197] та ін.); комунікативні вміння

вчителя та їх структурні компоненти (О. Бодальов [20], Н. Бутенко [30], Л. Василевська-Скупа [31], В. Кан-Калік [89], О. Леонт'єв [112], Л. Савенкова [179] та ін). З позицій діяльнісного підходу (Л. Виготський [39], О. Леонт'єв [112]) художньо-комунікативна культура є «своєрідною проекцією діяльності майбутнього вчителя музики як цілеспрямованої активності суб'єкта» [50].

Отже, формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у логіці цього підходу передбачає опанування студентом змістом та способами організації розвивально-співтворчого типу взаємодії з учнями. Зазначимо, що художньо-творчому аспекту взаємодії викладача і студента у галузі підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва приділено увагу у наукових розвідках (Н. Гуральник [50], А. Козир [95], О. Михайличенко [134], О. Олексюк [145], В. Орлова [146], Г. Падалки [152], Т.Пляченко [158], О.Ребрової [166], Т. Рейзенкінд [168], О. Ростовського [174], О. Рудницької [177], В.Федоришина [205], О. Хижної [215], В.Шульгіної [222], О. Щолокової [224], Д. Юника [226] та ін.). Їх праці висвітлюють широкий спектр проблем, пов'язаних з пошуком оптимальних шляхів встановлення таких стосунків у просторі мистецького діалогу, завдяки яким відбувається прийняття студентом загальнокультурних зразків діяльності і поведінки у художньо-навчальному процесі.

В контексті діяльнісного підходу художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики розглядається нами як сукупність культуротворчих елементів, що регулюють комунікативну діяльність вчителя музики і функціонують, розвиваються через налагодження його емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі взаємодії. Комунікативній культурі властиві як загальні ознаки особистісної культури майбутнього фахівця, так і відображення специфічного характеру його комунікативної діяльності. Під таким кутом зору комунікативну культуру ми розуміємо як спосіб та інструмент успішної фахової діяльності вчителя музики, як передумову і мету його самоактуалізації в ній. Саме застосування

діяльнісного підходу до формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики дозволяє йому виступити в якості суб'єкта самоорганізації, що наділений такими характеристиками як: здатність створювати нові цінності, здатність до етичного вибору, здатність до рефлексії та саморефлексії, вияву власної позиції у спілкуванні тощо.

У межах реалізації розробленої нами методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики діяльнісний підхід ми позиціонуємо як ефективний шлях актуалізації індивідуально-особистісних якостей студента, як системотвірний компонент його загальної та професійно-педагогічної культури. Культуровідповідна художньо-комунікативна діяльність майбутнього фахівця детермінується його гуманістичною спрямованістю, індивідуальною творчістю, аксіологічним потенціалом, акмеологічною комунікативною інтенцією, здатністю до самоорганізації тощо.

Підґрунтям *діалогічного підходу* є діалогічна парадигма «розуміння Іншого», що «охоплює площини діалогу суб'єктів мистецького спілкування» [212]. З позиції діалогічного підходу спілкування уможливорює «зустрічний рух» особистісних смислів суб'єктів мистецької освіти, сприяє «визріванню» діалогу між ними як форми і засобу «взаємодії різних світів» [9]. Доречно зазначити, що діалогічність розповсюджується не тільки на міжсуб'єктні стосунки партнерів мистецького спілкування. У процесі засвоєння культури, суб'єкти взаємодії вступають у діалог з «автором» мистецького твору, його свідомістю, а у більш широкому сенсі – у діалог культур. При цьому, діалог виникає лише за емоційної відкритості й довіри до іншої людини, прийняття її як цінності у свій внутрішній світ (Г. Балл [7], І. Бех [15]). Діалог у цьому сенсі розглядається як специфічне соціокультурне середовище, що створює сприятливі умови для прийняття особистістю нового досвіду, ревізії попередніх смислів, «у можливості виявити в явищі музичного мистецтва ціннісно-значущий досвід і викласти його через ідентифікацію як свій

власний, а також передати і відтворити спільно з учнями ціннісний смисл діалогу культур [145, с. 97].

У контексті виокремлених методологічних підходів до проблеми нашого дослідження вагомим значення набуває концепція «діалогу культур» М. Бахтіна [9]. Діалогічність М. Бахтіна, що розглядається через призму культури, це не діалог різних думок або уявлень, це завжди діалог різних культур. Діалог культур є процесом усвідомленої взаємодії між двома рефлексуючими суб'єктами, абсолютно рівноправних з погляду їх онтологічної представленості. У «діалозі культур» мова йде про діалогічність самої істини (краси, добра), про те, що розуміння іншої людини припускає взаєморозуміння «Я-Ти» як онтологічно різних осіб, що володіють, – актуально або потенційно – різними культурами, логіками мислення, різними сенсами...». Діалог у М. Бахтіна починається на поверхневих, тілесних і душевних рівнях і, поступово, набуває своєї істотної повноцінної реалізації у сфері духу [9, с. 211]. Широта діалогічного спілкування в його орієнтації на безкінечність та незавершеність експлікується у філософа в контексті не лише художнього тексту, але й культури. Особливого значення в концепції діалогу М. Бахтін приділяє першообразу культури, який уособлює спроби вирішення смислбуттєвих питань в координатах відповідної історико-культурної ситуації [9].

Отже, діалоговий підхід є простором міжсуб'єктної взаємодії суб'єктів художньо-навчального процесу на соціокультурному, міжособистісному та внутрішньо особистісному рівнях, виступає механізмом самодетермінації особистості, способом сприйняття світу у світоглядній парадигмі «Я-Інший».

Разом з тим, ми усвідомлюємо, що застосування окремих елементів діалогічної технології за відсутності змін у змісті і формах художньо-навчального процесу, цілісного прояву особистості у спілкуванні (акцентуації уваги на позиції співтворчості, співробітництва, поведінкової гнучкості, етичної культури, урахування цінностей «Іншого») призводить до декларування цих процесів на практиці. У цьому контексті нам імпонує

позиція В. Андрущенка про необхідність перегляду підготовки педагогічних кадрів з позицій діалогізму. «У процесі навчання потрібно керувати не особистістю, а процесом її розвитку. Це означає, що пріоритет у роботі викладача віддається прийомам непрямого педагогічного впливу : відбувається відмова від зайвого дидактизму, повчальності; замість цього висувуються на перший план діалогічне спілкування, спільний пошук істини, встановлення між викладачем та студентом емпатичного контакту, стимулювання розвитку студента через створення нетипових ситуацій, мотивацію його творчого потенціалу» [4, с. 5-10].

Діалогічність, на думку О. Рудницької, є невід'ємною частиною мистецької освіти. Вона пронизує і реальні діалогічні відносини «з приводу мистецтва» і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу об'єднує поняття «художнє спілкування», що пов'язане з «втручанням» свідомості у спонтанний потік естетичних переживань індивіда, із своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях [176].

Розглядаючи становлення і трансформацію педагогічних і художньо-естетичних парадигм у системі сучасної музичної освіти, Л. Слущка [191], зокрема, наголошує : «Зміна парадигми музичної освіти передбачає зміщення акцентів з розвитку в учнів комплексу спеціальних знань, умінь і навичок, орієнтованих на досягнення художнього ідеалу в мистецтві, на формування на основі цього комплексу діалогових і полілогових (в колективній творчості) стосунків у художній діяльності. У зв'язку з цим, зростає значення комунікативної функції мистецтва, що в свою чергу актуалізує такі складові художнього процесу як вільне володіння музичною мовою, імпровізаційність, варіативність, осмисленість що є необхідними в безпосередньому творчому спілкуванні, у живому діалозі суб'єктів взаємодії з мистецтвом» [191].

Дослідниця стверджує: «сьогодні ми можемо наполягати на необхідності залучення концепції художньо-естетичного діалогізму, що

базується на ідеях М. Бубера, Е. Гуссерля, С. Франка, М. Бахтіна до системи професійної мистецької освіти. Ця концепція дозволяє інтерпретувати художньо-освітній простір як єдність творчих особистостей, об'єднаних каналами музичної комунікації, які відчують почуття емпатії один до одного, взаємного інтересу, здатні до художньо-естетичного діалогу, активної творчої сумісної діяльності, подоланню проблем взаємодії, творенню простору культури» [191].

Таким чином, *діалогічний підхід* орієнтований на усвідомлення, осмислення і прийняття викладачем і студентом цінностей діалогу культур на рівні особистісних смислів. Цей підхід обумовлює розуміння ними художньо-навчального процесу як симетричного, суб'єкт-суб'єктного, що враховує інтереси, свободу вибору, індивідуально-творчу природу кожного суб'єкта взаємодії. З позицій діалогічного підходу учасники мистецького діалогу, об'єднані сумісною творчою діяльністю, реалізують здатність до активності, дієвості, інтеграції; стиль цих відносин має проекцію зовні, інтра-діалог переходить у інтер-діалог, розширюючи простір своїх потенційних та актуальних смислів [27, с. 139-144].

Соціальна потреба у підготовці конкурентноспроможного фахівця згідно міжнародних освітніх стандартів зумовлює необхідність об'єктивного розкриття змісту формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики з позицій *компетентнісного підходу*. У контексті реалізації Болонських ініціатив створено проект «Налаштування освітніх структур в Європі», який вбирає у себе характеристику загальних і спеціальних компетенцій вчителя [233].

Обґрунтування значення компетентнісного підходу у сучасній освіті розглядається в дослідженнях І. Бежа [16], Н. Бібік [18], Б. Гершунського [43], І. Зимньої [77], І. Зязюна [83], В. Краєвського [102], В.Кременя [103], О. Новікова [140], О. Пометун [160], С. Сисоєвої [188], А. Хуторського [216], та ін. Зокрема, за визначенням О. Пометун [160], компетентність потрібно сприймати як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс

певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності [319, с. 66-72].

На основі контент-аналізу, О. Заблоцька дійшла висновку про те, що: «компетентність – це якість реалізації на практиці результату формування в суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними джерелами для певної галузі діяльності (якість реалізації кваліфікації); кваліфікація – це офіційне визнання результату формування в суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними освітніми документами для певної галузі діяльності; компетенції є одиницями та результатом освітньої діяльності при компетентнісному підході; компетенція – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності» [62, с. 55].

Розглядаючи компетентність у соціально-педагогічному контексті, І. Зязюн вважає її екзистенціальною властивістю людини та продуктом її власної життєтворчої активності, що забезпечує суб'єкта можливістю вирішувати будь-які характерні для певної сфери діяльності проблеми, незалежно від ситуації. Тобто у змісті поняття «компетентність» вчений поєднує не лише когнітивний і технологічний, але й мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий елементи [85, с. 10-18].

Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функціям у підготовці майбутніх учителів музики присвячені праці Н. Гуральник [50], Л. Масол [127], Н. Мозгальнової [135], Г. Падалки [152], О. Щолокової [224] та ін.

У зв'язку зі специфікою, зумовленою метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі, фахова компетентність вчителя музики охоплює музичні й педагогічні компоненти, що забезпечують успіх музично-

педагогічної діяльності. Зокрема, Н.Мозгальова [135] визначає фахову компетентність вчителя музики як здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і вмінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва у відповідності із суспільними вимогами й цінностями. Дослідниця вважає, що фахова компетентність вчителя музики, як специфічна інтегральна здатність, охоплює три компоненти (когнітивний, практично-творчий, ціннісно-орієнтаційний) і поєднує музичні та педагогічні складові, які забезпечують успіх музично-освітньої діяльності вчителя. [135, с.121-125].

На думку Г.Падалки, «впровадження компетентнісної парадигми в мистецькій освіті має кардинально інноваційний характер, орієнтуючи майбутніх учителів музики на практичне творче використання власних мистецьких досягнень, формування загальної й фахової культури та здатності до музично-педагогічної діяльності [151, с.9-21]. Реалізація компетентнісного підходу в процесі формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики передбачає формування їх комунікативних компетенцій (лат. *competentia* – обізнаність, володіння відповідними компетенціями, обізнаність у певній справі) – сукупності професійно значущих якостей, що забезпечують можливість оволодіння студентом комплексом комунікативних знань, умінь, набуття ним практичного художньо-комунікативного досвіду, «здатності до культуротворчості у музично-освітній діяльності» [153, с.3-9].

Комунікативну компетентність ми розглядаємо, як мета-компетентність, яка набуває статусу комунікативної культури, коли стає відповідною сучасній культуровідповідній гуманітарній освітній стратегії : гуманістичній спрямованості, позапрагматичним духовним цінностям, діалогово-творчому стилю діяльності. З цих позицій комунікативна культура виступає вищим рівнем комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

В центрі особистісно-зорієнтованої освіти є розвиток і виховання людини культури, розвиток тих її особистісних якостей, які дозволяють

знайти власний сенс життя, адаптуватися у суспільстві, навчитися спілкуватися, співпрацювати, творчо взаємодіяти з людьми, влитися в культуру і сприяти збереженню, передачі, і розвитку культурних цінностей суспільства. Головні функції культури полягають у гуманізації буттєвого простору людини, у створенні, збереженні системи цінностей і трансляції соціального, аксіологічного, гносеологічного, духовно-естетичного і морально-етичного досвіду у процесі комунікації за допомогою знакових систем, серед яких особливе місце посідають мовно-мовленнєві знаково-символічні системи мистецтва [176].

Використання положень *культуралогічного підходу* дозволяє встановити взаємозв'язки між феноменами соціокультурного простору і компонентами освітньої системи на основі розкриття закономірностей культурного розвитку мистецтва як найпотужнішої системи створення, збереження і трансляції духовно-культурного досвіду людства. Пріоритетна роль культуралогічного підходу для педагогічної теорії і практики обґрунтовується у роботах В. Біблера [17], Є.Бондаревської [24], В.Бондаря [23], Г. Васяновича [34], І. Зязюна [85], М. Кагана [88], Н. Ничкало [139], О. Рудницької [177], С. Смирнова [192], В. Сластьоніна [190], В. Тернопільської [201; 202], Г.Філіпчука [208] та багатьох інших науковців.

Зокрема Є. Бондаревська стверджує, що: «освіта повинна наповнитись культурними смислами. Культурні смисли освіти – це і є людські смисли» [24, с. 72-76]. С. Смирнов зауважує, що «культурний акт – це усвідомлення необхідності воскресіння втраченої цілісності, відновлення порядку, будівництво космосу з хаосу, подолання відчуження людини від самої себе» [192]. Культурологічна парадигма виходить з положень про те, що освітня система віддзеркалює простір культури, відповідно до її змісту і форм. Як зазначає І. Зязюн, освіта за своєю природою є культуровідповідною, вона містить ту частину культури, що відтворює її цілісність; освіта в системному відношенні ізоморфна культурі; сполучною ланкою освіти і культури є людина; мета сучасної освіти – людина культури. Науковець висуває гіпотезу

щодо продуктивності і перспективності культурологічного підходу, як концептуальної основи модернізації освіти [83, с. 20-21].

Культурологічний підхід пропонує принципові методологічні орієнтири, розставляє нові акценти щодо пріоритетів художньо-навчального процесу, формує стосунки взаєморозуміння, співпраці, сприяє саморозкриттю суб'єктів взаємодії. В руслі культурологічного підходу загальнонауковими принципами формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики виступає діалектична єдність логіки і теорії пізнання, які віддзеркалюють взаємозумовлений, суперечливий розвиток явищ дійсності; принципи детермінізму (об'єктивної причинної зумовленості явищ); ізоморфізму – зв'язків об'єктів, що виражають тотожність їх будови. Це дозволяє дослідити становлення і перспективи розвитку даного феномена, обґрунтувати взаємодію соціальних, психолого-педагогічних і внутрішньо-особистісних чинників, що відображають реальну музично-педагогічну дійсність; простежити за внутрішньою логікою взаємодії комунікативної культури з іншими культурними явищами.

Безпосередньо пов'язуючи якість освіти зі здобутим культурним рівнем, О. Рудницька відзначала, що залежно від міри опанування суб'єктом навчально-виховного процесу змісту культурних надбань, можна говорити про досягнутий ним рівень освіченості й ступінь його відповідності нормам розвитку особистості, прийнятим у даному конкретному суспільстві [176, с. 18]. Дослідниця виокремлює три групи критеріальних ознак культури особистості: когнітивна (її складають різноманітні знання як найважливіший компонент культури); ціннісна (її формують усвідомлення ціннісного значення предметів культури); регулятивна (характеризує ті вимоги та правила, відповідно до яких людина будує свою поведінку й діяльність, дотримується норм, прийнятих тією чи іншою культурою) [176].

Саме культура, на думку Т. Рейзенкінд, фокусує систему ціннісних уявлень, що становлять основу особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють

його діяльність, переводять людину в якісно інший спосіб буття – більш осмислений та упорядкований [168].

Як вказує О. Отич, у світлі культурологічного підходу епіцентром освіти є людина як вільна, активна індивідуальність, здатна до особистісної самодетермінації в спілкуванні і співпраці з іншими людьми, сама с собою і культурою. У такий спосіб культурологічна парадигма утверджує ідею необхідності спрямування освіти на розвиток в особистості культури мислення, почуттів, поведінки, утворюючи центр, навколо якого об'єднуються знання, уміння, навички, що стають константами її діяльності [150, с.232-242]. В контексті культурологічного підходу художньо-комунікативна культура розглядається нами як узагальнений показник сформованості культуротворчих якостей майбутнього фахівця, що віддзеркалюються в його уміннях створювати культуровідповідне середовище для вирішення різноманітних художньо-комунікативних задач на уроці.

Особливого наголосу в розв'язанні проблеми формування художньо-комунікативної культури студентів набуває *особистісно зорієнтований підхід*. Філософсько-психологічне підґрунтя особистісно зорієнтованого підходу закладене у працях: М. Бахтіна [9]; І. Зязюна [82]; О. Лосєва [116]; А. Маслоу [126]; К. Роджерса [171]. Теоретичні основи особистісно зорієнтованого підходу в навчально-виховному процесі досліджували психологи: Г. Балл [7], І. Бех [15], Г. Костюк [99], В. Семиченко [184]; педагоги : І. Зязюн [81], В. Кремень [103], С. Сисоєва [188] та ін. В центрі особистісно зорієнтованої освіти є виховання людини культури, розвиток в ній тих особистісних якостей, які дозволяють знайти власний сенс життя, адаптуватися у суспільстві, навчитися спілкуватися, співпрацювати, творчо взаємодіяти з людьми, влитися в культуру і сприяти збереженню, передачі, і розвитку культурних цінностей суспільства.

Особистісно зорієнтована парадигма освіти розглядає особистість як складну самоорганізовану систему, визнає унікальність, неповторність,

самоцінність особистості; створює простір для розвитку індивідуальності, здійснення свободи вибору; дозволяє теоретично обґрунтувати особистісний смисл діяльності, становлення суб'єктної позиції в освітньому процесі. Зокрема, сучасні дослідники особистісно зорієнтованої освіти (Г. Балл [7], І. Бех [15], О. Бондаревська [24], І. Якиманська [227] та ін.) єдині в уявленні про особистість як про сферу смислових, суб'єктивних реалій, де ніяка предметна діяльність не може гарантувати «заданий» смисл засвоюваного значення у свідомості суб'єкта.

На відміну від когнітивно-інформаційної (знаннєво-просвітницької), особистісна парадигма визначає необхідність виявлення людиною у змісті освіти смислу об'єктивно заданих понять, значень на предмет знаходження особистісної сутності цих утворень, не проживання, а переживання навчального процесу. Цей особистісно-суб'єктний підхід у розвивальних концепціях є пріоритетним змістом освіти.

Сутність особистісно зорієнтованої парадигми освіти полягає у визнанні унікальності, неповторності, самоцінності особистості учня; спрямованості на становлення його суб'єктної позиції в освітньому процесі, здійсненні свободи вибору. На думку І. Бека, особистісно зорієнтований підхід спрямовує навчально-виховний процес на «... утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [15, с. 43]. Стратегічними орієнтирами проектування особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу, на думку І. Бека, виступають :

- створення необхідних умов для різнобічної життєдіяльності, життєтворчості учня;
- забезпечення умов для самоствердження, захищеності і підтримки особистості учня;
- створення ситуацій позитивних емоційних переживань суб'єкта в предметній діяльності;
- створення умов для прояву суб'єктом життєвої активності вищого порядку, тобто його смислотворчості;

- створення «духу» школи на основі різнопланового, неформального, морального, особистісного спілкування як специфічної форми людських стосунків;
- утвердження позиції учня як рівноправного учасника педагогічного процесу;
- створення стимулюючого і розвивального середовища» [15, с. 22-23].

Особистісно зорієнтований підхід дозволяє тлумачити комунікативну культуру особистості як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно своєрідних підструктур: особистісної, до якої належать мотиваційно-ціннісні установки, соціальні орієнтації та поведінкової, яка охоплює вербальні та невербальні засоби спілкування, комунікативні стратегії та прийоми впливу на партнера по взаємодії. Особистісно зорієнтований підхід спрямований на становлення загального «семантичного» поля взаємодії, в якому відбувається виховання людини культури, розвиток тих її особистісно-професійних якостей, які дозволять співпрацювати, творчо взаємодіяти з іншими людьми, сприяють збереженню, передачі і розвитку культурних цінностей.

Отже, використання особистісно зорієнтованого підходу в процесі формування комунікативної культури дозволяє розвинути індивідуальні комунікативні здібності кожного студента відповідно до сучасних соціокультурних вимог; сприяє становленню його як суб'єкта культури, ініціює накопичення ним індивідуального художньо-комунікативного досвіду.

Трансдисциплінарним напрямом у сучасній філософії та педагогіці є синергетика (від грецького «synergeia»—«співдружність», «співпраця»), яка «здійснює пошук універсальних закономірностей й алгоритмів еволюції та коеволюції складних (нелінійних) невідновлюваних систем, що досліджуються у контексті різноманітних технологій» [34]. Синергетика досліджує нерівнозначні, складні та відкриті системи, що перебувають у постійному саморозвитку, завдяки здатності до самоорганізації. У найширшому філософському розумінні синергетика трактується як «сучасна

теорія самоорганізації, нове світобачення, що пов'язується з дослідженням явищ нелінійності (багатоваріантності, ритмічності, хвильового характеру функціонування процесів, можливості прискореного, бурхливого розвитку), неврівноважності, вивченням процесів становлення «порядку через хаос», біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як характеристики процесів еволюції» [92; 161].

Філософське осмислення ідей синергетики розпочато засновниками цієї галузі наукового знання (П. Анохіним, В. Будановим, О. Князевою, С. Курдюмовим, І. Пригожиним, Г. Хакеном, С. Шевельовою та ін). За Г. Хакеном, синергетика – це сукупний колективний ефект взаємодії великого числа підсистем, що спричиняє утворення стійких структур і самоорганізації у складних системах [213].

Сучасна наука розглядає синергетику і як наукову парадигму, і як загальнонаукову теорію, і як конкретно-наукову теорію різних наук, зокрема й педагогіки. Орієнтація на ідеї та принципи синергетики є атрибутом нового способу педагогічного мислення, постановки та розв'язання завдань при вивченні складних динамічних процесів сучасної вищої освіти, спрямованої на становлення творчої особистості майбутнього фахівця. «Синергетичний підхід до освіти полягає в стимулюючій, або пробуджуючій освіті, як відкритті себе або співпраці із самим собою та з іншими людьми. У результаті виникає збагачене освітнє середовище з поліваріантним вибором, що живе за своїми синергетичними законами самоорганізації і креативного динамічного хаосу, який породжує нові смисли, цінності та творчі імпульси» [91, с. 369-387].

Педагогічною синергетикою можна окреслити сферу педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку освітньо-виховної системи [125, с. 388-417]. На думку Л. Масол, синергетичний підхід, ґрунтуючись на нових закономірностях методології логосу і хаосу, дає новий нетрадиційний погляд на ряд складних феноменів людської психіки, зокрема на почуттєву та інтелектуальну

інтуїцію, когнітивні та креативні процеси, що відбуваються у відкритому нелінійному середовищі, середовищі мозку та свідомості [127, с.75].

Академік С. Гончаренко стверджує, що «в педагогічному процесі явно проявляються взаємодії, які вивчаються синергетикою з її ключовим положенням про відкритий характер будь-якої з соціальних систем – сучасною теорією спільної дії. В залежності від ступеня своєї відкритості, системи взаємодіють між собою, причому у формі не лише боротьби протилежностей, яка вважалася єдиним способом розвитку, але й співробітництва» [45, с. 93]. Вчений підкреслює, що «будь якій відкритій системі, у тому числі педагогічній, не можна нав'язувати спосіб поведінки або розвитку, але можна вибирати і стимулювати один із закладених в конкретних умовах варіантів, розраховуючи не стільки на кібернетичний (управлінський), скільки на синергетичний (самокерований) процес, на не сильні впливи, які співпадають з можливим варіантом розвитку впливу (їх називають резонансними)» [45, с. 94].

Про відкритість освіти свідчить той факт, стверджує М. Киященко, що в процесі навчання «всі, хто спілкується, обмінюються власними життєвими енергіями, здійснюючи взаємний вплив на почуття, розум і волю кожного учасника комунікації. Взаємний обмін енергіями забезпечує синергію освітнього процесу, психологічну синергію суб'єктів комунікації. Синергетична парадигма сприяє переорієнтації системи освіти з процесу навчання індивіда на процес формування, розвитку особистості» [90, с. 309-327]. На думку Г. Радчук, «синергетичний підхід до освіти полягає в стимулюючій, або пробуджуючій освіті, як відкритті себе або співпраці із самим собою та з іншими людьми» [164, с.321-325].

Розкриваючи концепцію системно-синергетичного підходу до побудови сучасної педагогічної теорії, М. Каган зауважує: «якими б не були особливості мозкової тканини, але конкретний зміст нашої свідомості, підсвідомості й надсвідомості, отже, і поведінки, не вроджений, генетично не кодується і не транслюється – він формується в процесі її інкультурації і

соціалізації, як результат її виховання та самовиховання. У синергетичному розумінні культура уявляє собою складну, самоорганізовану систему, траєкторія руху якої не може бути описана ні в термінах лінійного мислення, ні у поняттях релятивістської свідомості. При виключенні з процесу освіти людиновимірності практично неможливо націлювати систему освіти на формування, розвиток цілісної людини, котра готується до активної діяльності й життєдіяльності, розумно будує всі свої взаємодії зі світом Космосу, світом Природи і Людським світом на основі гармонії і досконалості... Саме така істота стає і суб'єктом, і об'єктом всієї багатоманітності синергетичних взаємодій, тобто істотою, яка самоорганізовується і саморозвивається» [87, с. 212-245].

На значенні «синергетичної комунікації» в освітньому процесі наголошує Н.Савичева [180]. Дослідниця відзначає, що «синергетична комунікація – це циклічний пульсуючий процес обміну не стільки інформацією, скільки смислами та емоціями, який самоорганізується завдяки рефлексивній активності залучених до неї суб'єктів» [180, с. 557-565]. «Синергетичний підхід... виходить з комунікативної зв'язки «Я-Інший», розглядаючи її як нелінійний кільцевий процес, котрий «тримає», робить стійким і відтворювально-повторювальним синергетичний параметр порядку, як ціле підкоряє собі поведінку всієї структурно-співмірної зв'язки «Я-Інший» так, що її частини «Я» та «Інший» опиняються в стані згоди один з одним» [180, с. 557-565].

Застосовуючи наведені положення синергетичного підходу до практичної (художньо-комунікативної) діяльності майбутнього вчителя музики можна дійти таких висновків :

- умовою динамічного розвитку системи формування досліджуваного феномена є наявність у його структурі нестійких, нерівноважних станів, що призводять до ефекту випадковості;
- поле шляхів розвитку комунікативної культури, як системи є множинним, містить альтернативи («точки біфуркації»);

- визначальними для переходу комунікативної культури, як системи на новий рівень розвитку можуть стати малі впливи, що забезпечують самоуправління цією системою;
- механізми синергетичного управління формуванням комунікативної культури майбутніх учителів музики будуються на принципі резонансу внутрішніх властивостей системи і слабких впливів.

Формування художньо-комунікативної культури крізь призму синергетичного підходу, на наш погляд, слід розглядати як процес самозмін суб'єктів музично-освітнього процесу, їхній саморозвиток і самовдосконалення через створення належних умов для їх самоорганізації, самовиховання, самоосвіти. Розуміння механізмів впливу на відкриті складні системи, до яких належить художньо-комунікативна культура, знання особливостей їх функціонування дозволяє оптимізувати художньо-навчальний процес.

Оскільки, згідно синергетичної парадигми, людина в культурі постає як відкрита система, в якій детерміновані та стохастичні процеси взаємодіють, взаємодоповнюють один одного і мають тенденцію до гармонії і позитивного системного розвитку, з цього випливає, що формування художньо-комунікативної культури можна охарактеризувати як «поліфуркацію», що означає підвищення та зростання варіантів альтернативних шляхів формування цього феномена.

Таким чином, поле шляхів формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики як системи, є множинним, містить альтернативи («точки біфуркації»), тобто припускає багатовимірність, багатокомпонентність і поліфонічність (альтернативність і варіативність) процесів пізнання. У результаті виникає збагачене освітнє середовище з поліваріантним вибором, що живе за своїми синергетичними законами, законами самоорганізації і креативного динамічного хаосу, який породжує нові смисли, цінності, творчі імпульси.

З позицій синергетики художньо-комунікативна культура виступає специфічною педагогічною системою, самостійною структурою, яка функціонує на основі діади «свобода-необхідність», що віддзеркалює механізми її самоорганізації та саморозвитку, «вказує на особистісно-виразну та особистісно-відповідальну творчість» [87, с.212-245].

Застосування синергетичного підходу в дослідженні художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє представити цей феномен як складну відкриту систему, що має здатність до самоорганізації, саморозвитку і віднаходить можливості для розвитку на основі впливів, що мають бути системними, комплексними, скоординованими у просторі та часі, послідовними, конгруентними внутрішнім властивостям системи.

Художньо-комунікативну діяльність майбутнього вчителя музики у контексті синергетичної методології можна представити у вигляді процесу його самоконтролю за власними діями на кожному з етапів художньо-навчального процесу, що позитивно впливає на практику творчого моделювання художньо-комунікативних ситуацій на уроці і осягає інтелектуально-мовну, емоційну та вольову активність особистості майбутнього фахівця, як чергування процесів самоаналізу, самокорекції та самооцінки у процесі взаємодії з іншими суб'єктами спілкування з мистецтвом. Реалізація досвіду самоорганізації особистості майбутнього вчителя музики в художньо-комунікативному процесі постає як його здатність до вибудовування міжособистісних стосунків з учнями на засадах взаєморозуміння і поваги, як можливість створити умови для емоційного резонансу з учнем на ґрунті досягнення мистецтва.

Отже, з позицій синергетичного підходу системність формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики носить нелінійний характер, є відкритим діалогом між викладачем і студентом, який передбачає альтернативність вибору форм, методів і засобів взаємодії, детермінує творчий характер їх взаємодії на ґрунті мистецтва. Крізь призму

синергетичного підходу суб'єкти взаємодії постають відкритими саморегулюючими, самодетермінованими системами, що прагнуть до розвитку суб'єктності, а функція освітньої діяльності полягає у стимулюючому впливі на суб'єкта з метою його саморозкриття.

На підставі вищенаведеного можна стверджувати, що формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, на основі врахування положень методології синергетичного підходу (О. Князева [91; 92], С. Курдюмов [107], І. Пригожин [161], уявляє собою складний, тривалий, динамічний процес, включений в метасистему художньо-педагогічної діяльності, в якому актуалізація особистісно-професійних якостей вчителя музики може потрапляти в режим загострення (точок біфуркації), що не виключає можливості стрімкого розвитку та переходу системи в новий стан. У цьому контексті особистість вчителя музики виступає :

- відкритою дисипативною системою, флуктуації в якій виникають під впливом різноманітних внутрішніх і зовнішніх чинників;
- ймовірнісною системою, оскільки прогнозувати її розвиток і становлення можна з більшою чи меншою мірою ймовірності.

З огляду на вищезазначене, методологія синергетики відкриває нові перспективи підготовки майбутнього вчителя музики у культуротворчому середовищі вишу, а саме :

- спосіб взаємозв'язку викладача і студента виступає як циклічна детермінація та взаємне конструювання, становлення та розвиток, нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого і опосередкованого синергійного зв'язку;
- механізми синергетичного управління процесом формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики будуються на принципі резонансу внутрішніх властивостей системи і слабких впливів (С.Гончаренко);
- знання й досвід педагогічної взаємодії набуваються не тільки послідовно, але й спонтанно;

- ймовірність і суб'єктність поведінки учасників мистецько-освітнього процесу сприяє виникненню хаосу, необхідність подолання якого стає внутрішнім джерелом їх самоорганізації у художньо-навчальному полілозі.

Отже, на виокремлених методологічних підходах (*культурологічному, особистісно зорієнтованому, компетентнісному, діалогічному, синергетичному, діяльнісному, аксіологічному, системному*) базується пошук новацій щодо формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Ідеї означених наукових підходів забезпечують цілісність педагогічного процесу формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, є філософським та загальнонауковим підґрунтям авторської концепції формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах.

Феномен «художньо-комунікативна культура» у ракурсі сучасних методологічних підходів представлено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

**Художньо-комунікативна культура
у ракурсі сучасних методологічних підходів**

Методологічні підходи	Основні характеристики підходів
Діалогічний	Орієнтований на усвідомлення, осмислення і прийняття викладачем і студентом цінностей діалогу культур на рівні особистісних смислів; обумовлює розуміння художньо-навчального процесу як симетричного, що враховує інтереси, свободу вибору, індивідуально-творчу природу кожного суб'єкта взаємодії
Синергетичний	Сприяє теоретичному осмисленню досліджуваного феномена з позиції «відкритості», «співтворчості», нелінійної ситуації відкритого діалогу, прямого і опосередкованого синергійного зв'язку, що дозволяє реалізувати духовний потенціал кожного суб'єкта художньої комунікації. З позиції синергетичної парадигми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики постає як відкрита система, в якій детерміновані і стохастичні процеси взаємодіють, взаємодоповнюють один одного, забезпечують кооперативні ефекти і виявляють тенденцію до резонансного взаємовпливу

Культурологічний	Дозволяє дослідити сутність феномена «художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики» як культурного явища, реалізується у забезпеченні гармонійного розвитку особистості майбутнього фахівця, обумовленого його здатністю співпрацювати, досягати консенсусу, осягати власне «Я» у діалозі з «Іншим»; в логіці цього підходу культура спілкування суб'єктів художньо-навчального процесу виступає універсальним механізмом реалізації їх духовного потенціалу
Аксіологічний	Дозволяє актуалізувати суб'єктивну позицію студентів, детермінувати утворення ціннісних установок щодо майбутньої професії, простежити генезу й розвиток досліджуваного педагогічного явища на основі «екзистенційної єдності... між різними системами цінностей...» викладача і студента; акцентує їх увагу на ціннісному освоєнні простору художньої культури
Системний	Урахування даного підходу забезпечує чітке відображення ознак цілісності, ієрархії в розкритті стратегії і тактики побудови системи формування художньо-комунікативної культури, уможливорює вихід означеного педагогічного явища на системний рівень наукового аналізу, уможливорює реалізацію принципу єдності педагогічної теорії і практики, дозволяє дослідити специфічні ознаки й особливості формування цієї інтегративної особистісної якості
Особистісно зорієнтований	Урахування провідних ідей особистісно зорієнтованого підходу передбачає посилення внутрішньої мотивації студента до встановлення продуктивної взаємодії з учнем в умовах спеціально створеного культуровідповідного контексту художньо-навчального простору; реалізація означеного підходу в дослідженні зумовлює розкриття та максимальне врахування загального «семантичного» поля взаємодії, яке сприяє збереженню, розвитку й передачі культурних цінностей «Іншому»
Компетентнісний	Дослідження феномена «художньо-комунікативна культура» у площині компетентнісного підходу фокусує увагу на формуванні комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики, оволодінні ним досвідом практичної художньо-комунікативної діяльності культуровідповідного контексту
Діяльнісний	Крізь призму цього підходу художньо-комунікативна культура виступає своєрідною проекцією діяльності майбутнього вчителя музики, як цілеспрямованої активності суб'єкта, виявляється у змісті та способах організації розвивально-співтворчого типу взаємодії з учнем

Отже, такий складний, багатофункціональний поліструктурний педагогічний об'єкт, яким є художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики має забезпечуватися комплексним поєднанням та

використанням концептуальних положень аксіологічного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, системного, синергетичного, діалогічного, культурологічного підходів. Урахування динамічного потенціалу розвитку проаналізованих методологічних підходів істотно змінює парадигмальні основи вивчення досліджуваного педагогічного явища, увиразнює теоретичні засади дослідження – дає змогу розробити *екзистенційно-рефлексивний підхід*, який виступає теоретичною основою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

2.2. Екзистенційно-рефлексивний підхід як теоретична основа формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Формуванню концептуальних засад екзистенційно-рефлексивного підходу як теоретичної основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва сприяли ідеї «екзистенційної» комунікації в гуманістичній філософії К. Ясперса [229; 235], М. Бубера [28], сучасних теорій гуманістичної психології (А. Ленгле [109], Г. Радчук [164], К. Роджерс [172]), провідних позицій представників сучасної екзистенційної педагогіки – Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Е. Брейзах (США) [100], U. Barret, M. Castells (Великобританія) [232], М. Марсель (Франція) [214], О. Больнов (ФРН) [230]; теоретико-методичних концепцій вітчизняної мистецької освіти (Н. Гуральник [50], К. Завалко [63], А. Козир [95], О. Михайличенко [134], В. Орлов [148], О. Олексюк [144], Г. Падалка [152], О. Реброва [167], Т. Рейзенкінд [168], О. Ростовський [174], О. Рудницька [176], Н. Сегеда [183], О. Хижна [215], В. Шульгіна [222], О. Щолокова [224], Д. Юник [226]).

Концептуальні положення екзистенційно-рефлексивного підходу складає інтеграція двох провідних методологічних ідей – екзистенції та рефлексії.

Екзистенція (від. лат. *existentia* – існую) – внутрішнє переживання суб'єктом свого буття у світі, те непізнане в людському «Я», внаслідок чого людина є конкретно неповторною особистістю. Поняття «екзистенція» (існування) в інтерпретації Г. Гайдеггера – це «*Dasein*» – тут-буття), «для-себе-буття», переживання людиною власного індивідуального, єдиного і неповторного існування [212]. Метою екзистенціалізму є повернення людини до самої себе, відтворення «справжності» людського існування, його інтимної «самості». Так, О. Рудницька дає таке визначення цього поняття: «Екзистенціалізм – вчення про те, що буття людини (її екзистенція – існування) раціонально не пізнається, а опановується безпосереднім переживанням; екзистенція – висвітлення неповторної індивідуальності особистості, досягнення вищого смислу існування людини, її відносини зі світом» [176, с.70]. Отже, центральною ідеєю філософії екзистенціалізму є унікальність кожної особистості, якій властивий особливий внутрішній світ, почуття, переживання.

Рефлексія (від лат. *Reflexio* – звернення назад, віддзеркалення) – діяльність самосвідомості, що розкриває будову і специфіку внутрішнього світу людини; у контексті спілкування – є процесом розуміння себе та іншого, формування образів власного та чужого «Я»; виявляється в рефлексивних позиціях як станах самосвідомості, спрямованих на відображення власних дій і переживань та дій і переживань інших суб'єктів взаємодії.

Методологія педагогічного екзистенціалізму ґрунтується на його філософських ідеях. Біля джерел екзистенціалізму стояв Сьорен К'єркегор – датський мислитель і письменник, який першим сформулював поняття «екзистенція» – «внутрішнє» буття особистості. Формуванню теоретичних положень екзистенційно-рефлексивного підходу сприяли ідеї «екзистенційної» комунікації в гуманістичній філософії К. Ясперса, який наполягає на тому, що здійснення власного(екзистенційного) буття людини та буття-в-комунікації мають тісний зв'язок : «комунікація є першопричиною

екзистенції» [229]. «Екзистенціальна комунікація є універсальною умовою людського буття, виникає в ситуації спілкування двох, трьох або декількох близьких людей, в ході якого можливий «прорив екзистенції до трансценденції» (від існування до сутності) [229, с.318]. Для К. Ясперса проблема «екзистенціальної комунікації» є не лише передумовою виявлення «екзистенції», але й проблемою подальшої долі всієї культури. Під «екзистенціальною комунікацією» філософ розуміє такі відносини між людьми, що ґрунтуються на «взаємності», «встановленні відкритості», «люблячій боротьбі», тобто на глибоких особистісних стосунках, адже саме в екзистенціальній комунікації, за допомогою якої особистість «приходить до самої себе, також і інша людина виступає в своїй унікальності»[229]. Філософ наголошує на тому, що «внутрішнє єство особистості – її екзистенція – необ'єктивована і тому не може злитися з чимось, що стоїть над особистістю. Людина може зустрітися з іншою особистістю не на рівні поверхових зв'язків і стосунків, а як екзистенційне буття з іншим екзистенційним буттям, тобто у процесі екзистенціальної комунікації» [229, с. 318-319].

Варто підкреслити, що однією з головних ідей в екзистенціалізмі є ідея співробітництва, співпраці між суб'єктами взаємодії. «Я» та «Інший» повинні бути у гармонії. Але це можливо, вважає М. Мерло-Понті [130], за тієї умови, якщо «Інший є істинним для себе поза його буттям для мене і, якщо ми існуємо один для одного; окрім «перспективи себе» – мого погляду на себе й інших на себе, мати перспективу інших – свій погляд на інших і їх погляд на мене» [130, с.413]. Екзистенціальні погляди М. Бердяєва [12], Ж. Сартра [182], М. Гайдеггера [212] висвітлюють унікальність, індивідуальність, виключність кожного окремого людського буття, кожної особистості. Зокрема, М. Гайдеггер характеризує екзистенціювання як «відкрите назовні стояння всередині», просвітлення суцього, розкриття буття [212, с.244]. К. Ясперс трактує екзистенцію як трансцендентне джерело та вічну мету людини [233]. В. Франкл звертається до поняття екзистенції для окреслення

специфіки людського буття та прагнення людини до пошуку його смислу [210, с.211-241].

Необхідно відзначити, що у класичній українській філософії обґрунтування екзистенційного сенсу буття, гуманних стосунків, утвердження ідеї добра, милосердя, любові пов'язані з поглядами філософа Григорія Сковороди. Проблема існування, ставлення до власного життя як цінності, на думку філософа, розв'язується лише подвигом самопізнання, через який виявляється «внутрішня», «сердечна», «єдина» людина [189]. Філософські надбання екзистенціалізму в Україні пов'язані також з поглядами М. Чижевського, М. Бердяєва, М. Коцюбинського, Л. Українки :

- «пізнання людського існування і розуміння світу через людське існування» (М. Бердяєв);
- дослідження екзистенційного внутрішнього світу людини у формі художньої творчості – потоці свідомості (М. Коцюбинський);
- створення романтично-екзистенційного художнього світу особистості, який вбирає у себе сердечність і моральну чистоту вчинків і почуттів (Л. Українка).

На основі праць М. Гайдеггера [212], К. Ясперса [233], В. Франкла [210], А. Ленгле [109; 111] та ін. можна виокремити такі характеристики екзистенції, як : невідповідність раціональному пізнанню; зверненість до автентичності та глибини особистості; зв'язок з духовними переживаннями, натхненням, інтуїцією, «сердечним буттям» тощо. Адже центральною ідеєю філософії екзистенціалізму є унікальність кожної особистості, неповторність моральної позиції щодо «локальної спільноти».

Сьогодні екзистенціалізм об'єднує різні філософські та психологічні концепції, що зосередили увагу на особистості як індивідуальності, на осягненні смислу існування людини. На думку сучасного філософа Ф. Василюка, «ключовим моментом особистісного вибору є звернення до екзистенційної глибини, до вищих цінностей, уважне прислуховування, очікування внутрішньої смислової відповіді» [33]. «Екзистенція не

здійснюється автоматично за наявності сприятливих умов, а являє собою більш глибоку буттєву можливість, що вимагає наснаги й рішучості цю можливість обирати і проживати» [33, с.115]. З позицій сучасної психологічної науки О. Завгородня визначає екзистенцію як глибинне джерело автентичного, сповненого смислу індивідуального життя, актуалізація якого вимагає від людини відкритості та відваги бути справжнім [64, с. 38].

Представники сучасної педагогіки екзистенціалізму Дж. Кнеллер, Г. Гоулд, Е. Брейзах, У. Баррей, М. Марсель, О. Больнов, Т. Моріта та ін. вважають, що вчителю необхідно підводити особистість учня до самовираження, природної індивідуальності, почуття свободи. Учитель повинен надати право кожному учню йти своїм шляхом, менше давати настанов, більше виявляти дружню участь, дбати про створення атмосфери, сприятливої для самовираження його особистості [139].

Підтвердження цієї позиції знаходимо у працях сучасного психолога і філософа А. Ленгле. Згідно його концепції, «Зустріч з Іншим ... дає мені можливість знайти в «Ти» своє «Я» [111]. На думку А. Ленгле, «вищою свободою людини є її відповідальність за виявлення власного неповторного проекту, що реалізується в трансцендентному творчому акті» [111, с.78]. А. Ленгле стверджує, що «Інші потрібні людині, для того, щоб набути три основні види досвіду, необхідні для становлення його «Я», серед яких : увага і повага до неї; справедливе ставлення з боку інших; визнання іншими цінності особистості. Відповідно до цього відбувається внутрішній процес формування структури «Я» : увага і повага особистості до себе; справедливе ставлення до себе; визнання власної цінності» [111, с.79].

Отже, з точки зору екзистенціального аналізу, самоідентифікація означає... відкритість для «зустрічі» з «Іншим». За А. Ленгле, «істинним (екзистенціальним) смислом взаємодії вчителя і учня є переживання особистісної здійсненності в процесі взаємодії. Здійсненність – це результат втілення у життя цінностей. Person, як протиположність загальноприйнятим і

прагматичним цінностям» [111, с. 79].

М. Бубер вважає, що помилкою є розуміння творчості учня як індивідуального процесу, в результаті чого не залишається місця для взаємостосунків вчителя і учня [28]. За М. Бубером, «включене сприйняття – це безкорисливе ставлення до учня, щира участь у його долі, бажання становлення його особистісного щастя» [28]. Результатом духовної праці вчителя, вказує М. Бубер, є, перш за все, сприйняття учня, як особистості, що достойна поваги. «Не допускаючи жодного послаблення власної душевної діяльності, педагог має бути присутнім у душі конкретної унікальної особистості учня як партнера по діалогу, що занурений разом із ним (педагогом) у ситуації учіння і виховного становлення, які утворюють дві грані єдиного процесу» [28, с. 56-61].

Розвиваючи концепцію М. Бубера [28], О. Больнов [230] у своїй теорії спирається на взаємодію філософської антропології, екзистенціалізму і педагогіки, намагається здійснити цілісний підхід до проблеми педагогічного спілкування. О. Больнов висуває власну педагогічну теорію, згідно якої виховання може стати реальним, а не декларативним процесом, за умов, коли вихованець приймає в ньому участь як суб'єкт спілкування [230, с.138].

Педагогічна позиція О. Больнова знаходить своє віддзеркалення у спробах синтезу особистісного і поза-особистісного компонентів спілкування, що віддзеркалюються у таких поняттях, як «бесіда», «зустріч». «Екзистенціальну зустріч», що ґрунтується на інтуїції, переживанні, неусвідомленому знанні, О. Больнов вважає головним засобом виховання і розвитку особистості [230]. Зокрема, у роботі «Екзистенціальна філософія і педагогіка», О. Больнов називає «зустріч» особливим емоційним станом, який ідентифікується ним з такими поняттями, як «пробудження», «освячення». Звернення О. Больнова до емоційних характеристик процесу комунікації є підґрунтям тлумачення його педагогічної теорії як «герменевтики довіри» [230].

У руслі визначеного нами концептуального підходу до вирішення проблем формування художньо-комунікативної культури вчителя музики, варто звернутися до філософських ідей А. Ленгле. «До того часу, поки хтось з радістю і цікавістю працює над чимось і може відчувати зв'язаність з цим переживанням, він буде йти шляхом, освітленим сенсом екзистенції, почуттям здійсненості [110]; «відкривати своє серце» іншим людям, ... духовним цінностям – це означає повертатися до самого себе; і, навпаки, робити щось, не бажаючи цього і не бути присутнім в сьогоднішні на рівні емоційного проживання («життя без внутрішньої узгодженості»), філософ називає дискордантною установкою (Diskordanz = «сог» = серце – згода з серцем; дискордантна установка – без згоди з серцем), що свідчить про дефіцит персонально-екзистенційних фундаментальних мотивацій особистості [110].

У наш час екзистенція з її ноетичними, трансцендентними (К. Свасьян) інтенціональними (М. Холодна) актами включається до поля суб'єктивних уявлень (В. Орлов), зокрема педагогічних (А. Кабрін, Д. Карнаухов), особливо, якщо йдеться про галузь мистецької освіти [148]. У цьому контексті науково цінним є міркування В. Орлова: філософія освіти, що ґрунтується на засадах екзистенціалізму, має підстави стати методологічною основою гуманістичних педагогічних поглядів, що розглядають виховання як створення умов для саморозвитку і самореалізації особистості, як допомогу майбутньому вчителю у самовизначенні, виборі своєї позиції, усвідомленому прийнятті рішень, свого іміджу, своєї свідомості, зокрема професійної, свого ментального «Я» і ментального досвіду. Людина реалізує себе як особистість в тій мірі, в якій вона може розвинути і зберегти дану їй від природи унікальність» [149, с. 32]. Ця теза є співзвучною думці О. Отич, яка вважає, що «освіта у вимірі екзистенційного підходу – це процес розвитку вільних, самоактуалізованих особистостей [150]. Отже, формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики може мати позитивну динаміку за умови усвідомлення ними сенсу власного буття і себе як

складної екзистенційної системи, що дає змогу у процесі мистецького спілкування змістити акценти на осмислення художніх вражень, емоцій, ціннісних індивідуально-особистісних переживань.

Дослідження рефлексивних процесів, що відбуваються у сфері спілкування, спирається на концепцію «дзеркального «Я» Й. Холмса, Ч. Кулі, засновника парадигми символічного інтеракціонізму Дж. Міда, Г. Блумера та ін., у працях яких рефлексивне уявлення про себе є результатом усвідомленого віддзеркалення уявлень про особистість інших людей. Зокрема, в концепції символічного інтеракціонізму Дж. Міда соціальна рефлексія аналізується у зв'язку з механізмами формування уявлень про людину з позиції «генералізованого іншого». Зокрема, Дж. Мід розрізняє два аспекти формування самості. Перший – Я (відповідає англійському «I») – спонтанне, внутрішнє, суб'єктивне уявлення індивіда про себе. Другий аспект – Я (відповідає англійському «me») – узагальнені уявлення інших, які засвоюються індивідом [131, с.215-224].

У сучасній психологічній науці рефлексія розглядається як своєрідний процес дзеркальних відображень вчителем і учнем один одного [123]. В. Лефевр розвиває ідею про структурну природу рефлексії, яка існує як багаторівневий процес відображення «Я» та іншого в ситуації взаємодії [114].

У наукових студіях Н. Кузьміної обґрунтовується думка про те, що рефлексія забезпечує пошук особистісного смислу як засобу подолання перешкод у системі діяльності. Цей пошук здійснюється за допомогою аналізу багатьох цінностей. Кожна цінність співвідноситься з «Я» та конкретною ситуацією, переживається та завершується вибором однієї з них [105, с.86].

Аналіз сучасних наукових розвідок щодо досліджуваного феномену доводить, що функцією рефлексії є пошук і створення особистістю нових смислів, цінностей як якісних складових самосвідомості, що сприяють змінам у ставленні до себе, до «Іншого», певної ситуації взаємодії. Функція рефлексії полягає також у переосмисленні педагогом своїх комунікативних стратегій і тактик, визначенні обмежень у прояві власної «самості» та

стимулюванні професійної ідентичності. «Результатом цього усвідомлення-осмислення є не лише вибір суб'єктивно значущих технологічних засобів і прийомів педагогічної взаємодії, але й зміна ставлення, як до учнів, так і до власної особистості. З цих позицій, функція рефлексії виявляється у стимуляції процесу професійної ідентичності, становлення суб'єктності майбутнього вчителя музики» [149].

У визначенні змістової сутності екзистенційно-рефлексивного підходу ми спиралися на думку В. Орлова, згідно якої інтерпретація художніх образів в художньо-комунікативних процесах активізує художньо-творчу рефлексію – якість, що сприяє духовній налаштованості особистості на самовдосконалення у виконавській та мистецько-освітній сфері, спрямовує свідомість на «перехід від смислу художньо-педагогічної ситуації (якою вона, можливо, є в дійсності або уявляється на даний момент), до смислу самих уявлень, які вони привносять у свідомість індивіда» [149]. «Мистецька рефлексія», на думку Г. Падалки, є процесом заглиблення у світ власних емоцій і почуттів, усвідомлення власних психічних станів і процесів, їх порівняння з особистісними переживаннями композитора, експліцитно та імпліцитно відтвореними в художньому творі... [152]. Отже, рефлексивне сприймання художніх явищ спонукає до розв'язання суперечливих питань у власній системі цінностей, а його результативність обумовлюється наявністю в майбутніх учителів музики умінь

аналізувати життєві і мистецькі цінності, пізнавати й усвідомлювати себе в контексті буття. Відтак внутрішні переживання студентів слугують одним із механізмів формування їх загальної та комунікативної культури.

Важливо підкреслити, що екзистенційно-рефлексивний підхід тісно пов'язаний з духовно-ціннісними аспектами взаємодії викладача і студента, які народжують розуміння особистісного смислу (онтологічності) «завоювання і присвоєння» (за В. Франклом [210]) власних художніх смислів і цінностей у процесі реального проживання і переживання художньо-комунікативних ситуацій на уроці «тут і тепер».

Таким чином, у світлі екзистенційно-рефлексивного підходу художня комунікація, що реалізується через повагу до «самості» та екзистенції «Іншого», ґрунтується на максимальній «включеності» викладача і студента у загальне «емоційне поле» уроку, дозволяє постійно отримувати іншу проекцію, інший ракурс певної ситуації взаємодії, сприяє активності та узгодженості позицій суб'єктів мистецького спілкування.

У цьому контексті варто згадати відоме висловлювання В. Франкла про те, що людина, як духовна істота, піднімається над ситуацією, долає свою одиничність внаслідок знаходження смислу. В процесі цього пошуку людина відкриває для себе такі цінності, як творчість, свобода думки, добро, любов, захист власної гідності тощо [210, с.211-241].

В. Франкл, розглядаючи життя екзистенційно, виокремлює три шляхи до смислу, що полягають у цінностях переживання, творення та особистісних життєвих настанов [210, с.211-241]. З цього приводу слушною є думка М. Бахтіна про те, що ... «актуальний смисл належить не одному (одинокому) смислу, а лише двом смислам, що зустрілися. Не може бути «смислу у собі» – він існує лише для іншого смислу, тобто існує лише разом з ним» [9, с. 350].

Зазначимо, що дослідження екзистенційно-рефлексивних процесів у мистецькій педагогіці базується на сучасних теоріях гуманістичної психології, згідно з якими «ефективного педагогічного впливу на індивіда можна досягти лише за умов урахування його власної точки зору на світ, відрефлексованих особистісних переживань, конструктивних творчих ініціатив» [172]. Надзвичайно важливим при цьому, на думку К. Роджерса, в освітньому середовищі створити взаємини такого типу, коли «людину цінують як особистість, її внутрішній досвід емпатійно розуміють і приймають, їй надана свобода переживати свої почуття і почуття інших людей без будь-яких пов'язаних з цим загроз» [172, с. 296-306]. У таких стосунках найповніше реалізуються принципи суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги та співпраці. У цьому контексті методологічного

значення для сучасного етапу розвитку мистецької освіти має обґрунтування екзистенціалізмом положення щодо вищої свободи людини та її відповідальності, «виявлення особистістю власного неповторного проекту і реалізації його в трансцендентному творчому акті» [149].

Зважаючи на міркування науковців, вважаємо, що тільки на уроці, де панує взаєморозуміння, тобто гармонія стосунків, може вільно реалізовуватися емоційний та енергетичний потенціал викладача і студента (вчителя і учня). З позицій екзистенційно-рефлексивного підходу особистість викладача є чутливим «рецептором», що транслює екзистенцію («глибинне життя світу-в-собі й себе-у-світі») у сферу таких культурних форм взаємодії зі студентом, які чуттєво сприймаються ним [138, с.120].

Таким чином, теоретичною основою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва виступає екзистенційно-рефлексивний підхід. Сутність означеного підходу полягає у вираженні залежності між характером спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу і його результативністю. Екзистенційно-рефлексивний підхід передбачає досягнення узгодженості ціннісно-сміслових позицій викладача і студента шляхом актуалізації їх внутрішньої свободи і відповідальності, усвідомлення образів власного і чужого «Я», здатності до співпраці на засадах рівноправного партнерства.

У контексті музично-педагогічної освіти впровадження екзистенційно-рефлексивного підходу має враховувати специфіку спілкування на ґрунті мистецтва, зумовленою можливістю суб'єктів взаємодії краще зрозуміти один одного через співпереживання художнім образам, сконцентруватися на власних почуттях як важливій складовій людської екзистенції, осмислити відтворене в мистецьких образах життя у його цілісності і повноті, наповненій гуманістичним смислом. Спільне переживання художнього образу стає онтологічним підґрунтям активізації рефлексивної свідомості викладача і студента (вчителя і учня), їхнього екзистенціального взаєморозуміння, сприяє синергії духовно-творчого перетворення.

Духовно-онтологічний смисл екзистенційно-рефлексивного підходу ґрунтується на факті екзистенційного проживання і переживання (насиченості значущих емоційних переживань) суб'єктами творчої взаємодії унікальної художньо-комунікативної ситуації на уроці «тут і тепер». Передача викладачем соціально-культурного та художньо-комунікативного досвіду здійснюється не тільки за допомогою зовнішнього педагогічного впливу, а й у формах екзистенційного проживання, переживання та рефлексивної фіксації суб'єктами спілкування з мистецтвом власних ціннісних смислів, що виникають у процесі художньої комунікації.

Застосування екзистенційно-рефлексивного підходу в процесі підготовки вчителя музичного мистецтва в контексті художнього спілкування сприяє забезпеченню такого характеру взаємодії викладача і студента, коли кожен із суб'єктів визначає позицію «Іншого» через усвідомлення власної самості, через віддзеркалення власних поглядів і переживань у світорозумінні і світовідчутті іншого суб'єкта спілкування. Викладач, який відчуває відповідальність за становлення «Я» студента, має виступати таким «Іншим», який здатен «включити» особистісно значущі переживання студента у процес мистецького спілкування, який сприятиме синхронізації художніх переживань, досягненню їх духовно-енергетичного резонансу у кожній конкретній ситуації художньо-навчального процесу.

Оскільки екзистенціальна рефлексія розглядається у дослідженні як складний багаторівневий процес усвідомлення, переосмислення і корекції майбутнім вчителем музики власного цілісного образу, екзистенціальних смислів, суб'єктивного розвитку, за умов впровадження екзистенційно-рефлексивного підходу у процес формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики кожен із суб'єктів взаємодії уможливорює становлення культуровідповідної позиції «Іншого» через усвідомлення й визначення власної онтологічної (смысл) та телеологічної (мета) самості і віддзеркалення її в іншому суб'єкті спілкування з мистецтвом.

Ефект резонансу когнітивних та почуттєвих реакцій викладача і студента (вчителя і учня) «тут і тепер» у певних соціально-культурних, часових та психолого-педагогічних умовах мистецького спілкування розширює діапазон їхнього емоційного та інтелектуального взаємовпливу-взаємодії, сприяє культурологічним змінам в особистісно-психологічних якостях та художньо-комунікативних діях.

У такий спосіб, екзистенційно-рефлексивний підхід є системою науково-педагогічних установок щодо забезпечення художньо-творчої взаємодії викладача і студента на основі актуалізації, конструювання і поглиблення таких взаємин у просторі мистецького діалогу, де найповніше реалізуються засади суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги і співпраці. Екзистенційно-рефлексивна стратегія музичного навчання передбачає опору на ціннісні аспекти навчальної взаємодії, дозволяє викладачу сконцентруватися не лише на власних почуттях, а й «включити» особистісно-значущі переживання студента у процес мистецького спілкування. Результативність музичного навчання у цьому контексті досягається через заохочення студента до усвідомлення власних почуттів щодо особистісно значущого для нього у мистецтві, а також толерантного ставлення до художніх переживань «Іншого».

Практичне втілення сукупності концептуальних положень екзистенційно-рефлексивного підходу у процес мистецького спілкування сприяє включенню значущих переживань в «іншому Я», надихає і заохочує студента до власного становлення у відкритті того, що є особистісно значущим для нього в мистецтві. Відповідальне ставлення викладача до студента (вчителя до учня) забезпечує осмислений вибір педагогічних технологій, а також здійснення педагогічної рефлексії, що дозволяє гнучко підійти до вибору художньо-комунікативних стратегій взаємодії.

Екзистенційно-рефлексивний підхід конкретизується у твердженнях, які спрямовують педагогічний пошук новацій щодо вирішення проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя

музичного мистецтва, а саме: забезпечення можливості викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій, досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії та тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента, актуалізацію єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва, а також передбачають орієнтацію на цінності «діалогу культур».

2.3. Педагогічні принципи проектування методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Концептуальні положення, відображені у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» [56], «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» [98], «Педагогічній Конституції Європи [155], Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [162] визначають основні пріоритети формування майбутніх фахівців, здатних до гармонізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями. В умовах застосування особистісно зорієнтованого підходу, поглиблення гуманістичних стратегій освітньої практики, поширення національних культурних традицій особливої значущості набуває створення культуровідповідного простору вишу для становлення компетентного фахівця, розвитку його культуротворчого потенціалу. За цих умов ефективність формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в значній мірі залежить від урахування об'єктивних причинно-наслідкових зв'язків, які набувають характеру педагогічних закономірностей.

Категорія «педагогічна закономірність» є найбільш загальною формою втілення теоретичного знання, дія якого проявляється у вигляді тенденцій, які визначають основну лінію розвитку того чи іншого явища [46, с.63].

Досліджуючи взаємозв'язок між законом і закономірністю С. Сисоєва акцентує увагу на думці щодо відмінності між законом і закономірностями, яка полягає в тому, що закон виступає як конкретне – всезагальне, а закономірність є частковою формою його виявлення, яка висвітлює певний закономірний зв'язок [188, с. 84-85]. О. Сухомлинська вважає, що педагогічні закономірності виступають тими реаліями гносеологічного циклу, що поєднують науку і практику [198, с. 24-27].

Значний вклад у розвиток теорії педагогічних закономірностей внесли: В. Галузинський [40], С. Гончаренко [46], В. Загв'язинський [65], М. Євтух [61], В. Сластьонін [190], А. Хуторський [216] та ін. Зокрема, В. Галузинський та М. Євтух, досліджуючи процес навчання і виховання майбутніх фахівців, запропонували наступні дидактичні закономірності : процес формування особистості студента є єдиним і взаємозумовленим; виховання, навчання й освіта студентів, їх перетворення на фахівців є історично зумовленим соціальним процесом; загальні та специфічні ознаки навчання й виховання студентів складають єдину цілісність, що забезпечує ефективність результатів; взаємодія вчителя й учня є процесом взаємозумовленим і взаємозалежним [40; 61].

Варто підкреслити, що у сучасній педагогічній теорії навчання існує значна кількість класифікацій закономірностей. У педагогічній науці виокремлюються такі класифікації закономірностей :

- об'єктивні і суб'єктивні;
- загальнодидактичні і казуальні, що включають: соціологічні, фізіологічні, комунікативні, організаційні ознаки;
- системи контролю і оцінки результатів навчання [46, с.73-75].

На основі загальнодидактичних закономірностей, Л. Безбородова виокремлює такі закономірності музичної освіти:

- соціологічні – залежність ефективності виховання і навчання від поєднання вимог та поваги до особистості кожного учня; дотримання юридичних положень щодо прав учня;

- комунікативні – залежність естетичного розвитку учнів від характеру взаємодії вчителя і учнів;
- фізіологічні – залежність результатів навчання від анатомо-морфологічного розвитку організму учня;
- організаційні – залежність результатів від працездатності учнів, стану здоров'я, розкладу, часу доби, погодних умов;
- психологічні – залежність результатів від інтересів учнів до музичних занять, вікових особливостей учнів, стану уваги, рівня розвитку пам'яті [11, с.101].

Вивчаючи проблему музичної педагогіки як галузі педагогічної науки і теорії музичного навчально-виховного процесу, О. Михайличенко окреслює наступні закономірності музичного навчально-виховного процесу:

- єдність і взаємодія музичного виховання і загального розвитку особистості;
- зв'язок між рівнем музичного розвитку і характером практичної музично-творчої діяльності;
- єдність загальної мети виховання особистості і конкретних музично-виховних задач;
- єдність процесів музичного виховання і музичного самовиховання;
- залежність музичного виховання від загального розвитку музичної культури та матеріальних можливостей суспільства;
- зв'язок між можливостями особистості і характером виховних впливів» [134, с. 67-100].

Пізнання закономірностей уможливорює їх практичну реалізацію в діяльності. На основі проведеного наукового аналізу літератури, врахування загальних законів діалектики (закону соціальної обумовленості цілей, змісту і методів навчання; закону виховуючого і розвиваючого навчання; закону цілісності та єдності педагогічного процесу; закону єдності та взаємозв'язку теорії і практики; закону єдності і взаємозумовленості індивідуальної і колективної форм організації навчального процесу) та власного практичного

досвіду нами виявлено і класифіковано педагогічні закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, які ми розглядаємо, як стійкі, повторювані й суттєві зв'язки у художньо-навчальному процесі, реалізація яких дає можливість досягати ефективних результатів у формуванні досліджуваного феномена. У полі нашого зору знаходяться наступні педагогічні закономірності :

- перша закономірність відображає необхідність формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у зв'язку з підвищенням рівня конкурентоспроможності фахівців на ринку праці, модернізацією та інтеграцією вітчизняної системи освіти у європейський освітній простір, що вимагає максимального використання ресурсних можливостей освітніх стандартів та виховного потенціалу культуротворчого простору вишу;

- друга закономірність віддзеркалює художньо-комунікативну культуру майбутнього вчителя музики як нелінійну неврівноважену систему, поліваріативність розвитку якої визначається численністю зовнішніх та внутрішніх факторів. Виокремлена закономірність враховує, що досліджуваний педагогічний об'єкт має конструюватися як кібернетична (закрита) та синергетична (відкрита) система з метою збереження аксіологічного та гуманістичного вектору її розвитку;

- третя закономірність визначається способами організації взаємодії учасників художньо-навчального процесу, що ґрунтуються на інтеріоризації цінностей Іншого, сприйнятті цих цінностей на рівні особистісних смислів;

- четверта закономірність віддзеркалює цілісний гармонійний розвиток учителя музики, віддзеркалює детерміновані зв'язки між процесами навчання, виховання і розвитку особистості. Ця закономірність детермінована необхідністю спрямування змісту, форм, методів, засобів, системи контролю і оцінювання на досягнення високого рівня сформованості комунікативної культури майбутнього фахівця як інваріантного,

системотвірного компоненту його загальної та педагогічної культури в особистісному та соціально-культурному контекстах.

Як було вказано вище, в умовах гуманізації всієї системи освіти, цілеспрямоване формування комунікативної культури, як інтегративно-особистісної якості студента, має бути спрямовано на успішність його соціалізації, особистісно-професійного вдосконалення. У зв'язку з цим, варто визначити вихідні положення, «ідеї методологічного рівня ...» [46, с.161], які впливають на визначення перспективних шляхів формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Звернемося до розгляду тенденцій розвитку принципових позицій у працях науковців у галузі загальної та мистецької педагогіки. Системи загальнодидактичних і специфічних принципів, спрямованих на підвищення рівня професійної підготовки фахівців, розроблені у дослідженнях сучасних науковців: С. Гончаренка [46], С. Вітвицької [37], В. Краєвського [102], А. Хуторського [217] та ін. Зокрема, С. Гончаренко окреслив та обґрунтував наступні дидактичні принципи: системності, інтегративності, диференціації, наступності, універсальності, єдності соціалізації і професіоналізації особистості, модульності, професійної періодизації, стадійності, демократизації, гуманізації, інтенсифікації, професійної мобільності, стабільності і динамічності [46, с.122-126].

За В. Краєвським, саме принцип, як феномен методологічного знання, виражає орієнтацію будь-якого виду методологічної діяльності на перетворення практики, де «поруч з наявними характеристиками об'єктної галузі, відбиваються також тенденції, можливості її зміни і перетворення» [102, с. 9].

Згідно думки С. Вітвицької, принципами виховання фахівця у сучасній вищій школі: гуманізація виховання – пріоритет завдань самореалізації особистості студента, створення умов для вияву обдарованості і талантів; формування гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої; науковий, світський характер навчання, єдність національного і загальнолюдського;

демократизація навчання; пріоритет розумової та моральної свідомості змісту навчання й виховання; поєднання активності, самодіяльності та творчої ініціативи студентів з вимогливим керівництвом викладача; урахування індивідуальних, вікових особливостей студентів у навчальному процесі [37, с. 14].

А. Хуторський запропонував систему принципів, яка виходить за рамки дидактичної традиції і відповідає тенденціям сучасної освіти, а саме :

- принцип особистісного цілепокладання учня,
- принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії,
- принцип метапредметних основ освітнього процесу,
- принцип продуктивності навчання,
- принцип первинності освітньої продукції учня,
- принцип ситуативності навчання,
- принцип освітньої рефлексії [217, с. 81-87].

До основних загальнодидактичних принципів мистецької освіти належать принципи :

- гуманізації (повага до інтересів і потреб особистості);
- природовідповідності (врахування вікових особливостей, природи дитини) та культуровідповідності (ідентичність змісту освіти культурному простору, в якому вона функціонує, забезпечення культурної спадкоємності поколінь);
- глобальної освіти, тобто органічного поєднання універсального (загальнолюдського), національного (державного) і регіонального (етнолокального, краєзнавчого) компонентів змісту освіти та виховання, спрямування навчально-виховного процесу на формування національної свідомості, патріотизму, полікультурної компетентності);
- континуальності (єдності навчання, виховання і розвитку);
- синергетичного та інтегрального характеру освіти;
- систематичності,
- послідовності, неперервності освіти;

- проблемності навчання;
- активності, самостійності, творчості, саморозвитку учнів у навчальній діяльності;
- диференціації та індивідуалізації [127, с.127-132].

Художньо-педагогічними виступають такі принципи :

- єдності художнього і технічного, емоційного та раціонального, свідомого та інтуїтивного в процесі опанування цінностей мистецтва;
- емоційної духовно-енергетичної насиченості уроків мистецтва, спрямованих на досягнення учнями катарсису в процесі сприйняття світових художніх шедеврів і власної художньо-творчої діяльності;
- взаємодії базової та варіативної мистецької освіти, взаємозв'язку навчальної, позаурочної і позашкільної діяльності, гармонізації родинного і суспільного впливів;
- діалогічної взаємодії педагога та учнів у процесі художньо-педагогічного спілкування (на основі діалогічних обертонів мистецтва);
- варіабельності змісту і художньо-педагогічних технологій [127, с.127-132].

У наукових дослідженнях Е. Абдулліна [1], О. Михайличенко [134], Г. Падалки [152; 153], Т. Рейзекінд [168], О. Рудницької [176], Н. Гуральник [50] та ін. розроблено та обгрунтовано системи загальнодидактичних та специфічних принципів мистецької освіти.

Так, у дослідженні О. Рудницької [176, с. 91-92] зазначено, що витоками становлення принципів як певних освітніх настанов, можна вважати багатовікову практику навчання і виховання, історичний досвід і знахідки відомих педагогів.

Визначаючи принципи музичного виховання, О. Михайличенко спирається на зв'язок з національною культурою і виокремлює наступні принципи:

- зв'язку музичного виховання з національною культурою, єдності музичного виховання і художньо-естетичного розвитку особистості;
- міжпредметних зв'язків;
- зв'язку музичного виховання з життям;
- об'єднання урочних та позаурочних занять та інших [134, с.67-100].

Принципи визначаються Н. Гуральник, як керівні ідеї, основні правила, вимоги до діяльності та поведінки; за своїм визначенням принципи не можуть варіюватися, оскільки «вони є універсальним регулятором, що витікає з об'єктивних закономірностей, які довільно не змінюються [50, с.125]. Варіативними, вважає дослідниця, «є лише форми втілення принципу в життя, а не зміст і механізми, на дію яких він вказує, інакше, принцип не існуватиме як такий» [50, с. 125]. Вченою виокремлюються принципи: відповідності педагогічної діяльності уявленням про людину (людиновідповідність), культуру (культуровідповідність), норми (нормовідповідність) [50, с. 125].

На думку Т. Рейзенкінд виокремлювати принципи професійної підготовки майбутнього вчителя музики можливо за такими ознаками:

- принцип наочності, що базується на сприйнятті об'єктивно існуючих образів, коли формування знань здійснюється на основі чуттєвих уявлень;
- принцип індивідуального підходу до учнів, що надає можливості кожній особистості вирішувати завдання власним шляхом;
- принцип емоційності навчання, пов'язаний із забезпеченням у процесі пізнавальної діяльності певного емоційного стану;
- принцип гуманістичної цілеспрямованості, який реалізується в процесі навчання й виховання; він передбачає наявність вихідної базисної функції на основі розвитку цілісної творчої особистості, здатної до самоактуалізації, створення оригінальних неповторних продуктів творчої діяльності, розуміння ситуацій, що виникають, синтезу нових знань, оволодіння засобами творчої діяльності, готовності до діалогу на основі взаємодії різних культур, самовизначення й самореалізації в системі відношень «людина-

світ»;

- принцип співпраці викладачів, студентів, учнів, родини, студентського колективу; принцип свідомого й активного в умовах керівної ролі викладача [168, с. 25-26].

На думку Г. Падалки, принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле [152, с.148]. Дослідниця з-поміж найголовніших визначає наступні принципи:

- цілісності, що орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня;

- культуровідповідності, що передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури; культуровідповідність – необхідна ознака мистецької освіти в сучасних умовах, що зорієнтована на усвідомлення учнями мистецтва як соціального явища, на досягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності.

- естетичної спрямованості, що свідчить про спонукання учнів у процесі мистецького навчання до досягнення, перш за все, естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в життя людини;

- індивідуалізації, що означає піклування про виявлення і збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смакових переваг в галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості;

- рефлексивності, який спрямовано на спонукання учня в процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями,

відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору [152, с. 158-159].

Оскільки більшість із принципів мають широке узагальнююче значення, в теорії та практиці мистецької педагогіки спостерігаються пошуки їх доповнення і уточнення принциповими положеннями, що можуть спрямувати діяльність викладача у конкретних художньо-навчальних ситуаціях, «бути для нього своєрідною алгоритмічною настановою» [176].

На підставі наукового узагальнення загальнодидактичних та специфічних принципів підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, пропонуємо авторську розробку принципів, які уможливають пошук нових напрямів вирішення проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, а саме :

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

Принцип *забезпечення можливості викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки* передбачає здатність майбутнього вчителя музики до варіювання доцільними педагогічними засобами з метою вирішення непередбачуваних художньо-комунікативних ситуацій, які виникають у навчальному процесі. Відмова від репродуктивної системи освіти й розвиток особистісно орієнтованих педагогічних технологій передбачають таку організацію художньо-навчального процесу, яка максимально забезпечує індивідуалізацію навчання й виховання на засадах реалізації принципу варіативності.

Реалізація права вчителя на варіювання методів педагогічного впливу, на думку З. Возгової [38], сприяє гнучкому диференційованому і планомірному розвитку творчої індивідуальності учня, призводить до виникнення особистісного вектору його орієнтацій в культурі. Г. Падалка зауважує, що варіативність – «зумовлена необхідністю знаходження найдоцільніших засобів навчання, пошуку найкоротшого шляху кінцевої мети», необхідно враховувати, що «варіативними можуть бути «підходи, конкретні шляхи досягнення мети, методична «інструментовка» [152].

Принцип *забезпечення можливості викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки* синтезує можливості вибору викладачем різноманітних варіантів поведінки, способів діяльності, адекватних ситуації на уроці, конкретним взаєминам і тим умовам, за яких вони реалізуються. У кожному випадку, вибираючи стратегію художньо-комунікативної діяльності, викладач має встановлювати нові зв'язки зі студентами, тому будь-який змістовний акт вибору, яким би індивідуальним він не здавався, є одночасно моментом функціонування спільності, до якої він включений.

Саме тому взаємостосунки, комунікацію не можна нав'язати ззовні, вона є результатом активності самої особистості, її відповідальності за цей процес. Про змістовне навантаження цього принципу можна зауважити, що він конкретизується у вимозі систематичного узгодження майбутнім вчителем музики власних дій з мінливими умовами певної художньо-комунікативної ситуації; розширення зони художнього спілкування шляхом поступового розширення проблемного поля творчих завдань і вирішення їх згідно педагогічної мети.

Отже, принцип *забезпечення можливості викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки* полягає в орієнтації майбутнього вчителя музики на самостійний вибір художньо-комунікативних стратегій з кількох альтернатив, тобто надання йому певної свободи щодо усвідомленого вибору цілей, змісту, форм,

методів, засобів організації художньої комунікації з учнем і особистісної відповідальності за цей процес; реалізація цього принципу пов'язана із здатністю студента до вибору оптимального комунікативного стилю діяльності в залежності від певної ситуації художньо-навчального процесу.

Важливим принципом формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є принцип *досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування*. Л. Божович, визнаючи необхідність взаємодії афективного й когнітивного компонентів у навчанні, як спонукальної сили свідомості особистості, стверджувала, що в тих випадках, коли мету формують суто раціональним шляхом, в цьому процесі не відбувається «зустрічі афекту й інтелекту», тоді не виникає й новоутворень самосвідомості особистості [21, с. 36-39].

І. Тимченко зауважує, що «ставлення вчителя до учнів має бути інтелектуально-емоційним, тобто поєднувати в собі пізнавальну змістовність і психологічну безпосередність спілкування. «Адекватно відображаючи почуття учня, вчитель сигналізує, наскільки він розуміє його внутрішній стан. Продуктивність взаємодії залежить у таких випадках не стільки від фактичної інформації, скільки від установок, почуттів, емоційних виявів. Саме тому у спілкуванні є важливою здатність емоційно відгукуватися на переживання іншого, вміння використовувати емоційну експресію як засіб спілкування, цілеспрямовано виражати емоції, довільно керувати їх проявом; здатність до адекватного сприйняття, оцінки та розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, усвідомлення, рефлексія емоційних станів, самоконтроль емоцій тощо» [203. С.15]. Л. Василенко зауважує : «лише коли між педагогом і учнем виникає позитивний емоційний контакт – відбувається творча взаємодія, у результаті якої можливий розвиток особистісних і професійних якостей майбутнього вчителя музики [32].

Єдність афекту та інтелекту, за Л. Виготським, виявляється, по-перше, у взаємозв'язку і взаємовпливі цих сторін психіки на всіх етапах психічного

розвитку; по-друге, в тому, що цей зв'язок є динамічним, змінюваним, причому кожному етапу в розвитку мислення відповідає свій етап в розвитку афекту [39, с. 251]. Зокрема, вчений висловлює таку думку : «очевидним є факт, що ті інтелектуальні операції та процеси мислення, які виникають у кожного з нас за допомогою і стосовно художнього твору...є результатом, наслідком, висновком, післядією художнього твору, яка може здійснитись не інакше, як в результаті його основної дії, тобто дії емоційно-естетичної [39, с. 60]. На думку Г.Гарднера, музика є окремим видом інтелекту, який людина здатна розвивати. Оскільки почуття займають центральне місце в особистісному інтелекті, музика може бути засобом для прояву почуттів, знань про почуття та їх форми, вона допомагає передати їх від виконавця до слухача, від вчителя до учня [41, с.318].

Відомо, що розумові процеси у мистецтві набувають особливої форми емоційно афективної думки, основа якої – цілісне образне уявлення, (осягнення сутності явища через миттєве охоплення його внутрішніх відношень). На думку О.Лосєва : «Не знання про музику, яке нічим не відрізняється від будь-якого іншого наукового чи філософського знання, але знання, що здійснюється самим музичним переживанням... Музичне переживання – як музичне пізнання у становленні» [116, с. 45]. За твердженням О. Лосєва, чисте музичне буття є безумовне самоствердження, що не потребує для себе ніяких інших підстав, крім себе самого, і, оскільки «музична істина дорівнює музичному буттю і музичне буття дорівнює музичній нормі» (там само), осягнення такої істини і норми можливе лише за умови «розумового споглядання», коли думка (інтуїтивне «бачення»; переживання, осяяне інтелектом) дозволяє «рухати себе згідно з його власними внутрішніми законами, аж ніяк не втручаючись, не вносячи нічого довільного від себе й не порушуючи самостійності предмета...» [116, с.178].

Варто підкреслити, що згідно з Г. Тарасовим, на найвищому етапі формування музичної потреби, як найбільш стійкої форми мотивації, відбувається «діалектична зміна основ зв'язку комунікативного та

когнітивного в організації музично-перцептивного процесу... Комунікативна функція на цьому рівні психологічної організації музичного сприйняття відіграє провідну роль, когнітивна - супідрядну їй; остання є засобом, за допомогою якого реалізується комунікативна функція художнього сприйняття музики» [199, с. 56-69]. За Г. Тарасовим, «асиміляція духовного досвіду, що у згорнутій і узагальненій формі представлена у творах музичного мистецтва» відбувається на основі глибинного раціонально-емоційного відчуття-розуміння його художньо-педагогічного потенціалу [200, с. 126-132].

Аналогічних поглядів дотримується і О. Лук: «чим різноманітнішим є емоційний досвід особистості, тим легше їй уявити, зрозуміти душевний стан іншої особистості, відчувати її» [119]. За висловом О. Лука, характерними особливостями прояву «емоційного резонансу» є здатність вчителя посправжньому зрозуміти своїх учнів та інших людей як самого себе, перейнятися їхнім душевним станом, тонко відчувати емоційний стан і керувати власними емоціями та емоціями оточення [119].

Реалізація принципу *досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування* передбачає відбір таких комунікативних методів і засобів, що уможливлюють оформлення почуттів і управління емоціями, оволодіння вміннями аналізувати свої почуття в різних художньо-комунікативних ситуаціях, розвиток здатності до розуміння емоційного переживання учня за певними ознаками: характером мовлення, інтонаціями, мімікою, жестами, динамікою рухів, загальною поведінкою тощо. Змістове наповнення цього принципу спрямовано на розвиток емоційного інтелекту майбутнього вчителя музики як важливої інтегральної характеристики, яка реалізується в його здатності розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних стосунках, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають успіху процесу

спілкування [237, с. 277-285].

Досліджуючи теоретичні основи гармонізації інтелектуального та емоційного факторів підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі, Л. Кондрашова зазначає, що різноманітність засобів гармонізації інтелектуального й емоційного чинників у процесі професійної підготовки сприяє :

- усвідомленню студентами себе суб'єктами пізнання;
- розвиткові толерантних стратегій мислення й діяльності як основи педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості викладача та студентів;
- підтримці активної суб'єктної позиції студентів на навчальних заняттях за допомогою їх введення у різноманітні діалогічні, проблемні, імітаційно-ігрові ситуації й форми спілкування [97, с. 12-15].

Згідно Л. Кондрашової, емоційна культура вчителя є важливою структурною ланкою його професіоналізму: «це певний рівень психічного розвитку, що вможливорює здатність майбутнього вчителя адекватно реагувати на емоційні фактори, керувати власним емоційним станом та емоційними реакціями інших людей, регулювати витрати нервової енергії в емоційних ситуаціях» [97, с. 15]. Дослідниця зазначає: «як складне особистісне утворення, емоційна культура педагога не виникає стихійно, мимовільно. Процес її становлення складний, суперечливий і динамічний; рівень сформованості емоційної культури вчителя залежить від систематичності, цілеспрямованості педагогічного впливу й раціонального використання інтелектуально-емоційних стимулів і дидактичних засобів у її формуванні» [97, с.12-15].

Отже, принцип *досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування* слугує засобом гуманізації і гармонізації взаємин суб'єктів взаємодії, обумовлює необхідність раціонального осягнення та інтуїтивно-ірраціонального «заглиблення» у ціннісно-сміслові переживання, що виникли «тут і тепер» у

процесі спілкування з мистецтвом; вимагає умінь викладача ідентифікувати власні емоції, «зчитувати» емоції студента, переживати з ним співзвучні почуття.

Принцип *актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами музичного мистецтва* акцентує значення міри відповідальності викладача за результати комунікативного процесу, висуває етичну складову педагогічного спілкування у якості детермінанти ефективного формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Зокрема, Н. Кузьміна визначає педагогічний такт вчителя як «відчуття міри в прояві вимогливості, уміння вибрати форму вимог, особливу чуйність, що проявляється у всій системі багатоманітних стосунків з учнями, їхніми батьками, у вирішенні часом надзвичайно тонких психологічних питань, які виникають у процесі педагогічної діяльності» [105, с. 136].

І. Страхов вважає, що основою педагогічного такту є додержання міри педагогічної доцільності у здійсненні навчально-виховних впливів на учнів. Міра педагогічної доцільності, на думку психолога, регулюється конкретною навчально-виховною задачею, що вирішується. Вона проявляється у оптимізації педагогічних впливів, їх тонкому застосуванні згідно з особливостями кожної психолого-педагогічної ситуації, урахуванні індивідуальних особливостей і можливостей студента, його навчальної підготовки, психологічного стану і обстановки, в умовах якої здійснюється педагогічний вплив [195, с. 218].

Також І. Страхов розкриває сутність педагогічного такту з позицій педагогічно доцільного виховного впливу на учнів у процесі взаємодії: «такт є вибором і здійсненням такої міри педагогічного впливу, який ґрунтується на ставленні до особистості учня як до головної цінності; це тонка межа між окремими педагогічними впливами, це безпосередність, простота звернення без фамільярності, щирість без фальші, довіра без попускання, прохання без благання, рекомендації та поради без нав'язливості, впливи у формі попередження, навіювання і вимоги без придушення самостійності,

серйозність без натягнутості, гумор без насмішки, вимогливість без причепливості, наполегливість без упертості, діловий тон без сухості» [195, с. 40].

І. Страхов вказує, що «одних емоційних передумов недостатньо для формування такту. Тактичні впливи в педагогічній практиці повинні опосередковуватись знанням психології студента, вони осмислюються викладачем і не зводяться до безпосереднього реагування. Тактичний вплив за своєю психологічною природою є усвідомленим актом і уявляє собою синтез наукових психолого-педагогічних передумов і мистецтва виховання. Недостатнім є і трактування педагогічного такту тільки як «почуття міри», тобто зосередження тільки на емоційній стороні такту... Думка і почуття у педагогічній практиці вчителя не ізольовані один від одного, вони знаходяться у внутрішній єдності» [195, с. 41].

У такті, як педагогічно обґрунтованій мірі виховного впливу, на думку І. Синиці, важливого значення набуває співвідношення різних його якостей, ступінь інтенсивності їх проявів і зміни кожного з них у відповідності з конкретним педагогічним завданням і об'єктивними особливостями конкретного випадку [186, с.18]. На відміну від позиції І. Страхова, який стверджував, що «педагогічний такт включає в себе досконалу педагогічну техніку» [195], І. Синиця розрізняв педагогічний такт і педагогічну тактику. Він вважав, що поняття «педагогічний такт» доцільно вживати «щодо самої особистості вчителя, його характерологічних рис, ставлення до учнів, їхніх батьків, колег», а поняття «педагогічна тактика» вживати тоді, коли «мова йде про активний запас засобів педагогічного впливу на учнів, про вміння користуватися ними» [186, с. 32]. Психолог зауважував, що «міру повинен установити сам педагог, прочитати її в поглядах учнів, в їх увазі, мовчанні, зрозуміти її з ситуації, відчути із загального настрою, з окремих виявів, зрештою, здогадатись інтуїтивно на основі педагогічного досвіду [186]. Тактика поведінки вчителя, вважає вчений, полягає в його здатності вибрати

відповідний стиль і тон, час і місце педагогічної дії, а також здатність до своєчасної корекції власних дій [186].

У цьому контексті варто навести думку Т. Лаврищевої. Дослідниця стверджує, що «слід уважно вивчати органічну єдність особливостей психіки, музичних даних, та музичної підготовки студента, а також загальний рівень його культури. Вагомого значення, на думку дослідниці, набуває «форма зауважень педагога, особливо якщо врахувати, що на заняттях мистецтвом повинні з'являтися художні враження.

Елементи захоплення мистецтвом повинні постійно бути присутніми на заняттях, зокрема, треба приймати до уваги своєрідність характеру і запас музичних уявлень студентів; ... доцільно включати в роботу художні твори, які близькі певному студенту за емоційним складом. Це викликає підйом енергії, загострює музичне сприйняття» [108, с.226-239]. Психологічний контакт педагога і студента, на думку дослідниці, не можна виокремити від особливостей сприйняття художнього образу. «На заняттях мистецтвом педагог переживає стан, який є дуже близьким до сценічного самопочуття: і глибоку впевненість у своїх діях, і самовладання, і самоаналіз, і особливий натхненний стан, який навіює художній образ. Музичні смаки і розвиток музичних здібностей пов'язані не тільки з емоційно-вольовими рисами особистості, але і з середовищем, в якому формується особистість. Вивчаючи реакції студентів на різноманітні життєві факти, їхні інтереси до певних видів мистецтва, помітивши своєрідність характеру і музикальності, можна вибрати конкретні форми педагогічного впливу» [108]. Психологічною основою етичної складової педагогічного такту, вважає дослідниця, є гнучке психологічне нюансування засобів педагогічного впливу, їх конкретизація в залежності від певних завдань, особливостей кожного учня та своєрідності певної художньо-комунікативної ситуації на уроці; «розуміння почуттями», уміння керувати своїми почуттями та почуттями студента з метою ефективної комунікації з ним [108, с.226-239].

Принцип *актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами музичного мистецтва* віддзеркалює технологію естетичного в процесі взаємодії з мистецтвом, виступає як сукупність форм, методів і прийомів спільної художньо-комунікативної діяльності суб'єктів взаємодії, спрямованої на розвиток їх здатності сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, потворне у житті та мистецтві, творити за законами краси.

Аналіз сучасного педагогічного досвіду свідчить про те, що однією з важливих передумов педагогічної сумісності вчителя і учнів у навчальному процесі є сила естетичних почуттів, сила переживань педагога на рівні фахової і сугестивної дії [163, с. 244]. С.Федоріщева констатує: «У педагогічній теорії естетичне має розглядатися не як формальний атрибут педагогічної дії, а як органічна основа, що визначає внутрішній чинник системи становлення педагогічної культури й педагогічної майстерності вчителя» [207, с. 170-175].

Оскільки ефективність естетичного у процесі художньо-комунікативних дій залежить не стільки від рівня та якості оволодіння естетичною інформацією, скільки від емоційно-почуттєвого переживання певної ситуації «тут і тепер», зміст, алгоритм технологій творчої взаємодії має власне естетичне поле. О. Отич обґрунтовує думку про те, що залучення особистості до різних видів мистецької діяльності є не лише необхідною умовою їх естетичного виховання, але й важливим чинником формування їхньої загальної й професійної культури, забезпечення цілісності й гармонійності розвитку усіх їх сутнісних сил [150].

Таким чином, у руслі реалізації вищезазначеного принципу, художньо-комунікативний процес є не просто зовнішнім фоном спілкування, він передбачає культурологічні зміни в особистісно-психологічних структурах включених до нього суб'єктів. Етичний компонент педагогічного такту виступає основою художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, передбачає поглиблення емоційного контакту зі студентом у процесі

взаємодії. Зливаючись в єдиному інтонаційному просторі, учасники художньої комунікації ніби утворюють єдину колективну особистість, «колективне творче «Я». Етико-естетичним ідеалом такої колективної імпровізації є об'єднання викладача і студента єдиними художніми почуттями, знаходження, ніби в єдиному художньому «Я» і, хоча управляє цим творчим «Я» викладач, кожному учаснику взаємодії надається право свободи висловлювання та творчого самовиявлення.

Отже, принцип *актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами музичного мистецтва* надає пріоритетного значення етико-естетичній детермінації процесу художньої комунікації; змістова реалізація цього принципу конкретизується у вимозі систематичності і послідовності педагогічних дій щодо реалізації толерантних комунікативних стратегій взаємодії в процесі вирішення художньо-педагогічних задач; здатності до гнучкого психологічного нюансування засобів педагогічного впливу (врахування органічної єдності особливостей психіки студента, його музичних даних, музичної підготовки, а також загального рівня його культури), їх корекції в залежності від ситуації художньо-навчального процесу з метою розуміння індивідуальної своєрідності кожного студента, вміння осмислювати ті особистісні зміни, що відбуваються у свідомості студента під впливом спілкування з мистецтвом.

Принцип *орієнтації на цінності «діалогу культур»* розкриває неповторну індивідуальність викладача, як носія культури і духовних цінностей, суб'єкта міжособистісних стосунків з унікальною особистістю студента, яка постійно змінюється і збагачується. С. Гончаренко зазначає, що вже Сократ користувався педагогічним законом : народження думки учня залежить від організованого вчителем діалогу [46, с. 10].

Діалогічність культури, на думку сучасних науковців, відображається в поліфонії культури й особистої свідомості сучасної людини як діалозі різних голосів, позицій, цінностей, смислів. «Культура – це завжди творчість з усіма характеристиками творчого акту, вона завжди націлена на діалог, а

«засвоєння» її є процесом особистісного відкриття, створення світу культури в собі, співпереживання і співтворчості, де кожний знову знайдений елемент культури не заперечує попередній шар культури» [176]. У сучасній науковій літературі діалогічність розуміється діалектично: як усвідомлення особистістю власного внутрішнього світу, самоідентифікація індивіда, та як усвідомлення ним власної причетності до певної єдності, в якій здійснюється діалог з іншими внутрішніми світами і світом загалом. «Діалог, наголошує М. Каган – це спосіб, коли я буду звертатися до Іншого (людини, культури) як до рівного мені по самостійності, активності, свободі, праву на творчість суб'єкту, розраховуючи на його співтворчість щодо вироблення загальної програми, дій або концепцій, але при цьому і він, і я, залишаємося суверенними та індивідуальними [88, с. 219].

Згідно ідей «діалогічності свідомостей і культур» (М. Бахтін [9], В. Біблер [17], О. Лосєв [116] та ін.) діалог уявляється універсальною й абсолютною характеристикою людського буття в різних сферах реальності, іманентною сутністю, феноменологічною характеристикою культури, способом реалізації її функцій, оскільки культура не тільки формує і визначає сутнісні характеристики людини, а й реалізує їх у діалозі, в обміні інформацією, поняттями, знаннями.

Важливим у контексті реалізації принципу *орієнтації на цінності «діалогу культур»* є розуміння художньої свідомості митця у процесі творення внутрішнього діалогу (за М. Бахтіним [9]) як цілісності взаємодії кількох свідомостей – на відміну від «цілого однієї свідомості». Розвиваючи ідею внутрішньої діалогічності свідомості, філософ висуває тезу «особливої єдності діалогу»: досягнення єдності виступає «метою» діалогічності, так само як цілісність образу є результатом осмислення суперечностей, досягнення гармонійності висловлювання, значущості художнього узагальнення й виміром його естетичної цінності [9].

За філософськими поглядами В. Біблера – автора концепції «діалогу культур», сама ідея діалогу у своїх джерелах є ідея сенсу людського буття:

людина завжди є «на себе звернене буття» [17]. Ідеї, що перетинаються з концепцією В. Біблера, можна знайти і у психологічній концепції Л. Виготського [39], зокрема в його розумінні сутності й ролі «внутрішнього мовлення» у формуванні думки й мислення: зовнішнє мовлення – як мовлення для інших, внутрішнє – як мовлення для себе, що є формою внутрішнього діалогу як «руху смислу». М. Каган, спираючись на ідеї В. Біблера, Л. Виготського стверджує, що «смысл будь-якого діалогу полягає в досягненні відчуття «спільності» його учасників, а естетична цінність художнього результату криється в гармонійності як єдності багатоманітного» [86, с. 290] .

Вважаємо, що в цьому контексті слушною є ідея О. Лосєва [116], згідно якої «для вираження недостатнім є смысл або поняття само по собі. Виразне буття є завжди синтезом двох планів, одного – найбільш зовнішнього, очевидного, і другого – внутрішнього, що осмислює та передбачає...». У руслі нашого дослідження співвідношення внутрішнього і зовнішнього, що описане О. Лосєвим [116], вказує на певне активне спрямування внутрішнього в бік зовнішнього, на певне активне «самоперетворення внутрішнього у зовнішнє», в якому суттєву роль відіграє дискусійно-діалогічний характер мистецького спілкування як «універсальної мови життєво важливої співтворчості людини, суспільства, культури і природи» (М. Нечкіна).

Принцип орієнтації на цінності «діалогу культур» може бути впровадженим у художньо-навчальний процес за умови, коли суб'єкти музично-освітнього процесу є активними учасниками системи міжкультурної комунікації, знаходяться в багатовимірному міжособистісному діалозі з авторами музичних творів – представниками різних культурно-історичних епох, етносів, художньо-стильових систем тощо. У зв'язку з цим, важливим представляється така побудова уроків музики, при якій задається можливе багатоголосся в амплітуді світоглядного ставлення, пропонується широке співробітництво і співавторство в культуротворчому процесі. Тільки в цьому

випадку розвиток аксіологічних установок самосвідомості може відбуватися за допомогою збагачення універсальними і національно-специфічними цінностями різних культур. «Методичні прийоми, які може використовувати вчитель музики, дуже різноманітні: це і «запрошення» до розмови композиторів різних епох як носіїв певних жанрово-стильових напрямів, це і ставлення до «голосу» вихованця як до дуже цінного, а значить, такого, що має право на «співпрацю» з класиком, це і використання діалогу між мистецтвами у вигляді взаємопроникнення тем, ідей тощо» [174, с. 238].

Принцип *орієнтації на цінності «діалогу культур»* передбачає позитивну установку на художньо-комунікативний діалог, здатність вчителя «бачити світ очима учня» (О. Мелік-Пашаєв [129]), переживати з ним співзвучні почуття; виражає необхідність створення певної художньо-комунікативної зони, що охоплює всіх суб'єктів спілкування (композитор, виконавець, музичний твір, викладач, студент/учень) та художньо-комунікативних каналів, що їх об'єднують. Доречно зазначити, що емпатія у діалогічній взаємодії вбирає у себе декілька процесів. З одного боку, це розуміння педагогічної ситуації на основі інтегрування образного та логічного аспектів пізнання, з іншого боку, це перехід від егоцентричного прийому інформації до взаємодії учасників мистецького діалогу. Ці процеси пов'язані з механізмами децентрації, ідентифікації, рефлексії, проекції тощо. Оцінка емоційно-естетичної ситуації, яка виникає на уроці музики може бути різною в учасників діалогу. Це пов'язано з накопиченим раніше досвідом кожного з них. Однак існує спільне, єдине для всіх суб'єктів взаємодії вираження емоційних станів, пов'язане з тими зразками емоційних станів, які закладені в пам'яті кожного з учасників діалогу. Наявність таких зразків і пояснює легкість і швидкість вираження і розпізнавання певних емоційних станів, які часто змінюються під впливом характерних умов (ситуації спілкування, настрою класу, підбору музичних творів, настрою вчителя та інших факторів) [27, с. 139-144].

Отже, у контексті реалізації цього принципу діалектика змісту музичної освіти обумовлюється взаємодією сукупності культур, а саме: «стала» (світова музична культура, ширше художньо-естетичний досвід); культура учня (його мистецький тезаурус); культура педагога (загальна, професійна, духовна); культура самого процесу музичного навчання, співтворчість викладача і студента / вчителя і учнів (художньо-комунікативна культура). Принцип *орієнтації на цінності «діалогу культур»* віддзеркалюється в поліфонії культури й особистісної свідомості суб'єктів художньо-навчального процесу як діалогу «різних голосів, позицій, цінностей, смислів»; змістова реалізація даного принципу виражає необхідність забезпечення рівнопартнерства суб'єктів взаємодії з позиції їх онтологічної представленості [9].

Особливістю реалізації принципу *тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента* є знаходження суб'єктів мистецької освіти в єдиному ціннісно-смысловому просторі; сумісне занурення у проблемне поле вирішуваних завдань; входження у близький емоційний стан; переживання співзвучних почуттів у процесі взаємодії, узгодження щодо вибору засобів і методів реалізації вирішення художньо-комунікативних задач; установка на співтворчість. Цей принцип орієнтований на взаєморозуміння, усвідомлення суб'єктами взаємодії змісту та структури сьогоденної та, можливо, наступної дії партнера, розуміння почуттів та настрою один одного. Він передбачає вміння учителя музики з повагою ставитись до «іншої» точки зору, не проявляти ні зовнішньої, ні внутрішньої агресії, вміння налаштуватись на емоційно-психологічний світ учня з метою досягнення спільної мети мистецького спілкування.

Реалізація цього принципу передбачає поглиблену психологізацію всього комплексу комунікативних зв'язків між викладачем і студентом. У процесі художньо-комунікативної співтворчості суб'єкти художньо-навчального процесу знаходяться у багатовимірному міжособистісному діалозі з авторами музичних творів. Така комунікативна стратегія

спілкування враховує консонансну узгодженість між процесом художнього пізнання та інтегральними особистісними ресурсами викладача і студента; практичну реалізацію в художньо-комунікативній діяльності їхніх комунікативних, перцептивних, афективних, когнітивних, інтерпретаційних, рефлексивних умінь. Завданнями викладача є встановлення емоційно-психологічного контакту з іншими учасниками художньо-комунікативного процесу шляхом конструювання та проектування єдиної концептосфери; створення умов для художньо-естетичної ідентифікації суб'єктів художньо-навчальної взаємодії.

Дієвість принципу *тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента* уможливорює системність творчих «резонансних зустрічей» суб'єктів комунікації на ґрунті мистецтва в художньо-навчальній та музично-концертній діяльності; діалектичну єдність загальнокультурних досягнень і особистісних духовно-творчих надбань викладача і студента; поетапний розвиток їхніх художньо-комунікативних зв'язків на основі взаєморозуміння і взаємоузгодження ціннісно-сміслових, психофізіологічних, рефлексивно-оцінних, загальнокультурних потреб у спілкуванні з мистецтвом, розширення зони мистецького спілкування за рахунок систематичного залучення суб'єктів взаємодії до діяльності художньо-естетичного, духовно-творчого характеру. Дієвість принципу *тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента* забезпечує поступове логічне ускладнення педагогічно доцільних завдань щодо формування основ художньо-комунікативної культури кожного студента; створення арт-терапевтичного поля взаємодії, яке відбиває рівень свободи і відповідальності кожного суб'єкта комунікації за збереження культури міжособистісного та мистецького спілкування. У руслі реалізації цього принципу взаємодія за своєю природою стає творчою діяльністю, виступає «узагальнюючим засобом існування культури і людини в культурі», «виявляє їхню нову цілісність – «Ми» [88, с. 134].

Специфічною особливістю впровадження принципу *тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента* є детермінація системи зовнішніх впливів на студента і системи внутрішніх перетворень його художньої свідомості, оскільки така взаємодія «ґрунтується на рефлексивних діях, забезпечує оптимальне поєднання впливу зовнішніх факторів і системи внутрішніх особистісних перетворень студента, в яких поступово формується досвід духовної діяльності його свідомості щодо спілкування з музичним мистецтвом.

На думку В. Орлова [147, с. 133], цей процес на відміну від традиційного вивчення (засвоєння) художнього твору, відбувається за умов міжсуб'єктного спілкування мовою самого мистецтва як концентрованого виразу людської духовності. При цьому дослідник підкреслює, що ефективність та якість фахового становлення майбутнього вчителя музики зумовлено рівнем художньо-педагогічної культури викладача навчального закладу, з яким він вступає у спілкування, тієї ролі, яку викладач відводить творам мистецтва у навчально-виховному процесі, особливостями художньо-естетичного спілкування [147, с. 143].

У сучасному дискурсі узагальнено різні аспекти художньо-творчої взаємодії викладача і студента в процесі музичного навчання. Зокрема, у дослідженнях з теорії та методики музичного виховання [1], [156], [200] зазначається, що адекватність переживання та осмислення музичного твору, високий рівень творчого сприймання (розуміння) музики неодмінно передбачає творчу активність викладача і студента, здатність суб'єктів міжособистісної взаємодії до ідентифікації з музичними образами, системою художнього мислення різних за стилем авторів. Викладач закладає основу «внутрішнього художнього бачення» студента, його художньо-педагогічного мислення у процесі сумісних творчих пошуків. Вміння викладача організувати пізнавальні, оцінювальні та творчі дії студента, створення атмосфери творчого партнерського спілкування з орієнтацією на успіх і духовне зростання поступово перетворюється у домінуючу ціннісно-

сміслову позицію його особистості, виступає засобом професійного самоствердження і творчого самовираження.

Вважаємо, що для реалізації принципу *тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента* важливою є психологічна готовність викладача виступати суб'єктом творчої взаємодії і, одночасно, зберігати мета-позицію (бути зовнішнім регулятором) культуровідповідної художньої комунікації.

Окреслені принципи посідають важливе місце у побудові моделі методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, у взаємовпливі і взаємозалежності уможлиблюють системне визначення педагогічних умов, методів, прийомів, засобів і форм організації культуровідповідного художньо-навчального процесу.

Висновки до другого розділу

Здійснений аналіз концептуальних основ моделювання методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики дозволив зробити такі висновки:

- Методологічні підходи до освітньої практики характеризуються визнанням кризисного стану освітньої парадигми. Становлення нової освітньої парадигми відбувається у напрямку феноменологічного, екзистенційного та культурологічного підходів, що сприяють підвищенню аксіологічної спрямованості освітнього процесу, зумовлюють його гуманістичну спрямованість.

- Серед методологічних принципів дослідження проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики доцільно виокремити: принцип «відкритих систем» (синергія), що дозволяє використовувати науковий потенціал різних систем (ідей, концепцій, теорій) у розробці проблеми формування даного феномена; принцип полілогічності,

діалектична сутність якого полягає у встановленні продуктивного контакту з «Іншим» на ґрунті мистецтва; принцип цілісності (холізм), що спирається на розуміння взаємообумовленості і взаємовпливу існуючих у Всесвіті систем; методологічна сутність якого вимагає цілісного підходу до художньо-навчального процесу, створення культуровідповідного мистецько-освітнього середовища.

- Основними методологічними підходами проектування методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики окреслено: культурологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, діалогічний, синергетичний, діяльнісний, аксіологічний, системний.

- Теоретичною основою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики виступає розроблений у процесі дослідження *екзистенційно-рефлексивний підхід*, що є системою науково-педагогічних установок щодо забезпечення художньо-творчої взаємодії викладача і студента на основі актуалізації, конструювання і поглиблення таких взаємин у просторі мистецького діалогу, де найповніше реалізуються засади суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги та співпраці. Екзистенційно-рефлексивна стратегія музичного навчання передбачає опору на ціннісні аспекти навчальної взаємодії, дозволяє викладачу сконцентруватися не лише на власних почуттях, а і «включити» особистісно значущі переживання студента у процес мистецького спілкування. Результативність музичного навчання у цьому контексті досягається через заохочення студента до усвідомлення власних почуттів щодо особистісно значущого для нього у мистецтві, а також толерантного ставлення до художніх переживань «Іншого».

- Реалізація екзистенційно-рефлексивного підходу передбачає дотримання певних принципів формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, які уможливають пошук нових напрямів вирішення даної проблеми, а саме: забезпечення можливості

викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки; досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії; актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва; орієнтації на цінності «діалогу культур»; тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента. Окреслені принципи у взаємовпливі і взаємозалежності уможлиблюють системне визначення педагогічних умов, методів, прийомів, засобів і форм організації художньо-комунікативної діяльності студентів у процесі музичного навчання.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [66; 67; 69 ;72; 73; 74; 237] та висвітлені у доповідях на міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях, тези яких надруковані [68; 70; 75; 236].

Список використаних джерел до другого розділу

- 1.Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Андрейко О. І. Концептуальні засади формування виконавської культури музиканта в контексті педагогічної творчості / О. І. Андрейко // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – К., 2012. – Вип. 18 (28). – С. 56-59.
3. Андрієвський Б. М. Сучасні освітні технології : метод. рек. / Б. М. Андрієвський. – Херсон : Айланд, 2008. – 44 с.
4. Андрущенко В. П. Духовна сутність освіти : метод. матеріал / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 5-10.
5. Андрущенко В. П. Конституціалізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : Леся, 2014. – 460 с.

6. Аухадеева Л. А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Аухадеева Людмила Александровна ; Татар. гос. гум.-пед. ун-т. – Казань, 2008. – 47 с.
7. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – 2-е вид., доп. – Житомир : Рута : Волинь, 2008. – 232 с.
8. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники / Науч. совет по филос. и соц. проблемам науки и техники АН СССР. – М., 1986. – С. 210-215.
9. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. Бахтин; сост. С. Бочаров, прим. С. Аверинцев и С. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
10. Бахтин М. М. как философ / отв. ред. Л. А. Гоготишвили, П. С. Гуревич. – М. : Наука, 1992. – 256 с.
11. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : [учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов] / Л. Безбородова, Ю. Алиев. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
12. Бердяев Н. А. Смысл творчества / Николай Александрович Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 600 с.
13. Берталанфи Л. Общая теория систем : критический обзор / Л. Берталанфи // Исследования по общей теории систем / общ. ред. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М., 1969. – С. 23-82.
14. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
15. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Наук. вид. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
16. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : [навчальний посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.

17. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
18. Бібік Н. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. – К., 2004. – С. 47-53.
19. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. Блауберг. – М. : Академия, 1997. – 448 с.
20. Бодалев А. А. Психология межличностных отношений / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 86-91.
21. Божович Л. И. Концепция культурно-исторического развития психики и ее перспективы / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 36-39.
22. Бондар В. І. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика : [монографія] / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова ; за ред. В. І. Бондаря. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 332 с.
23. Бондар В. І. Методологія та філософія наукового пізнання: подібність, відмінність, взаємозбагачення / Володимир Бондар // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 59 – 68.
24. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 72-76.
25. Борев Ю. Б. Художественное общение и его языки. Теоретико-коммуникативные и семиотические проблемы художественной культуры / Ю. Б. Борев // Теории, школы, концепции. Художественная коммуникация и семиотика / ред. Ю. Б. Борев. – М., 1986. – С. 5-43.
26. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика XXI, 2008. – 352 с.
27. Бочкарева О. В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры / О. В. Бочкарева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 139-144.
28. Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер. – М. : Высш. школа, 1993. – 175 с.

- 29.Буряк В. Методологічний аспект побудови навчального процесу / В. Буряк // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 10-19.
- 30.Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача : навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2005. – 336 с.
31. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Василевська-Скупа Людмила Павлівна ; Вінницький держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 239 с.
- 32.Василенко Л. М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва : теорія та методика : монографія / Л. М. Василенко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 336 с.
- 33.Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
- 34.Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.
35. Вишневский М. И. Введение в философию образования / М. И. Вишневский. – Могилев : Могилев. гос. ун-т, 2002. – 160 с.
36. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Кременя. – Тернопіль : Богдан, 2004. – 384 с.
37. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [підруч. за модульно-рейтинговою системою] / С. С. Вітвицька. – [2-е вид.]. – К. : Центр учбової літ., 2011. – 384 с.
38. Возгова З. В. Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников [Електронний ресурс] / З. В. Возгова // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3. – Режим доступа : www.science-education.ru/97-4661
- 39.Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука, 2000. – 416 с.

- 40.Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : [навч. посіб.] / В. Галузинський, М. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
- 41.Гарднер Г. Структура розуму: теорія множественного інтелекту / Г. Гарднер. – М. : Вільямс, 2007. – 512 с.
- 42.Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колективна монографія / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – К. : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2013. – 150 с.
- 43.Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Совершенство, 2002. – 512 с.
- 44.Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
45. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.
46. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи : сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
47. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – Вид. 2-ге, доп. й вип. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
48. Губерський Л. В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. В. Губерський, В. П. Андрущенко. – К. : «МП Леся», 2008 – 516 с.
49. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
- 50.Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання : навч.-метод. посіб. для вищих освітніх закладів / Н. П. Гуральник. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 276 с.
51. Гуссерль Э. Феноменологическая психология (Амстердамские доклады) [Електронний ресурс] / Э. Гуссерль // Электронная библиотека по

философии. – Режим доступу : [http: //www.philosophy.ru /library /husserl /psych.html](http://www.philosophy.ru /library /husserl /psych.html).

52. Давыдов В. В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие для вузов / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224 с.

53. Давыдова Г.И. Рефлексивно-диалогическая психотерапия: экзистенциальная модель развития личности / Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 110-117.

54. Демчук М. И. Системная методология инновационной деятельности : учеб. пособие / М. И. Демчук, А. Т. Юркевич. – Минск : РИВШ, 2007. – 304 с.

55. Дем'янчук О. Й. Методологія педагогіки та педагогічна інноватика / Олександр Йосипович Дем'янчук // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. пр. / Луцький ін-т розвитку людини Відкритого міжнар. ун-ту розвитку людини «Україна». – Луцьк, 2010. – Вип. 2 (46). – С. 48-53.

56. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» – професійна освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/111.html?start=6>.

57. Державний стандарт вищої освіти : вимоги до підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр (проект) [Електронний ресурс] / розроб. Д. Б. Панасевич ; М-во освіти і науки України. Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ gr/obg/2007/ 04_04.dos.

58. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта / В. І. Дряпіка. – К. : Ліра, 2000. – 227 с.

59. Евин И. А. Синергетика искусства / И. А. Евин. – М. : Лада, 1993. – 171 с.

60. Энциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень / Акад. пед. наук України]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

61. Євтух М. Б. Синергетичний аналіз розвитку культури й духовності в умовах системної кризи / М. Б. Євтух, Г. П. Шевченко, С. К. Рамазанов // Духовність особистості: методологія, теорія і практика / Східноукр. нац. ун-т імені В. Даля. – Луганськ, 2009. – Вип. 4 (33). – С. 4-14.

62. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2008. – № 39. – С. 52-56.
63. Завалко К. В. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музики (скрипаля) / К. В. Завалко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 8 (18). – С. 102-106.
64. Завгородня О. В. Вплив педагога на учня: особистісний аспект / О. В. Завгородня, Л. О. Курганська. – К. : Міленіум, 2005. – 40 с.
65. Загвязинский В. И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : монография / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2011. – 174 с.
66. Зайцева А. В. Діалогова стратегія взаємодії у контексті формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2014. – Вип. 121. – С. 50-54.
67. Зайцева А. В. Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2015. – Вип. 18 (23). – С. 97-101.
68. Зайцева А. В. Комунікативно-діалогові процеси у контексті гуманізації сучасної музично-педагогічної освіти / А. В. Зайцева // III Весенние научные чтения : сб. публ. науч.-информ. центра «Знание», 14.03.2015. – Харків, 2015. – Ч. 1 (уровень стандарта, академический уровень). – С. 93-95.
69. Зайцева А. В. Культурологічний підхід до формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – К., 2015. – Вип. 35, т. 3 (15): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» (дод. 2). – С. 289-297.

70. Зайцева А. В. Особенности художественно-педагогического общения в условиях современного образовательного пространства / А. В. Зайцева // Новая наука: проблемы и перспективы : междунар. науч. период. изд. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (2015 г., г. Стерлитамак) / Агентство междунар. исслед. – Стерлитамак, 2015. – С. 44-46.

71. Зайцева А. В. Реалізація ідей синергетики у формуванні художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2015. – Вип. 127. – С. 50-57.

72. Зайцева А. В. Реалізація культуротворчих функцій мистецтва в процесі формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2016. – Вип. 132. – С. 75-83.

73. Зайцева А. В. Теоретические основы формирования культуры художественно-педагогического общения будущего учителя музыки / А. В. Зайцева // Педагогика и современность. – 2015. – № 2 (16). – С. 52-56.

74. Зайцева А. В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті екзистенційно-рефлексивного підходу / А. В. Зайцева // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2016. – № 1. – С. 126-133.

75. Зайцева А. В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті емпатійно-діалогічної парадигми / А. В. Зайцева // Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: Всеукр. наук.-практ. конф., Херсон, 4.04. 2016 р. / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2016. – С. 100-104.

76. Зимина О. В. Диалог в профессиональной деятельности учителя музыки : учеб. пособие к курсу «Методология педагогики музыкального образования» по спец. 030700 «Музыкальное образование» / О. В. Зимина. – Тамбов : Тамбов. гос. ун-т, 2006. – 104 с.
77. Зимняя И. А. Ключевые компетенции: новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
78. Зінченко А. В. Педагогіка комунікативної толерантності у вищій школі : [метод. посіб. для викладачів гуманітарних дисциплін] / А. В. Зінченко. – Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. – 108 с.
79. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 5-19.
80. Зубра А. С. Культура личности как духовная ценность : пособие для педагогов, воспитателей, студентов / А. С. Зубра. – Минск : Университетское, 2001. – 184 с.
81. Зязюн І. А. Безсвідоме у пізнавальній діяльності / І. А. Зязюн // Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнар. наук. конф., 12-17 вересня 2001 року / Нац. техн. ун-т «Харківський політехнічний інститут». – Харків, 2001. – С. 9-20.
- Зязюн І. А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – К. ; Черкаси, 2008. – Вип. 5. – С. 3-13.
83. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
84. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
85. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / Глухів. держ. пед. ун-т. – К. ; Глухів, 2005. – С. 10-18.

86. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
87. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма: синергетика образования : коллективная монография / Ин-т философии РАН. – М., 2007. – С. 212-245.
88. Каган М. С. Философия культуры: становление и развитие / Моисей Самойлович Каган. – СПб. : Лань, 1998. – 434 с.
89. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
90. Киященко Н. И. Синергетические проблемы образовательного процесса / Н. И. Киященко // Синергетическая парадигма: синергетика образования : коллективная монография / Ин-т философии РАН. – М., 2007. – С. 309-327.
91. Князева Е. Н. Пробуждающее образование / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма: синергетика образования : коллективная монография / Ин-т философии РАН. – М., 2007. – С. 369-387.
92. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика и новые подходы к процессу обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа:
<http://www.uni-dubna.ru>
93. Компетенция [Электронный ресурс] // Глоссарий ЮНЕСКО. Режим доступа:
http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RKusvlylt.o9!wghuuyoqq
94. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посіб. / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
95. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
96. Кондрацька Л. К. Сучасні технології підготовки майбутнього учителя мистецтва / Л. К. Кондрацька // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 8. – С. 7-11.

97. Кондрашова Л. В. Формуючий потенціал навчання в сучасній вищій педагогічній школі / Л. В. Кондрашова // Рідна школа. – 2005. – № 5. – С. 12-15.
98. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : Наказ МОН України від 31.12.2004 р. № 988 [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.education.gov.ua> – Назва з екрану.
99. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силивич Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
100. Кошманова Т. Інновації американської педагогічної освіти / Кошманова Т. С. // Наука і сучасність : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 1999. – Вип. 2, ч. 3. – С. 72-79.
101. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учебник / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
102. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2007. 352 с.
103. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 6-16.
104. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : [монографія] / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн; [Національна академія педагогічних наук України]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
105. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : ИЦ ПКПС, 2001. – 144 с.
106. Кун Т. С. Структура научных революций [Електронний ресурс] / Т. С. Кун ; пер. с англ. И. З. Налетова. – Режим доступу : <http://psylib.org.ua/books/kunts01/index.htm>
107. Курдюмов С. П. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы / С. П. Курдюмов, Г. Т. Маленецкий. – М. : Знамя, 1993. – 64 с.

108. Лаврищева Т. И. О психологическом контакте педагога со студентами на занятиях по фортепиано / Т. И. Лаврищева // Очерки психологии педагогического такта / под. ред. И. В. Страхова. – Саратов, 1961. – Т. 11. – С. 226-239.
109. Ленгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности / А. Ленгле // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 3-21.
110. Ленгле А. Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия / А. Ленгле. – М. : Генезис, 2004. – 128 с.
111. Ленгле А. Person: экзистенциально-аналитическая теория личности : сб. ст. / А. Ленгле. – М. : Генезис, 2006. – 159 с.
112. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 46 с.
113. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии : известия Таганрогского гос. радиотехн. ун-та. – 2005. – № 7. – С. 16-21.
114. Лефевр В. Л. Закон саморефлексии: возможное общее объяснение трех различных психологических феноменов / В. Л. Лефевр // Рефлексивные процессы и управление. – 2003. – № 1, т. 3. – С. 64-73.
115. Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы / Алексей Федорович Лосев. – М. : Академ. проект, 2010. – 415 с.
116. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев. – М. : Академ. проект, 2012. – 205 с. – (Философские технологии).
117. Лосский Н. О. Избранное / Н. О. Лосский. – М. : Правда, 1991. – 622 с.
118. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України. – 2009. – № 2(63) – С. 13 – 25.
119. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
120. Мазаева И. А. Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01

- «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Мазаева Ирина Александровна ; Моск. ин-т стали и сплавов. – М., 2003. – 245 с.
121. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 115 с.
122. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
123. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
124. Максимова Г. П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Максимова Галина Петровна ; Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 2000. – 179 с.
125. Малков А. С. Синергетика преподавания и преподавание синергетики / А. С. Малков // Синергетическая парадигма: синергетика образования : коллективная монография / Ин-т философии РАН. – М., 2007. – С. 388-417.
126. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
127. Масол Л. М. Інтегративні стратегії пошуку методологічних засад загальної мистецької культурологічної освіти / Л. М. Масол // Південний архів : зб. наук. пр. / Херсон. держ. пед. ун-т. – Херсон, 2001. – Вип. 12. – С. 127-132.
128. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
129. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
130. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / пер. з фр. О. Йосипенка, С. Йосипенка. – К. : Укр. Центр духовної культури. – 2001. – 552 с.

131. Мид Дж. От жеста к символу / Дж. Мид // Американская социологическая мысль : тексты / под ред. В. И. Добренко. – М., 1994. – С. 215-224.
132. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / за ред Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 225 с.
133. Мистецька освіта в Україні : теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.] ; заг. ред. О. В. Михайличенко. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. – 255 с.
134. Михайличенко О. В. Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теория музыкального учебно-воспитательного процесса // Мистецька освіта в Україні : теорія і практика / О. П. Рудницька та ін.; заг. ред. О. М. Михайличенко. – Суми, 2010. – С. 67-100.
135. Мозгальова Н. Г. Аксіологічна складова інтеграційної моделі інструментально-виконавської підготовки вчителя музики / Н. Г. Мозгальова // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал. – Рівне, 2010. – № 3. – С. 121-125.
136. Мудрик А. В. Коммуникативная культура учителя / А. В. Мудрик // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 42-45.
137. Мусатов С. О. Комунікативна парадигма у культурному контексті сучасності / С. О. Мусатов // Культуротвірна функція психологічної науки : монографія / за ред. Г. О. Балла. – К. ; Кіровоград, 2014. – С. 148-183.
138. Мэй Р. Истоки экзистенциального направления в психологии и его значение / Р. Мэй // Экзистенциальная психология. Экзистенция / пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М., 2001. – С. 15-18.
139. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. Професійна освіта в зарубіжних країнах : порівняльний аналіз / Нелля Григорівна Ничкало. – Черкаси : ВИБІР, 2000. – 322 с.
140. Новиков А. М. Методология словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.

141. Носенко Е. Л. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини : [монографія] /Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава, К. П. Кутовий. – Д. : «Інновація», 2011. – 178 с.
142. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
143. Огнев'юк В. О. Основні тенденції розвитку сучасної освіти / Віктор Олександрович Огнев'юк // Польсько-український / українсько-польський щорічник: «Освітологія» – К. : Едельвейс, 2013. – Вип. 2. – С. 9–14.
144. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2013. – 248 с.
145. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
146. Орлов В. Ф. Методология профессионального развития учителей художественных дисциплин // Мистецька освіта в Україні : теорія і практика / О. П. Рудницька та ін. ; заг. ред. О. М. Михайличенко. Суми, 2010. С. 101-133.
147. Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навч.-метод. посіб. / В. Ф. Орлов, О. О. Фурса, О. В. Баніт. – К. : Едельвейс, 2012. – 272 с.
148. Орлов В. Ф. Педагогічні інновації в галузі мистецької освіти // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Нац. акад. образотворчого мистецтва і архітектури. – Київ, 2007. – Вип.5. – С. 33-38.
149. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / Валерій Федорович Орлов. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.
150. Отич О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти / О. Отич // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Нац. акад. образотворчого мистецтва і архітектури. – К., 2010. – Вип. 5. – С. 232-242.

151. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 1. – С. 9-21.
152. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
153. Падалка Г. М. Принципові засади впровадження модульної технології навчання в систему музично-педагогічної освіти / Г. М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2005. – Вип. 2 (7). – С. 3-9.
154. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 544 с.
155. Педагогічна конституція в Європі [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://pedagog-mo.ru/docs/articles/documents/pdf> – Назва з екрану.
156. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества : учеб. пособие / В. И. Петрушин. – М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2008. – 490 с.
157. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу / Н. Письменна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8. – С. 250-254.
158. Пляченко Т. М. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Т. М. Пляченко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2014. – Вип. 133. – С. 50-57.
159. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : монографія / Т. М. Пляченко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. – 428 с.
160. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун

// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К., 2004. – С. 66-72. – (Бібліотека з освітньої політики).

161. Пригожин И. Время. Хаос. Квант: к решению парадокса времени / И. Пригожин, И.Стенгерс. – М. : Прогресс, 1999. – 268 с.

162. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/news/43501/>

163. Психология и педагогика : учеб. пособие / [под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева [и др.]]. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 585 с.

164. Радчук Г. К. Теоретико-психологічні вектори освітнього діалогу як інноваційної форми організації підготовки майбутнього фахівця / Г. К. Радчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К. ; Миколаїв, 2009. – Т. 7: Екологічна психологія, вип. 18: Психологія освітнього простору. – С. 321-325.

165. Радчук Г. К. Ціннісні виміри підготовки фахівців гуманітарного профілю / Г. К. Радчук // Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні : зб. матеріалів Другої міжнар. наук.-практ. конф. – Дрогобич, 2005. – С. 230-232.

166. Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти : [монографія] / О. Є. Реброва. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 283 с.

167. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва : [монографія] / О. Є. Реброва. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 295 с.

168. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в університеті / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видав. дім, 2006. – 638 с.

169. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / В. В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр. 2003. – 204 с.

170. Рикер П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике / П. Рикер. – М. : Медиум, 1995. – 415 с.
171. Роджерс К. Современный подход к ценностному процессу / Карл Роджерс // Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М., 2002. – С. 388-411.
172. Роджерс К. Творчество как усиление себя / Карл Роджерс // Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестоматия / [сост. К. В. Сельченко]. – М., 2000. – С. 296-306.
173. Розин В. М. Ценностные основания концепций деятельности в психологии и современной методологии / В. М. Розин // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 44-56.
174. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. – 640 с.
175. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
176. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. – 360 с.
177. Рудницька О. П. Концепція культурологічної підготовки студентів педагогічних вузів / О. П. Рудницька // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 1996. – Ч. I. – С. 36-40.
178. Савенкова Л. О. Комунікативні процеси у навчанні (елементи теорії і практики формування комунікативних умінь) / Л. О. Савенкова. – К. : Вид-во КДЕУ, 1996. – 117 с.
179. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління / Л. О. Савенкова. – К. : Вид-во КНЕУ, 2005. – 212 с.
180. Савичева Н. Г. Образовательно-воспитательное пространство как синергическая коммуникация / Н. Г. Савичева // Синергетическая парадигма:

синергетика образования : коллективная монография / Ин-т философии РАН. – М., 2007. – С. 557-565.

181. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О. Я. Савченко // Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» Електронний ресурс / Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical –

Назва з екрану.

182. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов / Ж.-П. Сартр. – М., 1989. – С. 319-344.

183. Сегеда Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія] / Н. А. Сегеда. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 278 с.

184. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

185. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 15-30.

186. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність вчителя / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1981. – 319 с.

187. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2000. – 346 с.

188. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка : підруч. для студ. вищих навч. закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / Сисоєва С. О., Поясок Т. Б. – К. : Міленіум, 2005. – 520 с.

189. Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів / Г. С. Сковорода. – Харків : Майдан, 2010. – 1400 с.

190. Сластенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 480 с.

191. Слуцкая Л. Е. Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного

- музыкального образования : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Слуцкая Лариса Евдокимовна ; Моск. гос. гум. ун-т имени М. А. Шолохова. – М., 2013. – 43 с.
192. Смирнов С. А. Проблема культурного развития человека : философский анализ : дис. ... доктора филос. наук : 09.00.13 «Философия и история религии, философская антропология, философия культуры» / Смирнов Сергей Алевтинович ; Моск. гос. ун-т имени М. В. Ломоносова. – М., 2004. – 372 с.
193. Соколов Э. В. Культура и личность / Э. В. Соколов. – Л. : Наука, 1972. – 228 с.
194. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
195. Страхов И. В. Психология педагогического такта / И. В. Страхов. – Саратов : Саратов. ун-т, 1966. – 280 с.
196. Суворова С. Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Суворова Светлана Леонидовна ; Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2005. – 350 с.
197. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – М. : Прогресс, 1983. – 437 с.
198. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24-27.
199. Тарасов Г. С. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие / Г. С. Тарасов // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. ст. / под общ. ред. А. Г. Костюка. – К., 1986. – С. 56-69.
200. Тарасов Г. С. Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности / Г. С. Тарасов // Психологические исследования познавательных процессов и личности : сб. ст. / отв. ред. Д. Ковач [и др.]. – М. : Наука, 1983. – С. 126-132.

201. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Тернопільська Валентина Іванівна ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – 41 с.
202. Тернопільська В.І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження : монографія / В.І. Тернопільська. – Житомир : Вид-во ПП «Рута», 2008. – 300 с.
- 203.Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тимченко Ірина Ігорівна ; Харків. держ. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – 20 с.
- 204.УСЕ: Універсальний словник-енциклопедія / гол. ред. М. Попович. – 3-є вид., перероб., доп. – К. : Новий друк, 2003. – 1414 с.
- 205.Федоришин В. І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі : теорія і практика : монографія / Василь Ілліч Федоришин. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 410 с.
- 206.Федоришин В. І. Професіографічне моделювання діяльності вчителя музики // VI Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів» / Держ. акад. керівних кадрів культури і мистецтва. – Київ, 2009. – 276 с.
- 207.Федоріщева С. П. Педагогічні умови формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики / С. П. Федоріщева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія педагогічна. – Луганськ, 2011. – Вип. 8, ч. 1. – С. 170-175.
208. Філіпчук Г. Г. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : монографія / [авт. кол.: І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.] ; МОН України, НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2013. – 333 с.

209. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Абрис, 2002. – 751 с.
210. Франкл В. Критика чистого «общения»: насколько гуманистична «гуманистическая психология» / В. Франкл // Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестоматия / [сост. К. В. Сельченко]. – М., 2000. – С. 211-241.
211. Хазанов П. А. Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель–ученик» (на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (искусство)» / Хазанов Павел Абрамович ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2006. – 40 с.
212. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. – М. : Ad Marginem, 1997. – 451 с.
213. Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен. – М. : Мир, 1980. – 405 с.
214. Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції : теорія і практика : [монографія] / Тетяна Гадульзянівна Харченко. – Луганськ : Вид-во ЛНУ імені Т. Шевченка, 2013. – 560 с.
215. Хижна О. П. Інноваційний розвиток мистецької освіти: суспільна потреба та суперечності її реалізації / О. П. Хижна // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півден. наук. центру АПН України. – 2010. – Лютий (Спецвип.: Проект «Когнітивні процеси та творчість»). – С. 278-283.
216. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения : [монографія] / Андрей Викторович Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.
217. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с. – (Серия «Учебник нового века»).
218. Чулкова Л. О. Розвиток категорії спілкування як методологічної основи сучасної комунікативної педагогіки / Л. О. Чулкова // Теоретичні питання

культури, освіти і виховання : зб. наук. пр. / Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2004. – № 26. – С. 111-115.

219. Шаров А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Шаров Анатолий Сергеевич ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2000. – 40 с.

220. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія / О. Л. Шевнюк. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.

221. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер. – М. : Гнозис, 1994. – 413 с.

222. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К. : ДАКККиМ, 2005. – 272 с.

223. Щербакова А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования : учеб. пособие к курсу "Методология музыкально-педагогического образования", рекомендованное УМО по спец. пед. образования для студ. высших учеб. заведений, обуч. по спец. 03.07.00 / А. И. Щербакова. – М. : Прометей, 2001. – 424 с.

224. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : [монографія] / Ольга Пилипівна Щолокова. – К. : ВІПОЛ, 1996. – 172 с.

225. Юдин Э. Г. Методологический анализ как направление изучения науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1986. – 261 с.

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

227. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 111 с.

228. Ямбург Е. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования / Е. Ямбург // Учительская газета. – 2004. – № 19. – С. 37.
229. Ясперс К. Философия / К. Ясперс. – М. : Канон+, 2012. – Кн. 2: Просветление экзистенции. – 448 с.
230. Bollnow O. F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung / O. F. Bollnow. – Stuttgart : [o. V.], 1962. – 160 S.
231. Buber M. Ich und Du / M. Buber // Werke. – München, 1962. – Bd. 1: Schriften für Philosophie. – S. 5-136.
232. Castells M. Communication power / M. Castells. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2009. – 592 p.
233. Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers : a framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes / ed. W. Sleurs. Brussels : [s. p.], 2008. 316 p.
234. Habermas J. Moralebewußtsein und kommunikatives Handeln / J. Habermas. – Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1983. – 350 S.
235. Jaspers K. Vernunft und Existenz : fünf Vorlesungen / K. Jaspers. – München : S. R. Piper & Co. Verlag, 1960. – 155 S.
236. Zaitseva A. Conceptual approaches to the formation of the artistic and communicative culture of the future teacher of music // EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: state and society = EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: państwo i społeczeństwo». Krakow, 2014/2015. № 2. P. 155-163.
237. Zaitseva A. Fundamental principles of forming of artistically-communicative culture of the future teacher music // European Journal of Scientific Research. 2015. № 1 (11), January-June. P. 277-285.

РОЗДІЛ 3.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

3.1. Педагогічні умови забезпечення формування художньо- комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Вплив поліпарадигмальності усіх галузей цивілізаційного буття вимагає певного переосмислення освітніх ідей, концепцій, адаптації педагогічних технологій до виховання цілісної особистості, здатної до культурної ідентифікації та поваги до культури «Іншого». У Законах України «Про вищу освіту» [31], Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» [16], «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» [39], «Білій книзі національної освіти в Україні» [7], «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр.» [62], Педагогічній Конституції Європи [77], вимогах Держстандарту вищої освіти [17] окреслені орієнтири реформування фахової підготовки педагогічних кадрів, що передбачають становлення суб'єктів освітнього процесу як творчих самобутніх громадян України. Зокрема, в Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» стратегічним завданням виступає «...виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків» [16].

Особливістю забезпечення формування художньо-комунікативної культури студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів з концептуальних позицій екзистенційно-рефлексивної зорієнтованості

навчального процесу є дотримання певних педагогічних умов, які уможливляють реалізацію інноваційної фахової підготовки майбутніх учителів музики.

У психологічних джерелах «умова» інтерпретується як сукупність змінних зовнішніх і внутрішніх причин, що позначаються на психічному розвитку людини, прискорюючи або гальмуючи його, впливаючи на динаміку та результат такого розвитку [79].

У дидактиці педагогічні умови розглядаються як сукупність чинників або компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання, а також середовище, у якому відбувається педагогічний процес [41]. В. Андрєєв, зокрема, наголошує на необхідності урахування у змісті цього явища єдності суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища, а також їх обов'язкову усвідомленість [2, с.138].

Аналіз та узагальнення наявних позицій вчених, та враховування того факту, що художньо-комунікативна культура формується певний час під постійним впливом певних чинників, педагогічні умови визначаємо як зовнішні і внутрішні обставини, сукупність сприятливих зовнішніх і внутрішніх факторів, обставин, реалізація яких має на меті забезпечення успішного організаційно-педагогічного, психолого-педагогічного, дидактико-методичного супроводу процесів формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Оскільки процес мистецького спілкування поєднує в собі суб'єктивне й об'єктивне, зовнішнє і внутрішнє, раціональне й чуттєве, формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики забезпечує сукупність таких педагогічних умов:

- активізацію здатності студентів до прояву конгруентної поведінки у процесі взаємодії з учнем;
- забезпечення суб'єктності педагога і студента у сумісній культуротворчій діяльності;

- систематичне впровадження ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій «тут і тепер»;
- спрямування навчально-виховного процесу на встановлення духовно-творчого контакту між педагогом і студентом у процесі художньої комунікації;
- стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик.

Першою педагогічною умовою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики визначено *«активізацію здатності студентів до прояву конгруентної поведінки у процесі взаємодії з учнем»*.

Конгруентний (від лат. *congruens*, -ntis – відповідний, вірогідний, відвертий, чесний, узгоджений), «зустріч, що веде до згоди». Це якість, що відображає баланс і узгодженість зовнішніх та внутрішніх проявів особистості майбутнього вчителя музики.

Конгруентність вчителя музики віддзеркалює його прагнення як до узгодження власного «Я» і «не-Я» (І.Кон), так і узгодження інтерсуб'єктивних стосунків з учнем. В інтросуб'єктивних ставленнях до власного «Я» як до «Іншого» учитель музики контролює, оцінює себе, задає питання, полемізує із самим собою. Це сприяє актуалізації процесів самопізнання і саморегуляції власних психічних можливостей у відповідності до умов певної художньо-комунікативної ситуації на уроці. Іншими словами, за допомогою саморегуляції вчитель музики домагається конгруентності своєї активності умовам художньо-комунікативної діяльності. З цього випливає, що акти самопізнання і саморегуляції забезпечують можливість учителю музики діяти вільно і відкрито, виражати свої щирі переживання, почуття, думки, а також сприяють усуненню психологічних захистів та невпевненості у собі, встановленню на уроці музики природніх взаємин з учнями.

Тільки той учитель музики, який здійснює постійний пошук узгодження власного «Я» з іншими «Я», як складовими своєї особистості, може відчувати гармонію у власному внутрішньому світі, прийти до стану узгодженості із самим собою. Нам вважається, що вчитель музики, який має досвід такого пошуку здатен інтеріоризувати його, трансформувати цей досвід у зовнішній план, звертатися до внутрішнього світу інших суб'єктів взаємодії і, таким чином, передбачати, а потім і реалізовувати на уроці послідовність і консонансну узгодженість взаємодії з «Іншим».

Дослідження феномену конгруентності особистості вивчали (М. Каган [34], І. Петрова [78], К. Роджерс [81]; в галузі музичної педагогіки – (Е. Абдуллін [1], Г. Ержемский [18], Г. Ципін [99] та ін.).

Гармонійне узгодження уявлень майбутнього вчителя музики щодо функціонального змісту його художньо-комунікативної діяльності з індивідуальними ціннісно-смісловими орієнтаціями та власними особистісними якостями, визначається нами через категорію конгруентності.

Ми інтерпретуємо поняття «конгруентність» як якість особистості, що забезпечує розвиток у майбутнього фахівця здібностей адекватного самоаналізу і самопроекування, досягнення стійкого відчуття внутрішнього балансу і свободи, що є необхідною умовою реалізації творчого потенціалу особистості. Конгруентність сприятиме знаходженню вчителем музики особистісного смислу у встановленні взаємодії з учнем у кожній конкретній ситуації взаємодії «тут і тепер», коли відбувається усвідомлення цінностей і смислів художньо-комунікативної діяльності; конгруентність вчителя музики пов'язана з довірою його власним почуттям, передбаченням і прогнозам.

Конгруентність поведінки вчителя у процесі взаємодії з учнем сприяє емоційній та особистісній відкритості останнього, психологічному настроюванню на певну художньо-комунікативну ситуацію на уроці, довірливості і щирості у вираженні почуттів і станів. Відкритість перед собою та прийняття себе – є основою конгруентності. Конгруентність майбутнього вчителя музики спостерігається в тих випадках, коли його

внутрішні відчуття й переживання віддзеркалюються його свідомістю і виражаються в його поведінці, коли учні можуть сприймати і бачити його таким, яким він є насправді.

Конгруентність є також і динамічним станом, в якому особистість вчителя найбільш вільна й автентична сама собі. Конгруентність вчителя – здатність вести себе відповідно до своїх почуттів та думок, проявляти своє істинне «Я», прийняття і розуміння учня, безумовно позитивне ставлення до нього, що веде до створення безпечного психологічного клімату; надання можливості вільного вибору і допомоги у виборі навчального матеріалу, засобів діяльності, ціннісних уподобань» [81, с. 388-411].

Конгруентність – це процес усвідомлення вчителем музики своїх реальних й актуальних почуттів, переживань і проблем з їхнім подальшим вираженням у поведінці в процесі взаємодії з учнем. Конгруентність – це відповідність почуття і його усвідомлення, відсутність «маски» або «образу», що сприяє цілісності людини, її узгодженості з собою. «Чим більше вчитель здатний позитивно сприймати все, що відбувається всередині нього, без страху приймати всю складність своїх почуттів, тим вищою є ступінь його конгруентності» [81, с.388-411].

Отже, конгруентність майбутнього вчителя музики можна розглядати не тільки як особливий психологічний феномен, але й умову формування його художньо-комунікативної культури. Активізація здатності студента до прояву конгруентної поведінки у процесі взаємодії сприятиме його здатності, ставитися з повагою до власних почуттів, відчувати внутрішню комфортність, щирість, легкість, гармонію й задоволення від процесу встановлення продуктивної взаємодії з учнем. Саме конгруентність у процесі спільної мистецької діяльності дозволяє вчителю музики зрозуміти свої бажання й узгодити їх зі своїми можливостями, зрозуміти учня і сприймати його таким, яким він є.

Позитивна реакція виникає тоді, коли музичний показ і тон вербального висловлювання педагога звучать щиро, схвильовано. Якщо

майбутній вчитель музики є конгруентним, усвідомлює свої почуття, що виникли саме «тут і тепер» під впливом художнього образу мистецького твору, він здатен до відвертих, щирих висловлювань стосовно особистісного сприйняття, пережитих почуттів, емоційного резонансу з учнем. Крім того, конгруентна поведінка сприяє забезпеченню узгодженості його поведінки з поведінкою учня й вимогами певної художньо-комунікативної ситуації.

Другою педагогічною умовою є *«забезпечення суб'єктності викладача і студента у процесі спілкування з мистецтвом»*.

«Суб'єктна» позиція студента у його взаємодії з викладачем передбачає: самостійність – здатність до незалежних дій, рішень, до прояву власної ініціативи і у виборі цілей, і у виборі способів їх досягнення; активність – прагнення вийти за власні межі, розширити сферу своєї діяльності, діяти за межами вимог і ситуацій; готовність до вибору та усвідомлення відповідальності за результати і наслідки своєї діяльності, своєї поведінки [53, с. 58].

У процесі педагогічної взаємодії передумовами розвитку «суб'єктної» позиції студента є звернення до раніше накопичених ним знань і вмінь; стимулювання студента до самостійного вибору і використання різних способів виконання завдань; моделювання ситуацій вибору; звернення до думки студента щодо пошуку варіантів вирішення певної комунікативної задачі (проблеми); організація пізнання студента через переживання, актуалізацію чуттєвого досвіду тощо.

У сучасній системі педагогічної освіти інтенсифікується розвиток і впровадження такого концептуального підходу до професійної підготовки учителя музики, як суб'єктний, що передбачає поступове переведення студента в суб'єкта навчальної взаємодії і суб'єкта власної діяльності і розвитку (В. Сластьонін [90], Л. Мітіна [56] та ін.).

Динаміка «суб'єкт-суб'єктної» і «суб'єкт-об'єктної» взаємодії виявляється в роботах В. Степінського, де взаємодія «суб'єкт-об'єкт» розглядається стосовно категорії «діяльність», а взаємодія «суб'єкт-суб'єкт» -

стосовно категорії «спілкування» [92, с. 88-89].

С. Гончаренко висловлює думку про те, що «для створення справжнього суб'єкта навчальної діяльності необхідно змінити технологію цього процесу і йти не від повідомлення знань, введення нової інформації, а виявлення суб'єктивного досвіду» [12].

І. Петрова вважає, що прагнення «бути особистістю» завдяки ідеї суб'єктності може виражатися:

- по-перше, у прагненні (активності) людини бути суб'єктом своїх вітальних контактів зі світом;
- по-друге, у намаганні бути суб'єктом предметної діяльності; що проявляється через ціннісно-сміслові утворення, механізми саморегуляції;
- по-третє, це бажання бути суб'єктом спілкування, у якому визнається «інакшість» іншого, якому притаманні відкритість і готовність до оновлення (дискурсу);
- по-четверте, – бути суб'єктом самосвідомості, тобто процесу становлення образу власного «Я» [77, с.17].

У філософії тлумачення категорії «суб'єкт» пов'язано з декартівською традицією осмислення людської свідомості, втіленою в «Я, яке мислить». Суб'єкт – це людина, яка володіє атрибутами раціональності, цілісності та суверенності, вільна, така, що сама обирає собі цілі діяльності. Уявляючи навчання як осмислене учіння, К. Роджерс вважає, що кожна людина має унікальне поле досвіду або «феноменальне поле» і включає у себе події, сприймання, відчуття, впливи. «Це відкриття смислу, що йде зсередини «Я», смислу, із відкритого і сенситивного проживання життя в усій його складності, що відкривається у суб'єктному досвіді» [81, с. 388-411].

Згідно з позицією О. Леонтьєва, у пізнанні, відображенні дійсності завжди перебуває активний (пристрасний) суб'єкт, який моделює об'єкт і зв'язки, в яких він перебуває. Характеристика особистості в ролі суб'єкта містить, за О. Леонтьєвим, спрямованість, мотиви; ставлення до оточення, до

діяльності, до себе; саморегуляцію, що виражається у таких якостях, як зібраність, організованість, терпимість, самодисципліна; креативність, інтелектуальні риси індивідуальності; емоційність [47].

Суб'єкт навчання розглядається І. Якіманською як носій індивідуального досвіду, який потребує збагачення цінностями, смислами, ставленнями за допомогою активізації самостійної роботи, організації освітнього середовища, впровадження внутрішніх механізмів розвитку, діалогу, полілогу, посилення впливу умов навчання, а не педагога, перенесення акцентів із зовнішніх детермінант пізнавальної активності, інтересу до навчання на внутрішні – розвиток ціннісно-смыслових детермінант самосвідомості особистості [104, с. 95].

В. Огнев'юк виокремлює певні стадії суб'єктогенезу:

- перша – прояв себе як суб'єкта майбутньої дії – проявляється у прийнятті особою відповідальності за можливий результат своїх дій;
- друга – прояв себе як суб'єкта цілепокладання – виявляється в переживанні можливості реалізації різних варіантів майбутнього, своєї причетності до побудови образу бажаного результату і здатності реалізувати бажане;
- третя – прояв себе як суб'єкта дій, що відбуваються «тут і тепер», як реалізація можливостей у здійснюваних діях.
- четверта стадія позначається проявом себе як суб'єкта дії, що відбулась, і оцінкою результату як особистісного значущого новоутворення, детермінованого власною активністю [70].

Творча взаємодія викладача і студента, як принципове положення, має бути організованим процесом спілкування між її суб'єктами і відбуватись лише на високому рівні музичної майстерності та на шляху до неї з боку студентів» [75, с. 3-9].

Оскільки суб'єктами педагогічної взаємодії є викладач і студент, проблема їх психологічної сумісності в сфері художньої комунікації полягає в тому, щоб зберегти власну індивідуальність кожного з них, як головну

цінність в мистецтві, і при цьому створити «єдиний організм» взаємодії унікальних особистостей, що призводить до взаємного збагачення викладача і студента. Вміння співвіднести свою художню індивідуальність, свій комунікативний стиль з індивідуальністю, стилем, прийомами «партнера» по спілкуванню забезпечує психологічну узгодженість дій суб'єктів взаємодії з мистецтвом.

Аналіз концептуальних підходів до розуміння суб'єктності студента як майбутнього фахівця дозволив визначити основні характеристики суб'єктної позиції вчителя музики. Цю позицію ми розуміємо як інтеграцію його ставлення до фахової діяльності, відповідального ставлення до взаємодії з учнем, особистісного прийняття вимог мистецького спілкування, орієнтацію на максимальне використання та створення оптимальних умов взаємодії з учнем з метою розкриття власного потенціалу та потенціалу учнів у цьому процесі. Суб'єктна позиція виступає як якісна і динамічна характеристика майбутнього вчителя музики, що інтегрована в сучасні соціокультурні реалії «діалогу культур», засвідчує його здатність діяти в умовах свободи і смислотворчості, проявляти активну позицію, самостійно вносити корективи у свою діяльність, ініціативно і креативно створювати способи та умови вирішення поставлених професійних завдань, рефлексувати і прогнозувати результати власної діяльності.

Становлення активної суб'єктної позиції майбутнього вчителя музики у процесі художньо-комунікативної діяльності здійснюється не лише за допомогою актуалізації вже існуючого комунікативного знання, як суб'єктивно прийнятої настанови, а й за умови осмислення форм, способів, методів, технологій власної комунікативної діяльності, її можливостей щодо формування таких універсально-особистісних потенцій, які забезпечують йому свободу і творчість.

Теоретичний аналіз та власні емпіричні дослідження свідчать про те, що основними компонентами суб'єктної позиції студента, як майбутнього фахівця виступають: сенсожиттєві орієнтації, професійна спрямованість,

ставлення до себе, ставлення до особистості учня, здатність до управління власною емоційною сферою та емоційною сферою учня. Оскільки суб'єктність особистості проявляється у її професійній діяльності та поведінці, доцільно говорити про суб'єктну позицію майбутнього вчителя музики, як системи його домінуючих вибіркового ставлень, котрі визначають його майбутню професійну активність та активний характер професійно-особистісного розвитку у процесі мистецького спілкування.

У цьому контексті суб'єктність виступає системотвірним чинником розвитку комунікативної спрямованості вчителя музики на взаємодію з учнем, що, в свою чергу, забезпечує ефективність формування його художньо-комунікативної культури. Крім того, у процесі досягнення мистецтва утворюється своєрідне комунікативне поле, матеріальне, об'єктивно-звукове наповнення якого слугує своєрідним провідником внутрішніх духовних «токів» між суб'єктами взаємодії.

Доречно зазначити, що визначаючи рівноправність психологічних (не статусних) позицій викладача і студента, ми враховуємо, що суб'єкти взаємодії мають рівні права на розвиток власної індивідуальності, на повагу до людської гідності, де під повагою В. Франкл розуміє «здатність бачити людину такою, якою вона є, усвідомлювати її унікальну індивідуальність» [97, с.211-241]. Це означає, що вчитель повинен ставитися до учня не як до об'єкта, а як до суб'єкта, партнера у співпраці і співтворчості. Хоча викладач і студент нерівні соціально (різний життєвий і практичний досвід, статусні ролі у взаємодії), для забезпечення активності майбутнього вчителя музики, слід уникати домінування викладача і визнавати право студента на власну думку, позицію, бути готовим до власних самозмін.

Реалізація педагогічної умови *«забезпечення суб'єктності педагога і студента у процесі спілкування з мистецтвом»* спрямована на встановлення поліфонії їх взаємодії, що відбувається за законами взаємної довіри, коли партнери розділяють почуття один одного, співпереживають один одному. Поліфонія взаємодії передбачає можливість для кожного учасника художньої

комунікації презентації власної мистецької позиції; інтелектуальний, емоційний, творчий взаємовплив, у якому одна сторона розкриває іншу; взаємопроникнення у світ іншого, взаємоустановку на переживання іншого тощо.

Поліфонія взаємодії протистоїть монологічному спілкуванню, яке репрезентує думку лише однієї особи, переважно викладача. В індивідуальній бесіді зі студентом вона реалізується через спрямованість на розвивально-співтворчий ефект взаємодії, надання викладачем фасилітуючої підтримки студенту, допомоги щодо обрання власного шляху розв'язання художньо-комунікативних проблем. При цьому важливо залишити студенту простір для власних зусиль, для праці його душі, тобто так побудувати взаємодію, щоб допомогти йому самому прийти до досягнення художньої істини.

Враховуючи, що взаємодія відбувається за участю суб'єктів, які є носіями активності, цей процес є не просто спілкуванням, а саме взаємодією. Педагогічний вплив, що витісняється педагогічною взаємодією сприяє знищенню особистісної відчуженості суб'єктів педагогічного процесу. Якщо психологічний вплив за суб'єкт-об'єктною схемою призводить до результату у вигляді репродуктивних утворень, то суб'єктно-суб'єктна взаємодія характеризується продуктивними, розвивально-співтворчими ефектами.

На наш погляд, реалізація цієї педагогічної умови вимагає поступового зростання самостійності студентів у процесі фахового навчання, що досягається завдяки збільшенню частки індивідуальних форм навчально-виховної взаємодії та зміні тактики художньо-комунікативних дій (від її організації (що передбачає виконання переважної більшості функцій менеджменту художньо-комунікативною діяльністю студентів викладачем), через керівництво (за якого відбувається часткова передача функцій менеджменту художньо-комунікативних дій до самих студентів) – до навчально-методичного супроводу (коли художньо-комунікативна діяльність спрямовується не директивною системою оптимізації й базується на

використанні засобів самоменеджменту студентів). Зміна професійної позиції викладача від «транслятора» художньо-комунікативних знань і технологій через «майстра», який організовує взаємодію, до рівноправного суб'єкта сумісної культуротворчості.

Отже, суб'єктність виступає як усвідомлення і прийняття учителем музики положення про те, що тільки він сам є головною енергетичною силою, джерелом і організатором власної професійної діяльності, він сам несе відповідальність як за результати своєї праці, так і за власне професійне зростання. Ця якість спрямовує педагога на вибір найбільш оптимальних і ефективних шляхів здійснення художньо-комунікативної діяльності з опорою на власну творчу індивідуальність, забезпечення її розвитку і реалізації.

Вияв суб'єктності в мистецько-освітній діяльності може відбуватися у прагненні майбутнього вчителя музики вийти за межі соціально-рольової інтеракції з метою пошуку сенсу своєї активності, організація якої зводиться до мобілізації, погодження з вимогами дійсності, сполучення з активністю інших людей. Становлення суб'єктності у цьому зв'язку передбачає подолання певної інформаційної невизначеності при управлінні ним своєю активністю від початку цілепокладання до остаточної оцінки досягнутих результатів взаємодії.

Таким чином, у контексті реалізації даної педагогічної умови навчально-виховний процес виступає як закономірна, послідовна, неперервна зміна елементів співрозвитку і співтворчості суб'єктів взаємодії. Збереження суб'єктності забезпечує трансформацію об'єктивності змісту художньо-комунікативної діяльності в суб'єктивні смислові ціннісні переконання партнерів по взаємодії. Отже, суб'єктність виявляє особистісний спосіб регуляції діяльності, актуалізує потребу входження викладача і студента у простір художньо-комунікативної культури; передбачає створення єдиного смислового простору для суб'єктів взаємодії; спільного занурення у проблемне поле розв'язання художньо-комунікативних задач, узгодженості у виборі засобів, методів, способів досягнення педагогічної мети.

Третьою педагогічною умовою є *«систематичне впровадження ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій «тут і тепер».*

Виокремлення цієї педагогічної умови пов'язано з міжособистісним спілкуванням суб'єктів мистецької діяльності, в якому йдеться про художні цінності, конкретних митців, їх творчість, власні смаки, уподобання, інтереси тощо. Музична діяльність підпорядкована загальним закономірностям теорії діяльності, проте має свої, властиві тільки їй особливості : з'єднання емоційно-чуттєвого і свідомого; яскраво виражена естетична спрямованість. Специфічними є способи і прийоми її здійснення, що ґрунтуються на вмінні слухати музику, «розшифровувати закодовану» в ній інформацію.

Оскільки твір мистецтва є засобом комунікації (a mean of communication), за допомогою якого відбувається обмін (exchange) художніми цінностями (artistic values) між вчителем і учнем, важливо у процесі взаємодії створити умови для спільного «проживання» ними естетичної ідеї, «мисленнєвого переживання» (за С. Франком [98, с.202]) та узагальнення етичних смислів, закодованих у композиторському творі. У процесі співпереживання-осмислення відбувається художнє переплавлення їх емоцій і почуттів, знань та смислів, які народжуються «тут і тепер».

Для вчителя музики спілкування є багатогранною формою взаємодії: це і спілкування з музикою, через музику з учнями з метою досягнення музики, розкриття художнього образу в музичному творі тощо. Розумові й чуттєві асоціації, які виникають у результаті активності внутрішнього світу їх свідомостей під час взаємодії з мистецтвом – їхніх переживань і співпереживань, сприяють виходу за межі власного «Я». Мистецтво, впливаючи на почуття, емоції, переживання особистості, вносить глибокі зміни у екзистенційне «Я» особистості (Л. Мітіна [56], О. Мелік-Пашаєв [55]), проектуючи внутрішній стан людини на поведінку і вчинки. «Завданням вчителя музики є розвиток у студента у процесі взаємодії емоційно-емпатичного проникнення в образний світ твору, осмислення

логіки розгортання музичної думки, духовно-почуттєвих (світоглядних переживань)» [61, с.46]. Професійне мислення вчителя музики – це мислення художнє (музичне) і педагогічне одночасно, воно характеризується нестандартністю, оригінальністю, гнучкістю, динамічністю, нешаблонністю.

Якщо звукова матеріальність активізує когнітивні процеси у художньому спілкуванні, то вихід вчителя і учня у сферу «асоціативних смислових зв'язків зі світом, що виходить за межі музики» (М. Давидов [15]) є комунікативно спрямованим процесом, комунікативні зв'язки в якому розгортаються в кількох напрямках і можуть носити як синтетичний комунікативно-пізнавальний, так і комунікативно-творчий характер за допомогою включення художніх емоцій-переживань, які відрізняються від життєвих емоцій високою інтелектуальністю («розумні емоції» за Л. Виготським [11]).

У процесі генерування нових ідей, гіпотез або пропозицій оптимальним є ослаблення логічного мислення студентів і заохочення їхньої інтуїції, фантазії та уяви, що сприяє взаємовпливу інтуїтивного й логічного, розвитку оригінальності мислення майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Твори мистецтва є глибоким джерелом пізнання, а трампліном для усвідомлення «художньої» істини стають образні асоціації, насичені метафоричною значущістю...» [83, с. 39-44].

Діалектична єдність свідомого та емоційного, на думку Н. Гуральник, «обумовлюються специфікою музичного мистецтва та особливостями його сприйняття, розвиток якого відбувається в процесі усвідомлення емоційних вражень, що викликаються музичним мистецтвом [14].

Т. Рейзенкінд зазначає, що закономірності творчого мислення або розумової діяльності повинні забезпечувати необхідність співвідношення між результатами творчості та процесуальними компонентами, тобто уявленнями цілісної, конкретної картини творчої діяльності [80, с.315].

Якщо мислення, як загальна філософсько-психологічна категорія, є процесом відображення об'єктивної дійсності, то у художньому мисленні

об'єкт відображення зміщується на своєрідну художню дійсність, яка є відображенням не реальної, а перетвореної у художній творчості дійсності (М. Бонфельд [9, с.142]), є «своєрідним енергетичним смисловим середовищем між сферами буття і небуття (видимого і невидимого)» (Л. Кондрацька [42, с.7-11].

Пошук «внутрішніх» і «зовнішніх» форм передачі свого ставлення до музики і учнів охоплює не тільки емоційну, але і художньо-інтелектуальну сферу особистості майбутнього педагога-музиканта. Дієвість осмислення художньо-комунікативних дій виражається у визначенні загальної композиції і методичного «інструментування» можливих художньо-педагогічних ситуацій спілкування в їх уявному «програванні», в обмірковуванні логіки застосування музичного та іншого художньо-дидактичного матеріалу уроку. У цьому процесі задіяними виступають такі сторони художньо-педагогічного мислення вчителя музики, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння тощо. «У художній площині, на перетині осягнення художнього буття і його аксіологічного переломлення, розкривається глибоко емоційна природа музичного мислення» [83, с. 39-44].

Залучення студента до аналітичної діяльності (аналізу музичних творів, порівняння різних варіантів виконавської інтерпретації, узагальнення характерних особливостей різних жанрів і стилів, класифікації музичних явищ, конкретизації власного ставлення до виконуваної музики тощо) дозволяє інтенсифікувати обмін думками між суб'єктами взаємодії. Загальний якісний рівень вирішення комунікативних завдань знижується, якщо у педагога-музиканта недостатньо розвиненою є емоційно-естетична сфера, яка передусім пов'язана з сенсорним особистісним досвідом, з експресивними сторонами його особистості.

Важливого значення тут набуває здатність студента пропускати всі явища музично-педагогічного процесу через власний «емоційний фільтр», бути не тільки людиною, що мислить, але й людиною, що «відчуває». «Специфіка професійної діяльності музиканта-педагога, вважає О. Олексюк,

ґрунтується на його зверненості до Іншого як константної, невід'ємної від цілісності Світобудови»: «вміння встановлювати взаємні стосунки з учасниками колективу, спілкуватись з дітьми, батьками, колегами, організовувати співпрацю з ними, володіти культурою демократичного спілкування – всі ці професійні вміння досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях «інших» [71, с. 92].

Проблема спілкування тісно пов'язана з поняттям психологічної сумісності – оптимального поєднання особистісних якостей суб'єктів взаємодії і припускає спільність ціннісних установок, наявність дружніх зв'язків, шанобливе ставлення один до одного, здатність до взаєморозуміння, синхронність психомоторних реакцій, уваги, мислення та інші вроджені і набуті властивості особистості, що сприяють взаємотворчості. Взаємозв'язок спілкування та природи мистецтва проявляється в тому, що в процесі взаємодії творче переживання трансформується у співпереживання, припускає повну емоційну «солідарність» суб'єктів взаємодії.

При цьому вчитель музики мусить володіти особливою здатністю до «чуттєвості» – мистецтвом не тільки зрозуміти і розділити почуття інших, але й передбачити можливі імпровізаційні нюанси цього почуття. Повний і нерозривний артистичний контакт, співпереживання музики сприяють особливій психологічній спорідненості, «найтоншій» взаємодії вчителя і учня (за В. Сухомлинським «культури людських стосунків» [94]).

У процесі осягнення художньо-образної основи музичного твору суб'єкти взаємодії не тільки виявляють ставлення до художнього змісту мистецького твору, а й безпосередньо переживають його, знаходяться у найінтимнішому духовному контакті з його буттям. «Коли ми слухаємо музику, то раптом відчуваємо, що світ є не що інше, як ми самі, або, точніше, ми самі містимо в собі життя світу» [49, с. 24]. «Музичне буття, на думку О. Лосєва, тому так інтимно переживається людиною, що у ньому вона знаходить найінтимніший доторк до буття, від неї далекого» [49, с. 25].

У зв'язку з цим, доречно згадати думку Л. Виготського про те, що будь-яке почуття прагне «втїлитися у відомі образи, відповідні цьому почуттю». У такий спосіб актуалізується аксіологічний рівень художньої свідомості викладача і студента. За О. Лосєвим, «музика розкриває чисту сутність предмета, але не сам предмет, і тому можна переживати, але не можна чітко мислити ці предмети». «Не знання про музику, яке нічим не відрізняється від будь-якого іншого наукового чи філософського знання, – пише О. Лосєв, – але знання, що здійснюється самим музичним переживанням... Музичне переживання – як музичне пізнання у становленні» [49, с. 45].

Звідси, музичне мислення є мисленням-переживанням, але переживанням «вищого порядку», основу якого складають особливі художні емоції. Природа цих емоцій криється не на сенсорно-чуттєвому рівні, а у глибинах інтелекту. Звідси визначення їх як «розумних емоцій» (Л. Виготський [11]), які не отримують виходу у конкретній фізичній дії, «розрядом» яких є стан катарсису, вищої естетичної насолоди. Художні емоції, як «у найвищій мірі узагальнений, концентрований, систематизований досвід ставлень людини до дійсності» (С. Раппопорт) – виступають у художньому мисленні як своєрідний «фільтр», крізь який пропускається відображення об'єктивної дійсності, як «матеріал для художньої думки» [84, с.128]. Партитура комунікативних дій вчителя має бути зрежисована за силою емоційного впливу окремих музичних творів та психологічних особливостей їх сприйняття учнями.

Варто зазначити, що регулюючи спрямованість інтонаційного простору як музичного, так і мовного, викладач психологічно тонко спрямовує урок, викликаючи у студентів емоційний відгук на мистецький твір, виражений у формі безпосереднього переживання художньо-комунікативної ситуації. Через співпереживання-осмислення художнього образу мистецького твору поглиблюються почуття викладача і студента, розширюються горизонти їх світорозуміння. Мовний артистизм проявляється особливо яскраво в

обертонів мови, в емоційно-експресивних уміннях, таких, як володіння образністю, інтонаційною виразністю, мелодикою мови, акцентуацією і паузами, асоціативною експресивністю тощо.

Отже, педагогічна умова *систематичне впровадження ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій «тут і тепер»* на уроці, передбачає зміщення концептуальних позицій викладача з інформативного характеру взаємодії зі студентами на концептуально-аналітичний та емоційно-чуттєвий. Реалізація цієї педагогічної умови уможливорює процес емоційно-інтелектуального переживання-осмислення художньо-комунікативних дій «тут і тепер», що набуває форми вираження «особистісного смислу» [47, с. 86], характеризується виробленням синкретичної «думки-почуття» (Є. Вахтангов) суб'єктів взаємодії завдяки їх рефлексивній активності.

Четверту педагогічну умову характеризує *«спрямування навчального процесу на встановлення духовно-творчого контакту між викладачем і студентом у процесі художньої комунікації»*.

Духовно-творчим контактом називаємо особливий стан єднання викладача і студентів, який характеризується їх психологічною узгодженістю, взаєморозумінням, співпереживанням і готовністю до взаємодії на ґрунті мистецтва. Ознаками того, що у викладача і студента є контакт є : їх особистісне взаємоприйняття; відкритість у стосунках і відвертість у висловлюваннях; наявність емоційного «резонансу» у процесі взаємодії; збереження інтересу до подальшої взаємодії; високий рівень контакту очей у бесіді; узгодженість поз, міміки та інтонації тощо. Зокрема, В. Кан-Калік аналізує феномен педагогічного контакту як різновид творчої взаємодії з учнем [35, с.35]. Творчість у цьому контексті, як стверджує вчений, виявляється в процесі пізнання вчителем учнів у системі взаємодії з ними; в організації безпосереднього впливу на учня (система регуляції його поведінки, реалізація процедури вербальних і невербальних форм взаємодії,

цілісний репертуар впливу); в управлінні власною поведінкою (саморегуляція у спілкуванні); в організації процесу взаємодії [35].

На думку багатьох дослідників (І. Бех [6], О. Леонтьєв [46], С. Рубінштейн [82], А. Маслоу [52], К. Роджерс [81] та ін.), екзистенційний вимір духовності характеризується процесом актуалізації смислу буття (духу), що реалізується через самотворчість особистості. Результатом самотворчості є особистісно-психологічний стан – «переживання духовності». С. Франк підкреслював, що «дух» або духовну реальність, ми переживаємо, «цінностям ми не можемо навчитися – цінності ми повинні пережити» [96, с.230].

Отже, провідником духовних цінностей для учнів виступає вчитель, здатний до особливого емоційно-психологічного контакту з ними. Згадаймо, що Г. Сковорода уявляв існування людини не стільки з позицій «мислячої істоти», скільки з позицій специфічного роду її духовно-сердечного буття, екзистенції та онтологічності суб'єкта. Ідея «сродності» у Г. Сковороди – це своєрідний механізм гармонізації мікро і макрокосму, спосіб творчого освоєння особистістю навколишнього світу, пошук своєрідного духовного виміру, в якому розгортається симфонія людського серця, людської екзистенції [89].

Термін духовність О. Рудницька визначає як цілісну активність людської психіки в її соціокультурній детермінованості, тобто специфічно людський спосіб відображення та осягнення дійсності, здатність вийти за межі необхідності задоволення первинних матеріально-практичних, фізіологічних потреб і будувати своє життя на засадах розуміння високого призначення людини, потреби постійного самовдосконалення. Людина є духовною настільки, наскільки вона замислюється над питаннями пізнання світу, сенсу та призначення свого життя і прагне отримати на них відповідь [84, с. 48].

Вчені О. Отич, Ж. Юзвак вважають, що розвиток духовності педагога відбувається через підвищення рівня його духовної культури – системи

світоглядних уявлень і переконань, які реалізуються у ставленні до інших людей, до себе і оточуючого світу. Дослідники розглядають феномен духовності, як: творчу здатність до самореалізації, що зумовлюється такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової сфер, які є необхідними для успішного формування і реалізації потреби у цілеспрямованому пізнанні та утвердженні в її життєдіяльності істини, загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомлення єдності себе і Всесвіту [73; 102].

Дослідники Г. Балл [4], І. Бех [6], І. Зязюн [33] зазначають, що розвиток особистісних, творчих якостей вчителя корелює з розвитком його духовності та є неодмінною психологічною умовою успішного духовного виховання учнів.

Як сутнісну якість людини, що втілює активне прагнення знайти найвищий смисл свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і, тим самим, прилучитися до духовного універсуму загальнолюдської культури визначає духовність О. Олексюк [71, с. 12]. Рівень людської духовності істотною мірою визначається здатністю особистості мислити про себе як про іншого та про іншого як про себе [71, с. 11]. Дослідниця вважає, що у безпосередньому полі культурної діяльності, поведінки та спілкування реалізується культурна свідомість та самосвідомість, висвітлює внутрішню сутність самого себе як суб'єкта, споглядає, пізнає себе, свій духовний світ, оцінює свої можливості, здібності та акти діяльності [71, с. 101].

На думку Г. Падалки, досягнення внутрішньої єдності мистецької педагогіки відбувається шляхом акцентування духовних важелів досягнення мистецтва і систематичним спрямуванням учнів до удосконалення мистецької практики. «Педагог, з одного боку, має опікуватись завданнями піднесення рівня духовної свідомості учнів, уникаючи зайвої патетики і марнослів'я, а з іншого – різнобічного розвитку здатності до адекватного сприйняття і виконання творів мистецтва» [74, с.34-35]. Духовна культура,

вважає дослідниця, не може плідно розвиватись поза свободою і плюралізмом художніх поглядів, поза вільним виявленням думки стосовно мистецьких цінностей, актуалізації власного ставлення майбутніх вчителів до тих чи інших мистецьких явищ. Треба знаходити міру в партнерських стосунках між учителем і учнем. Віднаходити оптимальне співвідношення між оцінними діями викладачів і студентів, налагоджувати процеси обміну думками. Тільки на засадах вільного обговорення мистецьких проблем, відкритого, не прихованого висловлення думки можливе становлення духовної культури учнів [74, с. 40].

Духовно-творчому контакту викладача і студента у галузі підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва приділено увагу у розвідках (Н. Гуральник [14], К. Завалко [19], А. Козир [36], О. Михайличенко [57], Н. Ничкало [67; 68], Л. Надирової [61], О. Олексюк [71], В. Орлова [72], О. Отич [73], Г. Падалки [74], Т. Рейзенкінд [80], О. Рудницької [83; 84], Г. Ципіна [99] О. Щолокової [101], Д. Юника [103] та ін.). Оскільки в контексті розвитку гуманістичної орієнтації мистецька освіта розглядається як особистісно зорієнтована, звернена до суб'єкта учіння, духовно-творчий контакт з ним передбачає спільне «входження» викладача і студента у культурологічний контекст творчої взаємодії з мистецтвом.

Спираючись на ідеї М. Бахтіна [5] про те, що будь-яка культура починається з творчості, сутність духовно-творчого контакту педагога і студента виявляється в пошуку сенсу саме тих, що вибудовуються саме «тут і тепер» (на уроці) художньо-комунікативних цінностей. Духовно-творчий контакт як акт взаємодії творчих потенціалів у процесі мистецького спілкування створює нову культурну реальність, що сприяє розширенню зони взаємодії викладача і студента на засадах взаємоузгодженості та взаємоприйняття, пріоритету процесу взаємотворчості над його результатом.

Підкреслимо, що специфіка реалізації цієї педагогічної умови зумовлена функцією музичного мистецтва як «духовного спілкування» і характеризується метою спілкування, індивідуальністю викладача, нюансами

поведінкових міжособистісних взаємин суб'єктів взаємодії, особливостями певної художньо-комунікативної ситуації тощо.

Володіючи високою культурою художньо-комунікативних дій, викладач може організувати і побудувати художньо-комунікативну ситуацію на уроці таким чином, щоб через співбесіду, співроздуми, співпереживання студенти «піднімалися» до високих сфер духу; долучаючись до гармонії музичної могли б відчувати гармонію (або дисгармонію) у своїх стосунках з навколишнім світом. Саме у мистецькому діалозі, під час знайомства з шедеврами музичної культури, актуалізуються такі вищі форми спільності як співпричетність, співчуття, відбувається глибоке емоційне переживання мистецьких цінностей, народжуючи одухотвореність педагогічної взаємодії. У цілому, організація навчально-виховного процесу із використанням вищезазначеної умови сприятиме встановленню духовних каналів-зв'язків між суб'єктами взаємодії на основі гуманізації ціннісно-сміслової сфери її учасників.

П'ятою педагогічною умовою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є *«стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик»*.

Комунікативна гнучкість у конструюванні майбутнім вчителем музики конкретних художньо-комунікативних тактик – є регуляторно-особистісною властивістю, що забезпечує узгодженість психологічних позицій суб'єктів взаємодії, сприяє уникненню особистісних і міжособистісних конфліктів, виявляє ступінь сформованості здатності до перебудови системи саморегуляції з метою відповідності поведінки певній ситуації педагогічної взаємодії.

Під комунікативною гнучкістю ми розуміємо складну багатовимірну психічну особливість, що поєднує в собі змістові й динамічні характеристики, які обумовлюють здатність вчителя музики до варіативності в виборі форм, методів і засобів музичного навчання, використання більш

складного психологічного нюансування комунікативних стратегій художньо-педагогічного спілкування; знаходження нових, оригінальних підходів до вирішення проблемних ситуацій при дотриманні незмінних етичних та естетичних принципів взаємодії з учнями.

Неприпустимим є як «педагогічна мімікрія» [98], так і звернення педагога до жорстких авторитарних методів. Пластичність, гнучкість поведінки вчителя музики має на меті відмову від шаблонних способів поведінки і прийомів мислення, творчий підхід до вирішення проблемних ситуацій, що виникають у процесі взаємодії. При цьому гнучкість поведінки вчителя проявляється як у зовнішніх формах активності (у процесі організації слухання музики, вокально-хорової роботи), так і у внутрішніх психічних процесах, звернених до рефлексії, самоаналізу, корекції власної комунікативної діяльності.

Гнучкість, варіативність припускає своєрідний виконавський артистизм педагога, що полягає в його перевтіленні (у внутрішньому плані) в учня, а також високу комунікативну культуру, педагогічний такт і вміння логічно виражати свої почуття і думки, володіючи педагогічною технікою. «Варіативність передбачає рухомість внутрішньої структури заняття, варіювання різними доцільними засобами, оскільки педагогічне мистецтво полягає не лише у дотриманні проектної схеми заняття, а й у здатності вирішувати непередбачувані педагогічні ситуації, які виникають у процесі навчання» [14, с. 131].

Особливого значення ця педагогічна умова набуває у зв'язку з різним рівнем довузівської підготовки майбутніх учителів музики (педагогічні коледжі, ДМШ, музичне училище тощо) за рахунок різноаспектного використання методів та координації окремих цілей і задач мистецького спілкування. Успішним педагогічне спілкування стає тоді, вважав О. Бодальов, коли вчитель у процесі взаємодії з учнем є здатним до врахування індивідуальної своєрідності кожного учня, і на цій основі здійснює вибір відповідних способів взаємодії; має самодостатній обсяг

уваги, її високу стійкість; вміння її розподіляти, має здатність фіксувати найменші зміни в зовнішній поведінці, особливостях емоційних реакцій; здатність аналізувати вчинки учня, усвідомлювати мотиви їх здійснення [8, с.86-91].

На думку О. Матвієнко, «загальне ставлення до учнів і професійної діяльності в цілому може бути: активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким негативним. Якщо у педагога стабільно активне позитивне ставлення до учнів, він виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає у важку хвилину, відчуває потребу у неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю викликає в учнів довіру, вони розкуті, комунікабельні. Пасивно-позитивне ставлення вчителя визначається установкою: лише вимогливість та суто ділові стосунки можуть забезпечити успіх у навчанні. Звідси – сухий, офіційний тон, брак емоційного забарвлення взаємин, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців [54, с. 27-35].

За В.А. Кан-Каліком, виділяють п'ять головних стилів педагогічного спілкування :

- спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю, що ґрунтується на активно-позитивному ставленні вчителя до учнів, характеризується спільна творча діяльністю вчителя і учня, під керівництвом викладача;

- стиль педагогічного спілкування, що характеризується дружнім ставленням. Дотримання цього стилю спілкування передбачає особистісне позитивне сприйняття учнями вчителя, який виявляє приязнь, повагу до них;

- стиль « спілкування-дистанція». У педагога в цілому може бути позитивне ставлення до дітей, але організація діяльності ближча до авторитарного стилю, що знижує загальний творчий рівень спільної з учнями роботи (пасивно-позитивне ставлення плюс авторитарність в організації справи призводять до того, що в класах може бути нібито прекрасна дисципліна, висока успішність, проте значні прогалини у моральному

вихованні учнів). Дистанція залежить від рівня авторитету вчителя, визначається учнями, хоча й скеровується педагогом;

- стиль «спілкування-залякування» поєднує негативне ставлення до учнів і авторитарність вчителя у способах організації діяльності;

- стиль «загравання» віддзеркалює прагнення вчителя завоювати авторитет, він не байдужий до того, чи подобається дітям, але при цьому не прагне відшукати доцільний спосіб організації взаємодії, може вдаватися до прийомів завоювання дешевого авторитету [35, с. 97-100].

У наукових розвідках Г.Максимової стиль діяльності визначено як: комплекс індивідуально своєрідних, стабільних у часі та трансситуаційних способів, прийомів, які детермінуються мотиваційно-ціннісними диспозиціями студента; як своєрідний самопрояв його особистості через усталену систему способів і прийомів, що утворюють особистісну систему дій і характеризуються нестереотипністю поведінки, оригінальністю та креативністю форм організації навчально-виховного процесу, регуляторними властивостями, що впливають на механізми міжособистісної взаємодії [51, с. 87]. Г.Падалка наголошує на тому, що «інтуїтивне відчуття і свідоме ставлення з боку педагога до комунікативно продуктивного протікання навчально-виховного процесу має неабияке значення у особистісному становленні учня. Не можна очікувати успіху там, де учень не має змоги «розкритись», вільно виявити власні почуття, і враження, невимушено поводитись тощо. Хороший педагог дбає про створення позитивного настрою на уроці, про самовираження учня, свідомо коригуючи власну поведінку відповідно до тих обставин, які виникли на уроці. Від створення правильної, доцільної комунікативної стратегії у навчально-виховному процесі значною мірою залежить характер особистісного розвитку учня» [75, с.3-9].

Таким чином, реалізація педагогічної умови *«стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик»* передбачає його здатність до вибору

індивідуального комунікативного стилю діяльності, що визначається гнучкістю, варіативністю техніки педагогічного спілкування, вмінням керувати своєю поведінкою, почуттями; встановлювати вербальний і невербальний контакт з учнями; здатність обирати такий стиль спілкування з учнями, який здатен задовольнити потреби управління психологічним, духовним розвитком учнів, заперечує патерналізм, некоректність, нав'язливість, враховує особистісні якості «Іншого», певні умови художньо-педагогічного спілкування тощо.

Стимулювання комунікативної гнучкості (як здатності до варіативності в доборі форм, методів і способів мистецького спілкування) виступає спонукою до внутрішньо-особистісного розгортання сутнісних сил майбутнього вчителя музики, сприяє використанню ним більш складного психологічного нюансування комунікативних стратегій поведінки, здатності до знаходження варіативних способів управління художньо-навчальним процесом. Комунікативна гнучкість як складова художньо-комунікативної культури майбутнього педагога-музиканта забезпечує можливість успішного виконання ним широкого спектру художньо-комунікативних дій в умовах культуротворчого мистецького середовища. В структурі комунікативної гнучкості майбутнього вчителя музики виокремлюються емоційний, інтелектуальний і поведінковий елементи, які сприяють конструюванню конкретних художньо-комунікативних тактик, тактовному впливу на учня з урахуванням його індивідуальних особливостей, вмінню оперативно реагувати на зміну художньо-комунікативних обставин.

Педагогічна умова «стимулювання комунікативної гнучкості студентів у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик», спираючись на особистісно зорієнтовану освітню парадигму, враховує необхідність розвитку таких важливих комунікативних якостей студентів, як тактовність, толерантність, коректність, делікатність тощо, що набувають специфічних рис у координатах музичного мистецтва.

3.2. Обґрунтування змісту моделі методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Джерельною базою і теоретичним підґрунтям розроблення моделі методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є наукові праці щодо моделювання педагогічних систем (Н. Ничкало [68], В. Огнев'юк [70], О. Шевнюк [100] та ін.). Моделювання в педагогічних дослідженнях трактується як «теоретичний спосіб відображення форми існування, будови, складу і структури функціонування або розвитку педагогічного об'єкта через визначення компонентного складу і внутрішніх зв'язків, що забезпечують можливість якісного та кількісного аналізу динаміки змін досліджуваного педагогічного явища» [13]. Визначальною ознакою моделювання є наявність створеної на основі теоретико-практичного дослідження об'єкта штучної системи, що відповідає об'єкту пізнання і здатна заміщати його в певних умовах. Штучною системою, що є результатом моделювання, є модель (від лат. *modulus* – міра, зразок) як аналітичний або (і) графічний опис досліджуваного явища (процесу).

Розроблену нами модель розуміємо як уявний (абстрактний, ідеальний) образ процесу формування досліджуваного феномена, як цілісну операційну систему, що схематично й узагальнено відтворює його структуру, етапи перебігу, умови, способи і механізми реалізації, взаємозв'язки та взаємостосунки між елементами.

Основними функціями пропонованої моделі є:

- відтворювальна (містить уявлення про художньо-комунікативну культуру як об'єкт пізнання, її структуру й основні властивості);
- прогностична (модель передбачає постановку мети, враховує послідовність прогнозованих змін, гарантує реалізацію поставленої мети за певних умов);

- гностична, адже модель уможливорює поетапне дослідження процесу формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики; конструювання нових властивостей цього педагогічного явища; дозволяє унаочнити характерні особливості як цілісного феномена;
- перетворювальна (модель є прообразом процесу формування художньо-комунікативної культури, вбирає у себе певну евристичну керовану методико-технологічну конструкцію);
- збагачувальна, у зв'язку з тим, що модель здатна збагачуватися новою інформацією у процесі її теоретичного і практичного використання.

Визначені функції підтверджують логіку дослідницького пошуку стосовно цілісного формування структурно-змістових складників досліджуваного феномена. Спроекована модель є відкритим для зовнішніх впливів утворенням, що відображає цілісність процесу формування художньо-комунікативної культури студентів і охоплює *цільовий, теоретичний, змістовий, процесуально-методичний та оцінно-результативний складники*.

Відповідно до спроектованої моделі у *цільовому складнику* розкривається *мета системи*: формування готовності студентів до музично-освітньої діяльності у школі. Досягнення поставленої мети передбачає виконання *завдань*, а саме: розвиток здатності студентів до продуктивної взаємодії з учнями; формування художнього тезаурусу, оволодіння методами створення позитивно-творчої атмосфери в музично-освітньому процесі, актуалізація гуманістичної спрямованості особистості.

Теоретичний складник системи – представлено такими *принципами* формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: забезпечення можливості викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки; досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії; актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва; орієнтація на цінності «діалогу культур»; тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента.

Окреслені принципи у взаємовпливі і взаємозалежності уможливлюють системне визначення педагогічних умов, методів, прийомів, засобів і форм організації художньо-комунікативної діяльності студентів у процесі музичного навчання.

Змістовий складник системи – зорієнтовано на розвиток ерудиції студентів з культурологічних засад художньо-творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу і включає: *джерела конструювання змісту* (Закон України «Про вищу освіту» (2014) [25], «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004) [33], вимоги Держстандарту вищої освіти [17], культуровідповідний контекст художньо-навчального простору ВНЗ) та *чинники конструювання змісту* (розробку спеціального навчально-методичного забезпечення): *програму спеціального навчального курсу*: «Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики», *навчальний посібник* «Творчий розвиток майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки» (з грифом МОН України – лист № 1/ 11-9745 від 30.11.2009 р.) для студентів, магістрантів, аспірантів та викладачів середніх та вищих мистецьких навчальних закладів; *авторський проектно-творчий мультимедійний комплекс* «Формування позитивного художньо-комунікативного іміджу майбутнього вчителя музики»; *методичні рекомендації* «Педагогічне керівництво процесом формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»; авторську систему комунікативних тренінгів, спрямовану на збагачення культуровідповідного художньо-комунікативного досвіду студентів.

Процесуально-методичний складник означеної системи передбачає *впровадження поетапних навчально-рейтингових блоків* методичного забезпечення формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в межах індивідуальних дисциплін з фаху, спецкурсу та педагогічної практики студентів. Особливістю процесу їх реалізації у процес підготовки майбутнього вчителя музики є дотримання певних *педагогічних умов*:

- активізації здатності майбутніх учителів музики до прояву конгруентної поведінки у процесі взаємодії з викладачем;
- забезпечення суб'єктності педагога і студента у процесі спілкування з мистецтвом;
- систематичного впровадження ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій «тут і тепер»;
- спрямування навчального процесу на встановлення духовно-творчого контакту між викладачем і студентом у процесі художньої комунікації;
- стимулювання комунікативної гнучкості студентів у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик).

Мотиваційно-стимулювальний навчально-рейтинговий блок спрямовано на активізацію у студентів бажання оволодіти художньо-комунікативною культурою, мета *адаптивно-регулятивного* – полягає у збагаченні художньо-комунікативних компетенцій студентів; *рефлексивно-аналітичний навчально-рейтинговий блок* – зорієнтовано на залучення студентів до адекватної самооцінки перебігу і результатів міжсуб'єктної художньо-творчої взаємодії; *творчо-актуалізаційний навчально-рейтинговий блок* передбачає розвиток здатності студентів до вироблення власних стратегій художньо-творчої взаємодії.

Кожен із визначених навчально-рейтингових блоків охоплює методи, прийоми, форми роботи зі студентами (дискусія на кшталт «мозкового штурму», медіа-презентація, імідж-тренінг, проектно-творчий семінар, конференція творчих ідей, мистецький інтернет-діалог), а також елементи діагностики та самодіагностики студентів (самозвіти щодо проходження педагогічної практики, тестові карти самооцінки, індивідуальне електронне портфоліо та ін.).

Опишемо більш детально зміст окреслених *навчально-рейтингових блоків* методичного забезпечення формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Мотиваційно-стимулювальний навчально-рейтинговий блок методів і прийомів охоплює перший рік навчання студентів. Важливим завданням цього блоку методів і прийомів є стимулювання у студентів бажання оволодіти засобами встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем, ознайомлення студентів із змістом таких дефініцій, як «художня діяльність», «культура», «художньо-комунікативна культура». Пріоритетним завданням викладача на цьому етапі є формування у студентів навичок роботи у різних комунікативних полях: художньому та міжсуб'єктному; систематичне залучення студентів до рефлексивної самодіагностики внутрішніх психологічних процесів, що відбуваються під впливом спілкування з мистецтвом.

Доцільним є використання інтерактивних форм і методів роботи: комунікативних вправ, дискусій на кшталт «мозкового штурму», методу «покрокового фасилітативного супроводу процесу взаємодії», імітаційних ігрових технологій (рольових ігор, моделювання ситуацій, що виникли стихійно, ситуацій-сюрпризів, незавершених комунікативних ситуацій тощо), прийомів вербалізації почуттів, що виникли від сприйняття художнього образу, «інтроекції» («віддзеркалення» викладачем дій студента), варіативних форм індивідуальних практичних занять з фаху, безпосереднє ознайомлення студентів з реальним навчально-виховним процесом (відвідування шкіл, майстер-класів, зустрічі з випускниками, які досягли успіху у професії тощо). Інструкції викладача мають бути спрямовані на досягнення позитивного результату художньо-педагогічного спілкування, підтримку впевненості студентів у власних силах, заохочення їх до прояву самостійності, ініціативи у вирішенні художньо-комунікативних завдань.

Структурованість діяльності є основою залучення студентів до чіткого алгоритму художньо-комунікативних дій, збагачення їх «художнього тезаурусу», сприяння рефлексивному усвідомленню ними значущості таких духовно-особистісних якостей, як: емпатія, конгруентність, рефлексія,

толерантність, тактовність, комунікативність, здатність до емоційної гнучкості у процесі взаємодії.

Адаптивно-регулятивний навчально-рейтинговий блок – охоплює другий курс навчання студентів. Мета цього етапу передбачає поглиблення і розширення художньо-комунікативних компетенцій студентів (їх обізнаності щодо сутності і специфіки художньо-комунікативної діяльності вчителя музики, умінь планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність, здатності до емпатійного слухання та розуміння учня, вибору оптимального стилю комунікативної діяльності у певній ситуації художньо-навчального процесу, гнучкої тактової поведінки); поступове розширення поля художньо-культурного контексту комунікації викладача і студента з музичним мистецтвом.

Особливістю адаптивно-регулятивного навчально-рейтингового блоку є гармонійне поєднання методів імітаційно-ігрового і проблемно-ситуаційного моделювання, а саме: вирішення проблемних ситуацій-кейсів; рефлексивної самодіагностики (педагогічне відеоспостереження) і таких форм роботи, як: індивідуальні, групові, відвідування майстер-класів, рольові ігри, творчі майстерні, реалізація авторської системи комунікативних тренінгів. Увага викладача зосереджується на мажорному «тоні» взаємодії зі студентами, зміцненні їх віри у свої можливості, що створює атмосферу довіри, підвищує активність учасників тренінгів. На цьому етапі закладається підґрунтя для становлення культурної ідентифікації студента у контексті «діалогу культур». Динаміка внутрішньо-особистісних змін студентів відбувається в напрямку від саморегуляції емоційно-психологічних станів, спрямованості на досягнення емоційного резонансу з «Іншим» суб'єктом взаємодії до самоорганізації власних художньо-комунікативних дій. Структуровані викладачем види комунікативної діяльності мають поєднуватися із цільовим використанням студентами елементів самоорганізації у художньо-комунікативних діях, що сприяє розвитку їх здатності до корекції власних комунікативно-поведінкових стратегій,

формуванню таких особистісно-професійних якостей, як: толерантність, комунікабельність, тактовність, впевненість у собі, емпатійність, конгруетність, відкритість і доброзичливість у ставленні до іншого суб'єкта взаємодії. Опосередковано-коригувальна мета-позиція викладача спрямовується на реалізацію енергії спільної дії, коригування процесу взаємодії в межах індивідуальних занять з фаху та педагогічної практики студентів.

Рефлексивно-аналітичний навчально-рейтинговий блок – впроваджується на третьому курсі навчання студентів факультетів мистецтв. Рефлексивно-аналітичний навчально-рейтинговий блок тісно корелює з екзистенційним змістом особистісного буття студента: його суб'єктивним художньо-комунікативним досвідом, отриманим на попередніх етапах роботи, здатністю до емоційної саморегуляції та синхронізації власних переживань з переживаннями учня у процесі художньо-педагогічного спілкування тощо.

У процесі обрання форм і методів навчання на цьому етапі виокремлюємо тренінг розвитку емоційного інтелекту, тренінг досягнення успіху взаємодії, метод рефлексивної самодіагностики, прийоми: актуалізації проблемних запитань, ампліфікації почуттів, що виникли «тут і тепер» (з метою кращого їх усвідомлення і розуміння емоційної модальності висловлювання учня) та організаційні форми навчання: індивідуальні, парні (викладач-студент), групові (дискусії на кшталт «мозкового штурму», метод ведення мистецького інтернет-діалогу), спрямовані на залучення студентів до самодіагностики, оволодіння навичками самопізнання, самоаналізу внутрішніх психологічних процесів, що відбуваються під впливом мистецького спілкування; розвиток здатності до «зчитування» іншого суб'єкта взаємодії за допомогою усвідомленого включення сенсорних каналів (аудіального, візуального, кінестетичного, пропріоцептивного). Поступовий розвиток суб'єктних якостей фіксується кожним студентом в його індивідуальному електронному портфоліо.

За результатами навчання на третьому курсі студенти мають набути навичок використання більш складного психологічного нюансування комунікативних стратегій взаємодії з учнями, сформувати здатність здійснювати рефлексивний пошук становлення індивідуального комунікативного стилю діяльності; сприймати «Іншого» як повноправного суб'єкта взаємодії з мистецтвом. Це дає змогу студентам коригувати обрані методи встановлення продуктивної взаємодії з учнями, підвищує рівень їх здатності до об'єктивної оцінки власних якостей та адекватної рефлексивно-емпатійної оцінки учня, спонукає до усвідомлення своєї суб'єктності у міжособистісній взаємодії, сприйняття «Іншого» як повноправного суб'єкта мистецького діалогу, сприяють формуванню культури прийняття його позиції, здатності до розуміння психологічних механізмів його реакцій у непередбачуваних ситуаціях, неявних або прихованих значень деяких аспектів переживання або поведінки.

Дієвою на цьому етапі є мета-позиція викладача, що має забезпечувати оптимальні умови для реалізації художньо-комунікативного потенціалу студентів. Пріоритетом у роботі викладача на цьому етапі є розвиток комунікативної рефлексії як системи внутрішньо-особистісних процесів, що забезпечує здатність студента до аналізу цілей, завдань, змісту, способів здійснення художньо-комунікативної діяльності, викликає трансформацію в його ставленні до себе та «Іншого», розуміння сутності художньо-комунікативної діяльності як кооперації ціннісних смислів свідомості і діяльності суб'єктів взаємодії. Закріплення комунікативних навичок у вигляді поведінкових умінь, рефлексія й антиципація власної художньо-комунікативної діяльності сприяють змінам у ціннісно-сміслових структурах студентів, що віддзеркалюється в підвищенні рівня сформованості їхньої художньо-комунікативної культури.

За результатами проходження цього етапу підвищується рівень здатності студентів до усвідомлення власних, набутих на попередніх етапах особистісно-професійних якостей, відбувається розширення меж їх

індивідуального комунікативного досвіду, навичок саморегуляції та рефлексивного самоконтролю.

Набутий досвід конструктивних художньо-комунікативних дій, усвідомлення власних обмежень і перешкод в організації процесу взаємодії набуває особистісного смислу для кожного студента, викликає потребу у самовдосконаленні. Поступовий розвиток суб'єктних якостей фіксується кожним студентом у його індивідуальному електронному портфоліо. Індивідуальне електронне портфоліо на різних етапах роботи набуває статусу робочого зошиту, щоденника (у період проходження педпрактики), інноваційної майстерні, науково-інноваційної лабораторії.

Творчо-актуалізаційний навчально-рейтинговий блок моделі охоплює четвертий рік навчання студентів. Він спрямований на збагачення «художньо-комунікативного тезаурусу» студентів, поглиблення їх здатності до синхронізації власних відчуттів і переживань художнього образу з переживаннями і почуттями учня, корекцію етико-аксіологічних установок, орієнтацію на вироблення власних стратегій художньо-творчої взаємодії, розширення у студентів мотиваційних чинників оволодіння професією музиканта-педагога такою складовою, як розвивально-співтворчий тип взаємодії з учнем.

Творчо-актуалізаційний навчально-рейтинговий блок методів і прийомів передбачає якісно новий рівень культури художньої комунікації викладача і студента як рівноправних партнерів по взаємодії: сумісні творчі проекти, презентацію власних творчих надбань викладача і студентів, моделювання позитивного педагогічного іміджу майбутнього вчителя музики, залучення його до педагогічної імпровізаційності та самопрезентації у художньо-комунікативних діях, вияву власної позиції у мистецькому спілкуванні. На цьому етапі дієвими є інноваційні форми і методи навчання, а саме: імідж-тренінг, тренінг педагогічної імпровізаційності, метод арт-проектів (розробки оригінальних моделей уроку музики, що забезпечують ефективне спілкування), «конференції творчих ідей», «проектно-творчі

семінари» (у період проведення спецкурсу та конференцій за результатами педагогічної практики студентів), медіа-презентації.

Доцільним на цьому етапі є використання медитативних, сугестивних технік та дотримання «саногенного фону» навчальних занять, які створюють умови для відкритості власним переживанням викладача і студента у процесі взаємодії з мистецтвом, сприяють їх «зануренню» у власний внутрішній світ, розвивають здатність до «інтуїтивного усвідомлення», «внутрішнього чуття» художнього образу та один одного. Увага студентів звертається на формування здатності будувати діяльність, спираючись на художньо-педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізаційність, відповідно до умов певної ситуації на уроці.

Використані на цьому етапі форми і методи роботи орієнтують майбутнього вчителя музики на самостійний вибір художньо-комунікативних стратегій з кількох альтернатив, тобто мета-позиція викладача передбачає надання студенту певної свободи щодо усвідомленого вибору цілей, змісту, форм, методів, засобів організації художньої комунікації з учнем і особистісної відповідальності за цей процес. Контекст взаємодії ставить її учасників перед необхідністю здійснити внутрішній вибір, який залежить від вияву їх власної позиції у мистецькому спілкуванні, прояву артистизму та педагогічної імпровізаційності у художньо-комунікативних діях. Проходження цього етапу навчання ілюструє процес трансформації внутрішньо-особистісної структури студентів, розвиток їх професійної самосвідомості: від ситуативних, імпульсивних художньо-комунікативних дій до становлення і усвідомлення власної культурної ідентичності, вияву власної позиції у мистецькому спілкуванні.

У рамках цього етапу (IV курс) розроблено й апробовано авторський спецкурс *«Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»* та авторський проектно-творчий мультимедійний комплекс *«Формування позитивного художньо-комунікативного іміджу майбутнього вчителя музики»* (електронна версія

спецкурсу, в якому зібрані всі індивідуальні і колективні арт проекти студентів, їх авторські композиції, творчі здобутки учнів, що мали місце в процесі педпрактики студентів, творчі досягнення самого викладача тощо), які сприяли формуванню позитивного професійно-комунікативного іміджу майбутнього вчителя музики; забезпечували цілісність, гармонійність, системність підготовки майбутнього вчителя музики до культуровідповідної художньо-комунікативної діяльності.

Результатом цього етапу навчання є перехід більшої частини студентів на якісно новий (функціонально-креативний) рівень взаємодії з учнями в процесі художньо-педагогічного спілкування.

Модульно-блокове структурування навчального процесу дозволило активізувати позицію студентів, забезпечити їм свободу вибору завдань і способів вирішення художньо-комунікативних проблем, можливість накопичувати досвід творчих дій в ситуаціях спілкування з мистецтвом, моделювати ситуації успіху взаємодії з учнями.

Знання, уміння, навички, особистісно-комунікативний досвід, набутий студентами під час проходження навчально-рейтингових блоків методичного забезпечення формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики отримували безпосередню апробацію в процесі практичних занять спецкурсу та педагогічної практики студентів. Рейтинговий контроль здійснювався як самими студентами через тестові карти самооцінки, так і через зовнішнє оцінювання групою експертів (карти спостережень за діяльністю студентів у період педпрактики та індивідуальних занять з фаху).

Зміни інтенсивності фасилітативної підтримки викладача щодо комунікативної діяльності студентів відбувалися поетапно: від структурованості викладачем процесу взаємодії на етапі акомодатії, через опосередковано-коригувальну роль викладача на етапі становлення культурної ідентифікації суб'єктів «діалогу культур», до самостійного усвідомленого вибору студентом цілей, змісту, форм, методів, засобів самоорганізації власних художньо-комунікативних дій і особистісної

відповідальності за цей процес на етапі сумісної культуротворчості з викладачем.

Передбачено певну послідовність застосування означених навчально-рейтингових блоків згідно *організаційно-акомодативного, навчально-кумулятивного, коригувально-конвенційного та проектно-презентаційного етапів*. Окреслені етапи увиразнюють логіку процесу підвищення рівнів сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики (від інтуїтивно-емпіричного до аксіолого-продуктивного та функціонально-креативного).

Оцінно-результативний складник системи – створює підґрунтя для порівняння й узгодження результатів навчально-методичного забезпечення формування художньо-комунікативної культури студентів із сформульованими у цільовому складнику завданнями.

Виконання запропонованих нами тестових завдань, які вимагали альтернативного вибору студентами художньо-комунікативних стратегій; експрес-діагностика фрагментів уроку музичного мистецтва, яка передбачала ефективність розв’язання певної очікуваної комунікативної ситуації «тут і тепер»; залучення студентів до самоаналізу та самооцінки результатів їх художньо-комунікативної навчальної та практичної діяльності, а також творчих здобутків були ефективними засобами педагогічного моніторингу контролю якості встановлення взаємодії партнерів мистецького спілкування. За необхідності в процесі експериментальної роботи відбувалося внесення відповідних коректив у процес формування у студентів художньо-комунікативної культури на основі оцінки результативності впровадженої моделі методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики й самооцінки студентів.

Запропонована модель методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики представлено на рисунку 3.1.

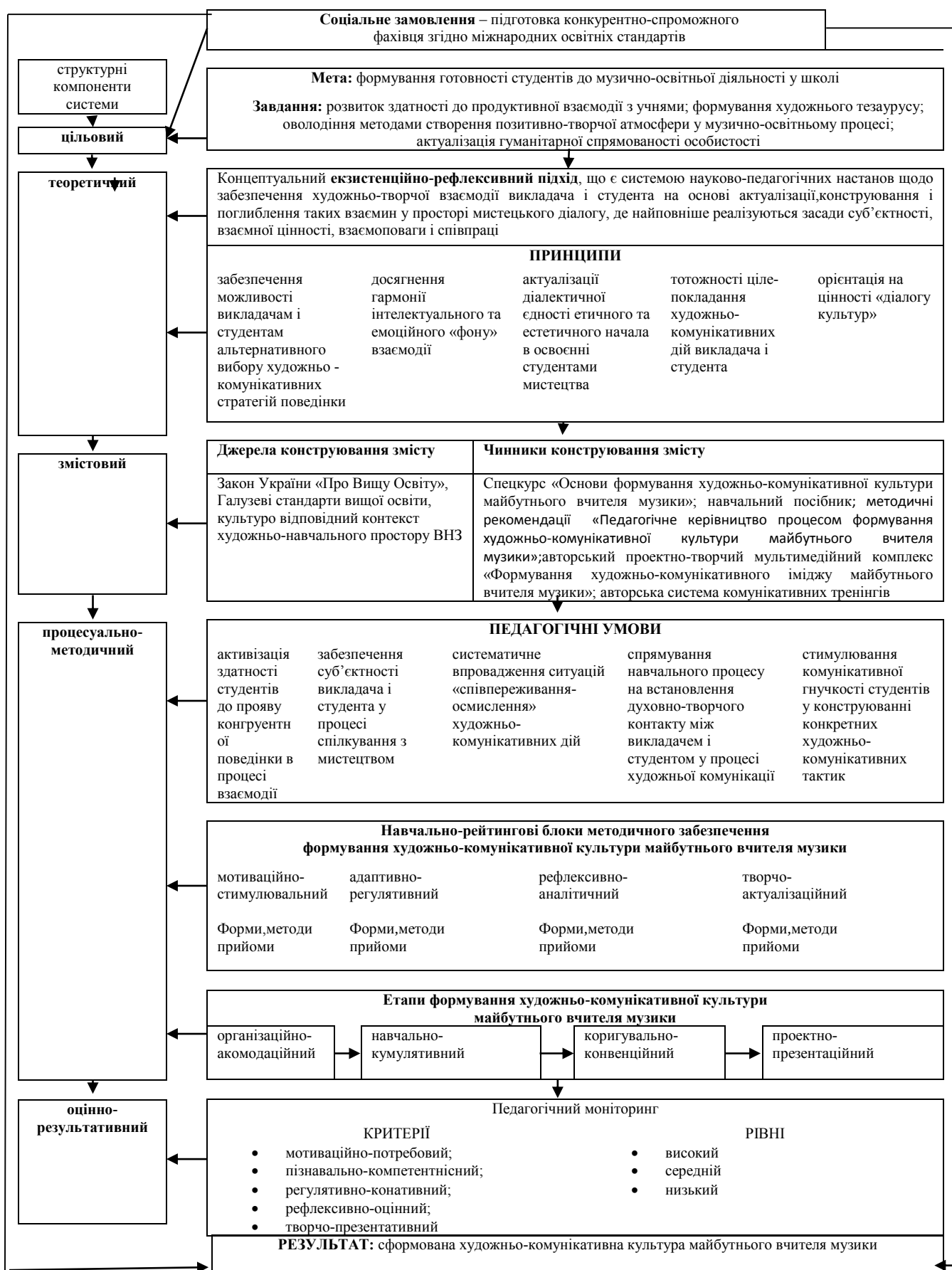


Рис. 3.1. Модель методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Джерело: авторська розробка

3.3. Педагогічний моніторинг сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики як оцінно-результативного складника методичної системи

3.3.1. Критерії та рівні сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Для об'єктивного уявлення про сформованість художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики необхідно вирішити проблему вибору критеріїв та показників досліджуваного феномена. Студіювання наукових праць засвідчує, що загальновизнаним є тлумачення критерію як засобу для судження, мірила, на підґрунті якого оцінюють, визначають чи класифікують явища [10]. Критерії повинні бути доступними для розуміння й використання; охоплювати специфіку і всі елементи структури явища, що вивчається; давати можливість якісно і кількісно оцінювати рівні розвитку процесу, що вивчається; відображати основні закономірності функціонування особистості; критерії повинні бути розкриті через низку специфічних ознак, які віддзеркалюють усі структурні компоненти об'єкта дослідження; динаміку вимірюваної якості в часі.

Обираючи критерії, ми спиралися на праці українських дослідників, які вважають критерії мірилом, об'єктивною кількісною мірою психолого-педагогічного явища. Виділення чітких критеріїв, на думку Є. Лодатко, є однією з вимог щодо методології педагогічних досліджень [48]. Є.Зеленов під критерієм розуміє ідеальний зразок, еталон, який визначає вищий, найдосконаліший рівень функціонування певної системи [32, с. 70-79].

На основі проведеного аналізу наукових праць, ми визначаємо критерії як ознаки досліджуваного об'єкту, які дозволяють дійти висновків щодо його стану, рівня розвитку і функціонування; а показники – як кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію [13; 37; 38; 85]. У розробленні власних критеріїв та показників сформованості художньо-комунікативної

культури майбутнього вчителя музики ми спиралися на ідеї психолого-педагогічних досліджень щодо культури педагогічного спілкування (Г. Андреева [3], В. Загв'язинський [20], І. Зязюн [33], В. Кан-Калік [35], Г. Костюк [43], В. Лабунська [44], С. Максименко [50], А. Мудрик [58], В. Семиченко [86], І. Синиця [87], І. Страхов [93], Г.Філіпчук [95] та ін.); теоретико-методичні концепції мистецької педагогіки (Е. Абдуллін [1], Н. Гуральник [14], А. Козир [36], О.Олексюк [71], В. Орлов [72], Г. Падалка [74], О. Рудницька [84], О. Щолокова [101], Д. Юник [103] та ін.).

Урахування висвітлених у попередніх параграфах результатів теоретичного аналізу наукових праць і мистецько-освітньої практики, лонгітюдних спостережень за художньо-комунікативною діяльністю студентів (під час педагогічних практик, проведення педагогічного експерименту тощо) дозволило встановити відмінні ознаки критеріїв оцінювання рівнів сформованості їх художньо-комунікативної культури:

мотиваційно-потребовий критерій – спрямований на визначення міри мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музики на взаємодію з учнем; передбачає його усвідомлену потребу у встановленні творчої взаємодії з учнем як результату власного самопізнання і самореалізації; від «хочу» і «ціную» залежить освоєння привласнення культурного контексту, якості відбору культурних зразків взаємодії, що детермінують дієвість функціонування мотиваційно-потребового критерію. Показниками цього критерію є: усвідомленість значущості встановлення продуктивної взаємодії з учнем; наявність бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем;

пізнавально-компетентнісний критерій – визначає міру розвитку пізнавально-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики. Комунікативна компетентність є функціональним комплексом особистісних і професійно значущих якостей вчителя музики, що дозволяють йому реконструювати і відтворювати у своїй свідомості певну прогнозовану ситуацію художньо-навчального процесу, забезпечують її адекватне

сприйняття і оцінку. Виокремлений критерій висвітлює рівень проекції загальнокультурних та фахових компетенцій вчителя музичного мистецтва у сферу художньої комунікації з учнем; передбачає його орієнтацію в мистецько-культурному просторі, вияв суб'єктності в різноманітних художньо-комунікативних практиках. Показниками цього критерію виступають: обізнаність щодо сутності і специфіки культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики; уміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність;

регулятивно-конативний (поведінковий) критерій – спрямовується на визначення міри здатності майбутнього вчителя музики до регулювання власної поведінки у процесі художньо-комунікативної діяльності. Регулятивно-конативний критерій віддзеркалює спеціально організовану особистісну активність майбутнього вчителя музики, спрямовану на регулювання власної поведінки в процесі художньо-комунікативної діяльності; визначається мірою його здатності до мобільності, комунікативної гнучкості, вибору адекватного (оптимального) стилю художньо-педагогічного спілкування. Показниками цього критерію є: уміння вибору оптимального стилю комунікативної діяльності в залежності від певної художньо-педагогічної ситуації на уроці; дотримання етики педагогічної взаємодії (коректності, толерантності, тактовності);

рефлексивно-оцінний критерій – пов'язаний з характеристикою міри здатності майбутнього вчителя музики до усвідомлення власних художньо-комунікативних якостей; дозволяє співвідносити переживання особистісного «Я» з оцінками якості художньо-комунікативних дій. Показниками цього критерію є: адекватність рефлексивної оцінки власних художньо-комунікативних якостей; адекватність рефлексивно-емпатійної оцінки учня у процесі взаємодії;

творчо-презентативний критерій – спрямовується на визначення міри здатності майбутнього вчителя музики до самопрезентації у процесі взаємодії, поєднує в собі здатність до прояву артистизму, педагогічної

імпровізаційності у сумісному з учнями пошуку художньої істини. Показниками цього критерію виступають: уміння виявити власну позицію у мистецькому спілкуванні; ефективність звертання до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнями.

Розроблені критерії і показники дають можливість схарактеризувати рівні сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва (табл. 3.1.).

Високий (функціонально-креативний) рівень сформованості художньо-комунікативної культури характеризує студентів, які виявляють сталий інтерес, бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню продуктивності взаємодії з учнем; глибоко усвідомлюють важливість розвитку базових художньо-комунікативних компетенцій вчителя музики; сформованими є вміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність згідно власної системи духовних цінностей; систематично дотримуються етики педагогічної взаємодії та комунікативної гнучкості у змінних художньо-комунікативних умовах; характеризуються здатністю до вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності; виявляють адекватність у рефлексивному аналізі власних художньо-комунікативних якостей та рефлексивно-емпатійній оцінці учня у процесі взаємодії; яскраво проявляється у цих студентів здатність до артистичних дій, спрямованість на самопрезентацію у художньо-комунікативних діях; спроможність до систематичної організації співтворчості з учнем. *Саме на цьому рівні виникає тенденція до орієнтації на стійку внутрішню систему культуро-орієнтованого вибору художньо-комунікативних стратегій, відбувається самодетермінація вибору способів художньо-комунікативних дій, що є новоутворенням цього рівня.*

Середній (аксіолого-продуктивний) рівень сформованості художньо-комунікативної культури властивий студентам, які демонструють відносну стійкість потреб у встановленні взаємодії з учнем, ситуативний інтерес до формування художньо-комунікативної культури; характерною для них є

недостатній рівень усвідомленості щодо важливості розвитку базових пізнавально-комунікативних компетенцій; характерною є невпевненість щодо планування і реалізації художньо-комунікативних стратегій: намагаються враховувати психологічні особливості учнів при плануванні спілкування, знають умови організації ефективного спілкування, що сприяють особистісному розкриттю учня, але не завжди здатні до комунікативної гнучкості у змінних художньо-комунікативних умовах у зв'язку з полярною самооцінкою; простежується епізодична спрямованість на дотримання етики педагогічної взаємодії; не можуть самостійно (без фасилітативної підтримки викладача) побудувати продуктивну систему стосунків у творчому тандемі «вчитель-учень», вибрати адекватний ситуації стиль мистецького спілкування; студентам бракує адекватності в рефлексивному аналізі та оцінці певної художньо-комунікативної ситуації, власних комунікативних якостей та рефлексивно-емпатійної оцінки якостей учня; превалює загальна пасивність до самопрезентації у художньо-комунікативних діях.

Низький (інтуїтивно-емпіричний) рівень представлений спонтанним функціонуванням художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Цей рівень віддзеркалює поверховість, нестійкість потреб студентів щодо формування власної художньо-комунікативної культури; характеризується низьким рівнем усвідомленості значущості встановлення продуктивної взаємодії з учнем; несформованістю базових пізнавально-комунікативних компетенцій; недостатньою обізнаністю щодо етики педагогічної взаємодії, неспроможністю до комунікативної гнучкості у змінних художньо-комунікативних умовах; студентам бракує самостійності у вирішенні конкретних художньо-комунікативних завдань. Низькою є спроможність цих студентів до регулювання власної поведінки, що виражається в егоцентризмі, відсутності альтруїзму, нездатності приймати оптимальні рішення в різноманітних ситуаціях художньо-навчального процесу, ефективно будувати стосунки з учнями. Респонденти, віднесені до

цього рівня, демонструють неадекватність рефлексивного аналізу власних художньо-комунікативних дій та рефлексивно-емпатійної оцінки дій учня у процесі взаємодії. Необхідною є постійна фасилітативна підтримка з боку викладача з метою усунення проблем, що виникають у процесі планування і реалізації художньо-комунікативного процесу. Несформованість рефлексивного «Я» віддзеркалюється у нездатності цих студентів до відповідальності за встановлення взаємодії з учнем, до вияву власної мистецької позиції, простежується їх загальна пасивність щодо спрямованості на самопрезентацію у художньо-комунікативних діях. На інтуїтивно-емпіричному рівні художньо-комунікативні дії здійснюються спонтанно, культуротворення виявляє себе на рівні копіювання, система ціннісних орієнтацій щодо культури педагогічного спілкування ще будується.

Таблиця 3.1

Характеристика рівнів сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Показники рівнів сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики	
I. Мотиваційно-потребовий компонент	
Низький рівень	Студент характеризується наявністю зовнішньої позитивної мотивації щодо встановлення продуктивної взаємодії з учнем; виявляє поверховість, нестійкість потреб щодо формування художньо-комунікативної культури, пасивність у розв'язанні художньо-комунікативних завдань; відрізняється низьким рівнем усвідомленості значущості встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем;
Середній рівень	Студент демонструє зовнішню позитивну мотивацію до встановлення продуктивної взаємодії з учнем; ситуативний інтерес до формування художньо-комунікативної культури; виявляє бажання до розв'язання художньо-комунікативних завдань; частково усвідомлює значущість встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем;
Високий рівень	Студент демонструє гармонійне поєднання загальної та художньо-комунікативної культури; глибоко усвідомлює значущість встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем, відповідно власної системи цінностей.

II. Пізнавально-компетентнісний компонент	
Низький рівень	Студент виявляє несформованість базових комунікативних компетенцій; характеризується недостатньою обізнаністю щодо сутності і специфіки художньо-комунікативної культури; часто звертається до викладача за психолого-педагогічною та методичною підтримкою.
Середній рівень	Студент володіє окремими базовими комунікативними компетенціями; характерною є невпевненість щодо планування і реалізації художньо-комунікативної діяльності; студент аналізує, моделює, управляє певною художньо-комунікативною ситуацією на уроці за допомогою інструкцій викладача.
Високий рівень	Студент виявляє високий рівень сформованості базових комунікативних компетенцій; виявляє здатність щодо планування і реалізації художньо-комунікативної діяльності; вміє аналізувати, моделювати, управляти певною художньо-комунікативною ситуацією на уроці; виявляє відповідальність та самостійність у художньо-комунікативних діях; уміння системно осмислювати певні ситуації художньо-навчального процесу; знаходити нестандартні способи вирішення художньо-комунікативних проблем.
III. Регулятивно-конативний компонент	
Низький рівень	Студент характеризується неспроможністю до оперативної адаптації у змінних художньо-комунікативних умовах; нездатністю до вибору індивідуально-комунікативного стилю діяльності; простежується епізодичне дотримання етики педагогічної взаємодії; потребує організаційно-методичної допомоги викладача.
Середній рівень	Студент виявляє середній рівень сформованості здатності до оперативної адаптації у змінних художньо-комунікативних умовах; вибору індивідуально-комунікативного стилю діяльності; простежується непослідовність у дотриманні етики педагогічної взаємодії; потребує організаційно-методичної допомоги викладача.
Високий рівень	Студент характеризується емоційною гнучкістю у виборі індивідуального комунікативного стилю діяльності; виявляє систематичність і послідовність у регулюванні власної поведінки та регуляції психологічного стану учня з метою встановлення

	емоційно-психологічного контакту з ним;
IV. Рефлексивно-оцінний компонент	
Низький рівень	Студент демонструє неадекватний рефлексивний аналіз та оцінку у власних художньо-комунікативних дій та нездатність до адекватної рефлексивно-емпатійної оцінки учня; низький рівень сформованості рефлексивного «Я»; низький рівень усвідомлення значущості встановлення взаємодії з учнем на ґрунті мистецтва;
Середній рівень	Студент демонструє неадекватність у рефлексивному аналізі і оцінці певної комунікативної ситуації на уроці, власних художньо-комунікативних діях та рефлексивно-емпатійній оцінці учня; недостатньо усвідомлює значущість підвищення рівня культури взаємодії з учнем на ґрунті мистецтва
Високий рівень	Студент демонструє високий рівень здатності до рефлексивного усвідомлення і оцінки якості художньо-комунікативних дій; прагне до удосконалення власних художньо-комунікативних якостей з метою підвищення рівня культури взаємодії з учнем на ґрунті мистецтва;
V. Творчо-презентативний компонент	
Низький рівень	Студент виявляє загальну пасивність до прояву артистизму, педагогічної імпровізаційності, самопрезентації у художньо-комунікативних діях; неспроможність виявити власну позицію у мистецькому спілкуванні;
Середній рівень	Студент в незначній мірі демонструє здатність до артистизму, педагогічної імпровізаційності, самопрезентації у художньо-комунікативних діях; епізодично виявляє власну позицію у мистецькому спілкуванні;
Високий рівень	Студент яскраво демонструє артистичність та здатність до самопрезентації у художньо-комунікативних діях, систематично виявляє власну позицію у мистецькому спілкуванні;

Визначені критерії, показники, а також вибудовані на їх основі рівні сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва слугували розробці програми дослідно-експериментальної роботи.

Висновки до третього розділу

Відповідно до соціокультурних запитів суспільства, здійснено розробку методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики. Моделювання означеної системи уможливило розкриття концептуальних, науково-теоретичних і методико-технологічних аспектів здійснення цього процесу. Спроекована модель є відкритим для зовнішніх впливів утворенням, що віддзеркалює цілісність процесу формування художньо-комунікативної культури студентів і вбирає *цільовий, теоретичний, змістовий, процесуально-методичний та оцінно-результативний складники*.

- *Цільовий складник* – передбачає визначення мети і завдань формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, а саме: формування готовності студентів до музично-освітньої діяльності у школі (мета) і розвиток здатності до продуктивної взаємодії з учнями; формування художнього тезаурусу, оволодіння методами створення позитивно-творчої атмосфери в музично-освітньому процесі, актуалізація гуманістичної спрямованості особистості (завдання).

- *Теоретичний складник* представлено: розробленим у процесі дослідження концептуальним *екзистенційно-рефлексивним підходом*, який є системою науково-педагогічних установок щодо забезпечення художньо-творчої взаємодії викладача і студента на основі актуалізації, конструювання і поглиблення таких взаємин у просторі мистецького діалогу, де найповніше реалізуються засади суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги та співпраці та *принципами* формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, які уможливлюють пошук нових напрямів вирішення досліджуваної проблеми, а саме: забезпечення можливості викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки; досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії; актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва; орієнтація на цінності «діалогу

культур»; тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента. Окреслені принципи у взаємовпливі і взаємозалежності уможливлують системне визначення педагогічних умов, методів, прийомів, засобів і форм організації художньо-комунікативної діяльності студентів у процесі музичного навчання.

- *Змістовий складник* – зорієнтовано на розвиток ерудиції студентів з культурологічних засад художньо-творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу і включає: *джерела конструювання змісту* (Закон України «Про вищу освіту», галузеві стандарти вищої освіти, культуротворчий контекст художньо-навчального простору ВНЗ) та *чинники конструювання змісту* (розробка спеціального навчально-методичного забезпечення): спецкурс «Основи формування художньо-комунікативної культури вчителя музики», навчальний посібник «Творчий розвиток майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки» (з грифом МОН України – лист № 1/11-9745 від 30.11.2009 р.) для студентів, магістрантів, аспірантів та викладачів середніх та вищих мистецьких навчальних закладів; авторський проектно-творчий мультимедійний комплекс «Формування позитивного художньо-комунікативного іміджу вчителя музики»; методичні рекомендації «Педагогічне керівництво формуванням художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»; авторську систему комунікативних тренінгів.

- *Процесуально-методичний складник* – передбачає *впровадження поетапних навчально-рейтингових блоків* методичного забезпечення формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, що знаходяться між собою у тісних системних, функціональних та кореляційних зв'язках (*мотиваційно-стимулювального, адаптивно-регулятивного, рефлексивно-аналітичного та творчо-актуалізаційного*) в межах індивідуальних дисциплін з фаху та педагогічної практики студентів.

- *Мотиваційно-стимулювальний блок* методів і прийомів спрямовано на активізацію у студентів бажання оволодіти художньо-комунікативною культурою, мета *адаптивно-регулятивного* – полягає у збагаченні художньо-

комунікативних компетенцій студентів, *рефлексивно-аналітичний* – зорієнтовано на залучення студентів до адекватної самооцінки перебігу і результатів міжсуб'єктної художньо-творчої взаємодії, *творчо-актуалізаційний* блок передбачає розвиток здатності студентів до вироблення власних стратегій художньо-творчої взаємодії. Кожен із визначених блоків охоплює форми, методи, прийоми роботи зі студентами (мистецький інтернет-діалог, дискусія на кшталт «мозкового штурму», медіа-презентація, імідж-тренінг, метод арт-проектів, система авторських комунікативних тренінгів тощо), а також елементи діагностики та самодіагностики студентів (самозвіти щодо проходження педагогічної практики, тестові карти самооцінки, індивідуальне електронне портфоліо та ін.). *Процесуально-методичний складник* системи висвітлює методико-технологічні засоби поетапного формування досліджуваного феномена згідно *організаційно-акомодаційного, навчально-кумулятивного, коригувально-конвенційного та проектно-презентаційного* етапів. Виокремлені етапи визначають логіку підвищення рівня художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики (від *інтуїтивно-емпіричного до усвідомлено-репродуктивного та функціонально-креативного*).

Особливістю процесу формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є дотримання певних *педагогічних умов*: активізації здатності майбутніх учителів музики до прояву конгруентної поведінки у процесі взаємодії з викладачем; забезпечення суб'єктності педагога і студента у процесі спілкування з мистецтвом; систематичного впровадження ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій «тут і тепер»; спрямування навчального процесу на встановлення духовно-творчого контакту між викладачем і студентом у процесі художньої комунікації; стимулювання комунікативної гнучкості студентів у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик.

Оцінно-результативний складник створює підґрунтя для порівняння й узгодження результатів навчально-методичного забезпечення художньо-

комунікативної діяльності студентів із сформульованими у цільовому складнику моделі завданнями.

- З метою виявлення та моніторингу рівня сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, відповідно до розробленої структури досліджуваного феномена, результатів теоретичного аналізу мистецько-освітньої практики, урахування власного практичного досвіду - визначено критерії, в яких втілюються базові закономірності формування й функціонування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, а саме: *міра мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музики на взаємодію з учнем* (показники: усвідомленість значущості встановлення продуктивної взаємодії з учнем; наявність бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем; *міра розвитку пізнавально-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики* (показники: обізнаність щодо сутності і специфіки культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики; уміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність; *міра здатності майбутнього вчителя музики до регулювання власної поведінки у процесі художньо-комунікативної діяльності* (показники: уміння вибору оптимального стилю комунікативної діяльності в залежності від певної художньо-педагогічної ситуації на уроці; дотримання етики педагогічної взаємодії (коректності, толерантності, тактовності); *міра здатності майбутнього вчителя музики до усвідомлення власних комунікативних якостей* (показники: адекватність рефлексивної оцінки власних художньо-комунікативних якостей; адекватність рефлексивно-емпатійної оцінки учня у процесі взаємодії); *міра здатності майбутнього вчителя музики до самопрезентації у процесі взаємодії* (показники: уміння виявити власну позицію у мистецькому спілкуванні; ефективність звертання до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнем).

- Схарактеризовано рівні сформованості художньо-комунікативної культури студентів: високий (функціонально-креативний); середній (аксіолого-продуктивний); низький (інтуїтивно-емпіричний).

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [21; 22; 23; 24; 25; 26; 30; 107; 108] та висвітлені у доповідях на міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях, тези яких надруковані [27; 28; 29].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Едуард Борисович Абдуллин. – М. : Прометей, 1990. – 188 с.
2. Андреев В. И. Педагогика : [учеб. курс для творч. саморазвития] / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология в современном мире / Г. М. Андреева, А. И. Донцова. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – 335 с.
4. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – 2-е вид., доп. – Житомир : Рута : Волинь, 2008. – 232 с.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
7. Біла книга національної освіти України / [Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя / НАПН України]. – [вид. 3-тє]. – К. : Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. – 342 с.

- 8.Бодалев А. А. Психология межличностных отношений / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 86-91.
- 9.Бонфельд М. Ш. Музыка. Язык. Речь. Мышление: опыт системного исследования музыкального искусства / М. Ш. Бонфельд. – СПб. : Композитор, 2006. – 648 с.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – Київ - Ірпінь : ВТО «Перун», 2005. – 1728 с.
- 11.Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука, 2000. – 416 с.
- 12.Гончаренко С. У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПІК, 2000. – 30 с.
- 13.Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.
- 14.Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання : навч.-метод. посіб. для вищих освітніх закладів / Н. П. Гуральник. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 276 с.
- 15.Давыдов В. В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие для вузов / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224 с.
16. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
- 17.Державний стандарт вищої освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу : www.mon.gov.ua/laws/_1247.doc – Назва з екрану.
- 18.Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 80 с.
- 19.Завалко К. В. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музики (скрипаля) / К. В. Завалко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія

- 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 8 (18). – С. 102-106.
20. Загвязинский В. И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : монография / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2011. – 174 с.
21. Зайцева А. В. Методичні аспекти забезпечення творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки / А. В. Зайцева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2009. – № 7 (170), ч. 1. – С. 104-110.
22. Зайцева А. В. Музично-педагогічний самоменеджмент у контексті виконавської діяльності майбутніх учителів музики / А. В. Зайцева // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Нац. акад. образотворчого мистецтва і архітектури. – К., 2010. – Вип. 5. – С. 220-231.
23. Зайцева А. В. До проблеми формування виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2011. – № 7 (218), ч. 2. – С. 55-61.
24. Зайцева А. В. Організаційно-методичні основи забезпечення творчої взаємодії викладача і студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки / А. В. Зайцева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. – Кіровоград, 2014. – Вип. 18, кн. 1. – С. 252-260.
25. Зайцева А. В. Формування готовності майбутнього викладача мистецьких дисциплін до творчої самопрезентації у музично-фаховій діяльності / А. В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2014. – Вип. 16 (21), ч. I. – С. 71-75.
26. Зайцева А. В. Функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб.

- наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20 (1), ч. 2. – С. 37-46.
27. Зайцева А.В. Феномен взаємодії як спосіб організації спільної художньо-творчої діяльності викладача і студентів у процесі музичного навчання / А.В.Зайцева // Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення»: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 15-16 жовтня 2014 року. – К: НАПН України, Ін-т проблем виховання, 2014. – С.18.
28. Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура як категорія мистецької освіти / А.В.Зайцева // Актуальні проблеми музичної освіти: історія, сьогодення і майбутнє: Всеукр. наук.-практ інтернет-конфер, Херсон, 2017. – С.71-74.
- 29.Зайцева А.В. Особливості активізації самостійних творчих дій майбутнього педагога-музиканта у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – Ч. 1. – С. 194-195.
30. Зайцева А. В. Педагогічні умови формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20 (1), ч. 2. – С. 42-48.
31. Закон України «Про вищу освіту» (2014) [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page4> – Назва з екрану.
32. Зеленов Є. А. Управління процесом планетарного виховання студентів у вищому навчальному закладі / Є. А. Зеленов // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т імені В. Даля. – Луганськ, 2013. – Вип. 4 (57). – С. 70-79.

33. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / Глухів. держ. пед. ун-т. – К. ; Глухів, 2005. – С. 10-18.
34. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
35. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
36. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
37. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
38. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні / [уклад. : Віктор Андрущенко, Іван Зязюн]. – К. : [б. в.], 2011. – 16 с.
39. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : Наказ МОН України від 31.12. 2004 р. № 988 [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.education.gov.ua> – Назва з екрану.
40. Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: [монографія] / за заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 234 с.
41. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учебник / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
42. Кондрацька Л. К. Сучасні технології підготовки майбутнього учителя мистецтва / Л. К. Кондрацька // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 8. – С. 7-11.
43. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силевич Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

44. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения: теория, методы, диагностика, коррекция : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
45. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – М. : Академия, 2009. – 529 с.
46. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 46 с.
47. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 351 с.
48. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Є. О. Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.
49. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев. – М. : Академ. проект, 2012. – 205 с. – (Философские технологии).
50. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
51. Максимова Г. П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Максимова Галина Петровна ; Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 2000. – 179 с.
52. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
53. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 431 с.
54. Матвієнко О. В. Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії / О. В. Матвієнко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання. – К., 2007. – Вип. 6. – С. 27-35.

55. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
56. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя : психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец. – М. : Флинта, 2001. – 192 с.
57. Михайличенко О. В. Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теория музыкального учебно-воспитательного процесса // Мистецька освіта в Україні : теорія і практика / О.П.Рудницька та ін.; заг. ред. О. М. Михайличенко. – Суми, 2010. – С. 67-100.
58. Мудрик А. В. Коммуникативная культура учителя / А. В. Мудрик // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 42-45.
59. Мусатов С. О. Комунікативна парадигма у культурному контексті сучасності / С. О. Мусатов // Культуротвірна функція психологічної науки : монографія / за ред. Г. О. Балла. – К. ; Кіровоград, 2014. – С. 148-183.
60. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : [навч. посібн.] / О. Г. Мороз, П. М. Гусак, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко та ін.; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
61. Надирова Л. Л. Теоретические основы и методы формирования эмпатии у студентов муз.-пед. факультетов : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» ; 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Надирова Лейли Леонардовна ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М., 2000. – 59 с.
62. Наказ МОН від 06.11.2015 р. № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4636>
63. Наказ МОН від 12.04.2016 № 419 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 06 листопада 2015 року № 1151» (внесення змін до

таблиці відповідностей переліку галузей знань і спеціальностей) [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5541>

64. Національна доктрина розвитку освіти в Україні: затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс] / Режим доступу :

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> – Назва з екрану.

65. Національна рамка кваліфікацій: додаток до постанови Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 // Вища школа. – 2012. – № 3. – С. 104–111.

66. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

www.iitzo.gov.ua/files/proekt_rozvitku_osviti_2012_2021_.doc. – Назва з екрану.

67. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. Професійна освіта в зарубіжних країнах : порівняльний аналіз / Нелля Григорівна Ничкало. – Черкаси : ВИБІР, 2000. – 322 с.

68. Ничкало Н. Г. Інтердисциплінарність мистецтва педагогічної дії / Н. Г. Ничкало // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів XI Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / [голов. ред. : І. А. Зязюн]. Вип. 5(9). – Чернівці: Зелена Буковина, 2014. – С. 29–35.

69. Носенко Е. Л. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини : [монографія] / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава, К. П. Кутовий. – Д. : «Інновація», 2011. – 178 с.

70. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.

71. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.

72. Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навч.-метод. посіб. / В. Ф. Орлов, О. О. Фурса, О. В. Баніт. – К. : Едельвейс, 2012. – 272 с.

73. Отич О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти / О. Отич // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Нац. акад. образотворчого мистецтва і архітектури. – К., 2010. – Вип. 5. – С. 232-242.
74. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
75. Падалка Г.М. Принципові засади впровадження модульної технології навчання в систему музично-педагогічної освіти / Г. М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2005. – Вип. 2 (7). – С. 3-9.
76. Педагогічна конституція в Європі [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://pedagog-mo.ru/docs/articles/documents/pdf> – Назва з екрану.
77. Петрова И. Ф. Культура общения личности (социально-философские аспекты) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 «Социальная философия» / Петрова Ирина Фаритовна ; Башкир. гос. ун-т. – Уфа, 2003. – 19 с.
78. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості / Едуард Олександрович Помиткін. – К. : Наш час, 2005. – 278 с.
79. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [під кер. В. Б.Шапаря]. – Харків : Прапор, 2009. – 672 с.
80. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в університеті / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видав. дім, 2006. – 638 с.
81. Роджерс К. Современный подход к ценностному процессу / Карл Роджерс // Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М., 2002. – С. 388-411.
82. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 2002. – 720 с. – (Мастера психологии).

83. Рудницька О. П. Професійна освіта і мистецтво (традиції, пошуки, перспективи / О. П. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 1996. – № 1. – С. 39-44.
84. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. – 360 с.
85. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
86. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
87. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність вчителя / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1981. – 319 с.
88. Сисоєва С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної освіти : [навч.-метод. посіб.] / С. О. Сисоєва, Т. Є Кристопчук. – Луцьк : Волин. обл. друкарня, 2009. – 460 с.
89. Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів / Г. С. Сковорода. – Харків : Майдан, 2010. – 1400 с.
90. Сластенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 480 с.
91. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
92. Степинский В. И. Свойство субъектности как предпосылка личной формы общения / В. И. Степинский // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 88-89.
93. Страхов И. В. Психология педагогического общения / И. В. Страхов. – Саратов : Изд-во СГПИ, 1980. – 96 с.
94. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – М. : Прогресс, 1983. – 437 с.
95. Філіпчук Г. Г. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : монографія / [авт. кол.: І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич

та ін.] ; МОН України, НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2013. – 333 с.

96. Франк С. Л. Непостижимое: онтологическое введение в философию религии / С. Л. Франк // Сочинения. – М., 1990. – С. 183-560. – (Из истории отечественной философской мысли).

97. Франкл В. Критика чистого «общения»: насколько гуманистична «гуманистическая психология» / В. Франкл // Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестоматия / [сост. К. В. Сельченко]. – М., 2000. – С. 211-241.

98. Хазанов П. А. Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель–ученик» (на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (искусство)» / Хазанов Павел Абрамович ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2006. – 40 с.

99. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности / Г. М. Цыпин. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

100. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика [монографія] / Олена Леонідівна Шевнюк. – К. : НПУ, 2003. – 232 с.

101. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Щолокова // Теорія і методика мистецької освіти / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11-15.

102. Юзвак Ж. М. Духовний розвиток особистості: проблеми, гіпотези, теоретична модель / Ж. М. Юзвак // Духовність і художньо-естетична культура. Міжвідомчий науковий збірник / А. І. Комарова, Ю. П. Богуцький та ін. – К. : Науково-дослідний інститут «Проблеми людини», 1999. – Т. 14. – С. 123-129.

103. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти : наукова

школа Г. М. Падалки : колективна монографія / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2011. – Вип. 2. – С. 121-151.

104. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 111 с.

105. Barron F. Creative person and creative process / F. Barron. – N.Y. : Basic Books, 1992. – P. 70 – 76.

106. Unesco Universal Declaration of Cultural Diversity: Adopted by the 31st Session of the General Conference of UNESCO Paris, 2 November 2011 [Електрон.ресурс]/Режимдоступу:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160.pdf>.

107. Zaitseva A.V. The criterion-level analysis of development of artistic-communicative culture of a future teacher of music / A.Zaitseva // Modern Science – Modrni veda – Praha. – Ceska republika, Nemoros. – 2016. – №1. – p.76-82.

108. Zaitseva A.V. The methodical system of formation of artistic and communicative culture of a future teacher of music / A.Zaitseva // Modern Science – Modrni veda – Praha. – Ceska republika, Nemoros. – 2016. – №4. – p.91-97.

РОЗДІЛ 4.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

4.1. Діагностика сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Згідно логіки дослідницького пошуку мета дослідно-експериментальної роботи полягала в обґрунтуванні результативності методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Реалізація мети передбачала виконання таких завдань:

- систематизувати інструментарій педагогічної діагностики рівнів сформованості художньо-комунікативної культури студентів;
- здійснити педагогічну діагностику рівнів сформованості досліджуваного феномена в умовах традиційної фахової підготовки та після впровадження розробленої методичної системи;
- проаналізувати отримані результати, оцінити ефективність методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Організацію педагогічного експерименту здійснювали відповідно до етапів, визначених загальною методикою дослідження: констатувального (2008- 2010 р. р.), формувального (2011- 2015 р. р.), підсумкового (2016- 2017 р. р.).

На першому, *констатувальному етапі* опрацьовано філософську, культурологічну, психолого-педагогічну й мистецтвознавчу літературу, зміст нормативних програм, навчальних планів підготовки фахівців музичного мистецтва; вивчено та проаналізовано сучасні методологічні

підходи щодо вирішення обраної проблеми; визначено й проаналізовано понятійно-термінологічний апарат, програму й методику дисертаційного дослідження; здійснено компонентно-структурний аналіз художньо-комунікативної культури, вивчено стан сформованості досліджуваної якості серед студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, сформульовано основні положення концепції дослідження, перевірено підходи до її реалізації під час квазіпрофесійної діяльності студентів; проведено пілотні дослідження, з метою визначення актуальності проблеми та доцільності розроблення і впровадження методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Розроблено інструментарій педагогічної діагностики рівнів сформованості художньо-комунікативної культури студентів.

На другому, *формувальному етапі* узагальнено теоретико-методичні засади формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики; визначено принципові підходи та педагогічні умови ефективного формування досліджуваного феномена; впроваджено в практику фахової підготовки майбутніх учителів музики науково-методичне забезпечення системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, що охоплює: програму спеціального навчального курсу: «Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики», навчальний посібник «Творчий розвиток майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки» (з грифом МОН України) рекомендований Міністерством освіти і науки України до використання у вищих навчальних закладах, апробацію авторського проектно-творчого мультимедійного комплексу «Формування позитивного художньо-комунікативного іміджу майбутнього вчителя музики», методичних рекомендацій «Педагогічне керівництво процесом формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики», авторської системи комунікативних тренінгів; перевірено ефективність впровадження означеної методичної системи. Сутність дослідно-експериментальної роботи за розробленою системою полягає в

цілісній зорієнтованості навчального процесу на поетапне формування художньо-комунікативної культури на основі використання екзистенційно-рефлексивної стратегії взаємодії викладача і студентів на ґрунті досягнення мистецтва, екстраполяції концептуальних ідей системного, синергетичного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, діалогічного, аксіологічного, культурологічного підходів як методологічного підґрунтя дослідження, що передбачало удосконалення змісту форм, методів і прийомів організації художньо-навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

На третьому, *підсумковому етапі* здійснено статистичну обробку й оформлення результатів дослідження, сформульовано висновки щодо експериментальної роботи за спроектованою методичною системою, що відображені у монографії «Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти», навчальному посібнику, наукових статтях у вітчизняних та міжнародних фахових виданнях, методичних рекомендаціях та робочих програмах педагогічної практики студентів, програмі спецкурсу, авторському проектно-творчому мультимедійному комплексі; визначено перспективи подальших досліджень означеної проблеми.

Експериментальну перевірку результативності методичної системи формування художньо-комунікативної культури було організовано із використанням комплексу методів, серед яких: вивчення й узагальнення сучасного педагогічного досвіду; аналіз нормативних освітніх документів, навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців, педагогічні спостереження, бесіди з учителями музики, педагогічний експеримент, тестування, анкетування, експертне оцінювання, статистичні методи обчислення отриманих даних за критерієм Пірсона (χ^2 –критерій).

Основні завдання кожного з етапів педагогічного експерименту, експериментальні методи узагальнено у його програмі, представлений нижче у (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**Програма експериментальної перевірки результативності
методичної системи формування
художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики**

Етапи	Завдання	Експериментальні методи
констатувальний (2008 - 2010 н.р.)	- утворення контрольних (КГ) та експериментальних груп (ЕГ); - виявлення рівнів сформованості художньо-комунікативної культури в умовах традиційного процесу фахової підготовки студентів	-аналіз нормативних освітніх документів, навчально-методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музики; -комплексне опитування студентів, викладачів факультетів мистецтв педагогічних університетів; - педагогічні спостереження; -бесіди з учителями музики; -тестування й анкетування студентів; - узагальнення і систематизація результатів констатувального експерименту; -модифіковані методики О.Леонтєва, В.Кан-Каліка, Д.Келлі; - контрольні зрізи, -експертна оцінка комунікативних якостей студентів; -метод самооцінки; -аналіз художньо-комунікативних ситуацій

Формувальний (2011—2015 н.р.)	-створення культуровідповідного контексту художньо-навчального простору ВНЗ; -здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на студентів ЕГ	- системного моделювання; - узагальнення і систематизація теоретичних узагальнень
Підсумковий (2016-2017 н.р.)	-аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності впровадження методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики	- контрольні зрізи; - тестування; - виконання творчих завдань; - методи математичного опрацювання емпіричних даних експерименту; - порівняльний аналіз показників сформованості художньо-комунікативної культури студентів ЕГ і КГ

У перебігу констатувального етапу педагогічного експерименту емпіричні дані про сформованість художньо-комунікативної культури студентів було отримано на основі: тестування, анкетування, опитування, інтерв'ю зі студентами й викладачами, бесід, використання методу експертних оцінок, методу самооцінки, аналізу художньо-комунікативних ситуацій, лонгітюдних педагогічних спостережень за діяльністю студентів на індивідуальних заняттях з фаху, в процесі впровадження елементів спецкурсу, під час педагогічних практик тощо. Ми зіставляли результати суб'єктивних уявлень майбутніх учителів музики щодо культури художньо-педагогічного спілкування, їх самооцінку з результатами педагогічних спостережень, експертними оцінками щодо продуктивності художньо-комунікативної діяльності. Розроблений діагностичний інструментарій дозволив провести дослідження за кожним показником виокремлених критеріїв, що включав як створені нами авторські методики, так і вже апробовані методики, що довели свою ефективність.

З огляду на пролонгованість процесу формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, у констатувальному дослідженні брали участь студенти 1-4 курсів (257 осіб) Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»; Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Мета констатувального експерименту полягала у вивченні реального стану сформованості художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики. Усю вибірку досліджуваних поділено на експериментальні (129 осіб) та контрольні групи (128 осіб), показники яких на початок експерименту майже не відрізнялися між собою.

З метою об'єктивного оцінювання критеріїв сформованості художньо-комунікативної культури студентів експертна група використовувала карти спостережень за художньо-комунікативною діяльністю студентів у період проходження ними педагогічної практики або під час роботи на індивідуальних заняттях (Додатки В, Ж, З, Л, Р).

Діагностування рівнів сформованості художньо-комунікативної культури студентів на констатувальному етапі експерименту здійснювали за комплексом модифікованих і авторських діагностичних методик засобами показників і критеріїв, обґрунтованих у підрозділі 3.3.1.

З метою діагностики показника *мотиваційно-потребового* критерію «наявність бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем» нами було розроблено анкету (Дод. А). Наводимо перелік питань, на які респондентам пропонувалося відповісти: «Вкажіть, які із перелічених мотивів керують Вашим бажанням оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнями?»:

- «задоволення від процесу взаємодії»;
- «підвищення авторитету серед одногрупників»;
- «прагнення навчитися управляти механізмами продуктивної взаємодії»;
- «прагнення одержати позитивну оцінку викладача»;
- ціннісна орієнтація на художньо-комунікативну діяльність»;
- «отримання нового художньо-комунікативного досвіду»;
- «внутрішня потреба у духовно-особистісному зростанні».

Дане анкетування встановило, що 80,8% студентів виявляють інтерес до художньо-комунікативної діяльності. Результати анкетування студентів засвідчили, що у частини студентів мотивом спрямованості на взаємодію з учнем є бажання отримати позитивну оцінку з боку викладача (40,6%); підвищити авторитет серед одногрупників (17,8%); частину студентів мотивує отримання нового художньо-комунікативного досвіду (20,6%); внутрішня потреба у духовно-особистісному зростанні (7,1%).

Узагальнення отриманих результатів проведеного анкетування дозволило виокремити три групи респондентів.

До першої групи (*низький рівень – до 4-х балів*) було віднесено 55% опитуваних, які не усвідомлюють значущості встановлення емоційно-психологічного контакту з учнями, не виявляють сформованого інтересу до художньо-комунікативної діяльності, домінантними для них є мотиви епізодичної зацікавленості або байдужого ставлення до встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем, хаотичною є самоорганізація їх художньо-комунікативних дій; «закриті» до емоційно-психологічного контакту з учнями, що є гальмівним фактором у процесі формування їх художньо-комунікативної культури.

Другу групу (*середній рівень – 5-9 балів*) становили студенти, інтерес яких до встановлення взаємодії з учнями мав ситуативний характер; вони недостатньо усвідомлюють значущість встановлення емоційно-психологічного контакту з учнями, часто хаотичною є самоорганізація їх

художньо-комунікативних дій, проте спостерігається також прагнення цих студентів до оволодіння засобами, що сприяють встановленню продуктивної взаємодії з учнями, що є стимулом для їх переходу на більш високий рівень осмислення і ціннісного прийняття художньо-комунікативної діяльності; - 31% респондентів.

Третю групу (*високий рівень – 10-12 балів*) склали студенти, істотною характеристикою якої є особистісно-ціннісне ставлення до процесу взаємодії з учнями, студенти усвідомлюють значущість встановлення емоційно-психологічного контакту з учнями, виявляють сталий інтерес до художньо-комунікативної діяльності, здатні до самоорганізації художньо-комунікативних дій, визнають рівність психологічних позицій з учнем, зорієнтовані на професійний саморозвиток, осмислення і ціннісне прийняття художньо-комунікативної діяльності; для цих студентів характерною є інтеграція знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь у процесі художньої комунікації, їх емоційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності корелює з продуктивністю її здійснення. зафіксовано у 14% студентів.

Складність мотиваційної сфери особистості викликає потребу множинних спроб класифікації мотивів і отримання додаткових експериментальних даних, що надають інформацію про особливості її сформованості. Спостереження як один із методів педагогічного моніторингу, застосовувалося нами для перевірки експериментальних даних, отриманих за допомогою інших методів дослідження.

Експертна група працювала з *картами спостережень* (Дод.В) та оцінювала роботу студентів за такими параметрами:

- «наявність бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнями»;
- «емоційно-ціннісне ставлення до процесу художньо-педагогічної комунікації»;
- «уміння адекватно висловити і передати учням естетичні емоції,

закладені у мистецькому творі»;

- «уміння створити на уроці ситуацію естетичної комунікації»;
- «уміння викликати в собі позитивний емоційний настрій на конкретний урок»;
- «легкість встановлення психологічного контакту з учнями»;

З метою об'єктивності діагностування показника «усвідомлення значущості встановлення продуктивної взаємодії» нами було враховано той факт, що саме у ситуаціях ціннісного вибору найвиразніше висвітлюється усвідомлене ставлення студента до встановлення продуктивної взаємодії з учнем. Студентам було запропоновано відповісти на наступні питання опитувального листа (Дод.С):

- Чи усвідомлюєте Ви важливість встановлення продуктивної взаємодії з учнями для ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності?
- Чи є у Вас потреба оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнями?
- Якими, на Ваш погляд, є шляхи формування культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики?
- Чи вважаєте важливим формувати у себе здатність до продуктивної взаємодії з учнями?
- Чи впливає, на Вашу думку, розвиток духовно-етичної сфери майбутнього вчителя музики на його здатність до встановлення продуктивної взаємодії з учнями?

Сума балів, набраних респондентами після виконання описаних завдань за розробленою шкалою, була одночасно оцінкою рівня усвідомленості ними значущості встановлення продуктивності взаємодії з учнем. За підсумком проведених діагностичних процедур, рівень сформованості мотиваційно-потребового критерію за наведеними показниками можна оцінити за трьома рівнями – низький, середній і високий. Так, респондентів, що отримали від 10-12 балів – віднесено до високого рівня; 5-9 балів – до середнього; до 4-х балів – до низького.

Виведення середньо-арифметичного за кожним показником та загальний бал за середнім арифметичним від суми отриманих результатів виступав кількісним параметром стану сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики за мотиваційно-потребовим критерієм.

Для порівняння результатів контрольної та експериментальної групи нами застосовувався критерій Пірсона χ^2 . Чим більші відмінності між результатами груп, тим більше буде емпіричне значення χ^2 . За цим критерієм вибірка повинна бути понад 30 осіб. Кількість учасників нашого експерименту значно більша за це значення. Інші вимоги щодо теоретичної частоти, вичерпності та кількості розрядів також дотримані.

Обчислення показника критерію χ^2 відбувається за формулою (4.1)

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{ej} - f_m)^2}{f_m}, \quad (4.1)$$

де f_{ej} – емпірична частота по j -тому розряду ознаки; f_m – теоретична частота; j – порядковий номер розряду; k – кількість розрядів ознаки. В нашому випадку $k = 3$. Теоретична частота розраховується як добуток частки даної групи та суми спостережень даної ознаки.

Критичне значення χ^2 для числа ступенів свободи в нашому експерименті ($v = 2$) зі статистичних таблиць: $\chi_{кр}^2 = 5,991$ ($\rho \leq 0,005$), де ρ – імовірність відхилення правильної гіпотези, тобто рівень статистичної значимості.

Отже, якщо ми отримуємо показник критерію χ^2 , який за своїм числовим значенням більше наведеного критичного значення, то результати контрольних та експериментальних груп мають суттєві відмінності.

Узагальнені дані за мотиваційно-потребовим критерієм («наявність бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-

психологічного контакту з учнями»; «усвідомленість значущості встановлення взаємодії з учнями») подано у (табл.4.2).

Із табл. 4.2. видно, що отримані результати сформованості художньо-комунікативної культури за першим показником мотиваційно-потребового критерію (усвідомлення значущості встановлення продуктивності взаємодії з учнем) є такими: високий рівень виявили – 20,1% студентів ЕГ та 20,3% – КГ. Середній рівень – виявлено у 41,9% респондентів ЕГ і 42,2% – КГ; низький рівень – у 38% респондентів ЕГ та 37,5% – КГ.

Таблиця 4.2

**Рівні сформованості художньо-комунікативної культури
за мотиваційно-потребовим критерієм (у %)**

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Усвідомленість значущості встановлення взаємодії з учнями	38	41,9	20,1	37,5	42,2	20,3
Наявність бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнями	26,4	40,3	33,3	25,8	40,6	33,6
Середнє значення	32,2	41,1	26,7	31,7	41,4	26,9

Результати, отримані за другим показником мотиваційно-потребового критерію художньо-комунікативної культури (наявність бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем), подані у таблиці, демонструють про те, що високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури за означеним показником зафіксовано у 33,33% студентів ЕГ та 33,6% – КГ; середній – у 40,3% респондентів ЕГ та 40,6% – КГ; низький – у 26,4% студентів ЕГ та 25,8% – КГ.

Узагальнення результатів діагностики за мотиваційно-потребовим критерієм свідчить про те, що до низького рівня сформованості художньо-

комунікативної культури віднесено 32,2% респондентів експериментальної і 31,7% – контрольної груп. До середнього рівня віднесено 41,1% майбутніх вчителів музики експериментальної і 41,4% – контрольної груп. Студентів з високим рівнем сформованості художньо-комунікативної культури за мотиваційно-потребовим критерієм виявлено 26,7% в експериментальній і 26,9% – в контрольній групах.

Для результатів діагностики в контрольній та експериментальній групах за мотиваційно-потребовим критерієм емпіричний критерій Пірсона $\chi^2_{em} = 0,008$. Це менше критичного значення, отже вважатимемо, що на початку експерименту результати контрольної та експериментальної груп ідентичні (рис. 4.1.).

Для діагностики першого показника *пізнавально-компетентнісного* критерію «обізнаність щодо сутності і специфіки культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики», респондентам було запропоновано письмово відповісти на запитання анкети (Дод. Д).

Анкетування студентів дозволило отримати відповіді на такі питання:

- В чому, на вашу думку, полягає сутність художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики?
- Чи важливим для Вас і Вашої майбутньої професійної діяльності є формування художньо-комунікативної культури?
- Чи потрібно формувати художньо-комунікативну культуру у процесі навчання у вищому навчальному закладі?
- Якими, на Вашу думку, є механізми успішної взаємодії з учнями у процесі мистецького спілкування?

Аналіз результатів даного анкетування виявив низький (інтуїтивно-емпіричний) рівень обізнаності студентів щодо сутності і специфіки феномена «художньо-комунікативна культура».

У 88% студентів переважала відповідь, що демонструвала лише часткове розуміння цієї категорії, відповіді мали досить поверховий,

переважно емоційно-інтуїтивний характер, що свідчить про спонтанність і ситуативний прояв даної якості студентів у процесі мистецького спілкування.

Відповідно до отриманих даних було поділено майбутніх учителів музики на тих, хто:

- не усвідомлює сутності художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва та її значущості щодо встановлення успішної взаємодії з учнем у процесі мистецького спілкування, володіє елементарними комунікативними вміннями та навичками (низький рівень – до 4-х балів);
- частково усвідомлює сутність художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва та її значущості щодо встановлення успішної взаємодії з учнем у процесі мистецького спілкування, частково володіє комунікативними вміннями та навичками (середній рівень – 5-9 балів);
- глибоко усвідомлює сутність художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва та її значущості щодо встановлення успішної взаємодії з учнем у процесі мистецького спілкування, володіє комунікативними вміннями та навичками (високий рівень – 10-12 балів).

Кількісні результати сформованості показника «обізнаність щодо сутності і специфіки культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики» *пізнавально-компетентнісного критерію* художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики подано в (табл. 4.3).

Оцінювання даного показника відбувалося також в контексті проведення індивідуальних занять зі студентом у виконавському класі (основний музичний інструмент – фортепіано) та у процесі педагогічної практики студентів.

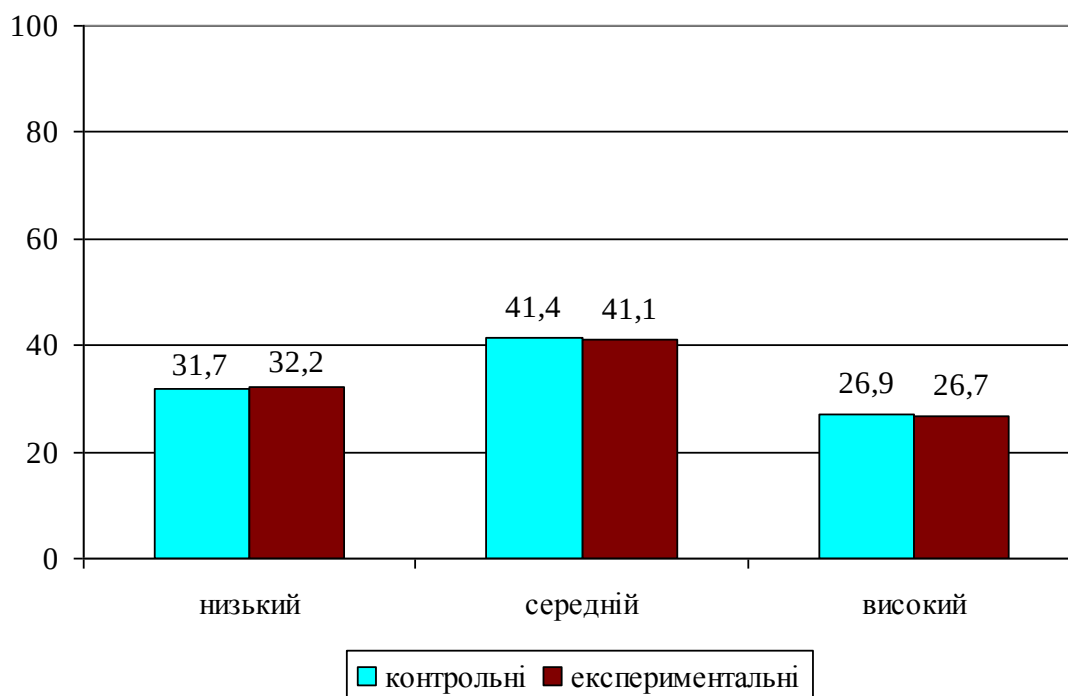


Рис. 4.1. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за мотиваційно-потребовим критерієм (констатувальний етап)

Провідні фахівці кафедр спостерігали за роботою студентів у процесі індивідуальних занять. Перед викладачами було поставлене завдання: описати декілька художньо-комунікативних ситуацій, що постійно виникають у художньо-навчальному процесі: наприклад, фрагмент художньо-комунікативної ситуації, що виникає «тут і тепер» у класі основного інструменту; фрагмент художньо-комунікативної ситуації, що виникає під час концертно-репетиційної діяльності, у період педпрактики тощо.

За результатами проведеної роботи виявилось, що неконструктивні ситуації, що виникають під час індивідуальної роботи у класі основного інструменту, переважно, пов'язані із недостатнім розвитком базових художньо-комунікативних компетенцій студентів; необхідним, на думку викладачів, є розвиток суб'єктності студентів, що передбачає їх відповідальність і усвідомленість щодо результатів встановлення продуктивної взаємодії у процесі мистецького спілкування; розвиток

психологічної культури студентів з метою оптимізації міжособистісних взаємин з учнем у період педпрактики; викладачі вказували на важливість встановлення діалектичного взаємозв'язку між загальним (фахова підготовка вчителя музики); особливим (художньо-комунікативна підготовка студентів); одиничним (формування індивідуально-особистісної комунікативної культури студента як підґрунтя сформованості її основ у учнів).

На думку викладачів, студенти не володіють основними методами і прийомами організації ефективної педагогічної взаємодії, зазнають певних труднощів у виборі раціональних шляхів попередження конфліктних ситуацій на уроці; їм бракує обізнаності щодо культуровідповідних форм мистецького спілкування, навичок емпатичного слухання і розуміння учня; умінь щодо творчого розв'язання художньо-комунікативних завдань, розвитку етичної культури тощо.

У процесі проходження практики виявлялися всі ті недоліки щодо сформованості комунікативних компетенцій студентів, які не спостерігались в процесі аудиторного навчання. У зв'язку з цим, ми рекомендували студентам провести спостереження за роботою провідних викладачів музики, оцінити рівень їх комунікативної компетентності, вивчити характер індивідуального комунікативного стилю їх художньо-педагогічного спілкування з учнями.

Оскільки формування художньо-комунікативної культури є внутрішньо-особистісним процесом, з метою виявлення рівня сформованості пізнавально-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики важливим є залучення до діагностики самого студента, як суб'єкта художньо-комунікативної діяльності. У зв'язку з цим, ми часто зверталися до тих діагностичних методик, які передбачали самооцінювання респондентами власних комунікативних якостей через самоспостереження, самоаналіз, самоусвідомлення тощо.

Для діагностики сформованості художньо-комунікативної культури за показником «уміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну

діяльність» було застосовано розроблену нами тестову карту «Самооцінка сформованості базових пізнавально-комунікативних компетенцій» (Додаток Є). Кожному респонденту необхідно було вибрати з переліку комунікативних компетенцій ті, які, на його думку, вже в нього сформовані за наданою шкалою («так», «частково», «ні»).

Тестова карта «Самооцінка сформованості базових пізнавально-комунікативних компетенцій» (Дод.Є) містить перелік таких комунікативних компетенцій як:

- «умію встановлювати «мажорний тон» взаємодії з учнями»;
- «умію моделювати майбутню художньо-комунікативну ситуацію»;
- «умію знаходити шляхи попередження проблемних художньо-комунікативних ситуацій»;
- «умію стимулювати художньо-комунікативну активність учнів»;
- «умію організовувати увагу учнів, співробітництво і співтворчість суб'єктів взаємодії»;
- «умію «зчитувати» мотиви поведінки учня, спостерігаючи за його мімікою й жестами»;
- «володію основними методами і прийомами організації ефективної педагогічної взаємодії»;
- «умію знаходити способи оптимального вирішення художньо-комунікативних задач».

Кожна відповідь студентів оцінювалась за дванадцятибальною шкалою за означеними параметрами. Залежно від певної кількості набраних балів визначалися рівні сформованості даного показника (низький, середній, високий). Отримані результати узагальнювались і піддавались обробці статистичними методами (знаходилися середні показники статистичної сукупності).

З метою діагностування другого показника *пізнавально-компетентнісного* критерію «уміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність», експертній групі було запропоновано заповнити

карту спостережень № 2 за діяльністю студентів (Дод.Ж). Незалежними експертами виступили провідні викладачі, які працювали зі студентами на індивідуальних заняттях з фаху та викладачі-методисти педагогічної практики студентів. Дати об'єктивну оцінку комунікативним компетенціям студентів у процесі педагогічної практики необхідно було за такими параметрами:

- вміння будувати комунікативні задачі, враховуючи психологічні особливості учня;
- вміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність;
- вміння мобілізувати творчий потенціал суб'єктів взаємодії, скоординувати їхні зусилля;
- вміння організувати увагу у процесі взаємодії і підтримувати прямий і зворотній зв'язок з учнями;
- варіативність і змістовність педагогічного управління процесом художнього спілкування;
- вміння вибору адекватних цілям спілкування засобів комунікації;
- уміння стимулювати художньо-комунікативну активність учнів на уроці.

Кожна відповідь студентів оцінювалась за дванадцятибальною шкалою за означеними параметрами. Залежно від певної кількості набраних балів визначалися рівні сформованості даного показника (низький, середній, високий). Отримані результати узагальнювались і піддавались обробці статистичними методами (знаходилися середні показники статистичної сукупності).

Також студенти (3 і 4) курсу отримали від експертної групи, (що працювала за інструкціями дисертанта), індивідуальні завдання щодо вирішення комунікативних ситуацій, які виникають «тут і тепер» на уроці музики у період педпрактики. Студенти мали самі обирати способи їх розв'язання, спираючись на набутий художньо-комунікативний досвід.

Запропоновані студентам ситуації були умовно розподілені на: алгоритмічні, логіко-евристичні та творчо-пошукові. Ефективність їх вирішення залежала від здатності майбутнього вчителя музики продуктивно вирішити конкретну комунікативною ситуацію, досягти педагогічної мети – встановити емоційно-психологічний контакт з учнями.

- *алгоритмічні* ситуації репродуктивного типу характеризувалися чітко окресленою програмою художньо-комунікативних дій, виконання яких сприяло успішному встановленню взаємодії з учнями;
- *логіко-евристичні* ситуації передбачали вибір студентами такої комунікативної стратегії художньо-навчальних дій, яка сприяє позитивній зміні пропонованої педагогічної ситуації;
- вирішення *творчо-пошукових* ситуацій вимагало від студентів аналізу, оперативності, системності в діях, застосування евристичних прийомів та інтуїції щодо вирішення певної художньо-комунікативної задачі.

Викладачі-методисти оцінювали рівень прояву комунікативних компетенцій студентів за такою шкалою: (низький – до 4-х балів, середній – 5-9 балів, високий – 10-12 балів).

Нами розраховувалось середнє значення оцінки кожної компетенції, представлені групою експертів. Для цього підсумовувалися всі оцінки експертів, отримана сума ділилася на число експертів.

Результати розраховувалися за формулою (4.2)

$$M = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \quad (4.2)$$

де x - середнє значення оцінки кожної компетенції;

n - кількість респондентів у вибірці;

i - порядковий номер студента;

Отримані результати узагальнювались і піддавались обробці статистичними методами (знаходилися середні показники статистичної сукупності).

Узагальнення результатів проведеної роботи дало можливість експертній групі виокремити три групи студентів, що вирізнялись за ступенем сформованості пізнавально-комунікативних компетенцій:

- студенти з *високим рівнем* сформованості базових пізнавально-комунікативних компетенцій – відрізняються продуктивним характером комунікативної діяльності; вони свідомо зорієнтовані на встановлення взаємодії з учнем; виявляють мобільність у доборі методів і прийомів встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем; володіють вміннями здійснення взаємодії на засадах емпатії та зворотного зв'язку; виявляють сформованість умінь конструктивно вирішувати проблемні ситуації на уроці.

- студенти, віднесені до *середнього рівня* виявляють ситуативну продуктивність у художньо-комунікативній діяльності: у доборі методів і прийомів встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем; загалом орієнтовані на особистісне спілкування з учнями, але їх ціннісне ставлення до учня має ситуативний характер; відчувають утруднення у встановленні взаємодії на засадах емпатії та зворотного зв'язку; виявляють несформованість умінь конструктивно вирішувати проблемні ситуації на уроці, невпевнені у своїх силах;

- студенти з *низьким рівнем* сформованості базових пізнавально-комунікативних компетенцій, за висновком експертів, не орієнтовані на особистісне спілкування з учнем; їх ставлення до учня має суб'єкт-об'єктний характер; вони не виявляють здатності до емпатії та зворотного зв'язку, не вміють попереджати або конструктивно вирішувати проблемні ситуації на уроці; схильні до репродуктивної художньо-комунікативної діяльності, характеризуються безініціативністю, невпевненістю, несаможиттєвостю; керуються у своїй діяльності лише готовими зразками і вказівками викладача. характерним є репродуктивна комунікативна діяльність, керуються у своїй діяльності лише готовими зразками і вказівками викладача, не здатні до продуктивної взаємодії з учнями.

Оцінки експертів підсумовувались та визначалися середній бал за кожним показником пізнавально-комунікативного критерію. Результати в ЕГ та КГ групі респондентів виявилися максимально тотожними.

У результаті проведеної роботи виявилися розходження між самооцінками студентів та оцінками незалежних експертів стосовно наявності у студентів означених комунікативних компетенцій. Середні значення самооцінок студентів за всіма базовими художньо-комунікативними компетенціями виявилися вищими, ніж дані експертів.

Цей факт, на наш погляд, пояснюється низьким рівнем усвідомлення студентами сутності оцінюваних комунікативних компетенцій. Результати дослідження рівнів сформованості художньо-комунікативної культури студентів за *пізнавально-компетентнісним критерієм* подано в (табл. 4.3.).

Як ми бачимо з табл. 4.3., за першим показником *пізнавально-компетентнісного* критерію – «обізнаність щодо сутності і специфіки культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики», з високим рівнем в ЕГ було виявлено 21%, в КГ – 21,1% респондентів; середній рівень цього показника визначено в 42,6% студентів ЕГ й у 43% – КГ; низький – відповідно у 36,4% і 35,9% студентів.

Таблиця 4.3

**Рівні сформованості художньо-комунікативної культури
за пізнавально-компетентнісним критерієм (у %)**

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Обізнаність щодо сутності і специфіки художньо-комунікативної культури	36,4	42,6	21	35,9	43	21,1
Уміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність	30,2	42,6	27,2	29,7	43	27,3
Середнє значення	33,3	42,6	24,1	32,8	43	24,2

За результатами діагностування другого показника *пізнавально-компетентнісного* критерію – «уміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність» високий рівень було зафіксовано у 27,2% респондентів експериментальної і у 27,3% – контрольної груп; середній – у 42,6% і 43%; низький – у 30,2% і 29,7% респондентів експериментальної і контрольної груп.

Щодо загального рівня сформованості художньо-комунікативної культури за *пізнавально-компетентнісним* критерієм, то на високому рівні перебувало 24,1% і 24,2% респондентів ЕГ і КГ; на середньому – відповідно 42,6% і 43%; низькому – відповідно 33,3% і 32,8% студентів.

Для результатів діагностики в контрольній та експериментальній групах за *пізнавально-компетентнісним* критерієм емпіричний критерій Пірсона $\chi^2_{\text{емп}} = 0,008$. Це значення менше критичного, тому можна зробити висновок, що на початку експерименту результати контрольної та експериментальної груп однакові.

Таким чином, можна дійти висновку, що на етапі діагностувального вимірювання виявлено переважно середній і низький рівні сформованості *пізнавально-компетентнісного* критерію, що свідчить про існування певних недоліків у методичному забезпеченні формування зазначеного педагогічного явища (рис. 4.2).

Враховуючи, що діяльність вчителя музики наповнена емоційним змістом, для об'єктивного оцінювання першого показника *регулятивно-конативного* критерію «уміння вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності, в залежності від певної художньо-комунікативної ситуації на уроці» нам необхідно було вивчити здатність студентів до керування власним емоційним станом у процесі педагогічної взаємодії, умінні створити позитивний емоційний «фон» уроку, що впливає на уміння вибору ними індивідуального комунікативного стилю діяльності з учнями.

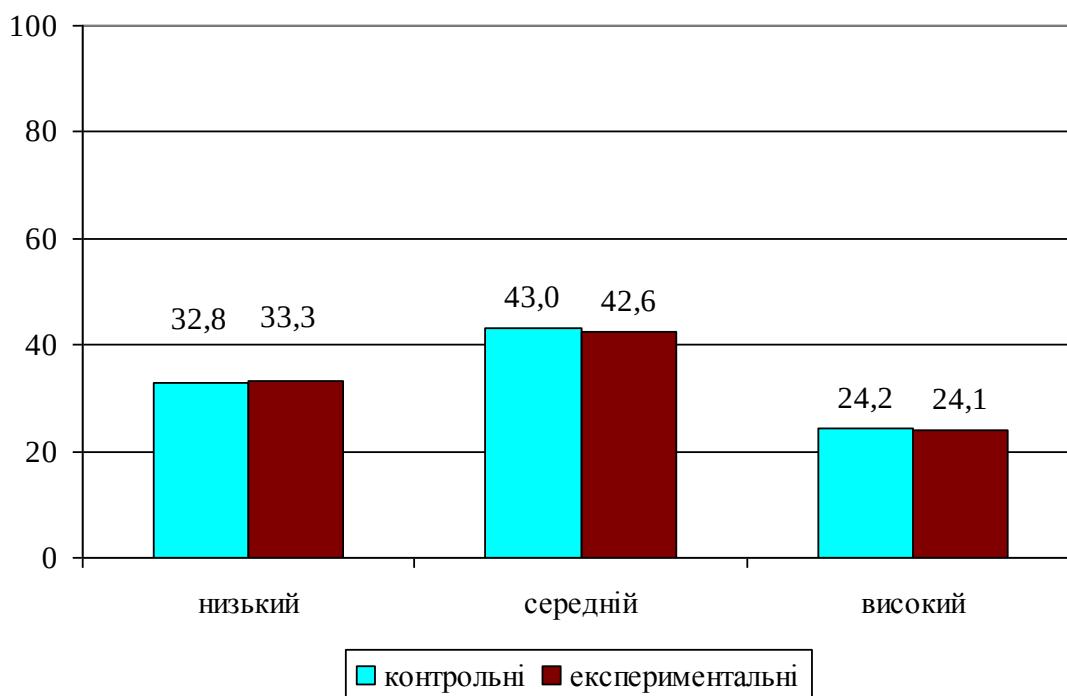


Рис. 4.2. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за пізнавально-компетентнісним критерієм (констатувальний етап)

Студенти III курсу, що спостерігали за діяльністю своїх «колег», студентів IV курсу, які проходили виробничу практику у школі, отримали завдання проаналізувати стиль діяльності «вчителя» на уроці за адаптованою методикою біполярної шкали (Д. Келлі), представленою у (Дод. К).

Діагностування стильових особливостей художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики з учнями на основі адаптованої до умов дослідження методики біполярної шкали Д. Келлі (Дод.К) дозволило студентам виділити низку інваріантних характеристик і на цій основі диференціювати стилі художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики з учнями:

- *діалогічний стиль* характеризує студентів, які виявляють активність, контактність та ефективність спілкування з учнями; характерними особливостями цього стилю є педагогічний оптимізм, поєднання доброзичливої вимогливості з довірою до самостійності учнів; впевнена відкритість, щирість і природність у спілкуванні, безкорислива чуйність і

емоційне сприйняття учнів як партнерів зі спілкування, прагнення до взаєморозуміння і співпраці, глибоке і адекватне розуміння й сприйняття поведінки учнів, педагогічна імпровізаційність у спілкуванні, орієнтація на мистецький діалог, дискусію, обговорення проблемних питань; адекватна самооцінка, почуття гумору; дотримання етичних норм, постійний зворотній зв'язок з учнями;

- *альтруїстичний стиль* спілкування притаманний тим студентам, які з недовірою ставляться до самостійності учнів, активність учнів намагаються замінити власною активністю; своїми діями формують у учнів відчуття залежності від вчителя; спостерігається потреба у встановленні емоційного контакту з учнями у поєднанні з байдужістю до того, як його розуміють учні; низький рівень рефлексії студентом власної поведінки;

- *конформістський стиль* спілкування виявляють студенти, які налаштовані на безпроблемне і безконфліктне спілкування з учнями без чітко визначених педагогічних і комунікативних цілей, вони часто пасивно реагують на зміни художньо-комунікативних ситуацій на уроці; не прагнуть до розуміння учня, зовнішньо виявляють формальну доброзичливість при внутрішній байдужості або підвищеному занепокоєнні, орієнтовані на репродуктивну діяльність, поступливість учням. Характерною для цих студентів є невпевненість у власних силах, недостатня вимогливість, відсутність ініціативи, лабільна або низька самооцінка;

- *пасивний стиль* властивий студентам, які демонструють відчуженість, підкреслену дистантність, орієнтацію на поверхневе рольове спілкування з учнями, відсутність потреби в емоційному включенні у процес взаємодії, замкненість і байдужість, низьку сенситивність щодо емоційно-психічних станів учня (емоційна глухота); висока самооцінка у поєднанні з прихованою незадоволеністю спілкуванням;

- *маніпулятивному стилю* спілкування притаманна егоцентрична спрямованість студента, підкреслена вимогливість до учнів; високий рівень розвитку комунікативних умінь і використання останніх для прихованого

маніпулювання учнями; знання сильних і слабких сторін учнів, що поєднується з власною «закритістю»; достатньо розвиненою є рефлексія власної поведінки; високі самооцінка і самоконтроль;

- *авторитарно-монологічний стиль* спілкування спостерігається у студентів, яким властивий егоцентризм, нетерпимість до заперечень з боку учнів, демонструють відсутність педагогічного такту, агресивність, суб'єктивізм в оцінках, орієнтовані на репродуктивну діяльність, виявляють стереотипність педагогічних впливів, демонструють низький рівень рефлексії власної поведінки, високу самооцінку;

- *конфліктний стиль* спілкування спостерігається у студентів, для яких характерними є педагогічний песимізм, імпульсивна поведінка, емоційні «зриви» у процесі спілкування з учнями, низькі самооцінка і самоконтроль.

Зафіксовано також *амбівалентний стиль* поведінки, який виявляється в непослідовності художньо-комунікативних дій студентів, нестійкості їх емоційної саморегуляції, суперечливості щодо налагодження емоційно-психологічного контакту з учнями тощо.

Паралельно з цією роботою, з метою об'єктивної діагностики показника «уміння вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності», викладачі-методисти (експертна група) використовували розроблену нами карту спостережень № 3, яка фіксувала здатність студентів IV курсу до емоційної саморегуляції та розуміння емоцій учня у період виробничої педагогічної практики (Дод. 3).

Експертна група викладачів-методистів, що працювала зі студентами у процесі виробничої практики (IVкурс), оцінювала їх роботу, виставляючи певну бальну оцінку за такими параметрами:

- уміння керувати своїм настроєм; емоційна стійкість;
- уміння враховувати індивідуальні особливості учнів, їх емоційний стан на уроці;
- уміння встановити емоційний резонанс з учнями;

- емоційна гнучкість в непередбачуваних ситуаціях мистецького спілкування;
- прагнення створити позитивну атмосферу взаємодії.

Оцінки виставлялися за такою шкалою:

10-12 балів – високий рівень умінь щодо вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності; 5-9 балів – студент знаходився на середньому рівні сформованості умінь щодо вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності; до 4-х балів – студент демонстрував низький рівень умінь студентів щодо вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності.

Відповідно до кожного параметру визначали середній арифметичний бал оцінок усіх експертів. Отримані результати узагальнювались і піддавались обробці статистичними методами (знаходилися середні показники статистичної сукупності). Узагальнення результатів проведеної роботи дало можливість виокремити три групи студентів, що вирізнялись за ступенем сформованості показника «уміння вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності»:

Високий рівень умінь щодо вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності характеризує студентів, здатних контролювати та регулювати свої емоції й емоції учнів, є емпатійними, емоційно гнучкими у процесі взаємодії; мають високий рівень емоційної стійкості, демонструють підтримувати позитивний емоційний фон спілкування; адекватно, свідомо шукають ефективні способи зняття бар'єрів спілкування з учнями; усвідомлюють власний емоційний стан на уроці, мають схильність до екстраверсії, домінування позитивних емоцій у процесі взаємодії; виявляють тактовність, толерантність у стосунках з учнями.

Середній рівень характеризує студентів, здатних усвідомлювати і контролювати власний емоційний стан на уроці, проте деяка імпульсивність, емоційна негнучкість у спілкуванні заважає їм у непередбачуваних ситуаціях мистецького спілкування. Характерним для цих студентів є схильність до

інтроверсії, ситуативне розуміння сутності феномену педагогічної толерантності, ситуативний прояв умінь здійснювати самоконтроль і самоаналіз власної поведінки у процесі мистецького спілкування, прогнозувати результати педагогічної взаємодії.

Низький рівень притаманний студентам, які характеризуються емоційною неврівноваженістю, відсутністю бажання розпізнавати, оцінювати, виявляти причини і значення своїх емоцій та емоцій учня у процесі взаємодії, вони є інтровертними, не сприймають критику з боку інших, демонструють авторитарний, монологічний стиль спілкування з учнями; їх знання щодо педагогічної толерантності та етики педагогічної взаємодії мають несистемний, поверхневий характер; діагностуються ускладнення в налагодженні позитивної взаємодії з учнями; нестійкість почуттів і переживань, що виражаються в егоцентризмі, відсутності альтруїстичних тенденцій у діяльності і поведінці, несформованості елементів контролю за власними комунікативними діями.

Отже, за висновками роботи експертної групи (заповнення карти спостережень (Дод.3) високий рівень сформованості показника «уміння вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності» високий рівень виявлено у 19,4 % респондентів ЕГ і 16,4 % респондентів КГ; середній рівень виявили – 47,3 ЕГ та 48,4% КГ; на низькому рівні були 33,3% ЕГ і 35,2% КГ респондентів;

Діагностику другого показника *регулятивно-конативного критерію* «дотримання етики педагогічної взаємодії (коректності, тактовності, толерантності) ми здійснювали за допомогою тестової карти самооцінки студентами умінь дотримання етики педагогічної взаємодії, керуючись такими параметрами: (дод. І)

- здатен (а) до дотримання етичних вимог у процесі педагогічної взаємодії;
- умію вирішувати міжособистісні проблеми на основі емпатії;
- здатен (а) до організації толерантної педагогічної взаємодії;

- здатен(а) до встановлення стосунків з учнями на засадах взаєморозуміння та взаємоповаги;
- умію керувати своїм настроєм, маю витримку і самовладання;
- здатен (а) до конгруентної поведінки у стосунках з учнями

Студентам було запропоновано декілька комунікативних ситуацій. Ознайомившись зі змістом кожної з них, необхідно було вибрати з числа запропонованих варіантів таку, в якій «вчитель» дотримується етики педагогічної взаємодії (тактовності, толерантності) у процесі комунікації з учнями або описати свій варіант найбільш етичного сценарію уроку музики з педагогічно доцільної точки зору.

Оцінки виставлялися за такою шкалою:

10-12 балів – високий рівень сформованості певної якості; 5-9 балів – середній рівень сформованості певної якості; до 4-х балів – низький рівень сформованості певної якості. Виведення середньо-арифметичного за кожним показником та загальний бал за середнім арифметичним від суми отриманих результатів виступав кількісним показником стану сформованості *регулятивно-конативного* критерію.

Результати сформованості показників регулятивно-конативного критерію представлено в (табл.4.4).

З таблиці 4.4. видно, що високий рівень сформованості показника «уміння вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності в залежності від певної ситуації на уроці» продемонстрували 19,4% респондентів експериментальної групи (ЕГ) і 16,4% респондентів контрольної групи (КГ); середній рівень виявили – 47,3% ЕГ та 48,4% КГ; на низькому рівні були 33,3% ЕГ і 35,2% КГ респондентів;

Високий рівень сформованості показника «дотримання етики педагогічної взаємодії (коректності, тактовності, толерантності)» спостерігається у 17% студентів ЕГ і 16,4% досліджуваних КГ; середній – відповідно 48,1% і 49,2%; низький – відповідно 34,9% і 34,4 % респондентів.

Таблиця 4.4

**Рівні сформованості художньо-комунікативної культури
за регулятивно-конативним критерієм (у %)**

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Уміння вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності в залежності від певної ситуації на уроці	33,3	47,3	19,4	35,2	48,4	16,4
Дотримання етики педагогічної взаємодії (коректності, толерантності, тактовності)	34,9	48,1	17	34,4	49,2	16,4
Середнє значення	34,1	47,7	18,2	34,8	48,8	16,4

Узагальнені результати за досліджуваним критерієм свідчать про те, що високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури діагностовано 18,2% респондентів експериментальної і в 16,4% – контрольної груп; середній – у 47,7 % та 48,8% респондентів відповідно; низький – у 34,1 % і 34,8% студентів ЕГ та КГ.

Отже, за результатами проведеної роботи можемо зробити висновок про превалювання середнього рівня сформованості регулятивно-конативного критерію художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Для результатів діагностики в контрольній та експериментальній групах за регулятивно-конативним критерієм емпіричний критерій Пірсона $\chi^2_{емп} = 0,225$. Як бачимо $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$, тому вважатимемо, що на початку експерименту відсутні статистично помітні відмінності між результатами контрольної та експериментальної груп. (Рис.4.3).

З метою об'єктивного діагностування *рефлексивно-оцінного* критерію нами, перш за все, було проведено анкетування студентів I-IV курсів, яке мало на меті виявити їх особистісне ставлення до розвитку рефлексії власних

художньо-комунікативних якостей (Дод.М). Студентам необхідно було дати відповідь на такі питання:

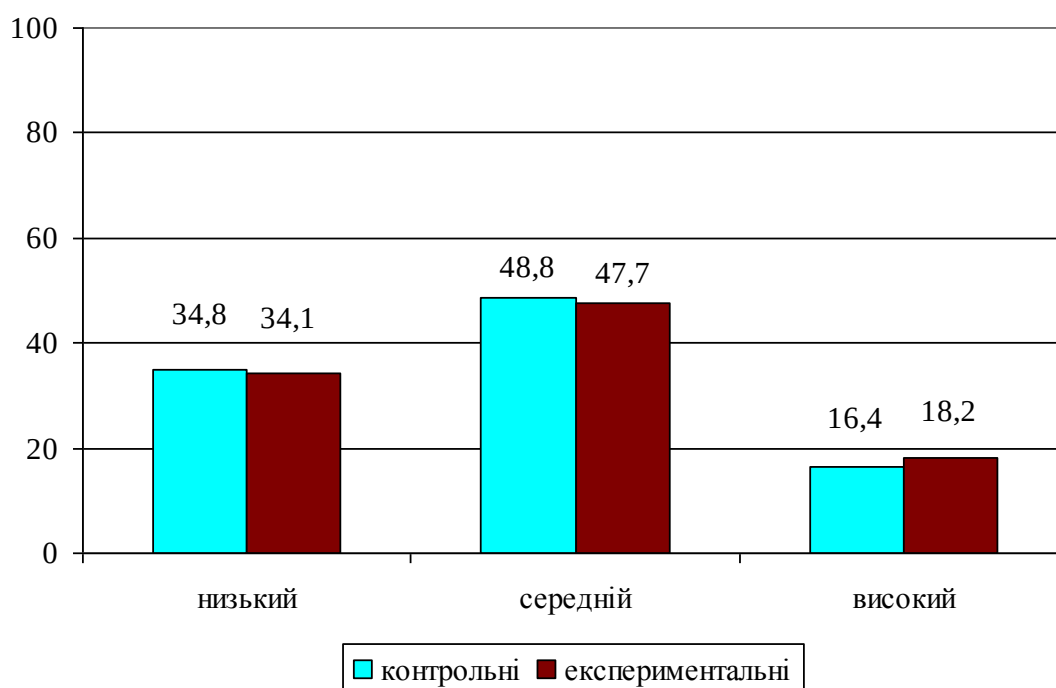


Рис. 4.3. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за регулятивно-конативним критерієм (констатувальний етап)

- Чи задовольняє Вас рівень сформованості Ваших особистісно-комунікативних якостей?
- Як Ви вважаєте, впливає рефлексія особистісно-комунікативних якостей на становлення суб'єктності вчителя музики у процесі взаємодії з учнем?
- На Вашу думку, впливає рефлексія художньо-комунікативних якостей на краще розуміння власного внутрішнього світу та адекватність рефлексивно-емпатійної оцінки якостей учня?
- Як Ви вважаєте, діалогова форма взаємодії впливає на рефлексивне мислення вчителя музики? (Дод М).

Кожна відповідь студентів оцінювалась за дванадцятибальною шкалою за означеними параметрами. Оцінки групувалися таким чином: до 4-х балів – висловлювання формальне; студент не усвідомлює значущості формування власних художньо-комунікативних якостей; 5-9 балів – не досить чітка

відповідь на запитання; студент частково усвідомлює важливість формування власних художньо-комунікативних якостей; 10-12 балів – відповідь характеризує рефлексивне усвідомлення студентом важливості формування власних художньо-комунікативних якостей.

У якості діагностичної методики оцінювання показника «адекватність рефлексивної оцінки власних художньо-комунікативних якостей» нами було використано опитувальний лист для студентів «Самооцінка власних художньо-комунікативних якостей» (Дод.Н). Студентам необхідно було оцінити міру вияву у себе перелічених особистісно-професійних якостей, що сприяють ефективності встановлення взаємодії з учнями (Дод. Н).

Змістовна інтерпретація рівня здійснювалась за такою шкалою оцінювання: низький рівень сформованості особистісно-професійних якостей, що сприяють ефективності встановлення взаємодії з учнями оцінювався 50-69 балами; середній – 70-89 балами; високий – 90-100 балами. З метою визначення об'єктивності отриманих оцінок, зазначені бланки було доповнено характеристиками викладачів індивідуальних фахових дисциплін, у яких було визначено найбільш поширені художньо-комунікативні якості студентів.

Паралельно з впровадженням цієї діагностичної методики, за діями студентів спостерігала експертна група викладачів-методистів. За нашим припущенням, ефективною робота студентів з самоаналізу мала бути у випадку, коли рефлексивний аналіз і оцінка художньо-комунікативних якостей кожного окремого студента корелювала з оцінками експертної групи викладачів.

Карта спостережень експертної групи за діями студентів у період педпрактики та на індивідуальних заняттях з фаху (Дод. Л) застосовувалась з метою визначення міри їх здатності до рефлексивного осмислення та об'єктивного аналізу власних художньо-комунікативних якостей. Оцінювання студентів здійснювалося за такими параметрами:

- уміння аналізувати внутрішні чинники успішності педагогічної взаємодії;
- уміння коригувати власні комунікативні дії на уроці;
- уміння адекватно інтерпретувати поведінку учня у процесі взаємодії;
- уміння ідентифікувати власні почуття у процесі взаємодії;
- уміння усвідомлювати почуття учня у процесі взаємодії;
- уміння зайняти мета-позицію у мистецькому спілкуванні.

Шкала оцінювання:

10-12 балів – високий рівень вияву означених параметрів;

5-9 балів – середній рівень вияву означених параметрів;

до 4-х балів – низький рівень вияву означених параметрів.

Узагальнення результатів цієї роботи дало змогу дійти висновку про те, що частина студентів не усвідомлює важливості активізації рефлексивних процесів, не здатні до адекватного рефлексивного аналізу власних комунікативних якостей. Співставлення рефлексивної та реальних оцінок дозволило дійти висновку: неадекватність самооцінок студентів тим вища, чим нижчий рівень їх рефлексивного «Я». У студентів із здатністю до неадекватного рефлексивного аналізу і оцінки власних художньо-комунікативних якостей на уроці (52%) поряд із активною спрямованістю на продуктивну організацію взаємодії проявляються такі риси як недооцінка, або, навпаки, переоцінка власних художньо-комунікативних якостей; це, в свою чергу, впливає на стабільність та результативність проектування тактики їх художньо-комунікативних дій.

Результати заповнення карти спостережень експертною групою (Дод. Л) свідчать про те, що у 12% студентів спостерігається завищена самооцінка власних художньо-комунікативних якостей. Студенти з адекватною самооцінкою (65%) потребують більшої впевненості у художньо-комунікативних діях та внутрішній суб'єктній активності. Неадекватність рефлексивної оцінки власних художньо-комунікативних якостей виявлена у 23% студентів, що свідчить про залежність адекватності самооцінки їх

художньо-комунікативних якостей від рівня рефлексивного «Я». Більше половини опитуваних (в межах 54% - 60%) виявили уміння аналізувати та коригувати комунікативні дії на уроці, адекватно інтерпретувати поведінку учня у процесі взаємодії, враховувати індивідуальність учня і на цій основі здійснювати вибір відповідних поведінкових способів встановлення взаємодії з учнями, уміння самоорганізації у плануванні художньо-комунікативних дій. Найменше студенти були готові до аналізу мотивів поведінки «партнера по взаємодії» у різноманітних ситуаціях художньо-навчального процесу, інтуїтивного розуміння психічного стану «Іншого», уміння ідентифікувати власні почуття та усвідомлювати почуття учня, займати мета-позицію у мистецькому спілкуванні.

За результатами анкетування (Дод. М), опитування (Дод. Н), а також карти спостережень викладачів з фаху та експертної групи (Дод. Л), «Я» студентів *першого курсу* характеризуються низькими показниками рефлексії ціннісного осмислення власних комунікативних якостей, їх система внутрішніх професійних та особистісних орієнтирів тільки починає складатися.

У студентів *другого курсу* спостерігається деякі структурні зміни в рефлексивній активності щодо усвідомлення власних художньо-комунікативних якостей. Частина студентів другого курсу потенційно спрямована на встановлення взаємодії з учнями, проте більшість студентів ще знаходиться на інтенціональному рівні сформованості рефлексивної активності, що детерміновано наявністю рефлексивних інтенцій-бажань і прагнень усвідомлення особистісних і художньо-комунікативних якостей. Джерелом формування рефлексивного «Я» в цей період виступає саморозвиток студента, його спрямованість на усвідомлення особистісних і професійних смислів у життєдіяльності і професійному спілкуванні. Студенти частіше оцінюють свої комунікативні дії, аналізують те, як вони сприймаються «партнерами» по взаємодії, розвивається їх здатність до

вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності в процесі художньо-педагогічного спілкування тощо.

Для студентів *третього курсу* найбільш характерним є потенційний рівень сформованості рефлексивного «Я».

Більшість студентів *четвертого курсу* також знаходяться на цьому рівні, рефлексивне «Я» цих студентів характеризується інтенційністю та потенційністю свого розвитку. Специфіка самої музики зумовлює особливу «емоційну партитуру» уроку, передбачає більш глибоке осмислення «Я-концепції» «Іншого» з метою «приєднання» до його внутрішнього світу.

Діагностування показника «адекватність рефлексивно-емпатійної оцінки учня у процесі взаємодії» було проведено у процесі виробничої педагогічної практики студентів IV курсу. Кожен респондент під час педагогічної практики мав бути присутнім на уроці музики, який проводив його колега (студент). За діями студентів спостерігала експертна група викладачів-методистів. Студентам була запропонована тестова карта (Дод. О), за допомогою якої необхідно було оцінити здатність їх «колег», (студентів, що виступали у ролі вчителя), до адекватної рефлексивно-емпатійної оцінки якостей учня. Під тестом (від англ. test – дослід, проба) зазвичай розуміється досить коротке, строго стандартизоване випробування, яке дозволяє кількісно виразити результат і, отже, дає можливість здійснити технологію обробки й аналізу результатів.

Тестова карта (Дод. О) (адаптована методика біполярної шкали Д. Келлі) містила такі вимоги до студентів: визначіть, будь-ласка, ступінь виявлення у Вашого «колеги» здатності до рефлексивно-емпатійної оцінки учня у процесі взаємодії, спираючись на перелічені нижче параметри:

- спрямованість на учня, вміння враховувати індивідуальну своєрідність учня і на цій основі здійснювати вибір відповідних поведінкових стратегій взаємодії – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3;
- самодостатній обсяг уваги, вміння її розподіляти, її висока стійкість – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3;

- спостережливість, здатність фіксувати зміни у поведінці, зміни у настрої учня – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3 ;
- здатність до інтуїтивного розуміння психічного стану учня – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3;
- здатність до емпатійного проникнення у внутрішній світ учня, вміння співчувати учню, відчувати його позитивні та негативні переживання – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3;
- відповідність аналізу рівня сформованості комунікативних якостей учня їх реальному стану – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3;
- уміння співвідносити власні почуття і переживання з почуттями і переживаннями учнів – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3;

Індикатори виміру здатності студентів до рефлексивно-емпатійної оцінки учня у процесі взаємодії, що розташовані зліва, означають високі оцінки даної якості, а індекси, що розташовані з правої сторони – їх низький прояв. До уваги бралися ті середні значення, що мали два і більше балів.

Обчислення і аналіз одержаних результатів проводились шляхом підсумовування балів за кожною позицією біполярної шкали та визначення середнього значення балів. Ступінь відповідності здатності студента до рефлексивно-емпатійної оцінки учня за визначеними параметрами-індикаторами оцінювали учитель музики, викладачі-методисти, «колеги» - студенти.

На основі бесід із викладачами у межах таких форм спілкування, як методичні семінари, наукові конференції за результатами спостережень за студентами у період педагогічної практики, було визначено три рівні здатності студентів до рефлексивно-емпатійної оцінки якостей учня у процесі мистецького спілкування:

- *низький* – майбутній вчитель музики не здатний представити послідовність своїх художньо-комунікативних дій, не може оцінити актуальність і складність певної комунікативної ситуації на уроці; особистісно-комунікативні якості учня оцінює суб'єктивно; цей рівень свідчить про те,

що при реалізації художньо-комунікативної діяльності студентами не враховуються індивідуальні особливості учнів, їх готовність до взаємодії; дії учнів сприймаються як залежні від дій вчителя; проблеми із встановленням конструктивної взаємодії майбутній вчитель музики пов'язує із зовнішніми причинами.

- *середній* – важливою характеристикою цього рівня є орієнтація студента на розуміння переживань і думок учня; студент здатний представити послідовність своїх художньо-комунікативних дій, однак не може адекватно оцінити актуальність і складність певної комунікативної ситуації на уроці; особистісно-комунікативні якості та навчальні досягнення учня оцінює суб'єктивно.

- *високий* – характеризує становлення професійної самосвідомості студента, що виявляється у ціннісно-смисловому ставленні до учнів у процесі художньої комунікації, здатності оцінити наявний емоційний стан учня в залежності від ситуації на уроці; особистісно-комунікативні якості учня оцінює об'єктивно; вміє прогнозувати їх розвиток; у діяльності простежується орієнтація на власну суб'єктно-рефлексивну позицію у мистецькому спілкуванні. Важливою характеристикою цього рівня є спроможність студента до встановлення «емоційного резонансу» з учнями; розуміння сутності художньо-комунікативної діяльності як кооперації діяльностей суб'єктів навчально-виховного процесу. Студенти, віднесені до цього рівня, здатні представити послідовність своїх художньо-комунікативних дій, оцінити актуальність і складність певної комунікативної ситуації на уроці; особистісно-комунікативні якості та навчальні досягнення учня оцінюють об'єктивно; вміють адекватно оцінювати якості учня; спрогнозувати їх розвиток на основі загальнокультурних сенсів художньо-комунікативної діяльності. У структурі суб'єктності цих студентів рефлексія виконує регуляторно-інтегративні та смислоутворюючі функції: переважає зв'язок ціннісних орієнтацій студентів з відповідальністю за результати власної поведінки і діяльності; важливою ознакою цього рівня є

сформованість професійної самосвідомості, здатність до переосмислення власних художньо-комунікативних якостей у вимірі духовних і соціокультурних цінностей мистецького спілкування, що викликає трансформацію особистісного ставлення до себе та інших учасників педагогічної взаємодії. Співтворчий характер педагогічної взаємодії спрямовується на вияв потенційних можливостей особистості учня.

Виведення середньо-арифметичного за кожним показником та загальний бал за середнім арифметичним від суми отриманих результатів виступав кількісним показником стану розвитку *рефлексивно-оцінного* критерію. Кількісні результати сформованості художньо-комунікативної культури за рефлексивно-оцінним критерієм подано в (табл.4.5.).

Таблиця 4.5

**Рівні сформованості художньо-комунікативної культури
за рефлексивно-оцінним критерієм (у %)**

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Адекватність рефлексивної оцінки власних художньо-комунікативних якостей	54,3	42,6	3,1	53,1	43,8	3,1
Адекватність рефлексивно-емпатійної оцінки комунікативних якостей учня	48,8	44,2	7	49,2	45,3	5,5
Середнє значення	51,6	43,4	5	51,2	44,6	4,2

За даними табл. 4.5., високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури за першим показником *рефлексивно-оцінного* критерію («адекватність рефлексивної оцінки власних художньо-комунікативних якостей») продемонстрували по 3,1% студентів експериментальної і контрольної груп. На середньому рівні було 42,6% і 43,8% студентів експериментальної і контрольної груп; низькому – 54,3% і 53,1%. Результати, отримані за другим показником «адекватність рефлексивно-емпатійної оцінки учня у процесі взаємодії», подані у таблиці,

демонструють проте, що лише 7% (експериментальна група) і 5,5% (контрольна група) респондентів виявили високий рівень; 44,2% і 45,3% – середній та 48,8% і 49,2% – низький.

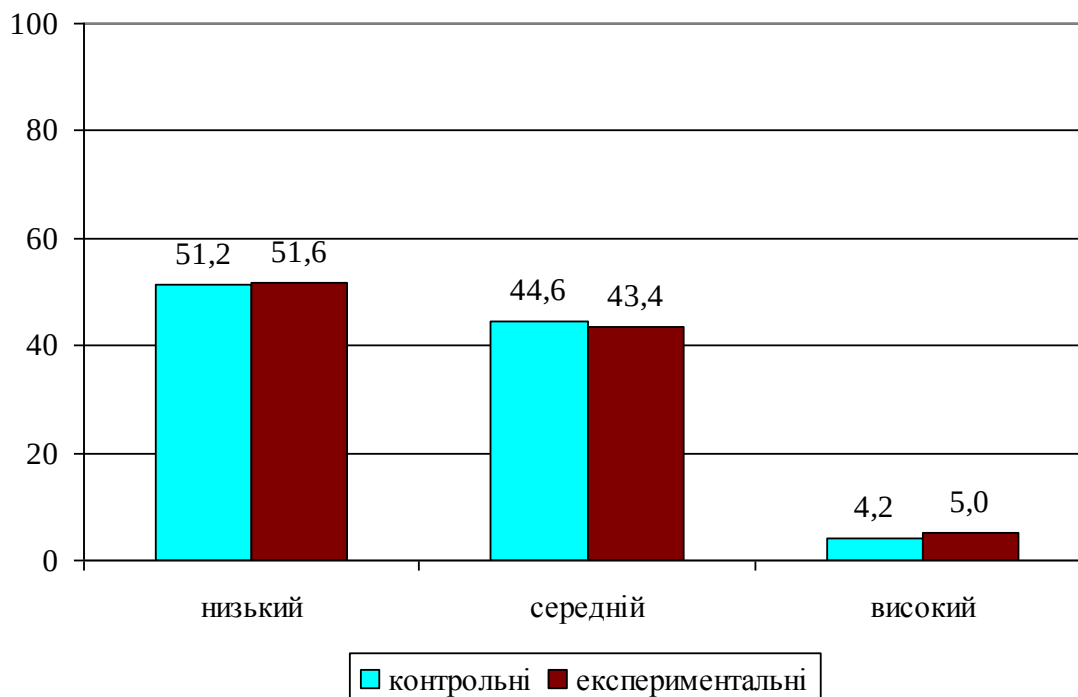


Рис. 4.4. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за рефлексивно-оцінним критерієм (констатувальний етап)

Таким чином, узагальнені результати за досліджуваним критерієм свідчать про те, що високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури діагностовано в 5,0% респондентів експериментальної і в 4,2% – контрольної груп; середній – у 43,4% та 44,6%; низький – у 51,6% і 51,2% відповідно (рис. 4.4.).

Емпіричний критерій Пірсона для результатів діагностики за рефлексивно-оцінним критерієм $\chi^2_{ем} = 0,103$. Це значно менше за критичне значення тому вважатимемо, що на початку експерименту результати контрольної та експериментальної груп однакові.

За результатами діагностування *рефлексивно-оцінного критерію* можна зробити такі висновки:

- більшість респондентів не усвідомлюють власних художньо-комунікативних якостей;
- формування суб'єктних якостей студентів безпосередньо пов'язано з особливостями рефлексивного осмислення ними певних художньо-комунікативних ситуацій, рефлексивною активністю в навчальному процесі, здатністю до адекватної самооцінки власних комунікативних якостей та рефлексивної оцінки якостей учнів;
- рівень комунікативної рефлексії віддзеркалює зв'язок із ціннісно-смісловими утвореннями особистості майбутнього вчителя музики та виявляє міру прояву його суб'єктності у процесі взаємодії.

Творчо-презентативний критерій включає показники: «уміння виявити власну позицію у мистецькому спілкуванні»; «ефективність звертання до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнем».

З метою об'єктивного оцінювання першого показника творчо-презентативного критерію ми звернулися до викладачів з фаху та викладачів-методистів педагогічної практики студентів. За спостереженнями викладачів-експертів, 63% студентів виявляють «закриту» позицію у спілкуванні з учнями, що характеризується монологічним стилем діяльності, відсутністю прояву здатності до самопрезентації у художньо-комунікативних діях; неусвідомленістю почуттів, що виникли на ґрунті досягнення мистецтва. Для 34% студентів характерною є вияв «відкритої» позиції, що детермінує педагогічний оптимізм і довіру до учнів, толерантне ставлення до їх думок, вміння стати на їх точку зору, критично осмислити власну позицію у спілкуванні; здатність до «відкритості» власних почуттів переживанням учнів з урахуванням художньої цінності художнього образу, його образності, виразності та вікової доступності для учнів.

Викладачам з фаху та експертній групі пропонувалося оцінити кожне твердження опитувального листа за дванадцятибальною шкалою за означеними параметрами (Дод.Т). Оцінки заносились у матрицю відповідей, де групувались за означеними параметрами:

- володіння уміннями самопрезентації;
- уміння бути «режисером уроку»;
- прояв артистизму у художньо-комунікативних діях;
- педагогічна імпровізаційність в організації співтворчості з учнями;
- уміння об'єднати і скоординувати зусилля суб'єктів художньої комунікації для організації сумісного творчого пошуку;
- уміння варіювання, модифікації та оптимізації традиційних методів і прийомів педагогічної взаємодії.

За результатами діагностики показника *творчо-презентативного* критерію «уміння виявити власну позицію у мистецькому спілкуванні», згідно ранжування отриманих оцінок, студенти були розподілені на такі рівні:

10-12 балів – *високий рівень* – здатність виявити власну позицію у мистецькому спілкуванні; вміння адекватно аналізувати складні ситуації взаємодії з учнями, розуміння логіки її змін, респонденти відчують зміну змісту ситуації при залученні до комунікації інших учасників, вміють прогнозувати причини поведінки учня у певній ситуації навчального процесу;

5-9 балів – *середній рівень* – частково сформовані уміння виявити власну позицію у мистецькому спілкуванні; поверховість ставлення до аналізу певної ситуації взаємодії з учнями, логіки її змін, частково усвідомлюють важливість урахування поведінки учнів у певній ситуації навчального процесу;

До 4-х балів – *низький рівень* – несформованість умінь виявити власну позицію у мистецькому спілкуванні; несформована здатність до аналізу ситуацій міжособистісної взаємодії з учнями, логіки їх змін, частково усвідомлюють важливість урахування поведінки учнів у певній ситуації навчального процесу.

Проведене опитування сприяло визначенню найбільш важливих особистісно-професійних якостей, котрі сприяють умінню студентів виявити

власну позицію у мистецькому спілкуванні. До них належать: уміння самопрезентації, уміння бути «режисером уроку»; уміння варіювання, модифікації та оптимізації традиційних методів і прийомів педагогічної взаємодії; здатність до спонтанності, оригінальності, прояву артистизму у художньо-комунікативних діях; уміння об'єднати і скоординувати зусилля суб'єктів художньої комунікації для організації сумісного творчого пошуку тощо. Для ефективного формування цих якостей, вважають експерти, важливо ще у процесі навчання у ВНЗ визнавати право студента на власну думку, позицію у мистецькому спілкуванні, забезпечувати умови для становлення його як суб'єкта навчальної взаємодії; формувати здатність до проникнення у світ почуттів та переживань «Іншого», встановлення рівності психологічних позицій тощо.

Для діагностування рівня показника *творчо-презентативного критерію* «ефективність звертання до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнем», було використано метод експертної оцінки – карта спостережень № 5 (Дод. Р). Викладачі-методисти, що працювали зі студентами у процесі педпрактики мали оцінити ступінь прояву педагогічної імпровізаційності студентів у художньо-комунікативних діях; їх здатність до нестандартних, артистичних дій з метою створення атмосфери творчої взаємодії з учнями. Ранжування оцінок відбувалось за інтенсивністю прояву таких параметрів:

- щирість, відкритість до учнів;
- емоційність, доброзичливий тон;
- натхнення, самовіддача на уроці;
- уміння «ввійти у роль», зацікавити учнів;
- вміння триматися впевнено і природньо;
- педагогічна імпровізаційність в організації співтворчості з учнями;
- художній смак, почуття міри;
- експресивність, широкий діапазон емоційних реакцій;
- режисерські здібності (інтрига у побудові уроку)

- дотримання постійного зворотного зв'язку (здатність утримувати увагу учнів);
- уміння «зчитувати» мотиви поведінки учня;
- енергетика, виразність мовленнєвого впливу;
- ефект візуального іміджу.

Викладачі-експерти виставляли оцінку за кожним параметром оцінювання показника «здатність до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнем» за дванадцятибальною шкалою: 10-12 балів – високий рівень вияву означених параметрів; 5-9 балів – середній рівень вияву означених параметрів; до 4-х балів – низький рівень вияву означених параметрів (Дод. Р);

Застосування методів опитування, бесід з викладачами-методистами, карти спостережень за художньо-комунікативною діяльністю студентів у процесі педагогічної практики виявило, що педагогічна імпровізаційність більшістю студентів здійснюється інтуїтивно, мало усвідомлено. За підсумком проведених діагностичних процедур, можна виокремити такі рівні сформованості показника «ефективність звертання до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнем»:

Високий рівень – притаманний студентам, які яскраво володіють здатністю до педагогічної імпровізаційності; виявляють такі якості, як щирість, відкритість до учнів, доброзичливий тон, натхнення, уміють триматися впевнено, вільно і природньо; їм притаманний художній смак, почуття художньої міри; уміння перевтілення, «ввійти у роль»; зацікавити учнів сумісним пошуком художньої істини; характерними особливостями цих студентів є наявність режисерських здібностей, педагогічної інтуїції, елементів артистичної техніки – творчої уяви, фантазії тощо.

Середній рівень – властивий студентам, педагогічна імпровізаційність яких проявляється в залежності від певних внутрішніх обставин, настрою тощо. Частково сформовані уміння перевтілення, здатності «ввійти у роль»

вчителя; зацікавити учнів сумісним пошуком художньої істини; цим студентам притаманний епізодичний прояв творчої уяви, фантазії тощо .

Низький рівень – характеризує студентів, у яких відсутній інтерес до педагогічної імпровізаційності у художньо-комунікативних діях, вони не здатні зацікавити учнів сумісним пошуком художньої істини; простежується копіювальний ефект – діють за вказівкою викладача.

Для оцінювання другого показника *творчо-презентативного критерію* студентам також була запропонована «Тестова карта самооцінки здатності студентів до самопрезентації у художньо-комунікативних діях» (Дод. П). Параметри оцінювання: здатність до презентації власних особистісно-професійних якостей; ефективність звертання до педагогічної імпровізаційності, уміння привертати і утримувати увагу учнів; уміння артистично моделювати та ефективно управляти процесом взаємодії.

Формулюючи зміст пунктів «Тестової карти самооцінки здатності студентів до самопрезентації» (Дод.П), ми орієнтувалися на теоретичні положення про сутність цього феномена, який включає в себе ефективну демонстрацію власних особистісно-професійних якостей студента: його комунікативної компетентності, ефективності звертання до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнем, уміння переконувати, привертати і утримувати увагу учнів, адекватно моделювати та ефективно управляти процесом взаємодії.

Шкала оцінювання: 10-12 балів – високий рівень вияву означених параметрів; 5-9 балів – середній рівень вияву означених параметрів; до 4-х балів – низький рівень вияву означених параметрів (Дод.П);

Виведення середньо-арифметичного за кожним показником та загальний бал за середнім арифметичним від суми отриманих результатів виступав кількісним показником стану сформованості *творчо-презентативного* критерію. Кількісні результати сформованості художньо-комунікативної культури за творчо-презентативним критерієм подано в (табл. 4.6.) та (рис. 4.5).

Таблиця 4.6

**Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за
творчо-презентативним критерієм (у %)**

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Уміння виявити власну позицію у мистецькому спілкуванні	53,5	43,4	3,1	53,9	43	3,1
Ефективність звертання до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнем	48,8	45	6,2	49,2	44,5	6,3
Середнє значення	51,2	44,2	4,6	51,6	43,8	4,6

За даними табл. 4.6, високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури за першим показником творчо-презентативного критерію продемонстрували по 3,1% студентів експериментальної і контрольної груп. На середньому рівні було 45% і 44,5% студентів експериментальної і контрольної груп; низькому – 53,5% і 53,9%. За другим показником – 6,2% (експериментальна група) і 6,3% (контрольна група) респондентів виявили високий рівень; 44,96% і 44,53% – середній та 48,8% і 49,2% – низький.

Узагальнені результати за творчо-презентативним критерієм свідчать про те, що високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури діагностовано в 4,6% респондентів експериментальної і в 4,6% – контрольної груп; середній – у 44,2% та 43,8%; низький – у 51,2% і 51,6% відповідно. Емпіричний критерій Пірсона на діагностичному етапі для результатів контрольної та експериментальної груп за творчо-презентативним критерієм $\chi^2_{em} = 0,005$.

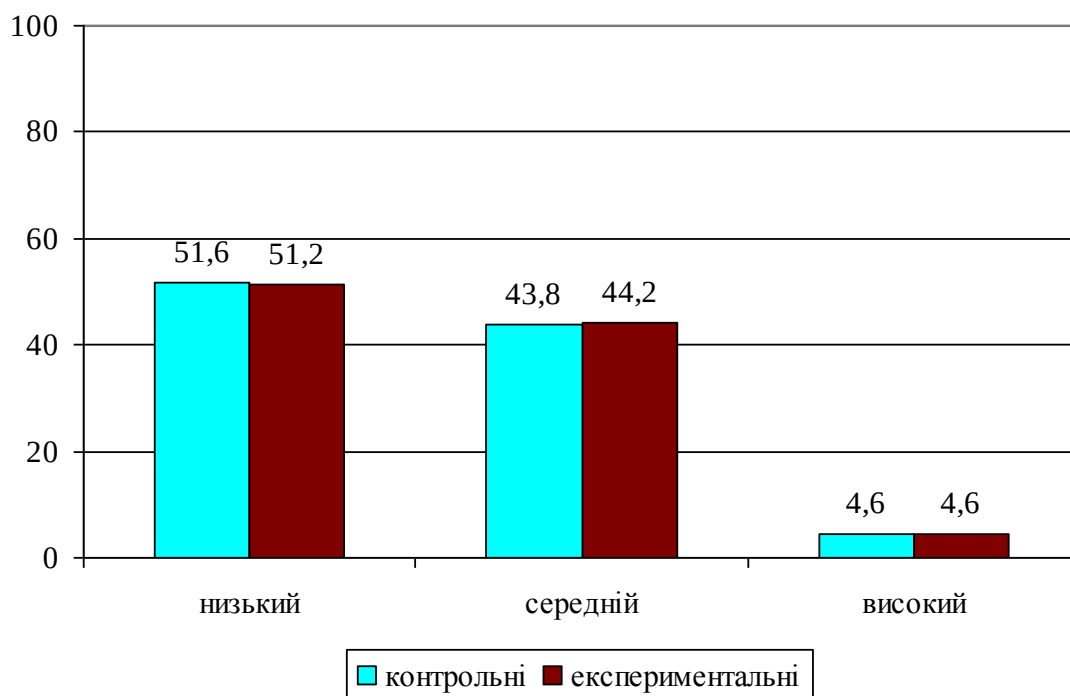


Рис. 4.5. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за творчо-презентативним критерієм (констатувальний етап)

Тому на початку експерименту відмінності між контрольними та експериментальними групами відсутні. Значення кожного з критеріїв художньо-комунікативної культури визначалось обчисленням середнього арифметичного за двома відповідними показниками кожного критерію за формулою (4.3):

$$K_j = \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{N} \quad (4.3)$$

де K_j – компонент художньо-комунікативної культури (мотиваційно-потребовий, пізнавально-компетентнісний, регулятивно-конативний, рефлексивно-оцінний, творчо-презентативний); n_i – значення певного показника відповідного критерію; N – кількість показників відповідного критерію.

Результати констатувального експерименту дозволили визначити загальні рівні вираження критеріїв сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики (табл. 4.7).

У табл. 4.7. подано результати констатувального етапу експерименту щодо визначення загальних рівнів сформованості художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики. Згідно з табл. 4.7., художньо-комунікативна культура на високому рівні була зафіксована у 15,5% студентів ЕГ та 14,8% – КГ. Кількість студентів, сформованість художньо-комунікативної культури яких знаходиться на середньому рівні, коливалася від 44,2% – в експериментальній групі до 44,5% – в контрольній. На низькому рівні перебували 40,3% студентів ЕГ; та 40,7% респондентів КГ.

Таблиця 4.7

Загальні рівні вираження критеріїв сформованості художньо-комунікативної культури (констатувальний етап)

Загальні рівні вираження критеріїв сформованості художньо-комунікативної культури	Експериментальна група		Контрольна група	
	Абс.	%	Абс.	%
високий	20	15,5	19	14,8
середній	57	44,2	57	44,5
низький	52	40,3	52	40,7

Отже, аналіз результатів констатувального етапу експерименту дав змогу з'ясувати, що більшість студентів має середній і низький рівні сформованості досліджуваної якості; у студентів ЕГ і КГ зафіксовано переважно інтуїтивно-емпіричний (низький – 40,3% ЕГ, 40,7% КГ) та усвідомлено-репродуктивний рівні (середній – 44,2% у студентів ЕГ та 44,5% – у КГ) сформованості художньо-комунікативної культури (рис. 4.6.).

Проведена робота сприяла визначенню специфічних особливостей прояву досліджуваної якості у респондентів, а саме:

- недостатній рівень мотиваційної спрямованості на встановлення продуктивної взаємодії з учнями;
- вузький діапазон використання комунікативних стратегій і тактик;
- низький рівень здатності до адекватної оцінки власних художньо-комунікативних якостей та рефлексивно-емпатійної оцінки якостей учня;
- збереження тісного кореляційного зв'язку між регулятивно-конативним і рефлексивно-оцінним критеріями сформованості художньо-комунікативної культури студентів;
- епізодичний прояв спрямованості студентів на самопрезентацію у художньо-комунікативних діях.

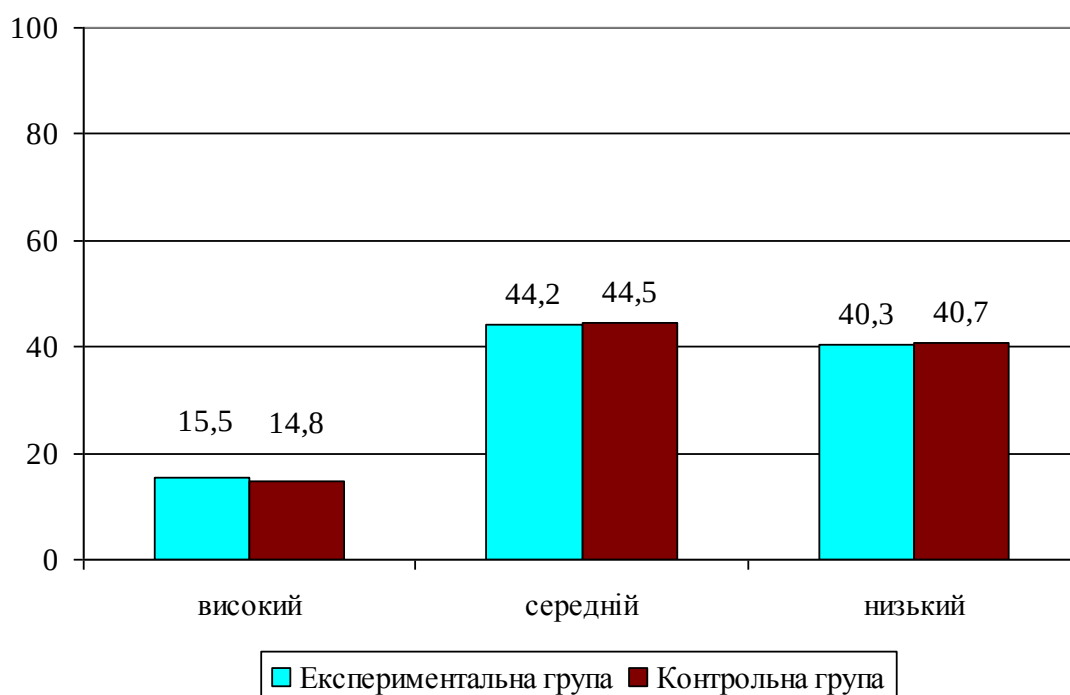


Рис. 4.6. Загальні рівні вираження критеріїв сформованості художньо-комунікативної культури (констатувальний етап)

Проведення констатувального етапу педагогічного експерименту, аналізу й узагальнення результатів зрізів довело необхідність посилити у студентів мотиваційну спрямованість на встановлення продуктивної взаємодії з учнями, актуалізувати розвиток їх комунікативних компетенцій, здатність

до вибору оптимального стилю педагогічного спілкування, дотримання етики педагогічної взаємодії, адекватного аналізу комунікативних якостей, ефективності у звертанні до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнями тощо. Результати поосібного діагностування студентів щодо рівня сформованості їх художньо-комунікативної культури на констатувальному етапі експерименту подано в додатку Ф.

4.2. Поетапна реалізація методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Зважаючи на результати констатувального етапу експерименту, метою дослідно-експериментального навчання була перевірка доцільності та ефективності комплексу педагогічно-організованих експериментальних впливів на формування художньо-комунікативної культури студентів (апробації педагогічних умов та експериментальної авторської методики формування досліджуваного феномена в умовах культуровідповідного контексту художньо-навчального простору закладів вищої освіти). У контрольних групах (КГ) студентів фахова підготовка відбувалася за традиційною методикою, а в експериментальних (ЕГ) навчання було організовано відповідно спроектованій методичній системі, що передбачала формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у межах організаційно-акомодаційного, навчально-кумулятивного, коригувально-конвенційного й проектно-презентаційного етапів.

4.2.1. Організаційно-акомодаційний етап формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Організація і зміст експериментальної поетапної методики, що проходила у чотири етапи, здійснювалися з урахуванням наступних факторів:

- гуманістичної спрямованості комунікативної підготовки студентів;

- орієнтації на комунікативно-діалогову стратегію взаємодії суб'єктів художньо-навчального процесу;
- урахування специфіки спілкування на ґрунті мистецтва, особистісних якостей і суб'єктного комунікативного досвіду кожного студента;
- використання інноваційних педагогічних технологій у процесі мистецького спілкування.

Організаційно-акомодаційний етап реалізовувався протягом першого семестру навчання студентів; цей етап був спрямований на формування мотиваційно-потребового, пізнавально-компетентнісного та рефлексивно-оцінного компонентів художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики і реалізацію таких педагогічних умов як: *активізація здатності студентів до прояву конгруентної поведінки у процесі взаємодії; спрямування навчального процесу на встановлення духовно-творчого контакту між викладачем і студентом; стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик.*

Даний етап спрямовувався на ознайомлення студентів із сутністю, змістом категорії «художньо-комунікативна культура», з широким спектром художньо-комунікативних компетенцій вчителя музики, мав на меті розвиток універсальних духовних якостей майбутнього вчителя музики: емпатії, креативності, конгруентності, рефлексії, толерантності, тактовності, комунікативності, здатності до самоактуалізації, що набувають особливого значення у мистецькій діяльності, оскільки виявляються у діалектичній єдності його художньої творчості та міжособистісного спілкування з учнями.

В організації роботи студентів використовувалися такі *форми роботи*: лекційні, лабораторно-практичні, тренінгові заняття (використання елементів спецкурсу), відвідування майстер-класів, варіативні форми індивідуальних практичних занять з викладачем у класі основного інструменту; імітаційно-ігрові форми взаємодії, безпосереднє ознайомлення студентів з реальним

навчально-виховним процесом (відвідування шкіл, зустрічі з випускниками, які досягли успіху в професії тощо).

Особлива увага приділялась актуалізації рефлексивної складової інтерактивної технології навчання, діалоговим формам навчальної взаємодії. Впроваджувались *методи*: «покрокового фасилітативного супроводу процесу взаємодії», дискусія на кшталт «мозкового штурму», імітаційно-ігрові технології.

На цьому етапі були використані такі педагогічні *прийоми* як: вербалізація почуттів, що виникли від сприйняття художнього образу, використання полемічних засобів організації художньої комунікації зі студентом, «інтродукції» («віддзеркалення» викладачем дій студента) тощо.

На *організаційно-акомодативному етапі* ми вважали за доцільне:

- акцентувати увагу на персоналізації суб'єктів педагогічної взаємодії, що вимагало адекватного включення у цей процес їх особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних дій і вчинків);
- наповнювати педагогічним, ціннісним і особистісно-значущим смислом музичні твори, які виступають об'єктами комунікації;
- використовувати інформативно та емоційно насичені комунікативні засоби, що сприяють позитивній мотивації студентів до встановлення продуктивної взаємодії в музично-освітньому просторі.

Використання на цьому етапі *комунікативних вправ* (репродуктивних, частково-репродуктивних, креативних) з урахуванням вихідного рівня сформованості художньо-комунікативної культури студентів допомагали викладачу простежити за особливостями їх реакцій на різні форми педагогічного впливу, побачити особистісні та комунікативні якості студентів, які не були актуалізовані. Наприклад, студентам пропонувалася вправа, в якій необхідно було визначити функції суб'єкта спілкування, що були проявлені: комунікативна (як забезпечення взаємозв'язку з учнем (взаємопізнання), інтерактивна (взаємодія), емотивна (переживання стосунків

з учнем), конативна (управління спілкуванням), креативна (взаємовплив, взаємоперетворення суб'єктів взаємодії тощо).

Впровадження *комунікативних вправ*, спрямованих на подолання ціннісно-сміслових бар'єрів мистецького спілкування сприяло розвитку здатності студентів до регулювання власного емоційно-психологічного стану в разі негативної реакції на можливі неконструктивні (конфліктні) ситуації взаємодії. Робота над вправами дозволяла викладачу здійснювати поточний педагогічний контроль за діями студентів.

Метою впроваджених на цьому етапі імітаційних рольових ігор був розвиток здатності студентів планувати та реалізовувати власну художньо-комунікативну діяльність з позиції суб'єкта культури. Рольові ігри, застосовані на цьому етапі, передбачали розвиток нових форм поведінки студентів, усвідомлення ними власних неадекватних поведінкових стереотипів спілкування та створення нових стратегій художньо-творчої взаємодії. Технологія гри полягала у підготовці її учасників до сприйняття змісту гри, розподілі ролей, реалізації сценарію гри, рефлексії гри – аналізу та самоаналізу результатів гри, підведенні підсумків.

Під час організації *гри ми оперували типами навчальних художньо-комунікативних задач*, які диференційовалися за рівнем складності:

- *задачі-вправи* – перед студентом ставили задачу, метою якої є відпрацьовування окремих дій і операцій («мікроситуацій», що мають місце у процесі мистецького спілкування з учнями);
- *задачі-проблеми* – перед студентом ставили задачу, метою якої є формування вмінь так вербально описати художньо-комунікативну ситуацію, щоб у ній віддзеркалилися найістотніші проблемні аспекти взаємодії вчителя і учнів у процесі мистецького спілкування.

Умови ігрових ситуацій задавалися з максимальним наближенням до реальних умов навчального процесу, вимагали активної індивідуальної і групової роботи студентів. Гра сприяла безпосередньому зануренню її учасників у конкретну комунікативну ситуацію взаємодії.

У процесі *ігрової діяльності* створювались умови для вербалізації студентом власних почуттів. Основною стратегією роботи викладача було акцентування уваги на усвідомлених діях студента, викладач програвав (віддзеркалював) кожну дію студента, використовуючи вербальні та невербальні засоби (інтонацію, погляд, міміку, жести тощо) з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента. Пріоритетом у роботі викладача було стимулювання здатності учасників гри до рефлексивного аналізу власної художньо-комунікативної діяльності, прогнозування її результатів; стимулювання мотиваційної спрямованості студентів на встановлення емоційно-психологічного контакту з учнями.

Зазначимо, що у процесі імітаційно-ігрової діяльності ми приділяли значну увагу створенню комфортних умов для відкритості власним переживанням суб'єктів мистецького спілкування; ретельній підготовці навчально-методичного матеріалу; чіткій визначеності художньо-комунікативних завдань.

Викладач під час гри демонстрував позицію фасилітатора (від англ. *facilitate* – полегшувати, сприяти, співдіяти). Фасилітативна підтримка викладача мала на меті поступове опанування студентами базових комунікативних компетенцій, набуття ними досвіду художньо-культурного контексту, мінімізації можливих проблем щодо встановлення взаємодії з учнями.

Зокрема, метод *покрокового фасилітативного супроводу процесу взаємодії* був спрямований на допомогу студентам у вирішенні проблемних художньо-комунікативних ситуацій, що дозволяло їм отримати задоволення від самого процесу взаємодії, відчувати себе відповідальними за результати цього процесу. Впровадження методу *покрокового фасилітативного супроводу процесу взаємодії* підвищувало мотиваційну спрямованість студентів до оволодіння художньо-комунікативною культурою. Позиція фасилітатора сприяла встановленню більш близьких особистісних контактів викладача і студентів.

За результатами проведення імітаційно-рольових ігор відбувалася *дискусія на кшталт «мозкового штурму»*, метою якої було виявлення та аргументація студентом «культуровідповідної» моделі поведінки викладача, колег-студентів. Саме в процесі дискусії майбутні вчителі музики опановували уміння адекватно ставитися до протилежної позиції, викладати свої міркування, відстоювати власну мистецьку позицію у спілкуванні, знаходити спільне вирішення художньо-комунікативних проблем.

Основна ідея *методу дискусії на кшталт «мозкового штурму»* полягала у використанні полемічних засобів організації художньо-навчальної діяльності студентів. У перебігу дискусії відбувався своєрідний обмін почуттями, формування смислів, які набували особистісної значущості для студентів; студенти виступали у ролі не пасивних об'єктів педагогічного впливу, а як суб'єкти культури, для котрих процес присвоєння художнього смислу є творчістю.

Особливістю застосування *методу дискусії на кшталт «мозкового штурму»* був колективний пошук культуровідповідних шляхів взаємодії викладача і студентів. Актуальність цієї проблеми викликала активний інтерес студентів. На ролі «генераторів ідей» обиралися студенти, які мали розвинуту уяву, фантазію, достатній особистісно-комунікативний досвід; на ролі «аналітиків» – студенти, які характеризувалися високим рівнем особистісної та професійної рефлексії. Нагадаймо, що традиційними правилами у процесі застосування *методу «мозкового штурму»* є: неможливість критики на етапі генерування ідей, необов'язковість їх обґрунтування; схвалення будь-яких (неймовірних, фантастичних) ідей з обов'язковою їх фіксацією; рівноправність у висловлюваннях всіх учасників у процесі дискусії. Заздалегідь були розподілені функціональні ролі в дискусійній групі: «ведучий» організовував роботу з обговорення проблеми; «аналітик» ставив запитання, піддавав сумніву ідеї; «протоколіст» фіксував перебіг дискусії, інформував про результати роботи; «спостерігач» оцінював участь кожного в обговоренні проблеми. Правилom проведення такої форми

роботи, як «мозковий штурм», було безоцінне прийняття будь-якої думки учасників «мозкового штурму», зворотній зв'язок, робота в парах, трійках тощо.

У процесі впровадження методу дискусії *на кшталт «мозкового штурму»* полеміка відбувалася стосовно таких питань: «Розкрийте власне уявлення про феномен культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики»; «Які особистісно-професійні якості вчителя музики, на Вашу думку, сприяють встановленню гармонійних взаємин з учнями?»; «Які комунікативні якості вчителя музики, на Ваш погляд, є найважливішими у ієрархії його системи цінностей, здійснюють вагомий вплив на формування культури художньо-педагогічного спілкування з учнями?».

З метою педагогічної ефективності впровадження цього методу ми дотримувалися таких основних *етичних вимог*:

- забезпечували почерговість у висловлюваннях викладача і студента;
- сприяли реалізації права кожного студента на власну, відмінну від викладача, думку;
- орієнтували учасників взаємодії на чіткість та обґрунтованість власної мистецької позиції, а не тільки на самопрезентацію тощо.

Увага викладача приділялася усуненню стереотипів мислення і поведінки студентів, зняттю психологічних бар'єрів, активізації їхньої уваги, уяви, інтуїції, налаштування на творчу роботу. На етапі генерації ідей основне завдання учасників полягало у створенні якомога більшого за обсягом «банку ідей». Модератор втручався лише тоді, коли учасники порушували правила (наприклад, починали критикувати ідею), або потрібна була стимуляція процесу генерування ідей. Фіксація ідей відбувалася на мультимедійній дошці, за допомогою диктофону тощо.

Зазначимо, що найбільшими труднощами етапу генерації ідей були неготовність студентів до *системного охопту певної комунікативної проблеми*, «бачення» тільки одного способу її розв'язання. Основним завданням двох наступних етапів була оцінка висунутих ідей і прийняття

кращого варіанту розв'язання комунікативної проблеми. Критеріями оцінки висунутих ідей виступали: їх відповідність певній проблемі, можливість реалізації, умови застосування. «Експерти», спираючись на ці критерії, обговорювали ідеї, виокремлювали найкращі з них, проводили їх критичний аналіз.

У результаті проведеної роботи пропонувався варіант колективного розв'язання комунікативної проблеми. Підведення підсумків впровадження методу дискусії «на кшталт мозкового штурму» передбачало консолідацію учасників взаємодії завдяки виробленню єдиних (компромісних) рішень, рефлексії власних комунікативних якостей.

Впровадження методу *дискусії на «кшталт мозкового штурму»*, за нашими спостереженнями, здійснювало позитивний психологічний вплив на формування *демократично-співдружного стилю* спілкування майбутніх учителів музики. У процесі «мозкового штурму» групова робота надавала можливість студентам долати такі психологічні бар'єри як *конформізм* (намагання бути подібним до інших), *ригідність* (консерватизм поглядів).

У процесі реалізації методу дискусії *на «кшталт мозкового штурму»* дієвими були прийоми стимулювання студентів до висловлювань без побоювань хибних відповідей; прийоми створення ситуації успіху взаємодії тощо.

Зазначимо, що метод *дискусії на кшталт мозкового штурму* (від лат. *discussio* – розгляд, дослідження) ми використовували у *різних формах навчання*: семінарах, тренінгах, лекційних, практичних індивідуальних та групових заняттях. Комунікативна рефлексія результатів власної художньо-комунікативної діяльності дозволяла студентам виявити наявні проблеми спілкування на ґрунті мистецтва, можливі шляхи їх конструктивного розв'язання, визначати критерії відбору оптимальних методів реалізації поставлених завдань і оцінки якості встановлення взаємодії з учнями.

Отже, у процесі дискусії *на кшталт «мозкового штурму»* утворювалось культурно-освітнє середовище як «частковий,

конкретизований фрагмент культурно-освітнього простору, який є педагогічно інтегрованою реальністю, що створює умови для ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, для вирішення конкретної педагогічної мети у відповідності до змістових характерних ознак, нормативних вимог соціокультурного освітнього простору» [30, с. 165].

Підвищенню рівня мотивації студентів до встановлення продуктивної взаємодії з учнями сприяв комплекс *комунікативних завдань на вербалізацію знань та почуттів*, що виникали у процесі мистецького полілогу (у зв'язку з цим, студенти були ознайомлені із словником естетично-образних характеристик музики В.Ражнікова, О.Ростовського). Обговорення певної художньо-комунікативної ситуації прогнозувалося, моделювалося викладачем, але не було підготовлено завчасно, щоб запобігти втратам сенсу «живого» діалогу як вільного спілкування двох рівноправних «свідомостей» у художньо-естетичному полі культури. Майстерність викладача передбачала уміння створювати ситуацію пошуку художньої істини з урахуванням реакції студентів на смисли, цінності певної ситуації мистецького спілкування, що виникають «тут і тепер» на уроці.

Діалогова форма мистецького спілкування викладача і студента у процесі *індивідуальних занять з фаху* передбачала застосування таких прийомів як:

- прийом незавершеності діалогу, що виявляє проблемний рівень його змісту;
- прийом децентрації і децентралізації, що віддзеркалює можливий перехід від власної точки зору, як єдино вірної.

Ефективність застосування діалогічних форм взаємодії викладача і студента було забезпечено реалізацією у художньо-навчальному процесі таких «універсаль» (за Г.Баллом [2]) як : повага до партнера, його якостей як суб'єкта; повага до себе, без якої неможлива і справжня повага до партнера з діалогу (учня /студента); принцип згоди учасників діалогу щодо базових етико-естетичних цінностей, якими вони керуються.

Отже, застосування у процесі роботи означених форм і методів роботи мало на меті накопичення студентами певного практичного досвіду програвання, проживання художньо-комунікативних ситуацій «тут і тепер», закріплювало у свідомості студентів константу толерантності, що сприяло формуванню їх психологічної готовності до культуровідповідної взаємодії з учнями. Студенти набували навичок роботи у різних комунікативних полях: художньому та міжсуб'єктному. Загальне художньо-комунікативне поле уроку в контексті реалізації означених форм і методів було підґрунтям для вияву почуттів суб'єктів взаємодії, поліфонії їх думок щодо інтерпретації й оцінки певного мистецького твору, ситуації на уроці тощо.

Завдяки виконанню комунікативних вправ, рольових ігор комунікативного спрямування підвищувався рівень мотиваційної спрямованості студентів на встановлення емоційно-психологічного контакту з учнями, відбувалося рефлексивне усвідомлення ними значущості таких духовно-особистісних якостей, як: емпатія, конгруентність, рефлексія, толерантність, тактовність, комунікативність, здатність до емоційної гнучкості, збагачення їх «художнього тезаурусу», сенсорного досвіду, розвиток емпатійних здібностей; формувалися вміння свідомо, творчо моделювати процес встановлення продуктивної взаємодії з учнями в різноманітних ситуаціях художньо-навчального процесу. Результатом проведеної роботи було накопичення студентами позитивних емоційно-ціннісних смислів художньо-комунікативної діяльності.

Варто зауважити, що на кожному з етапів експериментальної роботи відбувалися зміни в інтенсивності фасилітативної підтримки викладача щодо комунікативної діяльності студентів. Це віддзеркалювалося у зменшенні його спрямованої й опосередкованої коригувальної ролі: від структурованості викладачем процесу взаємодії на етапі пристосування (акомодації) студент поступово переходив до самоорганізації власних художньо-комунікативних дій та комунікативної співтворчості з викладачем.

Фасилітативна підтримка викладача була особливо значущою на першому (*організаційно-акомодативному*) етапі формування художньо-комунікативної культури студентів. Викладач, який демонстрував зразки аутентичності і конгруентності, безоцінної поведінки, безумовного прийняття думок, почуттів та висловлювань студентів, формував стосунки взаєморозуміння, співпраці, сприяв саморозкриттю студентів у процесі художньої комунікації. Формування художньо-комунікативної культури студентів вимагало від викладача, з одного боку, скрупульозного відбору найрізноманітніших форм, методів, прийомів роботи, які сприяють взаєморозумінню між партнерами по спілкуванню, а з іншого – рефлексії власної системи критеріїв оцінки щодо сприйняття «Іншого», їх корекції за необхідності; ціннісного ставлення до кожної індивідуальності, вияву толерантності у ставленні до студентів.

Отже, впровадження на *організаційно-акомодативному* етапі комунікативних вправ, імітаційно-рольових, діалогово-дискусійних технологій, прийомів вербалізації почуттів, інтроекції уможливило «проживання» студентами реальних художньо-комунікативних ситуацій «тут і тепер», сприяло активізації їх рефлексивних процесів щодо розуміння себе та «Іншого». Повторне програвання художньо-комунікативних ситуацій, їх рефлексивний аналіз уможлиблював перенесення набутих комунікативних компетенцій у нові ситуації художньо-навчальної взаємодії.

4.2.2. Навчально-кумулятивний етап формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Навчально-кумулятивний етап реалізовувався протягом (2, 3, 4, 5 семестрів) навчання студентів; цей етап був спрямований на формування регулятивно-конативного та рефлексивно-оцінного компонентів художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики і реалізацію таких педагогічних умов як: *систематичне впровадження ситуацій співпереживання-осмислення художньо-комунікативних дій, активізація*

здатності студентів до прояву конгруентної поведінки, забезпечення суб'єктності викладача і студента у процесі спілкування з мистецтвом; стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик.

Пріоритетом у роботі викладача на цьому етапі було сприяння накопиченню студентами позитивних емоційно-ціннісних смислів художньо-комунікативної діяльності; надання кожному студенту свободи суб'єктивного вибору власних художньо-комунікативних стратегій з урахуванням лідерської позиції викладача.

Особливістю *навчально-кумулятивного етапу* формування художньо-комунікативної культури студентів є застосування таких *форм роботи* як: індивідуальні, групові, відвідування майстер-класів, рольові ігри, творчі майстерні, реалізація авторської системи комунікативних тренінгів; *методів*: вирішення проблемних ситуацій-кейсів; моделювання художньо-комунікативних ситуацій; рефлексивної самодіагностики (педагогічне відеоспостереження).

Наприклад, *проблемна ситуація-кейс* «Плюралізм мистецьких думок» мала на меті: розвиток здатності студентів щодо культури прийняття іншої позиції, здатності критично розглянути точку зору інших учасників взаємодії. Викладач спонтанно розігрував конфліктну ситуацію, а група студентів аналізувала стратегію її розв'язання. Для посилення навчального ефекту одну й ту саму ситуацію розігравали з використанням різних стратегій поведінки вчителя музики. Студенти, які вирішували проблемну ситуацію-кейс висловлювали свої думки з приводу використання «вчителем» коректних запитань до учня, аналізували його мовленнєву культуру. Діалогова стратегія розв'язання проблемних ситуацій-кейсів сприяла встановленню кооперативних ефектів взаємодії через «співнастроювання» на емоційно-психологічний стан іншого суб'єкта взаємодії, визнання рівності психологічних позицій у спільній мистецькій діяльності.

Вирішення студентами *проблемних ситуацій-кейсів* відбувалося в суперечливому процесі обміну думками, що актуалізувалося у вигляді прийняття або неприйняття думки іншого, схвалення або засудження його позиції. Вирішення проблемних ситуацій-кейсів відбувалося за алгоритмом попереднього детального аналізу ситуації, колективного обговорення ймовірних шляхів її розв'язання, вибору найкращого варіанту взаємодії, визначення педагогічних засобів, прийомів розв'язання певної ситуації, що спонукало студентів до постійного пошуку оптимальних моделей управління художньо-навчальним процесом, стимулювало розвиток їх комунікативної поведінкової гнучкості.

Студенти аналізували чинники, які впливають на появу *певної проблемної ситуації* на уроці: в одних випадках проблемна ситуація пояснювалась дією одного-двох чинників, котрі неважко усунути; в інших – проблему визначав одночасний вплив декількох факторів (складність обговорюваної проблеми для учня, неадекватність способів і прийомів її вирішення, невміння майбутнього учителя музики визначити умови, в яких здійснюється продуктивний педагогічний вплив на учня тощо).

Проблемні ситуації-кейси стали основою занурення студентів у контекст стратегій вирішення художньо-комунікативних проблем. При цьому їх увага зосереджувалася на зонах потенційних бар'єрів спілкування, які виникають через розбіжності індивідуальних цінностей тих, хто спілкується. Студенти коментували поведінку своїх «колег» і виявляли в їхній поведінці ті вади, які можуть «спровокувати» конфліктну ситуацію на уроці. Студентам необхідно було вирішити такі завдання: відшукати способи аналізу і перетворення неконструктивних ситуацій у конструктивні, запропонувати культуровідповідні засоби їх вирішення в певних умовах художньо-навчального процесу.

За результатами тестової самодіагностики, варто навести таку думку студентів: «Підґрунтям вирішення проблемних ситуацій-кейсів є вихідна суперечність між планованим ефектом впливу на учнів та ефектом, який

реально досягається за умов певної ситуації на уроці. Ця суперечність (неузгодженість) і є «нервом» проблемної ситуації». Варто зазначити, що за змістом (якістю) педагогічно доцільного розв'язання ситуацій-кейсів можна було визначити глибину проникнення студентів у сутність комунікативної проблеми, дійти висновку щодо адекватності аналізу й осмислення ними певної ситуації «тут і тепер».

Отже, впровадження *методу вирішення проблемних ситуацій-кейсів* уможливило поступове усвідомлення студентами того, що розуміння іншої культури можливе на основі здатності до адекватної інтерпретації власних ціннісних культурних вимірів, важливості використання широкого спектру емоційно-образних «сценаріїв» уроку, необхідності регулювання власних емоцій та емоцій «іншого», збагачення сенсорного досвіду з метою усунення бар'єрів педагогічної взаємодії.

Значна роль на цьому етапі роботи відводилась *рефлексивним завданням*, які забезпечували усвідомлення студентами власних алгоритмів аналізу проблемних ситуацій-кейсів. У процесі вирішення цих завдань студент мав усвідомити індивідуальні стратегії вирішення певної ситуації на уроці, орієнтуватися не просто на комунікативні знання, але й на способи їх отримання.

Основним засобом *рефлексивної самодіагностики* студентів було визначено *метод педагогічного відеоспостереження*. Приміром, студентам пропонувався відеофрагмент проблемної ситуації-кейсу. Завдання респондентів полягало у:

- висловленні власних думок з приводу коректності або некоректності дій вчителя музики;
- коментарії щодо поведінки своїх «колег»-студентів (у період педпрактики), виявленні в їхній поведінці тих вад, що можуть призвести до конфліктної ситуації в класі;
- виборі й використанні коректних запитань, що «включають» почуття учнів у процесі мистецького спілкування.

Впровадження в кінці *навчально-кумулятивного етапу (у 5 семестрі)* *методу моделювання художньо-комунікативних ситуацій* було спрямовано на розвиток здатності студентів до розробки власних проектів оригінальних моделей уроків, що забезпечують ефективне спілкування з учнями на ґрунті мистецтва.

Впровадження *методу моделювання художньо-комунікативних ситуацій* відбувалося з урахуванням:

- емоційно-образного сприйняття мистецької події, що передбачало появу у свідомості образу певної художньо-комунікативної ситуації;
- прогнозування та оцінки перспектив розвитку та можливих наслідків цього процесу;
- виділення протиріч, які необхідно вирішити;
- усвідомлення власних проектних дій щодо досягнення планованих цілей;
- відбору ефективних методів і педагогічних засобів реалізації намічених цілей.

«Майстерність вчителя, наголошує І.Зязюн, полягає в умінні перетворити ситуацію на педагогічну задачу, тобто створити умови для цілеспрямованої перебудови стосунків, наближаючи до поставленої педагогічної мети. Ситуація може не стати завданням, якщо вчитель її не помічає або ігнорує, не надаючи значення. Вона може сприйматися як завдання, але вирішуватися недоцільно, якщо вчитель реагує на ситуацію, що виникла окриком, тим самим посилюючи конфлікт. Таким чином, ситуація стає задачею в умовах цілеспрямованої педагогічної діяльності (ситуація + мета = завдання) [18, с.35-46].

Варто зауважити, що *метод моделювання* під час сприймання музики широко осмислюється О. Ростовським [31]. Дослідник обґрунтовує думку про те, що музичне сприйняття є процесом малодоступним для зовнішнього спостереження. Це ускладнює його діагностику та керівництво ним. Тому великого значення, вказує дослідник, набуває така організація діяльності

слухачів, яка давала б можливість контролювати і спрямовувати цей процес в бік адекватного відображення ідейно-естетичного ставлення школярів до музики, як подання сприйнятого музичного образу у «матеріалізований» формі, тобто моделювання сприйняття. Одночасно відбувається процес його формування, який полягає у розвитку здатності до категоризації сприйнятого образу шляхом розширення емоційного досвіду, асоціацій та уявлень, а на цій основі збагачення емоційного словника, який дозволяє більш тонко розрізняти емоційний зміст музики [31, с. 195-200]. У зв'язку з цим, слушною є думка щодо необхідності створення слухачами словесних моделей твору за допомогою словника «емоційно-естетичних визначень» (виразних характеристик музики за О.Ростовським) [31, с. 195-200]. Співзвучним цим міркуванням є зауваження М.Бахтіна про те, що емоційне співбуття не можна ні виміряти, ні висловити, ні адекватно передати словом, кольором, рухом, знаком, символом, графічно або схематично, тому що «на мові емоцій можна розмовляти тільки емоціями», емоційне співбуття можна тільки пережити [3, с. 162].

У дослідницькому пошуку ми враховуємо оригінальну методичку В.Ражнікова щодо моделювання музично-комунікативних ситуацій на індивідуальних заняттях з фортепіано через суб'єктивну емоційну програму. Ми підтримуємо позицію дослідника про те, що генезис музичного переживання існує як історія естетичних емоцій, настроїв, почуттів, віддзеркалених у музиці. «Прижиттєве формування естетичних емоцій (онтогенез) є переходом наших повсякденних емоцій в почуття та емоції естетичні. У процесі людської історії (філогенезу) такий перехід відбувався у зв'язку з розвитком музики, впливаючи на становлення її мови» [29, с.66].

Подальше осмислення «емоційного співбуття» викладача і студента у художньо-навчальному процесі є актуальним у контексті філософської концепції О.Лосєва, який образно висловив сутність музичного мистецтва таким чином: «І коли Устремління світової Волі зустріло Форму, в котрій воно затріпотіло, – почалася музика як твір мистецтва» [22].

Отже, у процесі реалізації *методу моделювання художньо-комунікативних ситуацій* викладач, з метою розширення «художньо-емоційного поля» студента, не вдавався до вербалізації емоційної програми певного твору, а моделював музичний полілог згідно специфіки музичного твору, що вивчався і вибір якого обумовлювався психологічною сумісністю зі студентом. Сприйняття мистецького твору було підготовлено викладенням матеріалу, який «провокував» появу у студента співпереживання художньому образу. Використовувався також прийом *«додаткового моделювання»*, що передбачав завдання для студентів: завершити певну ситуацію взаємодії у конструктивному руслі з опорою на власний комунікативний досвід.

Отже, системна робота над *моделюванням художньо-комунікативних ситуацій* сприяла розвитку здатності студентів до конструювання спеціальних художньо-комунікативних ситуацій, що забезпечують умови для продуктивної взаємодії суб'єктів художньо-навчального процесу. Студенти вчилися критично оцінювати неконструктивні ситуації, захищати власну мистецьку позицію, використовувати альтернативні способи оптимального розв'язання художньо-комунікативних задач. Залучення майбутніх учителів музики до роботи над конкретною педагогічною ситуацією в межах розглянутого методу передбачало розвиток їх здатності відповідально ставитись до встановлення взаємодії з учнями, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію комунікативних дій з урахуванням художньої цінності музичного твору, його яскравої образності, виразності та вікової доступності для школярів.

У контексті реалізації цього методу студентам пропонувалися незавершені художньо-комунікативні ситуації, а також ситуації, в яких простежується негативна комунікативна поведінка вчителя музики і пропонувалося перетворити такі ситуації на комунікативні. Дієвими у процесі педагогічної роботи виявились ситуації конструктивно-поведінкового характеру, що вимагали від студентів моделювання власної

поведінки. Також до роботи включалися ситуації, що виникають стихійно, ситуації-сюрпризи, студентам була запропонована варіативність у вирішенні таких комунікативних задач. Варіативність передбачала використання комбінацій відомих технологій, студент також міг доповнити відомі технології власними новаторськими розробками.

Отже, *модельовання художньо-комунікативних ситуацій* – метод, завдяки якому студент потрапляв у ситуацію вибору певного варіанту поведінки щодо тієї чи іншої ситуації взаємодії. Варіативність його поведінки була детермінована умовами ситуації на уроці, станом учнів, індивідуальним комунікативним стилем діяльності.

Дієвим на цьому етапі роботи виявився прийом «storytelling», який застосовувався у режимі майстер-класу. Викладачі, презентуючи власний культуровідповідний досвід художньо-комунікативних дій, розкривали особливості вирішення неконструктивних ситуацій взаємодії; ділилися зі студентами особистісними «ноу-хау» щодо процесу художньої комунікації на ґрунті мистецтва. Таке «розгортання» зразків культуровідповідної художньо-комунікативної діяльності, їх порівняння, аналіз, рефлексія сприяли усвідомленню студентами цінності та важливості художньо-комунікативної діяльності для успішного здійснення професійних завдань вчителя музичного мистецтва, були передумовою створення ними власних проектів художньо-комунікативних дій на ґрунті мистецтва. В рамках організації такої форми роботи, як *«творчі майстерні»* отримувала практичне вирішення проблема наставництва, безпосереднього спілкування студентів з «Майстром», включався механізм духовного «дотягування» до майстра.

Варто зазначити, що особливістю запропонованих методів (*методу вирішення проблемних ситуацій-кейсів та модельовання художньо-комунікативних ситуацій*) було те, що їх впровадження забезпечувало спільне «проживання» викладачем і студентом певної художньо-комунікативної ситуації *«тут і тепер»* на уроці; увага студентів

фокусувалася на спеціально підібраних ситуаціях, що надавало студентам більше можливостей (альтернативного вибору) художньо-комунікативних стратегій поведінки. Модельовані ситуації художньо-навчального процесу знижували ризик психологічної скутості студентів щодо можливих помилок; процес розв'язання проблемних художньо-комунікативних ситуацій відбувався за прямої участі й підтримки викладача, який здійснював корекцію прийнятих рішень.

Впровадження *методу моделювання художньо-комунікативних ситуацій* на індивідуальних заняттях з фаху відбувалося з урахуванням специфіки мистецьких творів, що вивчалися у класі основного інструменту. Розробка студентами оригінальних моделей уроків, які забезпечували продуктивне спілкування на ґрунті мистецтва знаходили реальне втілення у процесі проходження ними педагогічної практики.

У дослідницькому пошуку ми спиралися на висновок В. Самітова щодо застосування у навчальному процесі прийому інтродукції, за якого можливо визначити, наскільки кожен із учасників може проникнути в сутність мотивації, поглядів та переживань Іншого – партнера по взаємодії, що важливо для донесення знаково-понятійної системи мистецького твору до внутрішнього світу студента [32, с.186-194].

Зазначимо, що дієвими на цьому етапі формування художньо-комунікативної культури студентів виявилися інтерактивні методи (імітаційно-рольові ігри). Студенти конструювали власні способи культуровідповідних художньо-комунікативних дій, вчилися швидко адаптуватися до певної ролі в моделях певних комунікативних ситуацій, які були максимально наближеними до реальних умов мистецького спілкування.

Під час застосування технології імітаційно-ігрової діяльності студенти розігрували невеликі фрагменти уроку, випробуючи себе у різних психологічних ролях. Це вимагало від них здатності до самоорганізації, самоаналізу й корекції власних дій, спрямовувало зусилля студентів на регулювання художньо-комунікативного процесу, корекцію власних етико-

естетичних установок щодо взаємодії з учнями. Розв'язання комунікативних ситуацій дозволяло студенту перебувати в різних рольових позиціях: режисера, консультанта, фасилітатора й організатора діяльності учнів. Постійна зміна рольових позицій у грі сприяла стимуляції суб'єктної активності студентів.

Приміром, у рольовій грі *«комунікативний стиль діяльності»* були виділені ролі ведучого, акторів, режисера, журі та глядачів. Після вступного слова ведучого щодо важливості встановлення продуктивної взаємодії вчителя і учня, були розподілені ролі, актори обирали модельний «портрет» певного комунікативного стилю діяльності з метою його реального втілення. Учасникам гри надавався перелік модельних «портретів» вчителів, створених В. Кан-Каліком, кожний з яких мав умовну назву: «Монблан», «Гамлет», «Китайська стіна», «Локатор», «Тетерев», «Робот», «Я сам», «Приятель». «Режисер» допомагав «акторам» за допомогою засобів пантоміми, спеціально створених ситуацій взаємодії презентувати обрану модель. Під час виступу кожного «актора», завданням «глядачів» було не лише відгадати, який «портрет» зображено, але й допомогти «акторам» у розкритті певного образу. Оцінювало роботу «акторів» спеціально створене журі, до складу якого входили викладачі, методисти педпрактики (члени експертної групи).

Значний педагогічний вплив на формування компонентів художньо-комунікативної культури студентів здійснив *метод рольових ігор з елементами психодрами*. На думку дослідників А. Гостєв [6], О. Санфірова [33] психодрами є підґрунтям не тільки моделювання й програвання різних психологічних та педагогічних ситуацій, але й сприяють інтеграції отриманих знань в особистісний досвід.

Варто зазначити, що у процесі застосування методу *гри з елементами психодрами* студент виступав як режисер драматичної дії, що вимагало від нього здатності до емпатійного співпереживання, рефлексії власного стану щодо певної ситуації навчального процесу. Психодрама створювала особливий комунікативно-освітній простір суб'єктів взаємодії, який сприяв

інсценуванню тих ситуацій, які безпосередньо були пережиті учасниками змодельованої події. Загалом, у сценарії психодрами розгорталася подія, що пов'язувала всіх її учасників спільними переживаннями. Дія, що переживалася студентом у внутрішньо-особистісному плані, переходила у зовнішній план, потім знову інтеріоризувалася, що прогнозувало подальший вільний вибір ним власних художньо-комунікативних стратегій поведінки.

Підкреслюємо, що застосовуючи *метод рольової гри з елементами психодрами* викладачу слід враховувати, які з елементів змодельованої ситуації взаємодії є для студента внутрішньо-значущими, перевтілюються ним у ранг особистісних цінностей, стають ціннісним орієнтиром його художньо-комунікативної діяльності. Наголосимо, що важливу роль у втіленні цього методу відіграє сценарій, тому необхідно ретельно продумувати його зміст, дієвість і спрямованість на певну особистість студента. Негнучкий сценарій, як правило, сприймається студентами як певний ідеал, нав'язаний ззовні; варіативні сценарії, що акумулюють у собі образи ціннісних взаємин суб'єктів педагогічної взаємодії, як свідчить практика, засвоюються студентами успішніше.

Отже, застосування *методу рольової гри з елементами психодрами* уможливлювало не тільки моделювання й програвання різноманітних психологічних ситуацій, але й дозволяло студентам інтегрувати одержані знання в художньо-комунікативний досвід. Такі рольові ігри, як: «Кроки до розуміння», «Комунікативний стиль діяльності», «Подолання внутрішніх конфліктів», «Репетиція толерантної поведінки» передбачали гнучке поєднання групової та колективної діяльності студентів, формували уміння свідомо, творчо моделювати стосунки з «Іншим» на основі сумісних переживань мистецьких подій. Вільний обмін думками, обумовлений ігровими моментами, знімав психологічну напругу, сприяв розвитку комунікабельності і толерантності студентів.

Повторне програвання рольових художньо-комунікативних ситуацій та їх аналіз уможливлювали перенесення отриманих комунікативних знань,

умінь, навичок у нові ситуації взаємодії (у період педпрактики). За підсумками гри, «провідному акторові» (якого обирало журі) за допомогою «режисера» пропонувалося продумати і показати синтетичну модель комунікативної поведінки вчителя музики, що вбирає у себе кращі якості, представлені в презентованих моделях.

Варто зауважити, що механічне використання імітаційно-рольових технологій у процесі аудиторних занять не є ефективним, оскільки не враховує конкретних обставин та умов, за яких центр уваги зміщується на нестандартні дії та творче розв'язання художньо-комунікативних проблем. Розроблені й апробовані нами у художньо-навчальному процесі інтерактивні імітаційно-рольові технології довели необхідність їх змістового й концептуального зв'язку з такими організаційними формами навчання як практичні заняття спецкурсу, педагогічна практика у школі тощо.

Важливим педагогічним засобом ефективного формування художньо-комунікативної культури студентів була реалізація і апробація на навчально-кумулятивному етапі *авторської системи комунікативних тренінгів*. Комунікативний тренінг (з англ. – training) – це система концептуально, логічно, тематично та структурно пов'язаних занять, у процесі проведення яких відбувається природне «входження» його учасників у контекст аналізу й моделювання різноманітних ситуацій художньо-навчального процесу. Комунікативний потенціал тренінгів виявлявся спочатку через імітаційне моделювання в аудиторному режимі (у процесі лекційних та практичних занять спецкурсу), а потім в умовах педагогічної практики студентів у школі.

Специфіка *авторських комунікативних тренінгів* була пов'язана з аналізом і моделюванням різноманітних ситуацій мистецького спілкування, конструюванням алгоритму адекватного вирішення художньо-комунікативних завдань; навчання відбувалося в *інтерактивному режимі*, який сприяв більшій ефективності набуття студентами комунікативних навичок, ніж у разі застосування будь-якої іншої форми навчання. Під час проведення тренінгів приділялося багато уваги безпосередньому пошуку та

засвоєнню студентами нових форм, методів і технік культуровідповідного спілкування.

Загальними *принципами тренінгової роботи* були: принцип персоніфікації висловлювань, принцип активності, принцип зворотного зв'язку, принцип відкритого спілкування, принцип акцентування уваги на тих почуттях, що виникли у процесі сприйняття художнього образу мистецького твору. Особливу увагу було спрямовано на створення позитивної емоційної атмосфери тренінгових занять, підвищенню суб'єктної впевненості кожного студента у значущості власних особистісних досягнень, що сприяло кращій екстраполяції отриманих студентами комунікативних знань, умінь, навичок у ситуації реальної комунікативної діяльності.

Основними *завданнями тренінгових програм* було: мотивування позитивного ставлення студентів до майбутньої художньо-комунікативної діяльності; розвиток перцептивних, інтерактивних, комунікативних умінь; навичок вербального й невербального спілкування з учнями; здатності до педагогічно доцільної організації, моделювання, аналізу й управління процесом художньої комунікації, підвищення рівня загальної культури та рефлексивної самосвідомості студентів, актуалізація й оптимізація процесу становлення індивідуального комунікативного стилю діяльності майбутніх фахівців.

Методика проведення *авторських комунікативних тренінгів* передбачала актуалізацію колективних і групових *форм роботи: дискусій на кшталт «мозкового штурму», імітаційно-рольових, психотренінгових технологій, «конференцій творчих ідей», організації роботи в мікрогрупах тощо.* Учасники тренінгу розміщувались по колу, що полегшувало спілкування, створювало атмосферу довіри. Тренінги проводилися один раз на тиждень і передбачали загальну кількість осіб (12-15).

До арсеналу комунікативних технік залучалися, як вербальні так і невербальні засоби комунікації (жести, пози, міміка, які слугували передачі викладачем його переживань щодо сприйняття художнього образу).

Спеціально розроблені *психотренінгові технології* були спрямовані на корекцію навичок мистецького спілкування, зняття психологічних «комплексів», уможлилювали «увімкнення» «рефлексивного режиму» самосвідомості викладача і студента, актуалізували їх потребу в екзистенційно-рефлексивних способах встановлення емоційно-психологічного контакту на ґрунті досягнення мистецтва.

Опишемо більш детально *реалізацію авторської системи комунікативних тренінгів* формування художньо-комунікативної культури студентів.

Розроблений і апробований нами *психотерапевтичний тренінг* вбирав у себе шість структурних компонентів:

- гностичний (знання щодо причин виникнення неконструктивної художньо-комунікативної ситуації на уроці, особливостей поведінки учасників взаємодії);
- проектувальний (уміння передбачати поведінку «партнера» по взаємодії);
- регулятивний (уміння регулювати процес взаємодії з урахуванням мета-позиції вчителя);
- комунікативний (уміння концентруватися на «Іншому», здійснювати ефективне спілкування з урахуванням особистісних якостей та наявного емоційного стану іншого суб'єкта взаємодії);
- рефлексивний (здатність адекватно реагувати на ситуацію, що склалася на уроці; здатність до рефлексивного усвідомлення власних комунікативних якостей);
- етичний (готовність до вияву толерантності, коректності, тактовності у процесі взаємодії).

Тренінг розвитку здатності до толерантного сприйняття «Іншого» був спрямований на формування здатності студентів до розуміння і усвідомлення власних почуттів і емоційно-психологічних станів, що виникли «тут і тепер» на уроці, прийняття позиції іншого суб'єкта взаємодії з мистецтвом. У процесі проведення тренінгу використовувались *прийоми*

програвання нестандартних художньо-комунікативних ситуацій : репетиція перед екзаменом, нетривіальна ситуація в класі, у період педпрактики; створення таких ситуацій, що передбачають переживання студентом успіху процесу взаємодії з учнями.

Тренінг розвитку здатності до толерантного сприйняття «Іншого» був спрямований на формування таких особистісних якостей студентів як: емпатія, доброзичливість, автентичність, конгруентність, ініціативність, відкритість; умінь стимулювати активність «партнера» по взаємодії; здатності прогнозувати або провокувати «бажану реакцію» іншого суб'єкта взаємодії на певну ситуацію художньо-навчального процесу з метою досягнення консенсусу у спільній художній діяльності; уміння утримувати ініціативу у спілкуванні; диференційовано використовувати вербальні і невербальні засоби педагогічного впливу тощо.

На прикладі фрагментів уроків музики (мікроситуацій взаємодії) студенти знайомилися з такими невербальними засобами спілкування, як:

- паузи мовчання, що дають можливість контролювати емоції, обмірковувати думку;
- схвальні вигуки, які демонструють включеність у розмову;
- міміка та жести (поза, вираз обличчя, зоровий контакт, дистанція між співрозмовниками тощо).

Підкреслимо, що у тренінгах відтворювалися ситуації взаємодії, які в реальному навчально-виховному процесі викликали психологічну напругу й емоційне реагування. Це сприяло усвідомленню студентами особливостей власної поведінки, неузгодженості між сприйняттям себе та іншими, адекватності рефлексивної оцінки власних художньо-комунікативних якостей. Переживання студентами позитивних почуттів (радість, захоплення) свідчило про успіх процесу взаємодії; негативні почуття (страх, сором, неприязнь) – про виникнення можливих бар'єрів у спілкуванні. У цьому випадку, їм необхідно було ще раз звернутися до аналізу власної поведінки і

поведінки учня, виявити причини, що гальмують процес встановлення конструктивних взаємин на ґрунті мистецтва.

У процесі апробації тренінгових програм формувалася здатність студентів працювати на емоційному резонансі з іншим суб'єктом взаємодії з урахуванням його психологічних особливостей; виявляти комунікативну поведінкову гнучкість (здатність до зміни індивідуального комунікативного стилю діяльності в залежності від ситуації, що склалася на уроці). При цьому акцентувалася увага на ситуаціях переживання успіху взаємодії. Обговорення результатів проведення тренінгу виявило факт усвідомлення студентами того, що розуміння та прийняття учня починається саме з адекватної самооцінки самого вчителя.

Тренінг корекції індивідуального комунікативного стилю діяльності майбутнього вчителя музики передбачав відпрацювання ефективних способів та моделей художньо-педагогічного спілкування. Програма тренінгу включала 7 занять з тривалістю кожного заняття 3–4 години. Кількість учасників тренінгу складала 12–15 осіб. Тренінг проводився раз на тиждень. Продуктивний результат у тренінгових групах забезпечувався завдяки: моделюванню, розігруванню і аналізу конкретних художньо-комунікативних ситуацій; використанню групових дискусій на кшталт «мозкового штурму», що передбачали колективне обговорення проблем міжособистісного та мистецького спілкування; корекцію художньо-комунікативних дій студентів. У процесі проведення означеного тренінгу були задіяні такі комунікативні техніки, як: розвиток вербальних і невербальних засобів комунікації (жестів, поз, міміки, необхідних для перевтілення та передачі вчителем його переживань у процесі сприйняття художнього образу). Тренінг передбачав розвиток таких форм поведінки, які включали сприймання «Іншого»(перцепцію), передачу йому певних сигналів (комунікацію), вплив на нього (інтерацію); відпрацювання умінь гнучко змінювати стиль діяльності у змінних умовах мистецького спілкування.

За результатами проведення тренінгу було проведено *аукціон ідей щодо створення конструктивних художньо-комунікативних ситуацій взаємодії*, у ході якого майбутні вчителі музики презентували розроблені в поза-аудиторний час завдання для культурологічної практики студентів I курсу та методичні рекомендації щодо їх виконання; розробили індивідуальні програми щодо удосконалення власного комунікативного стилю діяльності.

Процес взаємодії з мистецтвом тісно пов'язаний з емоційною сферою суб'єктів художньо-навчального процесу. З цього приводу варто згадати думку С.Макаренка: «Я впевнений в тому, якщо ми не виховаємо людського почуття, ми нічого не виховаємо [23, с.64]. З метою ефективного формування досліджуваного феномена на цьому етапі експериментальної роботи нами був впроваджений *тренінг розвитку сенсорної культури і синтонності*. Сенсорний (від лат. Sensus - відчуття) означає «чуттєвий, пов'язаний з відображенням дійсності за допомогою відчуттів і сприймань. Згідно наукової позиції І.Беха, емоції, перетворені в результаті навчання, виховання, трансформуються в почуття, які є організованою системою емоційних переживань [4, с.83]. Л. Деркач, зокрема, акцентує увагу на тому, що у роботі викладача слід враховувати домінантність лівої чи правої півкулі головного мозку, тип розумової діяльності (*інтуїтивно-почуттєвий чи раціонально-логічний*), внутрішні психологічні особливості; індивідуальні стратегії самоконтролю тощо [9, с.26-44].

На думку І. Андреевої, правопівкульовий тип мислення сприяє більш точному розпізнанню емоцій інших людей. Цей тип мислення, вважає дослідниця, є спадковим задатком емоційної сприйнятливості, яка характеризує успішність адаптації емоційного відгуку на стимул за певних обставин і пов'язана з ефективною обробкою інформації, що стосується емоцій [1, с. 282-285].

В. Лабунською, в результаті проведених досліджень, встановлено, що люди з розвинутим невербальним інтелектом є більш спрямованими на оточуючих, ніж на себе, краще розпізнають емоції. Дослідниця вважає, що

«правопівкульні» музиканти краще ідентифікують емоційні стани співрозмовника, ніж «лівопівкульні» математики [20, с.76]. За висновком Є. Ільїна, у осіб «художнього» типу більш виражена здатність до адекватного визначення виду емоційного контексту, що сприймається через звукову мову іншого суб'єкта взаємодії [19].

Синтонність – це інстинктивне співзвуччя з емоційною сферою тих, з ким особистість перебуває у контакті. Вчитель музики «тренований приєднуватися», впускати у свій простір індивідуальність «Іншого» у процесі освоєння «художнього Я» музичного твору. У процесі тренінгових занять студенти вчилися самостійно шукати шляхи встановлення «резонансу» з індивідуальними особливостями учнів, «впускати» у свій внутрішній світ ціннісні смисли учнів.

Тренінг *розвитку сенсорної культури і синтонності* передбачав розвиток здатності студентів до інстинктивного настроювання на емоційний фон певної ситуації на уроці з метою адекватного розпізнавання емоційного контексту звукової мови та емоцій учня. Метою викладача (за допомогою співнастроювання, «приєднання» до почуттів студента) було навчити студентів краще відчувати учня через техніку зміни сенсорних каналів (аудіального, візуального, кінестетичного, пропріоцептивного). Студенти вчилися приєднуватися до пози, жестів, виразу обличчя, дихання, тону, сили голосу, манери поведінки викладача тощо.

Атракція як компонент міжособистісного сприймання вчителем і учнем один одного, органічно входить до структури художньо-педагогічного спілкування, складаючи його *емоційний фон*. «Атракція – специфічне емоційне ставлення, що визначає привабливість однієї людини для іншої і на основі якого формується інтегральне стійке почуття прихильності до іншої людини» (В.Семиченко [34, с.78]). У процесі тренінгових занять ефективними виявилися *прийоми «створення атракційних сценаріїв взаємодії»*; прийоми *«віддзеркалення дій і почуттів студента»* (приміром, віддзеркалення вербального висловлювання студента з приводу певного

фрагмента роботи над мистецьким твором у класі основного інструменту). Студентам ставились питання, які «провокували» появу приємних почуттів: інтерес, радість, натхнення, що сприяло заохоченню їх до розповіді про власні почуття, викликані художнім образом, пропонувалося зануритись глибше у свої почуття (ампліфікація почуттів) з метою кращої їх ідентифікації. Викладач пом'якшував вербальну інтерпретацію певної ситуації такими коректними висловлюваннями, як: «можливо»; «якщо я правильно Вас зрозумів»; «складається враження», оскільки категоричність може перетворити віддзеркалення почуттів студента з комунікативної техніки на засіб посилення неадекватних психологічних захистів та опору.

Значущим фактором вияву атракції у мистецькому спілкуванні є емпатія як особлива здатність суб'єкта до віддзеркалення емоційних переживань і внутрішнього світу «Іншого», що дозволяє партнерам досягати особистісного взаєморозуміння, взаємоузгодження мистецьких позицій, обирати, у зв'язку з цим, спільні засоби само-і взаєморегуляції у процесі взаємодії.

Зазначимо, що тренінг *розвитку здатності студентів до емпатійного проникнення у «світ» учня*, прийняття його особистості здійснювався не тільки на емотивному рівні (співпереживання), але й когнітивному (перевтілення), конативному (вольовому рівнях). Емпатія як чинник атракції вчителя музики передбачає створення такої художньо-комунікативної ситуації на уроці, яка уможлиблює його здатність не тільки раціонально сприймати особистість учня, але й «... тимчасово жити іншим життям, делікатно перебувати в ньому без оцінювання і осуду» (К. Роджерс [40]). Емоційний контакт у тренінговій роботі встановлювався на основі здатності викладача бути конгруентним власним почуттям, поважати себе і з повагою ставитися до самості студента.

Усвідомлення студентами зорових, аудіальних, візуальних, пропріоцептивних відчуттів, що виникли «тут і тепер» стимулювали розвиток їх резонансно-асоціативних вражень, інтуїції. Студенти вчилися

краще розуміти себе через техніку зміни сенсорних каналів; застосовувати прийоми ампліфікації почуттів, рефлексивного і нерефлексивного слухання учня, розрізняти конгруентність вербального та невербального мовлення «іншого», «зчитувати» (за І.Страховим [35]) його емоційні стани, мотиви поведінки, спостерігаючи за мімікою й жестами.

Антиципація виступає атрибутом синтонності, характеризується легкістю встановлення продуктивної взаємодії. У процесі тренінгової роботи нами широко застосовувались *прийоми розвитку здатності до антиципації* – (емоційного передчуття), з метою розвинути здатність студентів до координації власних дій і почуттів з іншим суб'єктом взаємодії на ґрунті мистецтва.

Розроблений і апробований нами *тренінг «емоційний резонанс»* спрямовувався на формування *здатності студентів до синхронізації власних почуттів і переживань художнього образу з переживаннями і почуттями іншого суб'єкта взаємодії з мистецтвом*, розвиток умінь самодіагностики власних художньо-комунікативних якостей, здатності до адекватної рефлексивно-емпатійної оцінки якостей учня.

Ефективними у процесі проведення тренінгу були *прийоми* психологічного співнастроювання на дихання, «енергетичне поле» «Іншого». Сумісно пережиті позитивні емоції щодо взаємодії з мистецтвом сприяли підвищенню рівня мотивації до емпатійного пізнання один одного, прийняття іншої точки зору, розуміння й відчуття «зсередини» партнера по взаємодії. Необхідним при цьому була концентрація і розподілення уваги викладача з метою кращого усвідомлення сигналів зворотного зв'язку, що йдуть від студента, емоційної модальності його висловлювань у певних ситуаціях мистецького спілкування.

За рахунок роботи викладача «на емоційному (тілесному) резонансі» зі студентом, механізми відображення виступали у вигляді процесів внутрішніх відчуттів суб'єктів взаємодії з мистецтвом, їх сприйняття, мислення, безпосереднього переживання емоцій «тут і тепер» тощо.

Ефективності у процесі дослідно-експериментальної роботи зазнав застосований нами *прийом емпатійного слухання*, (що передбачає слухання не тільки розумом, але й душею, серцем). Принагідно зазначимо, що у гуманістичній парадигмі психотерапевтичні та загальнопедагогічні методи встановлення контакту з іншим суб'єктом взаємодії вважаються тотожними (О.Больнов [38], А.Ленгле [21], К.Роджерс [40]).

Володіння викладачем прийомами *активного емпатійного слухання* та постановки запитань, спрямованих на «включення» почуттєвої сфери студентів, сприяло розвитку їх здатності виявляти щирий інтерес до проблем учнів, співчувати, радіти їх успіхам тощо. Студенти навчалися активного емпатійного слухання, використовуючи різні види художньо-комунікативних стратегій, а саме: підтримка бесіди, управління спілкуванням, встановлення емоційно-психологічного контакту з учнями, регулювання міжособистісних конфліктів тощо.

Підкреслимо, що прийом *емпатійного слухання* вбирав як вербальні, так і невербальні тактики:

- дзеркальне відображення (достовірне повторення слів «партнера» по взаємодії, що демонструє його розуміння;
- перефразування, з метою створення атмосфери співпереживання, взаєморозуміння;
- ідентифікація емоцій, що передбачала демонстрацію поваги до «партнера» по взаємодії шляхом визнання його емоцій та надання їм вербалізованого вираження.

Студенти вчилися психологічно занурюватися у світ «Іншого», відчувати його думки, почуття, викликані мистецьким твором, працювати «в концепції учня», його енергетичному полі.

Особлива увага викладача у процесі проведення комунікативних тренінгів була спрямована на реалізацію педагогічної умови «систематичне впровадження *ситуацій співпереживання-осмислення художньо-комунікативних дій «тут і тепер»*. Реалізація цієї педагогічної умови

вимагала від викладача високого рівня культури художньо-педагогічного спілкування: здатності «настроюватися» на певну ситуацію, що склалася на уроці, виявляти педагогічну імпровізаційність, миттєво реагувати на зміни в стані студента та, згідно цього, конструювати конкретні художньо-комунікативні тактики уроку; бути конгруентним власним почуттям та з повагою ставитися до самості студента, знаходити зрозуміле, тактовне, влучне, яскраве вербальне оформлення зауважень і порад, уміння поставити перед студентом питання, що викликає не тільки роботу розуму, але й почуттів.

Приміром, для того, щоб «проникнути» в наміри й відчуття студента щодо його рухових дій, м'язового тону в процесі роботи над музичним твором у класі основного інструменту викладачу необхідно було внутрішньо «співграти» зі студентом, працювати на «емоційному (тілесному) резонансі», що передбачало «співпереживання-осмислення почуттів, які виникли «тут і тепер».

Зауважимо, що у процесі індивідуальних занять з основного інструменту попереднє «вживання» в художній образ вимагало від майбутнього вчителя музики рефлексії власних внутрішніх психологічних процесів, а також осмислення того, що він відчуває, коли сприймає музичний твір, чи може прослідкувати за «життям образу» (за В. Медушевським). Чи здійснює цей твір вплив на почуття учнів, які асоціації (загальні, специфічно музичні) викликає? Якою є ступінь внутрішньої готовності до художнього спілкування з музикою певного емоційно-образного змісту?

Рефлексивне усвідомлення майбутнім вчителем музики власних почуттів і думок, що виникли «тут і тепер» від сприйняття художнього образу уможливлювало його співнастроювання на власну природу, тобто вирішення для себе: чи зручний цей виконавський рух або інтонування музичної фрази. Отже, переживання власної ідентичності ставало підґрунтям, внутрішньою опорою для становлення мистецької позиції студента. При цьому, почуття не просто переживались студентом, а виражали

його суб'єктивне ставлення до процесу художнього спілкування, ставали мотивами його художньо-комунікативної діяльності.

Обговорення емоцій, що виникали у процесі сприйняття художнього образу сприяло синхронізації художніх переживань, досягненню духовно-енергетичного резонансу між викладачем і студентом у кожній конкретній ситуації художньо-навчального процесу. Усвідомлення власної некомпетентності щодо конструктивного вирішення певної ситуації взаємодії, розуміння обмеженості способів комунікативних дій спонукало студентів до рефлексивного пошуку культуровідповідних способів поведінки і діяльності на ґрунті мистецтва.

На всіх етапах *тренінгової роботи* щодо формування художньо-комунікативної культури значна увага приділялася розвитку здатності студентів до вияву *рефлексивної позиції за рахунок «комунікативної провокації»*, яку ініціював сам викладач. Використання інноваційних евристичних методів і форм навчання було спрямовано на розвиток умінь студентів займати мета-позицію у спілкуванні, тобто бачити себе з позиції зовнішнього спостерігача.

Інтенсифікації рефлексивних процесів студентів сприяли самоаналіз і групова самооцінка процесу і результатів спільної художньо-комунікативної діяльності культуровідповідного змісту. Особливо виразно це проявлялось у діяльності *тимчасових мікрогруп, які створювалися відповідно до потреб певної ситуації художньо-навчального процесу*. «Координатори» і «аналітики», у ролі яких по черзі виступали всі студенти, оцінювали рефлексивну активність кожного члена групи і всього мікроколективу, викладач виконував функції консультанта, координатора і експерта.

Таким чином, у результаті впровадження на *навчально-кумулятивному етапі* означених форм, методів і прийомів роботи формувалася здатність студентів до емоційної гнучкості, «включення» особистісно значущих переживань у процес мистецького спілкування, спостерігалось розширення меж їх сенсорного досвіду, розвиток навичок зворотного зв'язку з іншими суб'єктами взаємодії, здатності до рефлексії внутрішніх психологічних

процесів, що відбувалися під впливом мистецького спілкування. Відбулася зміна в емоційній палітрі художньо-комунікативного процесу, про що свідчила налаштованість студентів на «мажорний» тон взаємодії з учнями, підвищення рівня їх суб'єктності, здатності до використання більш складного психологічного нюансування комунікативних стратегій мистецького спілкування. Поступово формувалася здатність студентів до самоуправління (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) у художньо-навчальній діяльності. Студенти переходили від осмислення культуровідповідної специфіки художньо-виховної діяльності до творчого моделювання ситуацій взаємодії, проектування індивідуальних комунікативних стратегій і тактик поведінки з метою успішного вирішення художньо-комунікативних задач на уроці.

Зазначимо, що періодичне підведення проміжних підсумків було спрямовано на узагальнення результатів проведеної роботи, здійснення її корекції, отримання зворотного зв'язку, визнання успішних комунікативних дій студентів на кожному окремому етапі тощо. Зокрема, за результатами цього етапу був проведений зріз, результати якого свідчили про підвищення рівнів сформованості художньо-комунікативної культури студентів за мотиваційно-потребовим, пізнавально-компетентнісним, регулятивно-конативним та рефлексивно-оцінним критеріями.

4.2.3. Коригувально-конвенційний етап формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Коригувально-конвенційний етап – був впроваджений у 6 і 7 семестрах навчання студентів. Цей етап спрямований на формування мотиваційно-потребового, пізнавально-компетентнісного, регулятивно-конативного та рефлексивно-оцінного компонентів досліджуваного феномена та реалізацію таких педагогічних умов, як: *систематичне впровадження ситуацій співпереживання-осмислення художньо-комунікативних дій, активізація здатності студентів до прояву конгруентної поведінки, забезпечення*

суб'єктності викладача і студента у процесі спілкування з мистецтвом; стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик.

Коригувально-конвенційний етап тісно корелює з екзистенційним змістом буття студента, його здатністю до саморегуляції та синхронізації власних переживань з переживаннями «Іншого». Дієвим педагогічним засобом формування художньо-комунікативної культури студентів на цьому етапі був метод ведення мистецького інтернет-діалогу, спрямований на актуалізацію творчого мислення майбутніх учителів музики, актуалізацію їх самостійності щодо розв'язання неконструктивних комунікативних задач, комунікативної рефлексії.

У процесі ведення мистецького інтернет-діалогу відбувалося спільне обговорення викладачем і студентом мистецьких подій, проведення у рамках мистецького діалогу міні-дискусій, висловлення різних точок зору в контексті обговорення таких питань: «Яка з потреб особистості, на Ваш погляд, є стрижнем, на якому будується людська поведінка?». «Якими, на Вашу думку, є особистісно-професійні якості, що складають педагогічний імідж сучасного вчителя музики?». «Як досягти духовно-енергетичного резонансу між вчителем і учнем у кожній конкретній ситуації художньо-навчального процесу?». «Які проблеми виникли у вас щодо встановлення продуктивної взаємодії з учнями?»; «Які поради Ви могли б дати вчителю-початківцю щодо вирішення неконструктивних ситуацій взаємодії?».

У віртуальних діалогічних формах взаємодії з викладачем майбутні вчителі музики опановували уміння адекватно ставитися до позиції опонента, викладати свої міркування, відстоювати власну мистецьку позицію у спілкуванні, знаходити спільне вирішення художньо-комунікативних задач. Студенти залучалися до рефлексії, а саме: оцінки власного рівня розуміння певної ситуації, порівняння власного сприйняття тієї чи іншої ситуації з думками, поглядами, почуттями викладача, інших студентів, коригування власної поведінки, обміну мистецькими позиціями тощо.

Важливо підкреслити, що суттєвим у процесі впровадження методу ведення *мистецького інтернет-діалогу* було не тільки формування здатності студентів до інтерпретації певних ситуацій, але й розвиток у майбутніх фахівців власної культури щодо сприйняття дій «Іншого», осмислення його і своєї поведінки, прогнозування наслідків власних художньо-комунікативних дій.

Мистецький інтернет-діалог спрямовувався на розвиток умінь студента стежити за аргументацією «опонента», що вимагало здатності до емпатійного слухання і дозволяло побачити проблему з позиції віртуального партнера по взаємодії. Складність обговорення мистецьких проблем підвищувалась по мірі збагачення художньо-комунікативного тезаурусу студентів, їх здатності до культуровідповідних стратегій поведінки у процесі спілкування на ґрунті мистецтва. Одночасно формувалися способи дій та поведінки у нових ситуаціях взаємодії.

Дієвими у контексті застосування цього методу були прийоми стимулювання студентів до висловлювань, без побоювань хибних відповідей; прийоми створення успіху взаємодії тощо. Інтерактивність діяльності сприяла кращому засвоєнню студентами набутого художньо-комунікативного досвіду.

Наприклад, у процесі застосування методу *ведення мистецького інтернет-діалогу* відбувався культурологічний аналіз певного мистецького твору в контексті світової художньої культури. При цьому мистецький твір розглядався з екзистенційно-рецептивних позицій, тобто його «відродження» у зустрічі з «реципієнтом» (студентом, викладачем) відбувалося саме «тут і тепер» (у певних часових і соціокультурних умовах). Сприйняття мистецького твору було підготовлено викладенням матеріалу, який передбачав «включення» почуттів студентів.

У процесі реалізації *методу ведення мистецького інтернет-діалогу* дієвим виступав принцип партисипативності: рівноправна участь кожного у мистецькому діалозі (рівноправність в оцінних судженнях щодо стилістики,

архітектоніки, передачі художньо-образного змісту твору тощо). Усвідомлюючи власну самотійність і відповідальність за наслідки встановлення взаємодії з учнями, студент починав цінувати ці властивості в іншому, що підтримувало в ньому позицію толерантності та діалогічності.

Оцінка емоційно-естетичної ситуації, яка виникала у процесі ведення мистецького інтернет-діалогу, могла бути різною в його учасників, що, перш за все, пов'язано з їх попереднім художньо-комунікативним досвідом, однак, за нашими спостереженнями, визначення і присвоєння студентами гуманістичних цінностей мистецького спілкування відбувалося не в результаті механічної трансляції, а за рахунок особистісного саморозкриття, освоєння інтегративного етико-естетичного поля взаємодії, появи резонансу смислових переживань викладача і студента у міжсуб'єктних взаєминах через спільний пошук художньої істини.

У контексті реалізації методу *ведення мистецького інтернет-діалогу* фасилітація викладача полягала в актуалізації *проблемних запитань* до студентів, що уможливлювали залучення «Іншого» у мистецький діалог. Одночасно обговорювалися незрозумілі моменти, закріплювалися отримані знання, формувалися способи поведінки у нових ситуаціях навчальної взаємодії. Суб'єкти взаємодії мали право на реалізацію власної екзистенційно-рефлексивної позиції в процесі застосування методу *ведення мистецького інтернет-діалогу* згідно визнання за ними права на власне бачення і розуміння тієї чи іншої ситуації художньо-навчального процесу. Саме за таких умов відбувалося становлення паритетних стосунків викладача і студента у сумісній культуротворчій діяльності, поступове опанування студентами базових комунікативних компетенцій, набуття ними досвіду художньо-культурного контексту.

Виокремлення певних закономірностей побудови продуктивних моделей мистецького спілкування сприяло розвитку здатності студентів прогнозувати успішність встановлення продуктивних взаємин з учнями, з орієнтацією на особливості їх художнього розвитку.

Студенти усвідомлювали значущість створення педагогічно доцільного комунікативно-риторичного поля уроку музики, з урахуванням специфіки мистецького твору, що вивчається; заносили в *індивідуальне електронне портфоліо* алгоритми художньо-комунікативних дій, які забезпечують оптимальне спілкування на уроці музики; перелік музичних творів, психологічно сумісних з певним учнем; визначали актуальне поле смислів що сприяє успішній організації художньо-комунікативного процесу.

Принагідно зазначимо, що в *індивідуальному електронному портфоліо* фіксувався самоаналіз діяльності студента за 4 роки навчання і зміст його педагогічної практики протягом I, II, III, IV курсів з відображенням як позитивних, так і негативних моментів, побажань іншим студентам, яким ще належить пройти педагогічну практику, плани на майбутню професійно-педагогічну діяльність, результати самопізнання, саморозвитку тощо.

В *індивідуальному електронному портфоліо* студенти фіксували ті якості, які вони прагнуть розвинути в собі для досягнення успіху взаємодії з учнями. Технологія використання індивідуального електронного портфоліо передбачала наповнення його дидактичними, методичними, організаційними, діагностичними, наочними матеріалами, які використовувалися студентами у період педпрактики у школі. Кожен студент створював власну колекцію матеріалів, доповнюючи її матеріалами, отриманими в процесі вивчення спецкурсу, дисциплін з фаху, методичними розробками, сучасними інноваційними методиками встановлення продуктивної взаємодії з учнями, фото та презентаційними матеріалами тощо.

Систематична робота над створенням *індивідуального електронного портфоліо* дозволяла студенту розкрити особливості своєї «творчої майстерні», аналізувати, знаходити нерозв'язані проблеми у мистецькому спілкуванні з учнями і визначати можливі шляхи їх вирішення, наочно спостерігати якісні зміни у становленні власної суб'єктності, побудові культуровідповідного іміджу вчителя музики, проектування власної

життєдіяльності з позицій цінностей власної культури та ціннісних життєвих установок учня.

Індивідуальне електронне портфоліо було не лише ефективною формою самооцінювання результатів художньо-навчальної діяльності студентів, але й повсякчас підтримувало їх мотивацію, ініціювало рефлексивну діяльність, визначало діапазон комунікативних компетенцій студентів, фіксувало зміни й професійне зростання за певний період, спонукало до оцінювання власних комунікативних здібностей.

Важливо підкреслити, що розуміння та адекватна відповідь на емоційні прояви «Іншого» передбачає обмін між суб'єктами взаємодії особистісними сенсами. Адекватно відображаючи почуття студента (учня), викладач (вчитель) сигналізує, наскільки він розуміє його внутрішній стан. Саме тому у спілкуванні важливою є здатність до адекватного сприйняття, оцінки та розуміння власних емоцій і емоцій іншого, рефлексія власного емоційного стану, самоконтроль емоцій тощо.

У контексті цих міркувань, у перебігу цього етапу формування досліджуваного феномена важлива роль відводилася тренінгу *розвитку емоційного інтелекту* студентів (сукупності ментальних здібностей, що передбачають здатність вчителя до занурення у власний внутрішній світ та внутрішній світ учня у процесі спілкування з мистецтвом: відчуття його думок, емоцій, переживань, що виникають під час сприймання мистецького твору). Необхідність розвитку емоційного інтелекту студентів передбачає їх здатність до рефлексії власних художньо-комунікативних якостей.

Зокрема, В.Зарицька обґрунтовує думку про те, що рефлексія як процес подвійного взаємовідображення суб'єктами один одного, тісно пов'язана з певними емоційними проявами, відбувається у відповідності з рівнем розвитку емоційного інтелекту і визначає загальний рівень професійної діяльності особистості [16, с.101-108].

У контексті дослідницького пошуку науковий інтерес становлять теоретичні ідеї Г.Гарднера [5], згідно яких у структурі емоційного інтелекту

необхідно розглядати внутрішньо-особистісний (спрямований на власні емоції) та міжособистісний (спрямований на емоції інших людей) компоненти. Перший вбирає такі складові як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень. Другий – включає емпатію, толерантність, комунікабельність, конгруентність, діалогічність. Оскільки із самопізнанням тісно корелюють емоційні переживання студента, суттєвого значення набуває емоційний інтелект у розвитку фахової самосвідомості майбутнього вчителя музики.

У процесі тренінгових занять з цілеспрямованого *розвитку емоційного інтелекту* студентів ми спиралися на концептуальні положення науковців щодо детермінації й закономірностей психіки, уявлення про єдність афективної та когнітивної сфер особистості (Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Максименко, С.Рубінштейн); дослідження щодо сутності та шляхів розвитку феномену емоційного інтелекту (І.Андрєєва [1], Р.Бар-Он [37], Г.Гарднер [5], Д.Гоулман [7], В.Зарицька [16], Н.Коврига [27], Дж. Майєр [39], Е.Носенко [27] та ін.).

Зокрема, В.Зарицька висловлює припущення про те, що емоційний інтелект пов'язаний з функціональною асиметрією мозку, домінуванням правої півкулі мозку [16]. Ця думка є дотичною висновку І. Андрєєвої [1, с. 282-285] про те, що правопівкульний тип мислення пов'язаний з невербальним інтелектом, який сприяє точному розпізнанню емоційного забарвлення мовлення. Дослідниця наголошує, що розвиток емоційного інтелекту формує емоційну компетентність особистості і включає розвиток здатності до емпатії, уміння диференціювати власні емоції і емоції інших людей. Розвиток емоційної компетентності та емоційного інтелекту, на думку І.Андрєєвої, є необхідною умовою ефективності у міжособистісній взаємодії і професійній діяльності [1, с. 282-285].

У процесі впровадження *тренінгу розвитку емоційного інтелекту* студенти були ознайомлені з певними *способами управління емоціями*, що включали кілька етапів:

- *усвідомлення себе як суб'єкта переживання і усвідомлення наявності цього переживання як об'єкта аналізу, тобто «виокремлення» власного «Я» від пережитого почуття («Я відчуваю страх, здивування, сумнів, радість успіху, задоволення, насолоду тощо»);*
- *управління емоціями, пов'язаний з розумінням емоцій, вербалізацією власного емоційного стану. Зазначимо, що вербалізація власного емоційного стану, по-перше, свідчила про пережиті студентом почуття і, тим самим, знижувала його психологічну напругу, оскільки вербалізоване емоційне переживання деякою мірою втрачає свою інтенсивність, по-друге – сприяла регуляції ним власного емоційного стану.*

Для того, щоб ідентифікувати певну емоцію, проводилася робота над розвитком *емоційного тезаурусу студентів*. У деяких випадках їм пропонувалося звернутися до словника естетично-образних характеристик музики В.Ражнікова, О.Ростовського.

Тренінг *розвитку емоційного інтелекту* передбачав розвиток таких особистісних якостей студентів, як: здатність до аналізу власних емоцій і усвідомлення їх впливу на самопочуття, використання інтуїції щодо прийняття педагогічних рішень, почуття власної гідності, уміння контролювати емоції, здатність до прояву щирості, надійності, наполегливе бажання поліпшувати продуктивність професійної діяльності заради відповідності внутрішнім стандартам якості, уміння позитивно сприймати світ, розуміти почуття «Іншого», його позицію, здатність співчувати.

За нашими спостереженнями, осмислення рефлексії як процесу подвійного взаємо-відображення суб'єктами взаємодії один одного відбувалося в залежності від рівня розвитку їх емоційного інтелекту (здатності до ідентифікації власних емоцій та емоцій «Іншого», саморегуляції емоцій; використання емоції в діяльності і спілкуванні тощо).

Розуміння майбутнім вчителем музики своїх емоцій та його здатність до зчитування емоцій учня, певних аспектів його переживання або поведінки, психологічних механізмів висловлювань в конфліктних ситуаціях сприяло

гармонізації емоційного та інтелектуального фону занять, більш гнучкому психологічному настроюванню на актуальний стан «Іншого».

Оскільки емоції стимулюють мотиви, які спонукають особистість майбутнього фахівця до певних дій, розуміння власних емоцій виступає рушійною силою дії тих механізмів, які забезпечують успішність його діяльності у певних ситуаціях художньо-навчального процесу. Отже, емоційний інтелект є важливим психологічним чинником ефективності процесів самоактуалізації і самопрезентації студентів у контексті формування їх художньо-комунікативної культури.

Під час проведення *тренінгів* ми приділяли багато уваги безпосередньому пошуку та засвоєнню студентами нових форм, методів і прийомів «техніки» культуровідповідного спілкування на ґрунті мистецтва. У процесі проведення *тренінгів* з'ясувалося, що недостатньо розвинена мотивація художньо-комунікативних дій студентів часто пов'язана з їх непевненістю в своїх силах, комунікативною некомпетентністю. У зв'язку з цим, завданням викладача було виявлення індивідуального комунікативного потенціалу кожного студента і організації на цій основі *ситуації успіху взаємодії*, «висвітлення» в кожному студенті [24] якостей, що сприяють пізнанню ними власного «Я» як форми втілення музики [22].

Мета тренінгу *досягнення успіху взаємодії* передбачала «увімкнення» «рефлексивного режиму» самосвідомості викладача і студента. У процесі проведення цього тренінгу дієвим був такий алгоритм дій: учасникам тренінгу демонстрували *успішну модель поведінки* вчителя музики. Викладач під час тренінгової роботи постійно утримував *позитивний зворотний зв'язок зі студентами*, концентруючись на організації «успіху» процесу взаємодії.

Основними завданнями тренінгу *досягнення успіху взаємодії* було: вміння перетворити деструктивну художньо-комунікативну ситуацію у конструктивну, що передбачало : здатність «утримувати» неконструктивну взаємодію у її процесуальності (не уникнення від неї); здатність до

реконструкції непродуктивної ситуації; здатність до варіативного уявлення щодо шляхів встановлення продуктивного емоційно-психологічного контакту з іншим суб'єктом взаємодії. Тренінг досягнення успіху взаємодії передбачав розвиток таких індивідуально-особистісних якостей студентів як: емоційна стійкість, емпатія, рефлексія, толерантність, усвідомлення цінності іншого суб'єкта взаємодії.

Рефлексивна частина тренінгу мала на меті усвідомлення студентами причин виникнення певної непродуктивної ситуації навчальної взаємодії з учнями, за допомогою їх здатності займати мета-позицію у мистецькому спілкуванні. Ефективним у процесі роботи було застосування регулятивних, сугестивно-медитативних, релаксаційних технік, які сприяли розвитку вмінь студентів адекватно реагувати на ситуацію, що склалася на уроці, дотримуючись етичних норм. Тренінгова робота сприяла оволодінню студентами стратегією толерантного ставлення до думки учня, здатністю до розуміння власних почуттів і почуттів «Іншого», що виникли у процесі сприйняття художнього образу.

У процесі *впровадження методу рефлексивної самодіагностики* на цьому етапі студенти проводили самоаналіз та самооцінку рівня сформованості у себе культури художньо-педагогічного спілкування. Рефлексивне самоуправління передбачало самоконтроль кожного студента за власними комунікативними діями, розвиток їх здатності до адекватної самооцінки та корекції комунікативних якостей. Усвідомлення власних неадекватних поведінкових стереотипів у ставленні до іншого суб'єкта взаємодії спонукало студентів до комунікативної гнучкості у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик. У процесі обміну думками між учасниками тренінгу відбувався пошук продуктивних моделей взаємодії, які студенти прагнули записати в індивідуальне електронне портфоліо. Це свідчило про якісні зміни, що відбулися в мотиваційній сфері студентів, про підвищення їх інтересу до оволодіння художньо-комунікативною культурою.

Зокрема, у період педагогічної практики, групою експертів спостерігався вплив рефлексії на зміну глибинних психологічних структур студентів і викладача, що обумовлювало їх здатність до спільної творчості, сприяло появі розвивально-співтворчого ефекту взаємодії у спільній мистецькій діяльності. На думку експертів, різноманітні варіанти організації сумісної культуротворчості викладача і студентів можна комбінувати на основі їх відповідності щодо вирішення певних художньо-комунікативних завдань, урахування розвитку комунікативних якостей студентів тощо. У такий спосіб означена технологія може використовуватися для формування всіх компонентів художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Таким чином, впровадження на *коригувально-конвенційному* етапі широкого спектру організаційних форм і методів формування досліджуваного феномена сприяло закріпленню комунікативних знань студентів у вигляді поведінкових умінь, підвищенню рівня їх рефлексії і здатності до антиципації власних художньо-комунікативних дій. Відбулися якісні зміни в ціннісно-сміслових структурах студентів, що знайшло віддзеркалення в їх мотиваційній спрямованості на встановлення продуктивної взаємодії з учнями, поступово відбувався процес трансформації рефлексивної самосвідомості студентів: від ситуативних, імпульсивних комунікативних дій вони переходили до усвідомлення власної ідентичності, суб'єктності в контексті «діалогу культур», розуміння екзистенційної цінності учня у процесі взаємодії.

4.2.4. Проектно-презентаційний етап формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Проектно-презентаційний етап – охоплює 8 семестр навчання студентів; цей етап був спрямований на формування рефлексивно-оцінного та творчо-презентативного компонентів художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики і реалізацію таких педагогічних умов, як:

спрямування навчального процесу на встановлення духовно-творчого контакту між викладачем і студентом у процесі художньої комунікації; забезпечення суб'єктності викладача і студента у процесі спілкування з мистецтвом; стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик.

Проектно-презентаційний етап передбачав якісно новий рівень культури художньої комунікації викладача і студента як рівноправних партнерів у взаємодії: усвідомлення і осмислення студентами набутих на попередніх етапах особистісно-професійних якостей, базових комунікативних компетенцій, збагачення їх художнього тезаурусу, поглиблення здатності до синхронізації власних почуттів і переживань художнього образу з переживаннями і почуттями учня, корекцію етико-аксіологічних установок, орієнтацію на вироблення власних стратегій художньо-творчої взаємодії, розширення у студентів мотиваційних чинників оволодіння професією музиканта-педагога такою складовою, як розвивально-співтворчий тип взаємодії з учнем.

Проектно-презентаційний етап передбачав сумісні творчі проекти, презентацію власних творчих надбань викладача і студентів, моделювання позитивного педагогічного іміджу майбутнього вчителя музики; залучення його до педагогічної імпровізаційності та самопрезентації у художньо-комунікативних діях; вияву власної позиції у мистецькому спілкуванні.

На цьому етапі дієвими були такі інноваційно-зорієнтовані форми і методи навчання як: імідж-тренінг, тренінг педагогічної імпровізаційності, метод арт-проектів (розробка оригінальних моделей уроку музики, що забезпечують ефективне спілкування), «конференції творчих ідей», «проектно-творчі семінари» (у період проведення спецкурсу та конференцій за результатами педагогічної практики студентів), медіа-презентації.

Доцільним на цьому етапі було використання медитативних, сугестивних технік та дотримання «саногенного фону» навчальних занять, які створювали умови для відкритості власним переживанням викладача і

студента у процесі взаємодії з мистецтвом, сприяли їх «зануренню» у власний внутрішній світ, розвивали здатність до «інтуїтивного усвідомлення», «внутрішнього чуття» художнього образу та один одного.

Увага студентів зверталася на формування здатності будувати свою діяльність, спираючись на художньо-педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізаційність, відповідно до умов певної ситуації на уроці. Зокрема, І.Зязюн наголошував на тому, що педагогові не завадить мати всі найкращі складники обдарованого актора, а саме: спостережливість, вразливість, темперамент, фантазію, уяву, внутрішній і зовнішній вплив, перевтілення, смак, розум, музичність, безпосередність, дотепність, сценічність, всі ці властивості необхідні педагогові – основній дійовій особі в театрі одного актора [17, с. 9-20]

Впроваджений на цьому етапі *імідж-тренінг* передбачав відповідь студентів на таке питання: «Якими якостями треба володіти, щоб підвищити рівень власної художньо-комунікативної культури?»; «Як здійснювати культуровідповідну модерацію взаємодії з учнями?».

Метою використання *тренінгу педагогічної імпровізаційності* було знаходження нового рішення за конкретних умов певної ситуації на уроці, мобільне і гнучке педагогічне реагування на ціннісно-сміслові бар'єри мистецького спілкування, створення нових методів і засобів їх вирішення. Застосування *тренінгу педагогічної імпровізаційності* (від лат. *improvisus* – несподіваний, раптовий), дозволив студентам простежити логіку протікання творчого процесу в групі «зсередини», виробити здатність відчувати і розуміти «партнера» по взаємодії, доповнювати і розвивати його думку, не заперечуючи, а допомагаючи, «висвітлюючи» її в Іншому. Завдяки колективному характеру, імпровізаційні дії студентів раз від разу збагачувалися, удосконалювалися. Імпровізація сприяла умінню знаходити оптимальний спосіб «включення» кожного студента у «проживання» певної художньо-комунікативної ситуації «тут і тепер». «Включення» студентів у емоційно забарвлену діяльність, пов'язану з подоланням внутрішніх (робота

над собою) і зовнішніх (встановлення взаємодії з іншими) проблем взаємодії вимагало від них самостійного прийняття рішень, творчої активності, ініціативності у конструюванні спільних творчих дій, відповідальності.

Використання *методу артпроектів* було викликано необхідністю активізувати художньо-комунікативну діяльність студентів, сприяти розвитку їхньої творчості, рефлексивності, ініціативи, самоконтролю, організаторських умінь, реалізації суб'єктності. На етапі створення моделі артпроекту формувалися його цілі, завдання, ставилися питання, які потребують вирішення на індивідуальному та груповому рівнях. Учасники проектної діяльності працювали у підгрупах, створюючи свої міні-проекти індивідуально чи парами, проводили обговорення певних проблем в режимі on-line у процесі мистецького інтернет-діалогу з викладачем.

Робота студентів над проектом складалася з двох етапів. На першому етапі студенти актуалізували набуті знання й уміння щодо створення проектів. Другий етап виконання проектів організовувався як самостійна діяльність групи студентів на основі співробітництва та співтворчості з викладачем. Така робота демонструвала взаємозумовленість і спільність діяльності студентів та викладача, які набували статусу цілісного суб'єкту художньо-навчального процесу: обговорення, формулювання загальної ідеї, підготовка проекту до презентації тощо.

Виконання проекту відбувалося за таким алгоритмом: вибір проблеми для розв'язання в межах проектної діяльності; визначення мети і завдань проекту; встановлення етапів і плану реалізації проекту; визначення критеріїв оцінювання проекту на основі аналізу результатів художньо-комунікативної діяльності, її ефективності; демонстрація результатів проектної діяльності у вигляді творчого продукту (мультимедійної презентації, публікації, концертно-просвітницької діяльності тощо).

Функціями проектної діяльності студентів були:

- інтегративно-координаційна, що передбачала координацію зусиль усіх учасників проекту;

- навчально-методична, що полягала у забезпеченні студентів необхідними методичними матеріалами;
- дидактична, яка була спрямована на розробку чітких інструкцій щодо виконання художньо-навчальних завдань і управління процесом взаємодії;
- контрольна, яка мала на меті встановлення чітких термінів виконання проектної діяльності та критеріїв її оцінювання.

Майбутні вчителі музики спочатку складали проекти конструктивних моделей встановлення взаємодії з учнями, використовуючи запропоновані варіанти ситуацій (*відеофрагменти уроків музики*), а згодом створювали власні проекти конструктивних моделей художньо-творчої взаємодії. Перевірка якості розробленого проекту (наприклад, моделі певної ситуації взаємодії) відбувалася не лише в умовах квазіпедагогічної діяльності. Кращі варіанти проектів розігрувались у режимі реального педагогічного процесу (під час практичних занять спецкурсу, педагогічної практики). Приміром, на основі аналізу відео-фрагментів епізодів педагогічної практики студентам необхідно було дати методичну оцінку певній ситуації навчальної взаємодії і довести адекватність стилю спілкування вчителя з учнями.

Зауважимо, що у процесі роботи над *проектами* студенти відчували на собі вплив різних стилів педагогічної діяльності, змогли проаналізувати їх переваги і недоліки. Самостійна підготовка проекту студентами створювала передумови для такого взаємонавчання, якому властивий творчий обмін ідеями в процесі роботи, орієнтація на кращі зразки встановлення взаємодії, знаходження компромісних рішень тощо. Активна участь студентів у *художньо-творчій проектній діяльності* сприяла набуттю ними досвіду художнього й міжособистісного спілкування, надавала можливість долати психологічні бар'єри мистецького спілкування.

Наприклад, в одному з проектів, студентам необхідно було презентувати власну інтерпретацію уроку музики на основі застосування педагогічно доцільних художньо-комунікативних засобів, що сприяють встановленню продуктивної взаємодії з учнями. В процесі цієї роботи

студент виступав у ролі не тільки виконавця, але й був «режисером», інтерпретатором уроку. Завдяки передачі студентам провідної ролі у підготовці та виконанні проекту, відбувалося їх залучення до культуровідповідних форм взаємодії з учнями.

Наведемо приклад проекту, який презентував культуровідповідні форми взаємодії суб'єктів художньо-навчального процесу. Студенти ділилися на групи: тих, хто реалізовує проект; тих, хто допомагає в організації, тих, хто виступає у ролі експерта оцінювання уроку та спостерігача реалізації проекту. Публічний захист проекту надавав можливість кожному студенту продемонструвати результати власної культуровідповідної комунікативної діяльності й оцінити особистий внесок інших учасників проекту. Під час презентації цього проекту студенти – «експерти» аналізували ціннісні культурні виміри взаємодії на уроці; студенти – «учні» займали мета-позицію – погляд на вчителя зі сторони; студенти – «вчителі» надавали рекомендації, щодо основних принципів встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем.

Ця робота активізувала внутрішні процеси особистісної і професійної самосвідомості студентів. Поступово створення проектів набувало певної динаміки: від простого опису фрагменту уроку, до самостійного розроблення студентами проектів і реалізації їх у вигляді відеоролика, комп'ютерної презентації, театралізованої вистави у період педпрактики тощо. Така форма роботи дозволила актуалізувати особистісний смисл не лише певної художньо-навчальної ситуації, але й засобів використання інноваційних технологій щодо її реалізації.

Розроблені студентами проекти було апробовані у процесі педагогічних практик у школі. Результати проектної діяльності обговорювалися спільно з викладачем і всіма учасниками проекту на звітних конференціях з педагогічної практики студентів. Підготовлені студентами проекти «Етапи організації художньо-педагогічного спілкування»; «Творчий характер комунікативної діяльності вчителя музики», «Культура художньо-

комунікативної діяльності вчителя музики», кейс-проект «Авторський урок» захищалися студентами на семінарських і практичних заняттях спецкурсу, проектно-творчих семінарах за результатами проходження педагогічної практики. В обговоренні проекту брали участь як самі учасники творчої групи, так і «глядачі» (інші студенти). Учасники проекту дійшли висновку про те, що для встановлення продуктивної взаємодії необхідно враховувати специфіку сприйняття учнем художнього образу, доцільно обирати мовленнєві засоби оформлення вербального висловлювання, дотримуючись педагогічної етики; здійснювати корекцію неадекватної поведінки учнів; варіювати власні способи художньо-комунікативних дій, в залежності від умов певної ситуації, що склалася на уроці; враховувати психо-фізіологічні особливості певного учня тощо. Перелік методичних рекомендацій, складений учасниками проекту, став у нагоді іншим студентам.

Здійснюючи рефлексивну оцінку результатів власної проектної діяльності, студенти відповідали на питання: «Що, на їхню думку, було ефективним у процесі реалізації проекту?»; «Як запобігти непродуктивним моделям взаємодії?». Контроль результатів *проектної діяльності* здійснювався, як самими студентами через розробку власних критеріїв оцінки, так і через зовнішнє оцінювання групою експертів.

Експертна група виокремила такі критерії оцінювання проектної діяльності студентів:

- актуальність проекту, його ефективність та педагогічна доцільність в контексті вирішення художньо-комунікативних проблем;
- коректність використаних методів встановлення взаємодії з учнями та обробки отриманих результатів;
- активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей;
- колективний характер творчих рішень (у разі здійснення групового проекту).

В рамках цього етапу (8 семестр) розроблено й апробовано авторський *спецкурс «Основи формування художньо-комунікативної культури вчителя музики»* (Програму спецкурсу подано у Дод. У) .

Спецкурс *«Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»* був спрямований на реалізацію екзистенційно-рефлексивної стратегії поетапного формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Умовою впровадження пропонованого спецкурсу була концептуальна єдність змісту, організаційних форм та методів навчання, що передбачало теоретико-методологічний зв'язок між практичним заняттям, семінаром і лекцією.

Важливою складовою авторської програми *спецкурсу «Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»* було проведення лекційних та семінарських занять за такими темами: «Сутність художньо-комунікативної культури як соціокультурного феномена та особистісного новоутворення майбутнього вчителя музики», «Педагогічні умови формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики», «Методика формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики», «Інноваційні проектно-творчі технології формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики» та ін.

Заняття спецкурсу проводилися з використанням колективних і групових форм роботи. Знання, уміння, навички, особистісно-комунікативний досвід, набутий студентами під час проходження спецкурсу, отримували безпосередню реалізацію в процесі *педагогічної практики* студентів.

Лекційно-практичні заняття у пропонованому спецкурсі будуються таким чином, щоб студент міг осмислювати, порівнювати й оцінювати найбільш значущі для сучасної мистецької практики підходи щодо розв'язання певних художньо-комунікативних завдань на уроці. З цією метою, на семінарських і практичних заняттях зі студентами були задіяні

діагностичні тести та корекційно-комунікативні вправи на формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Якщо під час проведення лекцій та семінарів реалізувалася, переважно, комунікативна та перцептивна функції спілкування, то під час практичних занять, рольових ігор, тренінгів пріоритетну роль відігравала інтерактивна функція (взаємодія викладача зі студентами та студентів між собою). Лекції, семінарські, практичні заняття сприяли зміні цільових та смислових установок майбутніх учителів музики щодо встановлення емоційно-психологічного контакту з учнями. Зокрема, ефективності семінарських та практичних занять спецкурсу сприяло: здійснення проблемно-методологічного аналізу досліджуваного педагогічного явища; застосування дискурсивних, рефлексивних, інтерактивних методів, спрямованих на аналіз конкретних художньо-комунікативних ситуацій, рефлексивне усвідомлення студентами значущості формування культури художньо-педагогічного спілкування.

На практичних заняттях використовувалися інтерактивні технології навчання, спрямовані на розвиток самостійної творчо-пошукової, дослідницької та проектно-творчої діяльності студентів (індивідуальні, парні, колективні, групові, комбіновані). Практичні заняття проводилися в підгрупах, що не перевищували 12 - 13 осіб і відбувалися за певним алгоритмом: інформаційний блок, діагностичний блок, розвиваючий блок, домашнє завдання. *Інформаційний блок* був спрямований на розвиток самосвідомості, самопізнання, самооцінки студентів. Застосування інтерактивних методів : дискусій на кшталт «мозкового штурму», моделювання художньо-комунікативних ситуацій, вирішення проблемних ситуацій-кейсів, педагогічного відеоспостереження дозволяло сформувати вміння студентів займати мета-позицію у спілкуванні, здатність до адекватного аналізу певної ситуації художньо-навчального процесу. *Діагностичний блок* передбачав самодіагностику студентами рівня сформованості художньо-комунікативної культури за допомогою тестів,

анкет, діагностичних методик. На заняттях регулярно проводилася діагностика і самодіагностика студентами міри вираженості їх особистісно-комунікативних якостей, вивчення самооцінки власного «Я». *Розвиваючий блок* включав рольові ігри, комунікативні вправи, медіа-презентації, розробку і демонстрацію арт-проектів, що уможливили виявлення і саморозкриття комунікативного потенціалу студентів, появу їх позитивного самоствавлення, самоприйняття, здатності до корекції власних комунікативних якостей. Це дозволило ефективніше здійснювати контроль за результатами художньо-комунікативної діяльності студентів, здійснювати адекватну моніторингову оцінку якості процесу формування досліджуваного феномена.

Навчальна програма спецкурсу чітко встановлювала, який навчально-практичний матеріал студенти повинні опрацювати на індивідуальних та групових практичних заняттях, складався графік консультацій-співбесід, які проводилися як індивідуально, так і з групою студентів. До рейтингу кожного студента заносилась якість реалізації ним набутих комунікативних знань, умінь, навичок та комунікативного досвіду, рівень сформованості рефлексії тощо.

Рейтинговий контроль результатів проведеного спецкурсу здійснювався як самими студентами (*тестові карти самооцінки*), так і через зовнішнє оцінювання групою експертів (*карти спостережень за діяльністю студентів у період підпрактики та індивідуальних занять з фаху*). Зазначимо, що у результаті впровадження спецкурсу експертною групою були зафіксовані суттєві зміни (у порівнянні з результатами констатувального етапу дослідження) практично в усіх показниках сформованості художньо-комунікативної культури студентів.

За результатами проведеної роботи серед параметрів зовнішньої оцінки формування досліджуваної якості можна виокремити: коректність обробки отриманих результатів, активність кожного студента щодо конструювання власних стратегій поведінки у процесі взаємодії з учнями. Крім поточного оцінювання протягом семестру, проводився проміжний контроль студентів,

який передбачав діагностику рівнів засвоєння спецкурсу, міри сформованості їх художньо-комунікативних компетенцій тощо.

Паралельно з експериментальною апробацією спецкурсу *«Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»* проводилося його експертне оцінювання студентами, які вивчали цей курс. Студенти у цілому позитивно оцінили зміст спецкурсу, зокрема зазначивши, що в ньому досить повно враховано специфіку формування цієї інтегративної особистісної якості.

По завершенні спецкурсу проведено експериментальний зріз. Предметом контролю в дослідженні виступали: обсяг і якість вивчення студентами пропонованих тем спецкурсу, систематичність та активність роботи кожного студента. Апробація спецкурсу дозволила виявити такі аспекти щодо його ефективної реалізації: лекційні заняття доцільно проводити, розміщуючи студентів півколом («психологічне дзеркало»); під час тренінгової роботи ефективними є евристичні методи, спрямовані на розвиток здатності студентів до толерантного сприйняття «Іншого», формування їх сенсорної культури і синтонності, здатності до корекції індивідуального комунікативного стилю діяльності тощо; необхідним є впровадження у практику навчання студентів інноваційного вітчизняного та зарубіжного комунікативного досвіду (сучасних форм, технологій, методів), що увиразнюють послідовність і ефективність формування художньо-комунікативної культури студентів.

В рамках цього етапу розроблено й апробовано *авторський проектно-творчий мультимедійний комплекс «Формування позитивного художньо-комунікативного іміджу вчителя музики»* (електронна версія спецкурсу, в якому зібрані всі індивідуальні і колективні арт проекти студентів, їх авторські композиції, творчі здобутки учнів, що мали місце в процесі педпрактики студентів, творчі досягнення самого викладача тощо), які сприяли формуванню позитивного професійно-комунікативного іміджу майбутнього вчителя музики.

4.3. Аналіз результатів експериментальної перевірки сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Мета формувального експерименту полягала в експериментальній перевірці результативності методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Дослідно-експериментальна апробація ефективності означеної методичної системи здійснювалася протягом 2013-2017 р.р. До експерименту було залучено 257 студентів I-IV курсів факультетів мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова; Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського; Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»; Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»; Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. Участь у експерименті взяли 128 студентів у контрольній (КГ) і 129 – в експериментальній (ЕГ) групах. Експериментальна перевірка ефективності сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики відбувалася за методикою констатувального етапу експерименту. Опис одержаних результатів (співставлення характеристики рівнів сформованості художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики у порівнянні з констатувальним етапом дослідження) подається в тій самій послідовності, що і на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Розподіл студентів експериментальної і контрольної груп за рівнями прояву показників мотиваційно-потребового критерію художньо-комунікативної культури подано в табл.4.8.

Як бачимо з табл. 4.8., результати, що отримані за першим показником мотиваційно-потребового критерію свідчать про те, що високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури виявили 39,5% студентів

експериментальної та 14,8% – контрольної груп. Середній рівень виявлено у 38,8% майбутніх учителів музики експериментальної та у 53,9% студентів контрольної груп; низький – у 21,7% і 31,3% відповідно.

Таблиця 4.8

Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за мотиваційно-потребовим критерієм (у %) (прикінцевий зріз)

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Усвідомленість значущості встановлення взаємодії з учнями	21,7	38,8	39,5	31,3	53,9	14,8
Наявність бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнями	16,3	37,2	46,5	18,8	52,3	28,9
Середнє значення	19	38	43	25,1	53,1	21,8

Результати, отримані за другим показником мотиваційно-потребового критерію, подані в таблиці, демонструють, що високий рівень зафіксовано в 46,5% студентів експериментальної та 28,9% – контрольної груп; середній – у 37,2% студентів експериментальної та 52,3% – контрольної груп; низький – у 16,3% респондентів експериментальної та 18,8% – контрольної груп.

Узагальнення даних за двома показниками дозволило визначити, що до високого рівня сформованості художньо-комунікативної культури за мотиваційно-потребовим критерієм віднесено 43% студентів експериментальної і 25,1% – контрольної груп. До середнього рівня віднесено 38% респондентів експериментальної і 53,1% – контрольної груп. Низький рівень прояву мотиваційно-потребового критерію художньо-

комунікативної культури виявлено 19% студентів експериментальної та і 25,1% студентів контрольної групи.

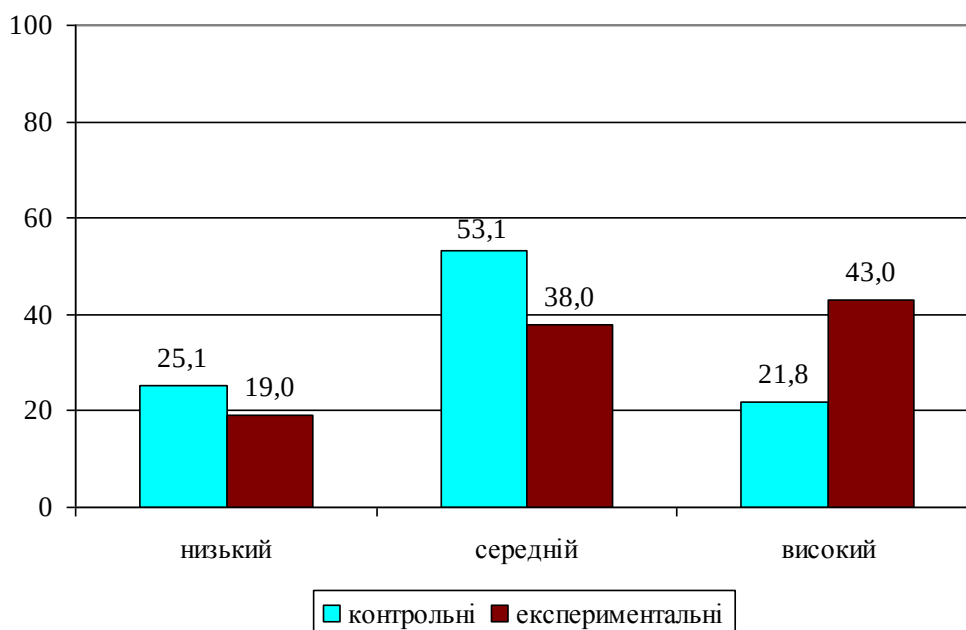


Рис. 4.7. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за мотиваційно-потребовим критерієм (прикінцевий зріз)

Для результатів прикінцевого зрізу в контрольній та експериментальній групах за мотиваційно-потребовим критерієм емпіричний критерій Пірсона $\chi^2_{\text{емп}} = 12,725$. Це більше критичного значення, отже вважатимемо, що є помітні відмінності між результатами контрольної та експериментальної груп під час проведення прикінцевого зрізу.

Результати дослідження сформованості художньо-комунікативної культури за *пізнавально-компетентнісним* критерієм представлено в таблиці 4.9.

Як бачимо з таблиці 4.9., за першим показником *пізнавально-компетентнісного* критерію – з високим рівнем в експериментальній групі (ЕГ) виявлено 42,7%, у контрольній (КГ) – 23,4% респондентів. Середній рівень цього показника визначено в 45,7% студентів експериментальної (ЕГ) й у 50,8% – контрольної груп (КГ); низький – відповідно у 11,6% і 23,4% респондентів.

Таблиця 4.9

**Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за
пізнавально-компетентнісним критерієм (у %) (прикінцевий зріз)**

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Обізнаність щодо сутності і специфіки художньо-комунікативної культури	11,6	45,7	42,7	23,4	50,8	25,8
Уміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність	12,4	46,5	41,1	40,6	44,5	14,9
Середнє значення	12	46,1	41,9	32	47,7	20,3

Високого рівня за другим показником *пізнавально-компетентнісного* критерію художньо-комунікативної культури досягли 41,1% респондентів експериментальної та 14,9% – контрольної груп; середній рівень діагностовано в більшості – 46,5% студентів експериментальної і в 44,5% – контрольної груп; низький рівень продемонстрували лише 12,4% майбутніх учителів музики експериментальної і 40,6 % – контрольної груп.

Узагальнення даних за двома показниками дозволило визначити, що високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури за *пізнавально-компетентнісним критерієм* виявлено в 41,9% і 20,3% майбутніх учителів музики експериментальної та контрольної груп відповідно; середній – у 46,1% студентів експериментальної і 47,7% – контрольної груп; низький – у 12,% студентів експериментальної та 32 % – контрольної груп.

Для результатів прикінцевого зрізу в контрольній та експериментальній групах за пізнавально-компетентнісним критерієм емпіричний критерій Пірсона $\chi^2_{\text{емп}} = 20,197$. Це значення більше критичного, тому можна зробити висновок, що на етапі прикінцевого зрізу результати контрольної та експериментальної груп мали суттєві статистичні відмінності.

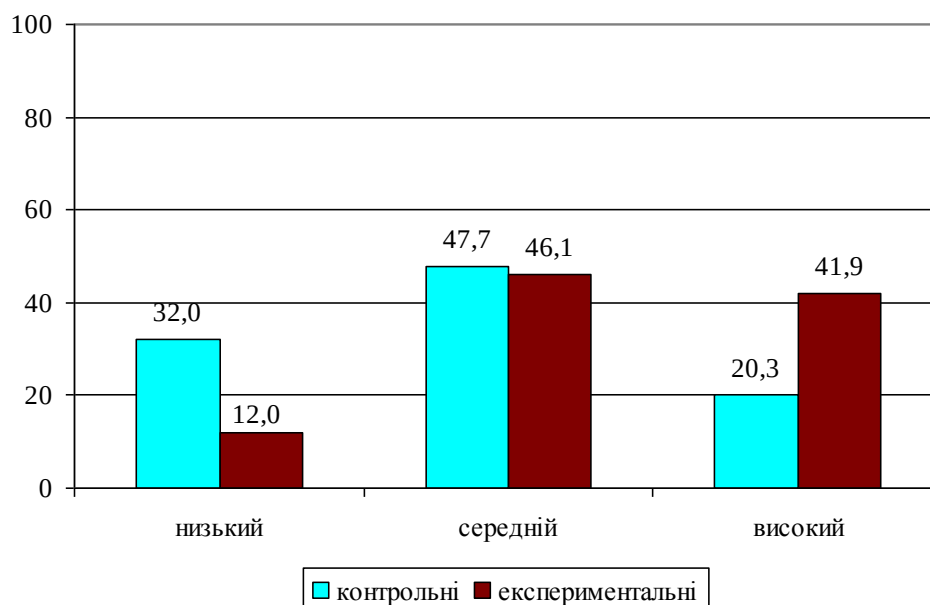


Рис. 4.8. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за пізнавально-компетентнісним критерієм (прикінцевий зріз)

Результати дослідження сформованості художньо-комунікативної культури за регулятивно-конативним критерієм подано в табл.4.10.

Таблиця 4.10

Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за показниками регулятивно-конативного критерію (у %) (прикінцевий зріз)

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Уміння вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності в залежності від певної ситуації на уроці	2,3	35,7	62	12,5	59,4	28,1
Дотримання етики педагогічної взаємодії (коректності, толерантності, тактовності)	2,3	45,7	52	20,3	46,1	33,6
Середнє значення	2,3	40,7	57	16,4	52,8	30,8

Кількісні результати, отримані за кожним показником сформованості художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики за регулятивно-конативним критерієм, подані у таблиці 4.10, свідчать про те,

що високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури за першим показником *регулятивно-конативного критерію* – діагностовано у 62% студентів експериментальної і 28,1% контрольної груп; середній рівень виявили 35,7% майбутніх учителів музики експериментальної та 59,4% – контрольної груп; низький – 2,3% респондентів експериментальної і 12,5% – контрольної груп.

За результатами діагностування сформованості досліджуваного феномена за другим показником *регулятивно-конативного критерію*, як бачимо з табл. 4.10., високий рівень зафіксовано у 52% респондентів експериментальної і у 33,6% – контрольної груп; середній – у 45,7% респондентів експериментальної та 46,1% – контрольної груп; низький – у 2,3% і 20,3% студентів експериментальної і контрольної груп відповідно.

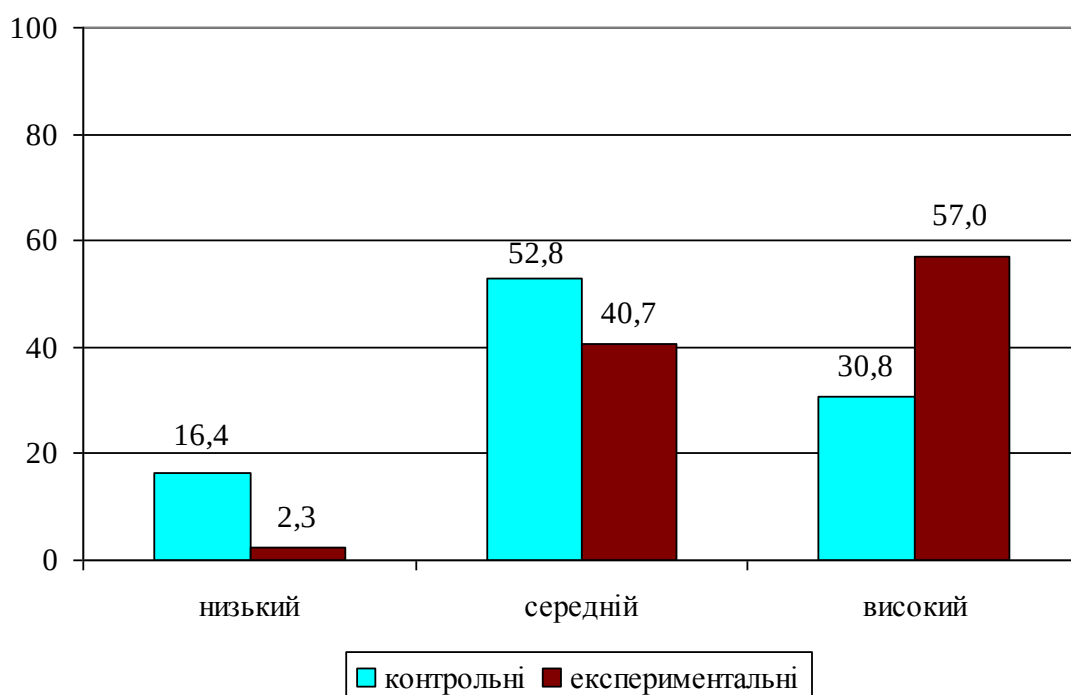


Рис. 4.9. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за регулятивно-конативним критерієм (прикінцевий зріз)

Узагальнення даних сформованості художньо-комунікативної культури респондентів за виокремленими показниками *регулятивно-конативного критерію* виявило, що високого рівня досягли більшість – 57% студентів

експериментальної і 30,8% – контрольної груп; середній рівень визначено у 40,7% респондентів експериментальної та 52,8% – контрольної груп; низький рівень – у 2,3% майбутніх учителів музики експериментальної і у 16,4% – контрольної груп.

Для результатів прикінцевого зрізу в контрольній та експериментальній групах за регулятивно-конативним критерієм емпіричний критерій Пірсона $\chi^2_{емп} = 25,677$. Як бачимо $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$, тому вважаємо, що на етапі прикінцевого зрізу існують суттєві статистично помітні відмінності між результатами контрольної та експериментальної груп.

Кількісні результати сформованості художньо-комунікативної культури студентів за *рефлексивно-оцінним* критерієм подано в табл. 4.11.

Із табл. 4.11. бачимо, що високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури за першим показником рефлексивно-оцінного критерію, продемонстрували 29,5% студентів експериментальної та 6,3% – контрольної груп. До середнього рівня віднесено 52,7% респондентів експериментальної та 45,3% – контрольної груп; до низького – 17,8% майбутніх учителів музики експериментальної і 48,4% студентів контрольної групи.

Таблиця 4.11

Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за показниками рефлексивно-оцінного критерію (у %) (прикінцевий зріз)

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Адекватність рефлексивної оцінки власних художньо-комунікативних якостей	17,8	52,7	29,5	48,4	45,3	6,3
Адекватність рефлексивно-емпатійної оцінки комунікативних якостей учня	10,1	43,4	46,5	49,2	44,5	6,3
Середнє значення	14	48,1	37,9	48,8	44,9	6,3

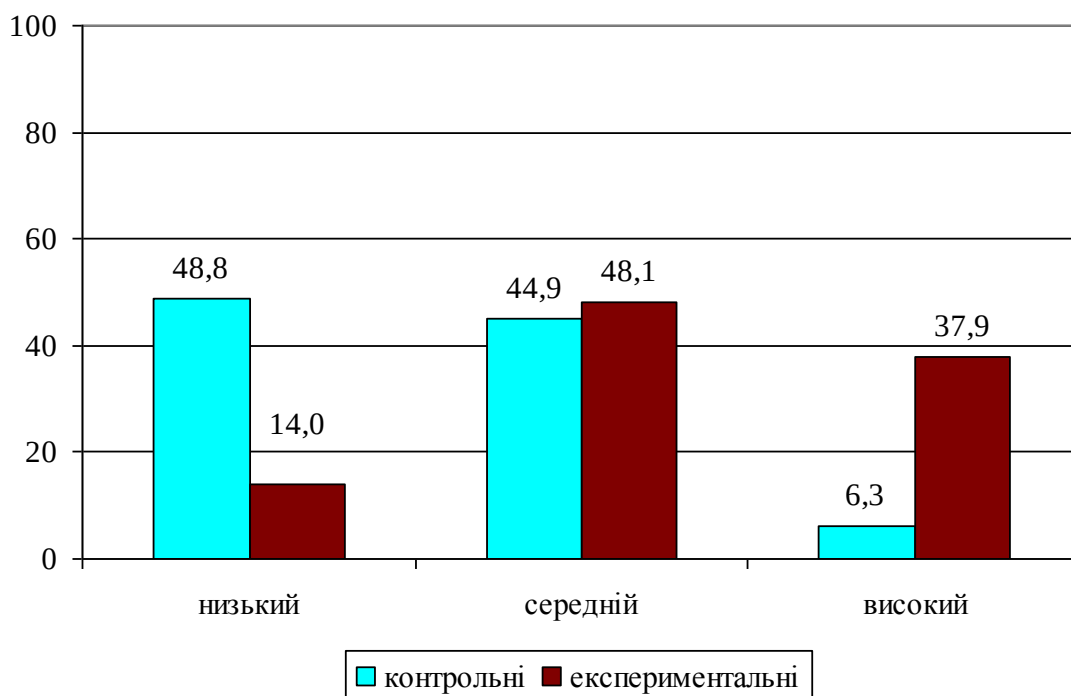


Рис. 4.10. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за рефлексивно-оцінним критерієм (прикінцевий зріз)

За другим показником рефлексивно-оцінного критерію високий рівень продемонструвала більшість – 46,5% студентів експериментальної та лише 6,3% – контрольної груп; середній рівень – 43,4% (експериментальна група) і 44,5% (контрольна група); та 10,1 % ЕГ і 49,2 % КГ – низький.

Із табл. 4.11. бачимо, що високий загальний рівень сформованості художньо-комунікативної культури за рефлексивно-оцінним критерієм діагностовано в 37,9% студентів експериментальної і в 6,3% – контрольної груп; середній – у 48,1% та 44,9%; низький – у 14% і 48,8% відповідно.

Емпіричний критерій Пірсона для результатів прикінцевого зрізу за рефлексивно-оцінним критерієм $\chi^2_{em} = 56,630$. Це значно більше за критичне значення, тому вважатимемо, що на цьому етапі експерименту результати контрольної та експериментальної груп мають суттєві відмінності.

Кількісні результати сформованості художньо-комунікативної культури студентів за *творчо-презентативним критерієм* подано в табл. 4.12.

Із табл. 4.12. бачимо, високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури за першим показником творчо-презентативного критерію, продемонстрували 42,6% студентів експериментальної та 14% – контрольної груп. До середнього рівня віднесено 46,5% і 42,2% респондентів експериментальної та контрольної груп; до низького – 10,9% майбутніх учителів музики експериментальної групи і 43,8% контрольної групи.

Сформованість художньо-комунікативної культури за другим показником творчо-презентативного критерію виявилась такою: високий рівень продемонструвала більшість – 46,5% студентів експериментальної та лише 15,6% – контрольної груп; 43,4% студентів експериментальної групи і 46,9% (контрольна група) – середній рівень; та 10,1% респондентів ЕГ і 37,5% КГ – низький.

Таблиця 4.12

Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за показниками творчо-презентативного критерію (у %) (прикінцевий зріз)

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Уміння виявити власну позицію у мистецькому спілкуванні	10,9	46,5	42,6	43,8	42,2	14
Ефективність звертання до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнем	10,1	43,4	46,5	37,5	46,9	15,6
Середнє значення	10,5	45	44,5	40,7	44,6	14,7

Із табл. 4.12. бачимо, що високий загальний рівень сформованості художньо-комунікативної культури за творчо-презентативним критерієм діагностовано в 44,5% студентів експериментальної і в 14,7% – контрольної груп; середній – у 45% респондентів ЕГ та 44,6% КГ; низький – у 10,5% і 40,7% відповідно.

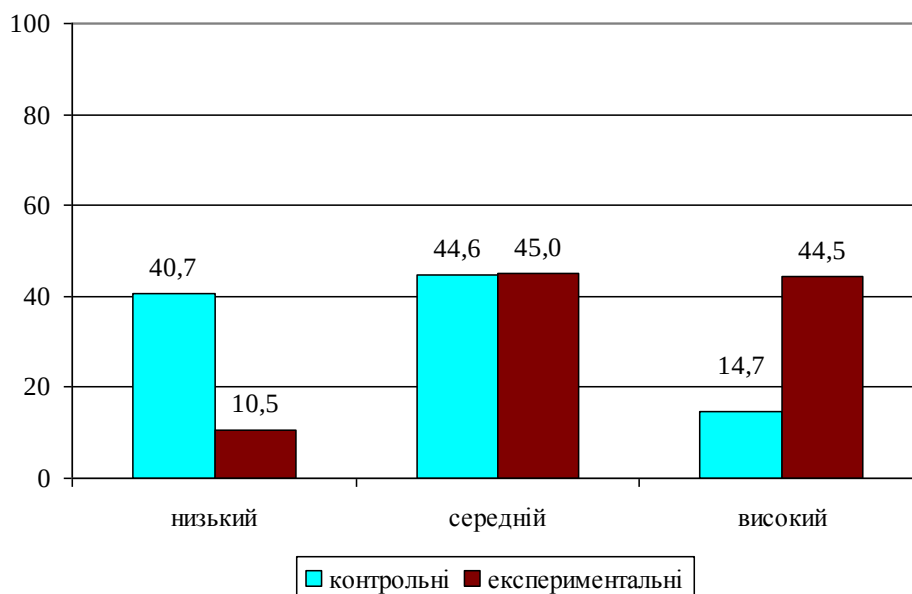


Рис. 4.11. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за творчо-презентативним критерієм (прикінцевий зріз)

Емпіричний критерій Пірсона на етапі прикінцевого зрізу для результатів контрольної та експериментальної груп за творчо-презентативним критерієм $\chi^2_{em} = 40,884$. Отже на цьому етапі відмінності між контрольними та експериментальними групами є суттєвими.

Таблиця 4.13

**Загальні рівні сформованості художньо-комунікативної культури
(прикінцевий зріз)**

Загальні рівні вираження критеріїв сформованості художньо-комунікативної культури	Експериментальна група		Контрольна група	
	Абс.	%	Абс.	%
високий	57	44,2	24	18,8
середній	56	43,4	62	48,4
низький	16	12,4	42	32,8

Результати прикінцевого зрізу щодо визначення загальних рівнів сформованості художньо-комунікативної культури студентів подано в табл. 4.13.

Із таблиці 4.13. бачимо, що функціонально-креативного (високого) рівня в експериментальній групі досягли майже половина майбутніх учителів музики – 44,2% (57 осіб), тоді як у контрольній групі таких було лише 18,8% (24 особи). На усвідомлено-репродуктивному (середньому) рівні сформованості художньо-комунікативної культури стало 56 студентів (43,4%) експериментальної і 62 особи (48,4%) контрольної групи. На низькому (інтуїтивно-емпіричному) рівні залишилося 16 студентів (12,4%) експериментальної групи і 42 особи (32,8%) – контрольної групи.

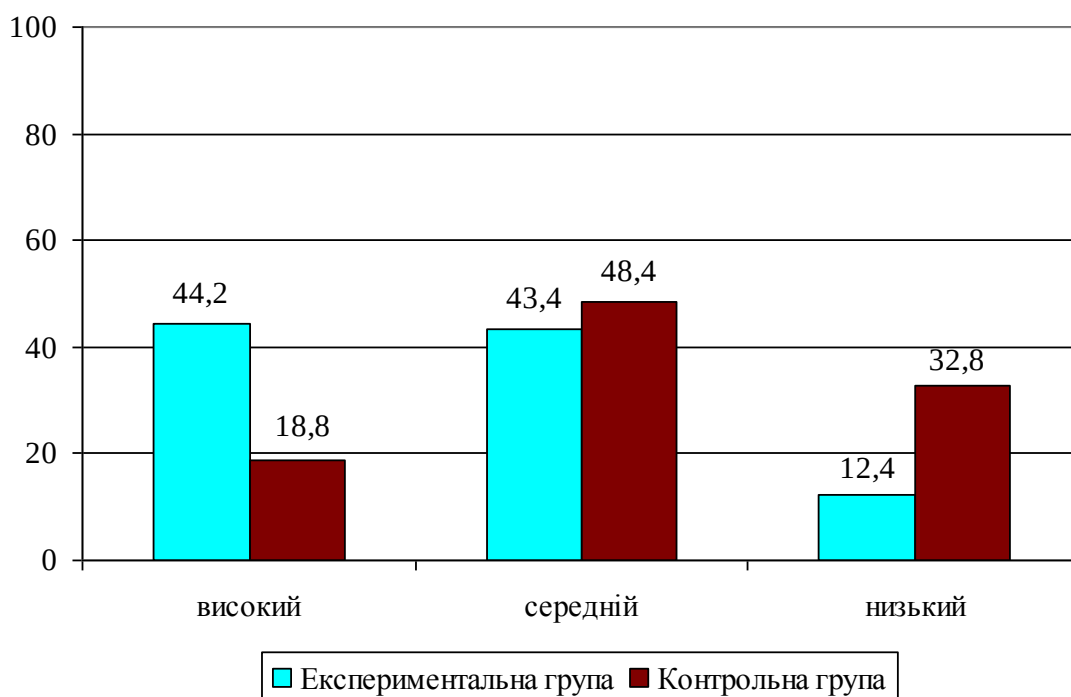


Рис. 4.12. Загальні рівні вираження критеріїв сформованості художньо-комунікативної культури (прикінцевий зріз)

Порівняльні дані вибірки студентів за рівнями сформованості їх художньо-комунікативної культури до і після формувального експерименту наведено в табл. 4.14.

Таблиця 4.14

Порівняльні дані рівнів сформованості художньо-комунікативної культури на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Загальні рівні сформованості художньо-комунікативної культури	Одиниці виміру	Експериментальна група		Контрольна група	
		конст. етап	прикінц. зріз	конст. етап	прикінц. зріз
високий	%	15,5	44,2	14,8	18,8
	Абс.	20	57	19	24
середній	%	44,2	43,4	44,5	48,4
	Абс.	57	56	57	62
низький	%	40,3	12,4	40,7	32,8
	Абс.	52	16	52	42

Із табл. 4.14. бачимо, що кількість студентів, віднесених до високого (функціонально-креативного) рівня сформованості художньо-комунікативної культури збільшилася після дослідно-експериментальної роботи, як в експериментальній, так і в контрольній групах, проте в експериментальній групі – на 28,7% (з 20 до 57 осіб), а у контрольній – лише на 4% (з 19 до 24 осіб). Кількість респондентів, віднесених до низького (інтуїтивно-емпіричного) рівня, зменшилася в експериментальній групі на 27,9% (з 52 до 16 осіб). Позитивні зрушення в контрольній групі за низьким рівнем значно менші: кількість студентів, віднесених до інтуїтивно-емпіричного рівня, після дослідно-експериментальної роботи зменшилася на 7,9% (з 52 до 42 осіб). На середньому (усвідомлено-репродуктивному) рівні в експериментальній групі кількість студентів майже не змінилася, а в контрольній збільшилася на 3,9% (з 57 до 62 осіб).

Аналіз відсоткового розподілу студентів КГ за рівнями сформованості в них досліджуваної якості до та після експерименту показав, що за час

навчання в студентів КГ відбулися певні позитивні зміни в рівні сформованості критеріїв художньо-комунікативної культури, але вони не завжди статистично помітні. Висока динаміка підвищення рівнів сформованості художньо-комунікативної культури респондентів ЕГ, до яких було застосовано всю сукупність розроблених педагогічних умов, свідчить про педагогічну доцільність та ефективність впровадженої методики, що підтверджують високі значення емпіричного критерію Пірсона χ^2_{em} , котрі для кожного з критеріїв перевищують критичне значення $\chi^2_{кр}$.

Отже, на завершення формувального етапу експерименту рівнева диференціація студентів досліджуваних груп суттєво змінилася. Результати поосібного діагностування студентів щодо рівня сформованості їх художньо-комунікативної культури на формувальному етапі експерименту подано в додатку Х.

Аналіз науково-методичних розвідок свідчить про те, що у педагогічних дослідженнях поширеним є проведення вимірювань з інтервалом у часі, наприклад за півроку після завершення формувального експерименту з метою визначення динаміки рівня сформованості досліджуваного педагогічного явища порівняно із результатами підсумкових зрізів. У зв'язку з тим, що виявлення кількісних показників є дієвим у процесі практичної діяльності, ми провели остаточні зрізи визначення рівнів сформованості художньо-комунікативної культури у період проходження студентами IV курсу виробничої педагогічної практики (підсумковий етап експерименту).

Рівень сформованості у студентів необхідних компонентів за мотиваційно-потребовим, регулятивно-конативним та творчо-презентативним критеріями художньо-комунікативної культури визначали на основі карт спостережень за їх діяльністю (Додаток В, Ж, З, Л, Р) під час проходження педагогічної практики, а також за результатами самозвітів студентів IV курсу щодо завершення ними виробничої педагогічної практики у школі.

Опрацювання *матеріалів карт спостережень* щодо сформованості *мотиваційно-потребового* критерію у студентів експериментальної та контрольної груп подано в табл.4.15.

Таблиця 4.15

Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за мотиваційно-потребовим критерієм (у %) (остаточний зріз)

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Усвідомленість значущості встановлення взаємодії з учнями	20,2	38	41,8	32	54,7	13,3
Наявність бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнями	14,7	38	47,3	18	53,9	28,1
Середнє значення (остаточний зріз)	17,5	38	44,5	25	54,3	20,7
Середнє значення (прикінцевий зріз)	19	38	43	25,1	53,1	21,8

Узагальнення даних за двома показниками дозволило визначити, що до високого рівня сформованості художньо-комунікативної культури за мотиваційно-потребовим критерієм віднесено 44,5% студентів експериментальної і 20,7% – контрольної груп. До середнього рівня віднесено 38% респондентів експериментальної і 54,3% – контрольної груп. Низький рівень прояву мотиваційно-потребового критерію художньо-комунікативної культури виявлено 17,5% студентів експериментальної та 20,7% студентів контрольної групи.

Отримані у ході експериментальної роботи результати вказують на те, що рівень показників *мотиваційно-потребового* критерію у студентів експериментальної групи збільшився на 1,5% порівняно із середнім

значенням підсумкового зрізу, а у студентів контрольної групи цей показник залишився майже без змін.

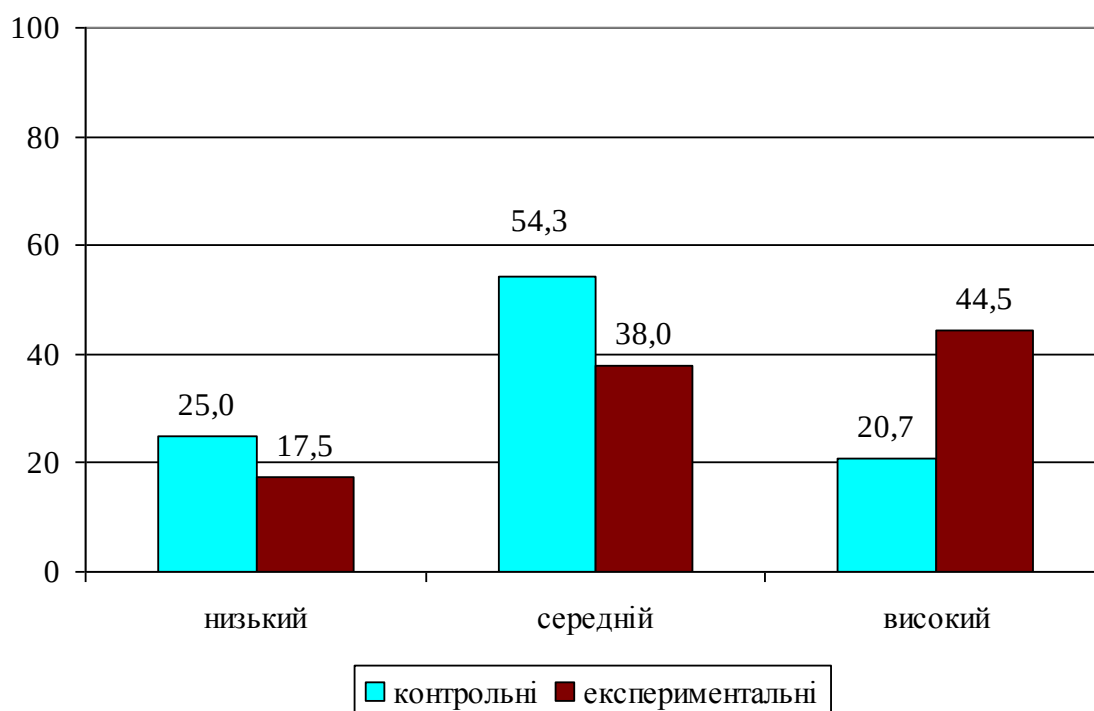


Рис. 4.13. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за мотиваційно-потребовим критерієм (остаточний зріз)

Таблиця 4.16

Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за пізнавально-компетентнісним критерієм (у %) (остаточний зріз)

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Обізнаність щодо сутності і специфіки художньо-комунікативної культури	10,9	45	44,1	22,7	52,3	25
Уміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність	11,6	45,7	42,7	40,6	46,1	13,3
Середнє значення (остаточний зріз)	11,3	45,4	43,3	31,7	49,2	19,1
Середнє значення (прикінцевий зріз)	12	46,1	41,9	32	47,7	20,3

Для результатів остаточного зрізу в контрольній та експериментальній групах за мотиваційно-потребовим критерієм емпіричний критерій Пірсона $\chi^2_{\text{емп}} = 16,753$, що більше критичного значення. Як бачимо, відмінності між результатами контрольної та експериментальної груп залишаються й на етапі під остаточного зрізу.

Опрацювання *матеріалів карт спостережень* щодо сформованості *пізнавально-компетентнісного* критерію у студентів експериментальної та контрольної груп після проходження ними педагогічної практики у школі подано у табл. 4.16.

Узагальнення даних за двома показниками дозволило визначити, що високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури за *пізнавально-компетентнісним* критерієм виявлено в 43,3% і 19,1% майбутніх учителів музики експериментальної та контрольної груп відповідно; середній – у 45,4% студентів експериментальної і 49,2% – контрольної груп; низький – у 11,3% студентів експериментальної та 31,7% – контрольної груп.

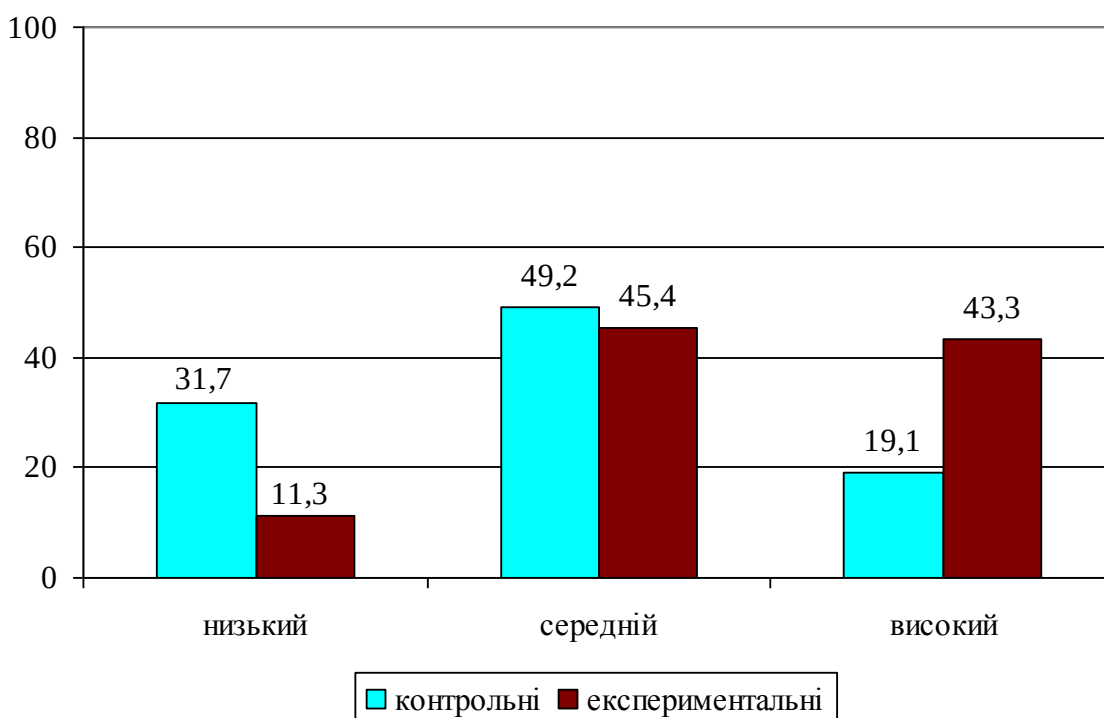


Рис. 4.14. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за пізнавально-компетентнісним критерієм (остаточний зріз)

Порівняно із середніми значеннями сформованості у студентів пізнавально-компетентнісного критерію, отриманими у підсумковому зрізі формувального експерименту, цей показник дещо збільшився у студентів експериментальної групи (на 1,4%) та у студентів контрольної групи (на 1,2%).

Для результатів остаточного зрізу в контрольній та експериментальній групах за пізнавально-компетентнісним критерієм емпіричний критерій Пірсона $\chi^2_{\text{емп}} = 24,364$. Це значення більше критичного, тому можна зробити висновок, що й під час остаточного зрізу між результатами контрольної та експериментальної груп залишались суттєві статистичні відмінності.

Таблиця 4.17

Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за показниками регулятивно-конативного критерію (у %) (остаточний зріз)

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Уміння вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності в залежності від певної ситуації на уроці	2,3	34,1	63,6	11,7	60,2	28,1
Дотримання етики педагогічної взаємодії (коректності, толерантності, тактовності)	2,3	42,6	55,1	19,5	46,1	34,4
Середнє значення (остаточний зріз)	2,3	38,4	59,3	15,6	53,2	31,2
Середнє значення (прикінцевий зріз)	2,3	40,7	57	16,4	52,8	30,8

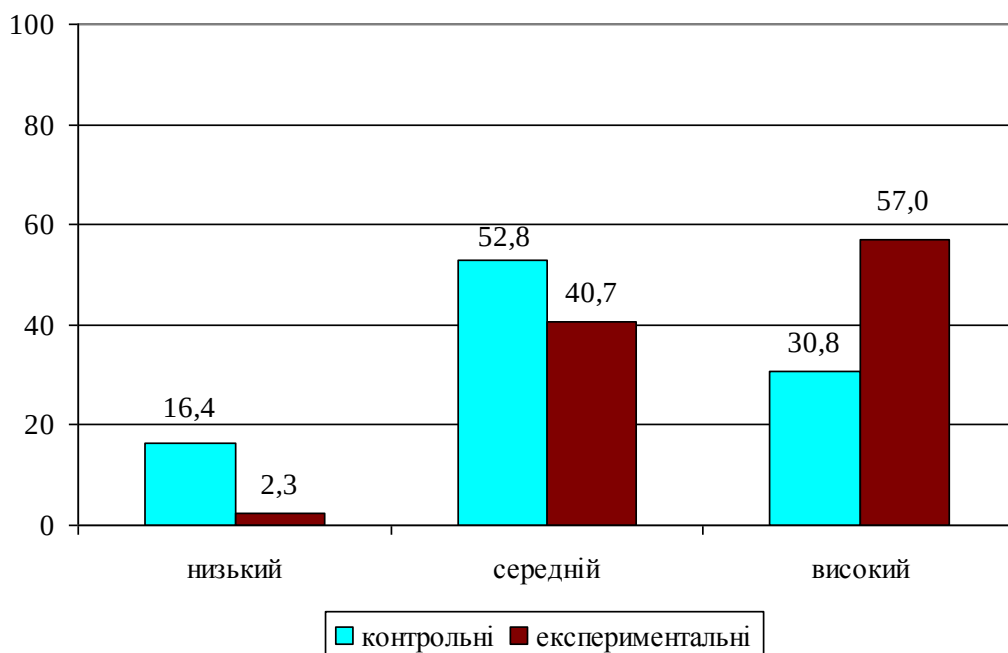


Рис. 4.15. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за регулятивно-конативним критерієм (остаточний зріз)

Результати дослідження сформованості художньо-комунікативної культури за *регулятивно-конативним* критерієм подано в табл.4.17. Узагальнення даних за двома показниками дозволило визначити, що високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури за *регулятивно-конативним критерієм* виявлено в 59,3% і 31,2% майбутніх учителів музики експериментальної та контрольної груп відповідно; середній – у 38,4% студентів експериментальної і 53,2% – контрольної груп; низький – у 2,3% студентів експериментальної та 15,6% – контрольної груп. Порівняно із середніми значеннями підсумкового зрізу сформованості у студентів *регулятивно-конативного критерію* у формувальному експерименті, цей показник дещо збільшився у студентів експериментальної групи (на 2,3%), тоді як у студентів контрольної групи – залишився майже без змін.

Для результатів остаточного зрізу в контрольній та експериментальній групах за регулятивно-конативним критерієм емпіричний критерій Пірсона $\chi^2_{\text{емп}} = 26,480$. Як бачимо і на цьому етапі $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$, а отже залишаються

суттєві статистично помітні відмінності між результатами контрольної та експериментальної груп.

Опрацювання *матеріалів карт спостережень* щодо сформованості *рефлексивно-оцінного* критерію у студентів експериментальної та контрольної груп після проходження ними педагогічної практики у школі подано в табл. 4.18.

Таблиця 4.18

Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за показниками рефлексивно-оцінного критерію (у %) (остаточний зріз)

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Адекватність рефлексивної оцінки власних художньо-комунікативних якостей	16,3	51,9	31,8	47,7	46,9	5,4
Адекватність рефлексивно-емпатійної оцінки комунікативних якостей учня	9,3	41,9	48,8	49,2	43,8	7
Середнє значення (остаточний зріз)	12,8	46,9	40,3	48,5	45,4	6,1
Середнє значення (прикінцевий зріз)	14	48,1	37,9	48,8	44,9	6,3

З табл. 4.18. бачимо, що високий загальний рівень сформованості художньо-комунікативної культури за рефлексивно-оцінним критерієм діагностовано в 40,3% студентів експериментальної і 6,1% – контрольної груп; середній – у 46,9% та 45,4%; низький – у 12,8% і 48,5% відповідно. Порівняно із середніми значеннями підсумкового зрізу сформованості у студентів *рефлексивно-оцінного критерію* у формульованому експерименті цей показник дещо збільшився у студентів експериментальної групи (на 2,4%), тоді як у студентів контрольної групи – зменшився (на 0,2%).

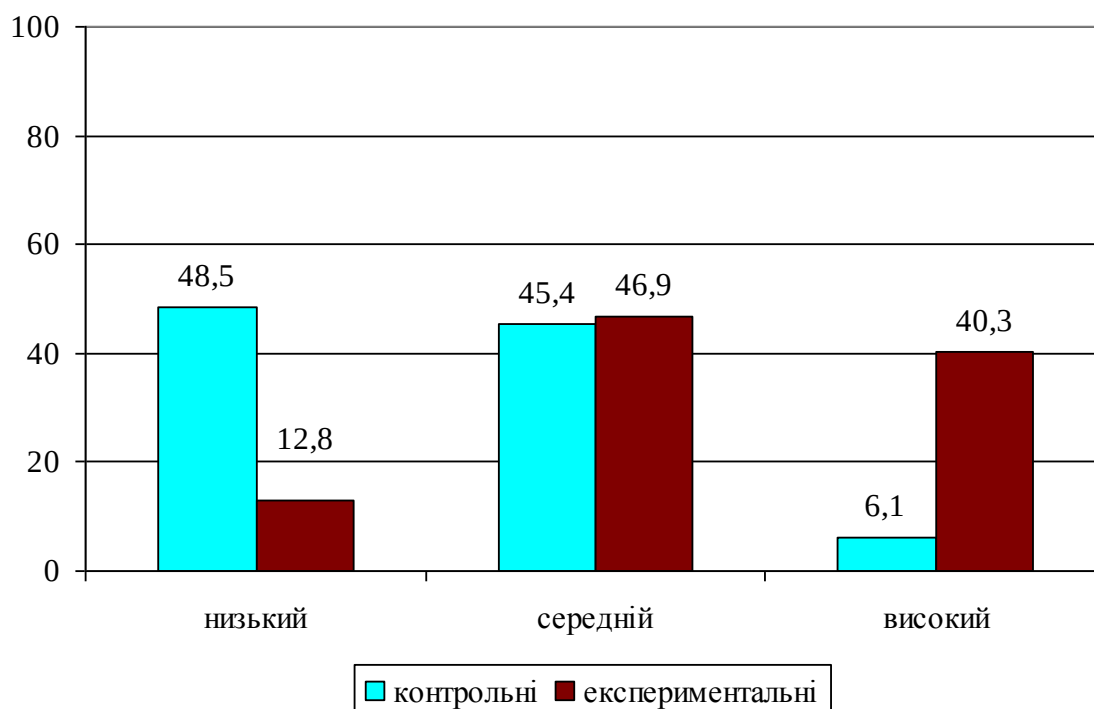


Рис. 4.16. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за рефлексивно-оцінним критерієм (остаточний зріз)

Таблиця 4.19

Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за показниками творчо-презентативного критерію (у %) (остаточний зріз)

Показники	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Н	С	В	Н	С	В
Уміння виявити власну позицію у мистецькому спілкуванні	7,8	45	47,2	43	43,8	13,2
Ефективність звертання до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнем	7	41,1	51,9	36,7	47,7	15,6
Середнє значення (остаточний зріз)	7,4	43,1	49,5	39,9	45,8	14,3
Середнє значення (прикінцевий зріз)	10,5	45	44,5	40,7	44,6	14,7

Емпіричний критерій Пірсона для результатів остаточного зрізу за рефлексивно-оцінним критерієм $\chi^2_{em} = 57,045$. Це значно більше за критичне значення, тому вважатимемо, що на цьому етапі експерименту результати контрольної та експериментальної груп продовжують мати суттєві відмінності.

Опрацювання *матеріалів карт спостережень* щодо сформованості творчо-презентативного критерію у студентів експериментальної та контрольної груп після проходження ними педагогічної практики у школі подано у табл. 4.19.

Із табл. 4.19. бачимо, що високий загальний рівень сформованості художньо-комунікативної культури за творчо-презентативним критерієм у результаті перевірки з інтервалом у часі, діагностовано в 49,5% студентів експериментальної і в 14,3% – контрольної груп; середній – у 43,1% респондентів ЕГ та 45,8% КГ; низький – у 7,4% і 39,9% відповідно.

Порівняно із середніми значеннями підсумкового зрізу сформованості у студентів художньо-комунікативної культури за творчо-презентативним критерієм у формувальному експерименті, цей показник збільшився у студентів експериментальної групи (на 5%), тоді як у студентів контрольної групи залишився майже без змін.

Емпіричний критерій Пірсона на етапі остаточного зрізу для результатів контрольної та експериментальної груп за творчо-презентативним критерієм $\chi^2_{em} = 52,633$. Отже і на цьому етапі відмінності між контрольними та експериментальними групами залишаються суттєвими.

Наведемо для порівняння значення емпіричних критеріїв Пірсона χ^2_{em} для діагностичного та формувального етапів експерименту (див. таблицю 4.20).

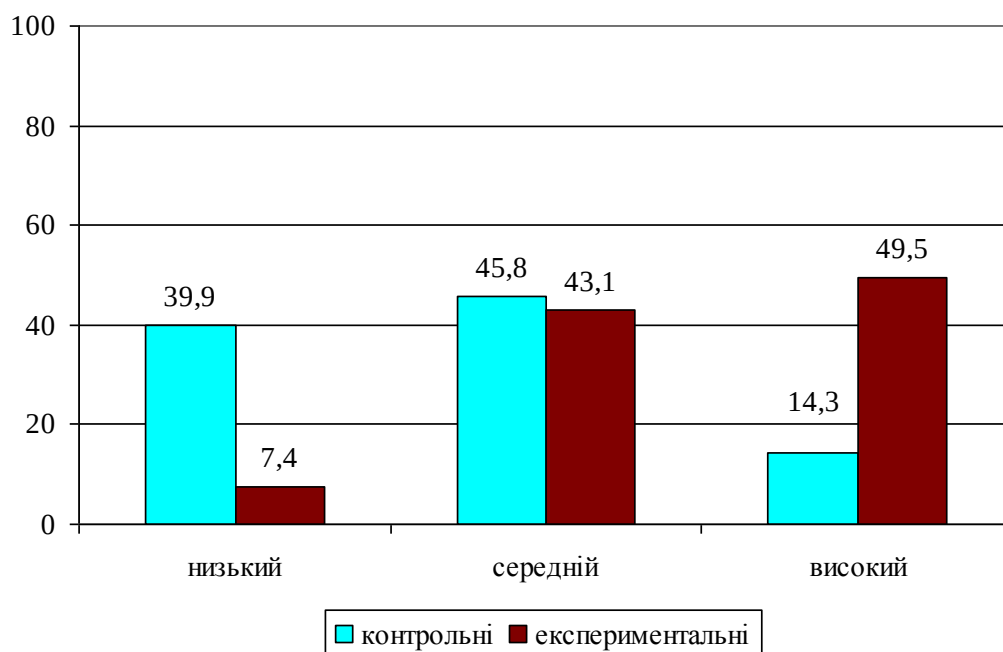


Рис. 4.17. Рівні сформованості художньо-комунікативної культури за творчо-презентативним критерієм (остаточний зріз)

Таблиця 4.20

Значення емпіричних критеріїв Пірсона $\chi^2_{\text{емп}}$

Критерій	Етапи (значення критичного критерію Пірсона $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$)		
	Констатувальний	Формувальний	Підсумковий
		Прикінцевий зріз	Остаточний зріз
Мотиваційно-потребовий	0,008	12,725	16,753
Пізнавально-компетентнісний	0,008	20,197	24,364
Регулятивно-конативний	0,225	25,677	26,480
Рефлексивно-оцінний	0,103	56,630	57,045
Творчо-презентативний	0,005	40,844	52,633

Порівняльний аналіз результатів остаточних зрізів сформованості всіх критеріїв у студентів експериментальної та контрольної груп свідчить про якісне підвищення сформованості досліджуваного феномена у студентів

експериментальних груп за розробленою методикою. Результати поосібного діагностування студентів щодо рівня сформованості їх художньо-комунікативної культури на підсумковому етапі експерименту подано в додатку Ц.

У процесі роботи виявлені такі специфічні особливості формування досліджуваного феномена:

- емоційний контакт суб'єктів взаємодії встановлюється на основі їх здатності бути конгруентними власним почуттям, поважати себе і з повагою ставитися до самості «Іншого»;
- рефлексивна активність студента корелює з його відповідальністю за результати встановлення взаємодії з учнями;
- формування суб'єктних якостей студентів безпосередньо пов'язано з особливостями рефлексивного осмислення ними власних комунікативних якостей та здатністю до адекватної оцінки якостей учня;
- динаміка становлення суб'єктної позиції студентів передбачає їх орієнтацію на стійку внутрішню систему культуровідповідного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки та самодетермінацію вибору цих стратегій;
- позитивний образ власної культури (прийняття себе забезпечує конструктивність встановлення взаємодії з «Іншим», негативні почуття стосовно себе провокують появу руйнівної поведінки);
- підвищення рівня сформованості художньо-комунікативної культури обумовлюється трансформацією внутрішніх психологічних процесів особистості: залучення майбутнього вчителя музики до рефлексії власних ціннісно-сміслових структур самосвідомості детермінує пошук ним нового смислу та нових цінностей мистецького спілкування з позиції людини культури;
- зафіксовано зростання рівня рефлексії студентів у період педагогічної практики;

- розширення зони культуровідповідного комунікативного діапазону взаємодії викладача і студента сприяє меншій ймовірності виникнення між ними комунікативних бар'єрів у процесі мистецького спілкування.

Порівняльний аналіз результатів остаточних зрізів сформованості всіх критеріїв художньо-комунікативної культури студентів експериментальної та контрольної груп, представлений у стовпчикових діаграмах переконливо свідчить про успішне формування у студентів експериментальних груп художньо-комунікативної культури у процесі експериментального навчання (у студентів експериментальних груп сформувався переважно середній і високий рівні сформованості досліджуваної якості).

Таким чином, можна стверджувати про наявність педагогічної ефективності впливу запропонованої методичної системи на формування художньо-комунікативної культури студентів педагогічних університетів. Обґрунтовані у процесі педагогічного експерименту положення щодо формування художньо-комунікативної культури увиразнили напрями оновлення процесу професійної підготовки майбутніх учителів музики освітнього рівня «бакалавр».

Висновки до четвертого розділу

Результати аналізу констатувального етапу експерименту дали змогу визначити стан сформованості художньо-комунікативної культури студентів за мотиваційно-потребовим, пізнавально-компетентнісним, регулятивно-конативним, рефлексивно-оцінним та творчо-презентативним критеріями. Виявлено, що у студентів як експериментальної, так і контрольної груп зафіксовано переважно інтуїтивно-емпіричний (низький – 40,3% ЕГ, 40,7% КГ) та усвідомлено-репродуктивний рівні (середній – 44,2% у студентів ЕГ та 44,5% – у КГ) сформованості художньо-комунікативної культури.

- Експериментальна перевірка ефективності методичної системи формування художньо-комунікативної культури студентів здійснювалась згідно організаційно-акомодаційного, навчально-кумулятивного, коригувально-конвенційного та проектно-презентаційного етапів. *Організаційно-акомодаційний* етап спрямовано на активізацію у студентів бажання оволодіти художньо-комунікативною культурою. *Навчально-кумулятивний* – пов'язано із збагаченням художньо-комунікативних компетенцій студентів. *Коригувально-конвенційний* – зорієнтовано на залучення студентів до адекватної самооцінки перебігу і результатів міжсуб'єктної художньо-творчої взаємодії. *Проектно-презентаційний* – передбачає розвиток здатності студентів до самопрезентації у художньо-комунікативних діях.

- Під час дослідно-експериментальної роботи відбулась апробація інноваційних методів і організаційних форм навчання: дискусія на кшталт «мозкового штурму», медіа-презентація, імідж-тренінг, проектно-творчий семінар, конференція творчих ідей, мистецький інтернет-діалог, а також експертне оцінювання впровадженого комплексу *навчально-методичного забезпечення* процесу формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: спецкурсу «Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»; авторського проектно-творчого мультимедійного комплексу «Формування позитивного

професійно-комунікативного іміджу майбутнього вчителя музики»; методичних рекомендацій «Педагогічне керівництво процесом формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики»; оновлених робочих програм з педагогічної практики студентів; авторської системи комунікативних тренінгів тощо.

Розроблений навчально-методичний комплекс може бути продуктивно використаний викладачами, магістрами, аспірантами та студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів.

- Перевірка динамічних зрушень, що відбулися у рівнях сформованості досліджуваного педагогічного явища у студентів контрольної та експериментальної груп проводилась за *методикою*, використаною на констатувальному етапі експерименту. Експериментально підтверджено ефективність розробленої й апробованої методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, про що свідчать результати статистичного оброблення, аналізу та узагальнення даних дослідно-експериментальної роботи. В експериментальних групах у результаті проведення формувального експерименту зафіксовано статистично значущі позитивні зміни, які відображають зниження кількості майбутніх фахівців низького і середнього рівнів та зростання кількості досліджених з високим рівнем сформованості цієї особистісно-інтегративної якості, а саме: високий рівень – 44,2% від 15,5%; середній рівень – 43,4% від 44,2%; низький рівень – 12,4% від 40,3%. У студентів контрольних груп зафіксовано незначну різницю між даними констатувального і формувального експериментів: високий рівень – 18,8% від 14,8%; середній рівень – 48,4% від 44,5%; низький рівень – 32,8% від 40,7%.

- Встановлено, що механізм формування художньо-комунікативної культури являє собою багаторівневу структуру, що містить актуальні та потенційні форми. Актуальна форма виявляє себе у здатності студента до мистецького полілогу з викладачем на ґрунті мистецтва; потенційна – полягає в культуроціннісних установках, мотиваційній спрямованості

студента щодо оволодіння художньо-комунікативною культурою.

Аналіз отриманих у дослідженні результатів дозволяє визначити ряд *тенденцій* формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики:

- тенденція, яка розкриває залежність ефективності формування художньо-комунікативної культури від наявності культуротворчого мистецько-освітнього середовища вишу;
- тенденція, яка розкриває залежність ефективності формування художньо-комунікативної культури студентів від рівня сформованості цієї інтегративно-особистісної якості у викладачів ВНЗ;
- тенденція, яка розкриває залежність формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики від використання у художньо-навчальному процесі інноваційних освітніх технологій, зорієнтованих на «конструювання» свідомості майбутнього фахівця, розвиток його гуманітарного стилю мислення і поведінки, здатності до рефлексивного усвідомлення власних почуттів, ставлення до світу «Іншого», до себе з позиції людини культури.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [10; 11; 15; 41] та висвітлені у доповідях на міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях, тези яких надруковані [12;13;14].

Список використаних джерел до четвертого розділу

1. Андреева И. Н. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов / И. Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., (10–11 декабря 2004 г., г. Минск). – Минск, 2004. – С. 282-285.
2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – 2-е вид., доп. – Житомир : Рута : Волинь, 2008. – 232 с.

3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: сб. избр. трудов / М. М. Бахтин – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
4. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : [навчальний посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
5. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М. : Вильямс, 2007. – 512 с.
6. Гостев А. А. Психология и метафизика образной сферы человека / А. А. Гостев. – М. : Генезис, 2008. – 464 с.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М. : АСТ, 2008. – 478 с.
8. Гузій Н. В. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : [монографія] / [Н. В. Гузій (керівник авт. кол.) та ін.] ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т перепідгот. та підвищ. кваліфікації, каф. пед. творчості. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 431 с.
9. Деркач Л. М. Психологічні основи самоконтролю студентів у процесі засвоєння знань / Л. М. Деркач, В. М. Резанко. – К. : Наук. думка, 1999. – С. 26-44.
10. Зайцева А. В. Гуманістичні виміри художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Зб. наук. праць. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» – №2 (76). – 2016. – С. 34-44.
11. Зайцева А. В. Логіка реалізації педагогічної технології формування художньо-комунікативної культури / А. В. Зайцева // Наукові записки. Серія. Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2016. – Вип. 130. – С. 76-83.
12. Зайцева А. В. Спрямування рефлексивних дій майбутніх учителів музики на гедоністично-творчий результат у процесі інструментальної підготовки / А. В. Зайцева // Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти : зб. тез за матеріалами

Всеукр. наук.-практ. конф., 23-24 листоп. 2012 р. / Миколаїв. нац. ун-т імені В. Сухомлинського. – Миколаїв, 2012. – С. 67-69.

13.Зайцева А. В. Самостійно-творча діяльність майбутнього вчителя музики у процесі проходження педагогічної практики / А.В.Зайцева // Мистецька освіта в Україні : проблеми теорії і практики: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару, 27-28 лютого 2014 року / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2014. – С. 33-34.

14.Зайцева А. В. Проблема формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Вінниця, 26-27 листоп. 2014 р.) / Вінниц. держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2014. – С. 62-65.

15.Зайцева А.В. Інструментально-виконавська творчість як засіб духовного становлення майбутніх учителів музики / А.В.Зайцева // Наукові записки Тернопільського НПУ. Серія: Педагогіка. – 2007. – №10. – 93-96 с.

16.Зарицька В. В. Професійно-формувальні передумови розвитку емоційного інтелекту / В. В. Зарицька // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків, 2010. – Вип. 33. – С. 101-108.

17.Зязюн І. А. Безсвідоме у пізнавальній діяльності / І. А. Зязюн // Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнар. наук. конф., 12-17 вересня 2001 року / Нац. техн. ун-т «Харківський політехнічний інститут». – Харків, 2001. – С. 9-20.

18.Зязюн І. А. Освітній простір культури в педагогічній теорії / І. А. Зязюн // Kstafcenezawodowe: pedagogikaipsihologia – Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журнал ; [за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. – Ченхстохова ; Київ, 2005. – Вип. VII. – С. 35–46.

19.Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

20. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – М. : Академия, 2009. – 529 с.
21. Ленгле А. Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия / А. Ленгле. – М. : Генезис, 2004. – 128 с.
22. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев. – М. : Академ. проект, 2012. – 205 с. – (Философские технологии).
23. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 115 с.
24. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
25. Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : [навч. посіб., вид. 3-тє, переробл.] / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук, О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, В. П. Захарченко, О. В. Вознюк, Н. З. Сіранчук / за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. – 364 с.
26. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє : [монографія] / Нелля Григорівна Ничкало. – К. : Вища школа, 2001. – 456 с.
27. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
28. Огнев'юк В. О. Основні тенденції розвитку сучасної освіти / Віктор Олександрович Огнев'юк // Польсько-український / українсько-польський щорічник: «Освітологія» – К. : Едельвейс, 2013. – Вип. 2. – С. 9–14.
29. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дис. ... доктора пед. наук в форме науч. докл. : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» ; 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ражников Владимир Григорьевич ; МГПИ имени В. И. Ленина. – М., 1993. – 70 с.

- 30.Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва : [монографія] / О. Є. Реброва. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 295 с.
- 31.Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. – 640 с.
- 32.Самітов В. З. Становлення особистості музиканта-виконавця в міжособистісних стосунках (вчитель-виконавець) / Віктор Захарович Самітов // Мистецтвознавчі записки : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 13. – С. 186-194.
- 33.Санфирова О. В. Педагогическая коммуникация как неперемное условие трансляции современного знания (на примере образовательных технологий специальности «Социально-культурный сервис и туризм») / О. В. Санфирова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2011. – № 2 (104). – С. 45-50.
- 34.Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
- 35.Страхов И. В. Психология педагогического общения / И. В. Страхов. – Саратов : Изд-во СГПИ, 1980. – 96 с.
36. Філіпчук Г. Г. Культурологічний вимір компетентності особистості / Георгій Георгійович Філіпчук // Педагогічна майстерність: зб. наук. пр. – Чернівці: Зелена Буковина, 2014. – С. 35–40.
37. Barron F. Creativity, intelligence and personality / F. Barron, D. M. Harrington // Annual Review of Psychology. – 1981. – Vol. 32. – P. 439-476.
38. Bollnow O. F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung / O. F. Bollnow. – Stuttgart : [o. V.], 1962. – 160 S.
39. Mayer J. D. Emotional intelligence information [Електронний ресурс] / J. D. Mayer. – 2005. – Режим доступу : http://www.unh.edu/emotional_intelligence
- 40.Rogers N. Creative Connection. Palo Alto. Scince and Behavior Books, 1993. – 262 p.

41. Zaitseva A. The ethical component of pedagogical tact as the basis for artistic and communicative culture of a future teacher of music / A. Zaitseva // Modern Science = Moderní věda. – Praha, 2015. – № 6. – P. 91-97.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методологічне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Вперше у теорії і методиці музичного навчання формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики розглянуто з концептуальних позицій екзистенційно-рефлексивної зорієнтованості навчального процесу на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Проведене дослідження та виконання усіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки.

1. У результаті аналізу науково-методичної літератури уточнено сутність вихідних дефініцій «культура», «комунікативна культура», «художня діяльність»; встановлено, що проблема формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики не знайшла належного теоретичного і практичного розроблення у наукових дослідженнях. Серед актуальних питань, що потребують теоретичного обґрунтування, виявлено такі, як характер впливу спільного переживання художніх образів викладачами і студентами на якість музичного навчання; визначення принципів засад, педагогічних умов, методів, прийомів формування художньо-творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу у відповідності до вимог сучасної особистісно-орієнтованої діалогічної парадигми мистецької освіти.

2. На основі системного аналізу розкрито сутність і зміст категорії «художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики», яка інтерпретується нами як *інтегративна особистісна якість, що зумовлює його здатність до встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі сприймання, оцінювання і творення мистецтва. Художньо-комунікативна культура вчителя музики сприяє перетворенню художньо-*

навчальної взаємодії у культуротворчий процес, визначає вектор його гуманістичної спрямованості на усвідомлення, переосмислення і корекцію власного суб'єктивного розвитку та реалізації у процесі спілкування з мистецтвом унікального особистісно-творчого потенціалу учня. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики передбачає установку на духовне взаєморозуміння з учнем у процесі взаємотворчості, спрямована на створення і збереження екзистенційно-рефлексивної позиції суб'єктів художньої комунікації. Розкрито *функції* художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у практичній діяльності, а саме: аксіолого-збагачувальна; контактнo-координаційна; контрольнo-коригувальна; прогностично-планувальна; амотивно-перцептивна; інтерактивна; духовно-герменевтична.

3. Структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики включає мотиваційно-потребовий, пізнавально-компетентнісний, регулятивно-конативний, рефлексивно-оцінний та творчо-презентативний компоненти. *мотиваційно-потребовий* компонент передбачає наявність усвідомленого інтересу студентів до оволодіння засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі мистецького спілкування; *пізнавально-компетентнісний* компонент охоплює низку базових художньо-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики; *регулятивно-конативний компонент* характеризує здатність майбутнього вчителя музики до коригування емоційно-психологічної забарвленості художньо-комунікативного процесу; вибору оптимального стилю поведінки у змінних умовах мистецького спілкування; *рефлексивно-оцінний* – репрезентує спроможність майбутнього вчителя музики до усвідомлення власних комунікативно значущих якостей, аналізу і оцінки особистісних почуттів і станів у певній художньо-комунікативній ситуації на уроці, здатність до адекватного сприйняття і рефлексивно-емпатійної оцінки якостей учня; *творчо-презентативний компонент* передбачає здатність майбутнього вчителя музики до самопрезентації, створення педагогічного

іміджу, прояву артистизму, мобільності та імпровізаційності у художньо-комунікативних діях.

4. Теоретичною основою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики виступає розроблений у процесі дослідження *екзистенційно-рефлексивний підхід*, що є системою науково-педагогічних установок щодо забезпечення художньо-творчої взаємодії викладача і студента на основі актуалізації, конструювання і поглиблення таких взаємин у просторі мистецького діалогу, де найповніше реалізуються засади суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги та співпраці. Екзистенційно-рефлексивна стратегія музичного навчання передбачає опору на ціннісні аспекти навчальної взаємодії, дозволяє викладачу сконцентруватися не лише на власних почуттях, а і «включити» особистісно значущі переживання студента у процес мистецького спілкування. Результативність музичного навчання у цьому контексті досягається через заохочення студента до усвідомлення власних почуттів щодо особистісно значущого для нього у мистецтві, а також толерантного ставлення до художніх переживань «Іншого».

5. Екзистенційно-рефлексивний підхід зумовив розробку методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, що охоплює цільовий, теоретичний, змістовий, процесуально-методичний та оцінно-результативний складники. *Цільовий складник* методичної системи передбачає визначення *мети і завдань* формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, а саме: формування готовності студентів до музично-освітньої діяльності у школі (мета) і розвиток здатності до продуктивної взаємодії з учнями; формування художнього тезаурусу, оволодіння методами створення позитивно-творчої атмосфери в музично-освітньому процесі, актуалізація гуманістичної спрямованості особистості (завдання). *Теоретичний складник* методичної системи представлено такими *принципами* формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя

музики: забезпечення можливості викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки; досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії; актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва; орієнтація на цінності «діалогу культур»; тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента. Окреслені принципи у взаємовпливі і взаємозалежності уможливлують системне визначення педагогічних умов, методів, прийомів, засобів і форм організації художньо-комунікативної діяльності студентів у процесі музичного навчання.

Змістовий складник методичної системи зорієнтовано на розвиток ерудиції студентів з культурологічних засад художньо-творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу і включає: *джерела конструювання змісту* (Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» (1994), Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2002), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Галузеві стандарти вищої освіти, культуротворчий контекст художньо-навчального простору ВНЗ) та *чинники конструювання змісту* (науково-методичний супровід авторської технології формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, що охоплює: програму спеціального навчального курсу: «Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики», навчальний посібник «Творчий розвиток майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки» (з грифом МОН України) рекомендований Міністерством освіти і науки України до використання у вищих навчальних закладах, апробацію авторського проектно-творчого мультимедійного комплексу «Формування позитивного художньо-комунікативного іміджу майбутнього вчителя музики», методичних рекомендацій «Педагогічне керівництво процесом формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики», авторської системи комунікативних тренінгів.

Процесуально-методичний складник означеної системи передбачає

впровадження поетапних навчально-рейтингових блоків методичного забезпечення формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики (мотиваційно-стимулювального, адаптивно-регулятивного, рефлексивно-аналітичного та творчо-актуалізаційного) в межах індивідуальних дисциплін з фаху, спецкурсу та педагогічної практики студентів. Мотиваційно-стимулювальний блок спрямовано на активізацію у студентів бажання оволодіти художньо-комунікативною культурою, мета адаптивно-регулятивного полягає у збагаченні художньо-комунікативних компетенцій студентів, рефлексивно-аналітичний зорієнтовано на залучення студентів до адекватної самооцінки перебігу і результатів міжсуб'єктної художньо-творчої взаємодії, творчо-актуалізаційний блок передбачає розвиток здатності студентів до вироблення власних стратегій художньо-творчої взаємодії. Кожен із визначених блоків охоплює методи, прийоми, форми роботи зі студентами (дискусія на кшталт «мозкового штурму», медіа-презентація, імідж-тренінг, проектно-творчий семінар, конференція творчих ідей, мистецький інтернет-діалог), а також елементи діагностики та самодіагностики студентів (самозвіти щодо проходження педагогічної практики, тестові карти самооцінки, індивідуальне електронне портфоліо тощо). Передбачено певну послідовність застосування визначених навчально-рейтингових блоків згідно організаційно-акомодативного, навчально-кумулятивного, коригувально-конвенційного та проектно-презентаційного етапів.

Особливістю формування досліджуваного феномену є дотримання певних педагогічних умов: активізації здатності майбутніх учителів музики до прояву конгруентної поведінки у процесі взаємодії з викладачем; забезпечення суб'єктності педагога і студента у процесі спілкування з мистецтвом; систематичного впровадження ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій «тут і тепер»; спрямування навчального процесу на встановлення духовно-творчого контакту між викладачем і студентом у процесі художньої комунікації; стимулювання

комунікативної гнучкості студентів у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик. *Оцінно-результативний складник* методичної системи створює підґрунтя для порівняння й узгодження результатів навчально-методичного забезпечення художньо-комунікативної діяльності студентів із сформульованими у цільовому складнику моделі завданнями; репрезентує критерії і рівні (якісне підвищення рівнів) сформованості художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики як кінцевий результат розробленої методичної системи.

6. Розроблено *критерії і показники* сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, а саме: міра мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музики на взаємодію з учнем (показники: усвідомленість значущості встановлення продуктивної взаємодії з учнем; наявність бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем; міра розвитку пізнавально-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики (показники: обізнаність щодо сутності і специфіки культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики; уміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність; міра здатності майбутнього вчителя музики до регулювання власної поведінки у процесі художньо-комунікативної діяльності (показники: уміння вибору оптимального стилю комунікативної діяльності в залежності від певної художньо-педагогічної ситуації на уроці; дотримання етики педагогічної взаємодії (коректності, толерантності, тактовності); міра здатності майбутнього вчителя музики до усвідомлення власних комунікативних якостей (показники: адекватність рефлексивної оцінки власних художньо-комунікативних якостей; адекватність рефлексивно-емпатійної оцінки учня у процесі взаємодії); міра здатності майбутнього вчителя музики до самопрезентації у процесі взаємодії (показники: уміння виявити власну позицію у мистецькому спілкуванні; ефективність звертання до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнем). Відповідно до визначених критеріїв і показників

схарактеризовано рівні сформованості художньо-комунікативної культури студентів: високий (функціонально-креативний); середній (аксіолого-продуктивний); низький (інтуїтивно-емпіричний).

7. Експериментально підтверджено ефективність розробленої й апробованої методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики, про що свідчать результати аналізу та узагальнення підсумкового етапу дослідно-експериментальної роботи. Після впровадження означеної методичної системи встановлено істотне збільшення кількості студентів з середнім і високим рівнями сформованості досліджуваного феномену. В ЕГ зафіксовано статистично значущі позитивні зміни, які відображають зниження кількості респондентів з низьким і середнім рівнями та зростання кількості студентів з високим рівнем сформованості художньо-комунікативної культури, а саме: високий рівень – 44,2% від 15,5%; середній рівень – 43,4% від 44,2%; низький рівень – 12,4% від 40,3%. У студентів КГ зафіксовано незначну різницю між даними констатувального і формувального експериментів: високий рівень – 18,8% від 14,8%; середній рівень – 48,4% від 44,5%; низький рівень – 32,8% від 40,7%. За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою і в цілому не змінює ситуацію щодо рівнів сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Найбільш ефективними технологіями формування художньо-комунікативної культури визначено: інноваційні технології модульного, інтерактивного, імітаційно-рольового, евристичного, рефлексивного, дослідницького, проектно-творчого навчання, зорієнтовані на «конструювання» свідомості майбутнього фахівця, розвиток його гуманістичного стилю мислення й поведінки, здатності до рефлексії комунікативних якостей, ставлення до «Іншого» і до себе з позиції людини культури.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні концепції формування художньо-комунікативної культури у різних навчальних закладах, дослідження психолого-педагогічних чинників впливу на досягнення

взаєморозуміння у педагогічному спілкуванні, виявлення комунікативних рис (характеристик) поведінки викладача мистецьких дисциплін з позиції сучасних педагогічних інновацій.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

АНКЕТА

«наявність бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнями»
(адаптована методика «Діагностика ефективності педагогічних комунікацій» О.Леонтьєва).

Вкажіть, які з перелічених мотивів керують Вашим бажанням оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем:

- «задоволення від процесу взаємодії»;
- «підвищення авторитету серед одногрупників»;
- «прагнення навчитися управляти механізмами успішної педагогічної взаємодії»;
- «прагнення одержати позитивну оцінку викладача»;
- «ціннісна орієнтація на художньо-комунікативну діяльність»;
- «отримання нового художньо-комунікативного досвіду»;
- «внутрішня потреба у духовно-особистісному зростанні».

Шкала оцінювання: до 4-х балів –низький рівень; 5-9 балів-середній; 10-12 балів - високий

ДОДАТОК В

**Карта спостережень № 1 за діяльністю студентів
у період проходження ними педагогічної практики
або під час роботи на індивідуальних заняттях**

№	Показники	Рівні		
		до 4х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	Наявність бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнями			
2	емоційно-ціннісне ставлення до процесу художньо-педагогічної комунікації;			
3	уміння адекватно висловити і передати учням естетичні емоції, закладені у мистецькому творі;			
4	уміння створити на уроці ситуацію естетичної комунікації			
5	уміння викликати в собі позитивний емоційний настрій на конкретний урок;			
6	легкість встановлення психологічного контакту з учнями;			

Шкала оцінювання: до 4-х балів –низький рівень; 5-9 балів-середній; 10-12 балів - високий

ДОДАТОК С**Опитувальний лист****«усвідомлення значущості встановлення продуктивної взаємодії з учнями»**

П.І.П. студента _____

курс _____

ВНЗ _____

Шановні студенти! Пропонуємо Вам відповісти на запитання. Для цього Ви можете обрати один із запропонованих варіантів (позначте його) й (або) дати власну відповідь.

1. Чи усвідомлюєте Ви важливість встановлення продуктивної взаємодії з учнями для ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності?
2. Чи є у Вас потреба оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнями?
3. Якими, на Ваш погляд, є шляхи формування культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики?

4. Чи вважаєте важливим у формуванні здатності до продуктивної взаємодії з учнями приділити увагу розвитку художньо-комунікативних компетенцій?

5. Чи впливає, на Вашу думку, розвиток духовно-етичної сфери майбутнього вчителя музики на його здатність до встановлення продуктивної взаємодії з учнями?

Шкала оцінювання: до 4-х балів – низький рівень; 5-9 балів-середній; 10-12 балів - високий

ДОДАТОК Д**Анкета «Сутність художньо-комунікативної культури вчителя музики»**

П.І.П. студента _____

курс _____

ВНЗ _____

Шановні студенти! Пропонуємо Вам відповісти на запитання. Для цього Ви можете обрати один із запропонованих варіантів (позначте його) й (або) дати власну відповідь.

- В чому, на вашу думку, полягає сутність художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики?

- Чи важливим для Вас і вашої майбутньої професійної діяльності є формування художньо-комунікативної культури?

- Чи потрібно формувати художньо-комунікативну культуру у процесі навчання у вищому навчальному закладі?

- Якими, на Вашу думку, є механізми успішної взаємодії у процесі мистецького спілкування?

Шкала оцінювання: до 4-х балів – низький рівень; 5-9 балів-середній; 10-12 балів - високий

ДОДАТОК Є
Тестова карта
«Самооцінка сформованості базових пізнавально-комунікативних
компетенцій»

Місце навчання _____

П.І.П. _____

курс _____

Інструкція. Шановні студенти! Оцініть, будь ласка, ступінь сформованості у Вас наведених нижче комунікативних компетенцій за запропонованою шкалою.

Базові художньо-комунікативні компетенції	Сформованість компетенцій		
	так	частково	ні
умію встановлювати «мажорний тон» взаємодії			
умію моделювати майбутню художньо-комунікативну ситуацію			
умію знаходити шляхи попередження проблемних художньо-комунікативних ситуацій			
умію стимулювати художньо-комунікативну активність учнів			
умію організовувати увагу учнів, співробітництво і співтворчість суб'єктів взаємодії			
умію «зчитувати» мотиви поведінки учня, спостерігаючи за його мімікою й жестами			
володію основними методами і прийомами організації ефективної педагогічної взаємодії			
умію знаходити способи оптимального вирішення художньо-комунікативних задач			

ДОДАТОК Ж

**Карта спостережень № 2 за діяльністю студентів
у період проходження ними педагогічної практики
або під час роботи на індивідуальних заняттях**

№	Параметри оцінювання	Рівні		
		до 4х балів	5-9 б	10-12 б
1	вміння будувати комунікативні задачі, враховуючи психологічні особливості учнів;			
	нестандартність, творчий підхід до розв'язання комунікативних проблем			
2	вміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність			
3	вміння мобілізувати творчий потенціал суб'єктів взаємодії, скоординувати їхні зусилля;			
4	вміння організувати увагу у процесі взаємодії і підтримувати прямий і зворотній зв'язок з учнями;			
5	варіативність і змістовність педагогічного управління процесом художнього спілкування;			
6	вміння вибору адекватних цілям спілкування засобів комунікації			
7	уміння стимулювати художньо-комунікативну активність учнів на уроці			

Шкала оцінювання: до 4-х балів – низький рівень; 5-9 балів – середній; 10-12 балів – високий

ДОДАТОК 3

Карта спостережень № 3 за діяльністю студентів
у період проходження педагогічної практики
(діагностування показника «уміння вибору індивідуального
комунікативного стилю діяльності)

№	Показники	Рівні		
		до 4х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	уміння керувати своїм настроєм; емоційна стійкість;			
2	уміння враховувати індивідуальні особливості учнів, їх емоційний стан на уроці			
3	уміння встановити емоційний резонанс з учнями			
4	емоційна гнучкість в непередбачуваних ситуаціях мистецького спілкування			
5	прагнення створити позитивну атмосферу взаємодії			

Шкала оцінювання: до 4-х балів – низький рівень; 5-9 балів – середній; 10-12 балів – високий

ДОДАТОК І

Тестова карта самооцінки щодо «вияву етики педагогічної взаємодії» (адаптована методика В.Кан-Каліка)

Показники:

- здатен (а) до дотримання етичних вимог у процесі педагогічної взаємодії;
- умію вирішувати міжособистісні проблеми на основі емпатії;
- здатен (а) до організації толерантної педагогічної взаємодії;
- здатен(а) до встановлення стосунків з учнями на засадах взаєморозуміння та взаємоповаги;
- умію керувати своїм настроєм, маю витримку і самовладання;
- здатен (а) до конгруентної поведінки у стосунках з учнями

Шкала оцінювання:

до4-х балів	низький рівень - несформованість певної якості;
5-9 балів	середній рівень; часткова сформованість певної якості;
10-12 балів	високий рівень; повна сформованість певної якості

ДОДАТОК К

Тестова карта спостереження за виявом індивідуального комунікативного стилю діяльності вчителя музики

(адаптована методика Д.Келлі)

екстравертність (тримається впевнено, вільно, природньо і щиро виражає свої почуття);	3210123	інтравертність (концентрація на власних переживаннях, неконгруентність з власними почуттям);
Вміння керувати своїм психічним станом і створити необхідний емоційний «тон» уроку (доброзичливість, ввічливість, бадьорість, привітність з учнями)	3210123	Нездатність вчителя керувати своїм психічним станом і створити необхідний емоційний тон» уроку (недоброзичливість, «зверхність» у поводженні з учнями, непривітність)
Комунікативна гнучкість у спілкуванні, легко вирішує проблеми, що виникають, вчасно усуває можливі бар'єри спілкування,	3210123	відсутність комунікативної гнучкості у спілкуванні, невміння вчасно усунути можливі бар'єри спілкування,
здатність до емпатійного проникнення у емоційний стан учня	3210123	відстороненість, підкреслена неуважність, дистантність у спілкуванні з учнями;

ДОДАТОК Л

**Карта спостережень № 4 за діяльністю студентів
у період проходження ними педагогічної практики
або під час роботи на індивідуальних заняттях**

№	Показники	Рівні		
		до 4- х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	уміння аналізувати внутрішні чинники успішності педагогічної взаємодії			
2	уміння коригувати власні комунікативні дії на уроці			
3	уміння адекватно інтерпретувати поведінку учня у процесі взаємодії			
4	уміння ідентифікувати власні почуття у процесі взаємодії			
5	уміння усвідомлювати почуття учня у процесі			
6	уміння зайняти мета-позицію у мистецькому спілкуванні			

Шкала оцінювання: до 4-х балів – низький рівень; 5-9 балів – середній; 10-12 балів – високий

ДОДАТОК М

АНКЕТА

«Здатність до рефлексії власних особистісно-комунікативних якостей»

Назвіть, будь ласка. П.І.Б, назву навчального закладу, факультет, номер групи.....

Шановні студенти! Будь ласка, дайте відповіді на приведені нижче питання, виставивши бали за такими критеріями: 3 – так; 2 – частково; 1 – ні.

- Чи задовольняє Вас рівень сформованості Ваших особистісно-комунікативних якостей?
- так
- ні
- частково
- Як Ви вважаєте, впливає рефлексія особистісно-комунікативних якостей на становлення суб'єктності вчителя музики у процесі взаємодії з учнем?
- так
- ні
- частково
- На Вашу думку, впливає рефлексія художньо-комунікативних якостей на краще розуміння власного внутрішнього світу та адекватність рефлексивно-емпатійної оцінки якостей учня?
- так
- ні
- частково
- Як Ви вважаєте, діалогова форма взаємодії впливає на рефлексивне мислення вчителя музики?
- так
- ні
- частково

Шкала оцінювання:

до 4-х балів – відповідь «ні»; 5-9 балів – відповідь «частково»; 10-12 балів – відповідь «так»

ДОДАТОК Н

Опитувальний лист для студентів

«Самооцінка власних комунікативних якостей»

Вкажіть, особистісно-професійні якості, які на Вашу думку, сприяють ефективності встановлення взаємодії з учнями та спробуйте визначити ступінь їх сформованості (поставте + у відповідній графі – «так, частково, ні»). Перелік особистісно-професійних якостей, що сприяють ефективності встановлення взаємодії з учнями наведено нижче.

Параметри оцінювання	Сформованість певної якості		
	так	частково	ні
Креативність			
самоорганізація			
самоконтроль			
чуйність			
справедливість			
гуманність			
врівноваженість			
комунікативність			
відповідальність			
доброзичливість			
ініціативність			
толерантність			
емпатія			
прийняття власного «Я»			
спонтанність			
сенситивність			
тактовність			
конгруентність			

емоційність			
оптимізм			
щирість			
наполегливість			
чесність			

Шкала оцінювання: низький рівень сформованості особистісно-професійних якостей, що сприяють ефективності встановлення взаємодії з учнями оцінювався 50–69 балами; середній – 70–89 балами; високий – 90–100 балами.

ДОДАТОК О
Тестова карта
(адаптована методика біполярної шкали Д.Келлі)

Визначіть, будь-ласка, ступінь виявлення у Вашого «колеги»-студента міру здатності до рефлексивно-емпатійної оцінки учня у процесі взаємодії, спираючись на *перелічені нижче параметри*:

- спрямованість на учня, вміння враховувати індивідуальну своєрідність учня і на цій основі здійснювати вибір відповідних поведінкових стратегій взаємодії – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3;
- самодостатній обсяг уваги, вміння її розподіляти, її висока стійкість – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3;
- спостережливість, здатність фіксувати зміни у поведінці, зміни у настрої учня – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3 ;
- здатність до інтуїтивного розуміння психічного стану учня – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3;
- здатність до емпатійного проникнення у внутрішній світ учня, вміння співчувати учню, відчувати його позитивні та негативні переживання – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3;
- відповідність аналізу рівня сформованості комунікативних якостей учня їх реальному стану – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3;
- уміння співвідносити власні почуття і переживання з почуттями і переживаннями учнів – відсутність даної якості +3+2+1 0 -1-2-3;

ДОДАТОК П

Тестова карта самооцінки здатності студента до самопрезентації у художньо-комунікативних діях

ППІ студента _____

курс _____

ВНЗ _____

Інструкція. Шановні студенти! Вам запропоновано здійснити самоаналіз проведеного Вами уроку музики з позиції прояву здатності до самопрезентації у художньо-комунікативних діях, який потрібно зробити за наведеною шкалою: від 1 (найнижчий рівень відповідності) до 5 (найвищий рівень відповідності). Для цього поставте «+» у відповідному стовбчику.

Параметри оцінювання	Оцінка в балах				
Здатність до презентації власних особистісно-професійних якостей					
ефективність звертання до педагогічної імпровізаційності,					
уміння привертати і утримувати увагу учнів					
уміння артистично моделювати та ефективно управляти процесом взаємодії					

Шкала оцінювання: до 4-х балів –низький рівень; 5-9 балів-середній; 10-12 балів - високий

ДОДАТОК Р
Карта спостережень № 5 за діяльністю студентів
у період проходження педагогічної практики

№	Показники	Висновки		
		до 4- х б.	5-9 б.	10-12 б.
	щирість, відкритість до учнів;			
	емоційність, доброзичливий тон			
	натхнення, самовіддача на уроці;			
	уміння «увійти в роль», зацікавити учнів;			
	вміння триматися впевнено і природньо;			
	педагогічна імпровізаційність в організації співтворчості з учнями;			
	режисерські здібності (інтрига у побудові уроку)			
	художній смак, почуття міри;			
	експресивність, широкий діапазон емоційних реакцій;			
	дотримання постійного зворотного зв'язку (здатність утримувати увагу учнів);			
	уміння «зчитувати» мотиви поведінки учня;			
	енергетика, виразність мовленнєвого впливу;			
	ефект візуального іміджу			

Шкала оцінювання: до 4-х балів –низький рівень; 5-9 балів-середній; 10-12 балів – високий

ДОДАТОК Т

Опитувальний лист щодо вияву власної позиції студента у мистецькому спілкуванні

(для викладачів)

Інструкція. Шановні викладачі! У процесі спостереження за діяльністю студентів, визначіть ступінь їх здатності до вияву власної позиції у мистецькому спілкуванні з учнями за наведеною шкалою: від 1 (найнижчий рівень відповідності) до 12 (найвищий рівень відповідності означеним параметрам).

Параметри оцінювання	Оцінка в балах				
Здатність до вияву власної позиції:					
володіння уміннями самопрезентації					
уміння бути режисером уроку					
прояв артистизму у художньо-комунікативних діях					
педагогічна імпровізаційність в організації співтворчості з учнями					
уміння варіювання, модифікації та оптимізації традиційних методів і прийомів педагогічної взаємодії					
уміння об'єднати і скоординувати зусилля суб'єктів художньої комунікації для організації сумісного творчого пошуку					

Шкала оцінювання: до 4-х балів – низький рівень; 5-9 балів - середній; 10-12 балів – високий

ДОДАТОК У
Програма спецкурсу
«Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього
вчителя музики»

I. Пояснювальна записка

Шлях до Євроінтеграції, обраний Україною, ставить перед вищою школою завдання виховання людини культури, її гуманістичної спрямованості; аксіологічного потенціалу; акмеологічної інтенції; особистісно-діяльнісної самоорганізації, творчого саморозвитку; комунікативно-технологічної озброєності.

У Законі України «Про освіту» та Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») зокрема зазначається, що головна мета освіти полягає в створенні умов для постійного духовного самовдосконалення особистості, формуванні культурного та інтелектуального потенціалу нації.

Наявність протиріч між соціальною необхідністю мистецького забезпечення освітньої практики і недостатнім рівнем науково-методологічної розробленості проблеми формування художньо-комунікативної культури вчителя музики, викликає необхідність свого вирішення, на що й спрямовується розроблений спецкурс «Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики».

Метою спецкурсу є створення умов для формування базових комунікативних компетенцій вчителя музики; розвитку важливих особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця, реалізації його особистісної та професійної суб'єктності в контексті «діалогу культур».

Провідними завданнями спецкурсу є актуалізація у студентів мотиваційної спрямованості на встановлення продуктивності взаємодії з учнем,

інтегрування комунікативних компетенцій, набуття культуровідповідного художньо-комунікативного досвіду; розширення діапазону емоційного та інтелектуального взаємовпливу-взаємодії викладача і студентів, усвідомлення студентами залежності між характером спілкування суб'єктів художньо-навчального процесу і його результативністю.

Спецкурс «Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики» *містить нові підходи до змісту музичного навчання:*

- забезпечення можливості викладачам і студентам альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій;
- досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії;
- актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва;
- тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій у викладача і студента.
- орієнтації на цінності «діалогу культур»;

Відповідно до зазначеної мети та завдань спецкурсу зміст програми охоплює шість основних тем, в яких різнобічно розкривається сутність художньо-комунікативної культури вчителя музики: інноваційні тенденції формування зазначеного феномена; сутність та структура художньо-комунікативної культури вчителя музики; принципи та педагогічні умови формування досліджуваного педагогічного явища; використання сучасних проектно-творчих мультимедійних технологій в процесі формування художньо-комунікативної культури студентів.

Програма спецкурсу розрахована на 54 години (1 кредит), з них 36 аудиторних, переважна більшість яких відведена на практичну роботу з використанням різноманітних тренінгових форм. Система практичних занять сприяє збагаченню студентів досвідом художньо-комунікативної діяльності, актуалізує становлення їх особистісно-професійних якостей, необхідних для

ефективного педагогічного спілкування.

Вивчення спецкурсу спрямовується на засвоєння студентами сутності та особливостей художньо-комунікативної культури вчителя музики, її складових, психологічних механізмів, форм, методів, етапів тощо. Використання методів: імітаційно-ігрового та проблемно-ситуаційного моделювання, діалогово-дискусійної, аналітико-оцінної та пошуково-практичної діяльності сприяло оволодінню студентами вміннями проектування, прогнозування, ситуативного моделювання художньо-комунікативних ситуацій на уроці «тут і тепер»; поглибленню їх здатності до рефлексивного аналізу і оцінки внутрішніх психологічних процесів, що відбуваються під впливом спілкування з мистецтвом.

Оцінювання навчальної діяльності студентів здійснюється за системою моніторингового контролю якості знань студентів.

Представлена програма спецкурсу є спробою реалізації авторського бачення сутності та змісту формування досліджуваного феномена.

II. НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№ те м и	Назви тем	Кількість годин					
		Всього	Аудиторна робота				Самостійна робота
			Всього аудиторних	Лекції	Семінари	Практичні заняття	
1.	Сучасні вітчизняні та зарубіжні тенденції формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики	8	6	2	2		2
2.	Сутність та структура художньо-комунікативної культури вчителя	10	6	2	2		2

	музики						
3.	Педагогічні принципи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики	10	8		2		4
4.	Педагогічні умови формування художньо-комунікативної культури вчителя музики	8	6		2		4
5.	Екзистенційно-рефлексивний підхід як стрижень формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики	8	4		2	2	4
6.	Використання сучасних проектно-творчих мультимедійних технологій у процесі формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики	10	6	2		2	2
7.	Разом	54	36	6	10	4	18

III. ЗМІСТ СПЕЦКУРСУ

Тема 1. Сучасні вітчизняні і зарубіжні тенденції формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Тема 2. Генезис понять «комунікативна культура», «художня комунікація», «художня діяльність». Сутність та структура художньо-комунікативної культури вчителя музики.

Тема 3. Педагогічні принципи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Тема 4. Педагогічні умови формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Тема 5. Екзистенційно-рефлексивний підхід як стрижень формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Тема 6. Використання сучасних проектно-творчих мультимедійних технологій у процесі формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

IV. ТЕМАТИКА СЕМІНАРСЬКИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Семінарські заняття

Семінар 1 (Тема 1)	Інноваційні тенденції формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: сучасний вітчизняний і зарубіжний досвід
Семінар 2 (Тема 2)	Сутність художньо-комунікативної культури як соціо-культурного феномена та особистісного новоутворення
Семінар 3 (Тема 3)	Концептуальні засади формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики
Семінар 4 (Тема 4)	Закономірності та педагогічні принципи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики
Семінар 5 (Тема 5)	Педагогічні умови формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Практичні заняття

Заняття 1 (Тема 1)	комунікативні вправи, тренінги, бліц-завдання
Заняття 2 (Тема 2)	(імітаційно-рольові ігри)
Заняття 3 (Тема 3)	(комунікативний тренінг)
Заняття 4 (Тема 3)	(комунікативний тренінг)
Заняття 5 (Тема 3)	(комунікативний тренінг)
Заняття 6 (Тема 4)	(імітаційно-рольові ігри)
Заняття 7 (Тема 4)	(майстер-клас)
Заняття 8 (Тема 5)	(майстер-клас)
Заняття 9 (Тема 6)	(імідж-тренінг)

V. ЗАГАЛЬНА БІБЛІОГРАФІЯ ДО СПЕЦКУРСУ*Основна*

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5-9.
2. Андреева Г.М. Общение и межличностные отношения // Психология влияния. Хрестоматия / Сост. А. В. Морозов. Спб., 2001. - С. 31 - 42.
3. Борев Ю.Б. Общение с искусством / Юрий Борисович Борев // Эстетика. – Ростов н/Д : «Феникс», 2004. – С. 606-674.
- Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи : сучасне тлумачення / С.У.Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
5. Гуральник Н.П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання: навчально-методичний посібник для вищих освітніх закладів / Н.П. Гуральник. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 276 с.
- Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць [редкол.: І. А. Зязюн

(голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін.]. – Київ; Черкаси : Видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2008. – Вип. V. – С. 3-13.

7. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. -М.: Политиздат – 1988. – 319 с.

8. Леонтьев А.Н. О психологической функции искусства (гипотеза) / А.Н. Леонтьев // Художественное творчество и психология / [под ред. А.Я. Зиса, М.Г. Ярошевского]. – М.: Наука, 1991. – С. 184-187.

9. Леонтьев А.А. Психология общения./ А.А.Леонтьев 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 351 с.

10. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики // А.Ф.Лосев / М.: Академический Проект, 2012. – 205 с. – (Философские технологии).

11. Ленгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности / А. Ленгле // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 3 -21.

12. Лобач О. О. Кордоцентрична парадигма розвитку емоційної культури вчителя мистецьких дисциплін / Олена Лобач // Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : монографія / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.; за наук. ред., передм. і післямова О. М. Отич. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2013. – С. 98–114.

13. Майковская Л.С. Артистизм учителя музыки: Учеб. пособие /Л.С. Майковская. – М.: МГУ, 1998. – С. 16-27.

14. Надолинская Т. В. Интегрированные театральные технологии в художественном и музыкальном образовании : учеб.-метод. пособие / Т. В. Надолинская. – Ростов-н/Д. : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. – 124 с.

15. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К. : Вища шк., 2003. – 126 с.

16. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. Навч. посібник. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.

17. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія /Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. Г. А. Зязюна]. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.
18. Падалка Г.М. Розвивальний потенціал мистецької діяльності та педагогічні умови його реалізації // Наукові записки Тернопільського національного пед. ун-ту. – Серія: Педагогіка. – 2006. – №5. – С. 7-11.
19. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2001. – 272 с.
20. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
21. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
22. Страхов И. В. Психология педагогического такта / И. В. Страхов. – Саратов: Саратов. ун-т, 1966. – 280 с.
23. Щолокова О. П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу / О. П. Щолокова //Наук. зап. НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2008. –№ 4. – С. 6 - 19.
24. Castells M. Communication power. Oxford-New York: Oxford University Press, 2009. P. 63-64.

Додаткова

1. Андрущенко В.П. Модернізація освіти: політика і практика // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С.12-15.
2. Зайцева А.В. Культурологічний підхід до формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А.В.Зайцева // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 2 до Вип.35, Том III (15): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2015. – С. 289-297.

3.Зайцева А.В. Реалізація ідей синергетики у формуванні художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А.В.Зайцева // Наукові записки: Серія: педагогічні та історичні науки. – вип. СХХVII (127). – К.: Вид-во НПУ імені М.Драгоманова. – 2015. – С.50-57/

4.Зайцева А.В. Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А.В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагог. університету імені М.Драгоманова. *Серія14* Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць.Вип.18 (23). – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – С.97-101.

5.Зайцева А.В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті екзистенційно-рефлексивного підходу /А.В. Зайцева // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. - 2016. – №1. –С.126-133.

6.Зайцева А.В. Функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики /А.В.Зайцева // Педагогічна освіта: теорія і практика. Зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський нац.. ун-т імені І.Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.20 (1-2016). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С.37-46.

7. Зайцева А.В. The ethical component of pedagogical tact as the basis for artistic and communicative culture of a future teacher of music / A.Zaitseva // Modern Science – Modrni veda – Praha. – Ceska republika, Nemoros. – 2015. – №6. – p. 91-97.

8. Кондрацька Л.К. Сучасні технології підготовки майбутнього учителя мистецтва / Л.К.Кондрацька // Мистецтво та освіта. – 2003. –№ 8 . – С. 7-11.

9. Орлов В.Ф. Педагогічні інновації в галузі мистецької освіти // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: Збірник наукових праць / В.М. Мадзігон (гол.ред.). – К.: ТОВ. «ТОНАР», 2007. – С. 33-38.

19	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С
20	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
21	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
22	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
23	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
24	С	В	В	В	С	В	В	В	С	В	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С
25	С	Н	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
26	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н
27	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
28	С	Н	В	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
29	Н	С	Н	В	Н	С	Н	В	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
30	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н
31	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
32	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С
33	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	В	В	С	С	В	В
34	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
35	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
36	С	Н	В	Н	С	Н	В	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
37	Н	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
38	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
39	Н	С	Н	В	Н	С	Н	В	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
40	С	С	С	В	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
41	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
42	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	С	Н
43	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С
44	С	В	В	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В
45	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н

46	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	C	H	C	H	C	H	C	H
47	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	C	H	C	H	C	H	C	H
48	H	B	C	B	C	B	H	B	C	B	C	B	H	C	H	C	H	C	H	C
49	H	C	C	C	C	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C
50	C	C	B	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	H	C	C
51	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	C	H	C	H	C	H	C
52	C	H	C	C	C	H	C	C	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H
53	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
54	C	B	C	B	C	B	C	B	C	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	B
55	H	C	H	B	H	C	H	B	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C
56	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	H	H	H	H	H	H	H	H
57	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	H	H	H	H	H	H	H	H
58	C	C	B	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
59	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H
60	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	H	C	C	C	H	C	C
61	C	C	C	B	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
62	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	B	C	B	B	B	C	B	B	B
63	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	H	C	H	C	H	C	H	C
64	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
65	H	C	C	C	H	C	C	C	C	C	C	C	H	C	H	C	H	C	H	C
66	C	B	B	B	C	B	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
67	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	H	H	H	H	H	H	H
68	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	H	H	C	H	H	H	C	H
69	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C
70	C	H	C	C	C	C	C	C	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H
71	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	H	H	H	H	H	H	H
72	C	B	B	B	C	B	B	B	C	B	C	B	C	C	C	B	C	C	C	B

73	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
74	Н	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
75	Н	С	С	В	Н	С	Н	В	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
76	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
77	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н
78	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
79	С	Н	В	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
80	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	С	С	С	С	С
81	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
82	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
83	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С
84	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С
85	С	С	В	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
86	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
87	Н	В	С	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	Н	С	Н	С	Н	С	Н	В
88	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
89	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
90	Н	С	Н	В	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
91	В	С	В	В	В	С	В	В	В	С	В	С	С	С	В	С	С	С	В	С
92	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
93	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
94	Н	Н	С	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
95	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
96	Н	С	Н	В	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
97	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
98	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	С	С	С	С	С
99	Н	С	С	С	Н	С	Н	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С

ДОДАТОК Х

**Результати діагностування студентів за показниками сформованості
художньо-комунікативної культури (прикінцевий зріз)**

Студент	Е-П1.1	К-П1.1	Е-П1.2	К-П1.2	Е-П2.1	К-П2.1	Е-П2.2	К-П2.2	Е-П3.1	К-П3.1	Е-П3.2	К-П3.2	Е-П4.1	К-П4.1	Е-П4.2	К-П4.2	Е-П5.1	К-П5.1	Е-П5.2	К-П5.2
1	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	С	С	С	С	В	С	В
2	В	С	В	С	В	С	В	Н	В	С	В	С	С	С	В	Н	В	С	В	С
3	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	С	В	С	В	В
4	Н	С	С	С	Н	С	Н	Н	С	С	С	С	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н
5	Н	С	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
6	В	С	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	В	С	В	С	В	В
7	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н
8	В	С	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	В	С	В	С	В	В
9	С	С	С	С	С	С	С	Н	В	С	В	С	С	Н	В	Н	С	С	В	Н
10	Н	С	С	В	С	В	С	С	Н	В	Н	В	Н	С	Н	С	С	В	Н	С
11	С	С	С	С	С	С	С	Н	В	С	В	С	С	С	В	Н	С	С	В	Н
12	В	С	В	С	В	С	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	Н	В	С	В	Н
13	С	В	С	В	С	В	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	С	В	В	В
14	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	С	В	С	С	Н	С	Н	В	Н	С	Н
15	Н	С	Н	С	С	В	С	С	С	В	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С
16	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
17	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С
18	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н
19	Н	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С

20	C	C	B	C	C	B	C	C	B	B	C	B	C	C	C	C	C	C	C
21	C	H	C	H	C	H	C	H	B	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C
22	H	C	H	C	H	C	H	C	C	C	C	C	C	H	C	H	H	H	C
23	H	H	H	C	C	H	C	C	C	C	C	C	C	H	C	H	C	H	C
24	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	B	B	C	C	B	C	B	B	B
25	B	H	B	C	B	H	B	H	B	C	B	C	B	H	B	H	B	H	B
26	B	H	B	C	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B
27	B	C	B	C	B	C	C	C	B	B	B	B	C	C	B	C	B	C	B
28	B	H	B	H	B	C	C	H	B	C	B	C	C	H	B	H	B	H	B
29	C	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	B	C	C	C	C	C	C	B
30	B	H	B	H	B	H	B	H	B	C	B	C	B	H	B	H	B	H	B
31	C	H	C	C	C	C	C	C	B	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C
32	B	C	B	B	B	B	B	C	C	B	C	B	B	C	C	C	B	B	C
33	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
34	B	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B
35	C	C	B	C	C	C	C	H	B	C	B	C	C	H	B	H	C	C	B
36	B	H	B	H	B	C	B	H	B	C	B	C	C	H	B	H	B	H	B
37	C	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	B	H	C	H	C	C	C	H
38	B	H	B	H	B	C	B	H	B	C	B	C	B	H	B	H	B	H	B
39	H	C	H	B	H	C	H	C	C	C	C	B	C	C	C	C	H	C	C
40	C	C	B	B	B	C	B	C	B	C	B	B	C	C	B	C	B	C	B
41	H	C	C	C	H	C	C	C	C	C	C	C	H	H	H	H	H	H	C
42	C	H	B	C	C	H	C	H	B	C	B	C	C	H	B	H	C	H	B
43	B	C	B	C	B	B	B	C	B	B	B	B	B	C	B	C	B	C	B

44	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	B	B	B	B	B
45	C	H	B	H	C	C	C	H	B	C	B	C	C	H	C	H	C	H	C	H
46	B	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B	C	B	H	B	H	B	H	B	H
47	B	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B	C
48	C	B	C	B	C	B	C	C	B	B	C	B	C	C	C	C	C	B	C	C
49	C	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	B	H	C	H	C	C	C	H	C
50	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	B	B	C	B	C	B	C	B	C
51	H	B	H	B	H	B	H	B	C	B	C	B	H	C	C	C	H	C	C	B
52	B	H	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	C	H	B	H	B	H	B	C
53	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H
54	C	B	B	B	C	B	C	B	B	C	B	C	B	B	B	B	C	B	B	B
55	H	C	C	B	H	C	H	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C
56	C	H	C	H	C	C	C	H	B	C	C	C	C	H	C	H	C	H	C	H
57	C	H	C	H	C	H	C	H	B	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H
58	B	C	B	C	B	B	B	C	B	B	B	B	C	C	B	C	B	C	B	C
59	B	H	B	H	B	H	B	H	B	C	B	H	C	H	B	H	B	H	B	H
60	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	B	C	B	H	B	C	C	H	B	C
61	C	C	C	B	C	C	C	C	B	C	B	C	B	C	B	C	C	C	B	C
62	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	B	C	B	B	B	C	B
63	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
64	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	H	H	H	H	C	H	H	H
65	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
66	B	C	B	C	B	B	B	B	B	C	B	C	C	C	B	C	B	B	B	B
67	H	C	H	C	H	C	H	H	C	C	C	C	H	H	H	H	H	C	H	H

68	C	H	C	C	C	H	C	H	B	H	B	H	C	H	B	H	C	H	C	H
69	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C
70	C	C	C	C	B	C	B	C	B	C	B	H	C	H	B	H	B	H	B	C
71	H	C	H	C	H	C	H	H	H	C	H	C	H	H	H	H	H	H	H	H
72	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	B	B	B	B
73	H	B	C	B	H	B	H	B	C	C	C	C	C	B	C	C	H	B	C	B
74	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
75	C	C	C	B	C	C	C	C	C	B	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C
76	C	H	C	H	C	H	C	H	B	H	B	H	C	H	B	H	C	H	B	H
77	C	C	C	C	C	C	C	H	B	C	B	C	C	H	B	H	C	H	B	H
78	B	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B	C	B	H	B	H	B	C	B	H
79	B	H	B	H	B	H	B	H	B	C	B	H	C	H	B	H	B	H	B	H
80	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	B	B	B	C	B	C	B	C	B	B
81	C	H	C	H	C	H	C	H	B	H	B	H	C	H	C	H	C	H	C	H
82	H	H	H	C	H	H	H	H	C	C	C	H	C	H	C	H	H	H	C	H
83	C	C	B	C	C	C	C	C	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C
84	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C
85	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C
86	H	C	H	C	H	C	H	C	C	C	C	C	C	C	C	C	H	C	C	C
87	C	B	C	B	C	B	C	B	B	B	C	B	C	C	C	C	C	B	C	B
88	B	H	B	C	B	H	B	C	B	C	B	H	C	H	B	H	B	H	B	C
89	C	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	H	B	H	B	H	B	C
90	H	C	H	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C
91	B	C	B	B	B	C	B	C	B	B	B	B	B	C	B	C	B	C	B	C

116	C	C	C	B	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
117	H	H	H	C	H	H	H	H	C	C	C	C	H	H	C	H	H	H	C	H
118	B	C	B	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	C	C	C	B	B	C	B
119	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H
120	C	B	C	B	C	B	C	B	B	B	C	B	H	B	C	B	C	B	C	B
121	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	H	H	H	C	H	C	H	C	C
122	B	C	B	B	B	B	B	C	B	B	B	B	B	C	B	C	B	C	B	C
123	B	H	B	C	B	H	B	H	B	H	C	H	B	H	C	H	B	H	C	H
124	H	C	H	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	H	C	H	C	H	C	C
125	B	H	B	C	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H
126	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	H	C	H	C	C	C	H	C
127	B	H	B	H	B	H	B	H	B	C	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H
128	H	C	H	C	C	C	H	C	C	C	C	C	H	H	H	C	C	H	H	C
129	C		C		C		C		C		C		H		C		C		C	

ДОДАТОК Ц

**Результати діагностування студентів за показниками сформованості
художньо-комунікативної культури (остаточний зріз)**

Студент	Е-П1.1	К-П1.1	Е-П1.2	К-П1.2	Е-П2.1	К-П2.1	Е-П2.2	К-П2.2	Е-П3.1	К-П3.1	Е-П3.2	К-П3.2	Е-П4.1	К-П4.1	Е-П4.2	К-П4.2	Е-П5.1	К-П5.1	Е-П5.2	К-П5.2
1	С	В	С	В	С	В	С	В	В	В	С	В	С	С	С	С	С	В	С	В
2	В	С	В	С	В	С	В	Н	В	С	В	С	С	С	В	Н	В	С	В	С
3	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	С	В	С	В	В
4	Н	С	С	С	Н	С	Н	Н	С	С	С	С	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н
5	Н	С	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
6	В	С	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	В	С	В	С	В	В
7	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н
8	В	С	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	В	С	В	С	В	В
9	С	С	С	С	С	С	С	Н	В	С	В	С	С	Н	В	Н	С	С	В	Н
10	С	С	С	В	С	В	С	С	Н	В	Н	В	С	С	Н	С	С	В	Н	С
11	С	С	С	С	С	С	С	Н	В	С	В	С	С	С	В	Н	С	С	В	Н
12	В	С	В	С	В	С	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	Н	В	С	В	Н
13	С	В	С	В	С	В	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	С	В	В	В
14	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	С	В	С	С	Н	С	Н	В	Н	С	Н
15	Н	С	Н	С	С	В	С	С	С	В	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С
16	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н
17	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С
18	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	С	В	С	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н
19	Н	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С

20	C	C	B	C	C	B	C	C	B	B	C	B	C	C	C	C	C	C	C
21	C	H	B	H	C	H	B	H	B	H	B	H	B	H	C	H	B	H	C
22	H	C	H	C	H	C	H	C	C	C	C	C	C	H	C	H	C	H	C
23	H	H	H	C	C	H	C	C	C	C	C	C	C	H	C	H	C	H	C
24	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	B	B	C	C	B	C	B	B	B
25	B	H	B	C	B	H	B	H	B	C	B	C	B	H	B	H	B	H	B
26	B	H	B	C	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B
27	B	C	B	C	B	C	C	C	B	B	B	B	C	C	B	C	B	C	B
28	B	H	B	H	B	C	C	H	B	C	B	C	C	H	B	H	B	H	B
29	C	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	B	C	C	C	C	C	C	B
30	B	H	B	H	B	H	B	H	B	C	B	C	B	H	B	H	B	H	B
31	C	H	C	C	C	C	C	C	B	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C
32	B	C	B	B	B	B	B	C	C	B	C	B	B	C	C	C	B	B	B
33	B	C	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
34	B	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B
35	C	C	B	C	C	C	C	H	B	C	B	C	C	H	B	H	C	C	B
36	B	H	B	H	B	C	B	H	B	C	B	C	C	H	B	H	B	H	B
37	C	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	B	H	C	C	C	C	C	C
38	B	H	B	H	B	C	B	H	B	C	B	C	B	H	B	H	B	H	B
39	H	C	H	B	H	C	H	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C
40	C	C	B	B	B	C	B	C	B	C	B	B	C	C	B	C	B	C	B
41	C	C	C	C	H	C	C	C	C	C	C	C	C	H	H	H	H	H	C
42	C	H	B	C	C	H	C	H	B	C	B	C	C	H	B	H	C	H	B
43	B	C	B	C	B	B	B	C	B	B	B	B	B	C	B	C	B	C	B

44	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	B	B	B	B	B
45	C	H	B	H	C	C	C	H	B	C	B	C	C	H	C	H	C	H	C	H
46	B	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B	C	B	H	B	H	B	H	B	H
47	B	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B	C
48	C	B	C	B	C	B	C	C	B	B	B	B	C	C	B	C	C	B	B	C
49	C	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	B	H	C	H	C	C	C	H	C
50	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	B	B	C	B	C	B	C	B	C
51	H	B	C	B	H	B	C	B	C	B	C	B	H	C	C	C	H	C	C	B
52	B	H	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	C	H	B	H	B	H	B	C
53	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H
54	B	B	B	B	B	B	C	B	B	C	B	C	B	B	B	B	B	B	B	B
55	H	C	C	B	H	C	H	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C
56	C	H	C	H	C	C	C	H	B	C	C	C	C	H	C	H	C	H	C	H
57	C	H	C	C	C	H	C	H	B	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H
58	B	C	B	C	B	B	B	C	B	B	B	B	C	C	B	C	B	C	B	C
59	B	H	B	H	B	H	B	H	B	C	B	H	C	H	B	H	B	H	B	H
60	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B	C	B	C
61	C	C	C	B	C	C	C	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C
62	B	C	B	B	B	C	B	C	B	B	C	B	B	C	C	B	B	B	B	B
63	C	H	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
64	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	H	H	H	H	C	H	H	H
65	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
66	B	C	B	C	B	B	B	B	B	C	B	C	C	C	B	C	B	B	B	B
67	H	C	H	C	H	C	H	H	C	C	C	C	H	H	H	H	H	C	H	H

68	C	H	C	C	C	H	C	H	B	H	B	H	C	H	B	H	C	H	C	H
69	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C
70	C	C	C	C	B	C	B	C	B	C	B	H	C	H	B	H	B	H	B	C
71	H	C	H	C	H	C	H	H	H	C	H	C	H	H	H	H	H	H	H	H
72	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	B	B	B	B
73	H	B	C	B	H	B	H	B	C	C	C	C	C	B	C	C	H	B	C	B
74	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
75	C	C	C	B	C	C	C	C	C	B	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C
76	C	H	C	H	C	H	C	H	B	H	B	H	C	H	B	H	C	H	B	H
77	C	C	C	C	C	C	C	H	B	C	B	C	C	H	B	H	B	H	B	H
78	B	C	B	C	B	C	B	H	B	C	B	C	B	H	B	H	B	C	B	C
79	B	H	B	H	B	H	B	H	B	C	B	H	C	H	B	H	B	H	B	H
80	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	B	B	B	C	B	C	B	C	B	B
81	C	H	C	H	C	H	C	H	B	H	B	H	C	H	C	H	C	H	C	H
82	H	H	H	C	H	H	H	H	C	C	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H
83	B	C	B	C	B	C	B	C	B	B	B	B	B	C	C	C	B	C	B	C
84	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C
85	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C
86	H	C	H	C	H	C	H	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
87	C	B	C	B	C	B	C	B	B	B	C	B	C	C	C	C	C	C	C	B
88	B	H	B	C	B	H	B	C	B	C	B	H	C	H	B	H	B	H	B	C
89	C	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	H	B	H	B	H	B	C
90	H	C	H	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C
91	B	C	B	B	B	C	B	C	B	B	B	B	B	C	B	C	B	C	B	C

116	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
117	H	H	H	C	H	H	H	H	C	C	C	C	H	H	C	H	H	H	C	H
118	B	C	B	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	C	C	C	B	B	C	B
119	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H
120	C	B	C	B	C	B	C	B	B	B	B	B	H	B	B	B	C	B	B	B
121	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	H	H	H	C	H	C	H	C	C
122	B	C	B	B	B	B	B	C	B	B	B	B	B	C	B	C	B	C	B	C
123	B	H	B	C	B	H	B	H	B	H	C	H	B	H	C	H	B	H	B	H
124	H	C	H	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	H	C	H	C	H	C	C
125	B	H	B	C	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H
126	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	H	C	H	C	C	C	H	C
127	B	H	B	H	B	H	B	H	B	C	B	H	B	H	B	H	B	H	B	H
128	H	C	H	C	C	C	H	C	C	C	C	C	H	H	H	C	C	H	H	C
129	C		C		C		C		C		C		H		C		C		C	

ГЛОСАРІЙ ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ

Глосарій термінів і понять – представляє собою систематизований комплекс визначень, категорій і понять, які становлять тезаурус поняття «художньо-комунікативна культура» вчителя музичного мистецтва. Створення глосарію пов'язано із сучасним осмисленням основних ідей, положень та підходів до розуміння цієї дефініції.

Структура глосарію представлена ланцюгом взаємопов'язаних і взаємозалежних термінів, що сприяє послідовному формуванню у студентів художньо-комунікативного тезаурусу, відкриває перспективи засвоєння ефективних моделей творчої взаємодії викладача і студентів у контексті «діалогу культур».

1. **Аксіологія** – (гр. *axios* – цінний, *logos* – слово, вчення) – філософське вчення про цінності, їх структуру та місце у реальній дійсності.
2. **Артистизм** – органічне поєднання зовнішньої театральності і глибокої змістовності музикування на сцені у процесі комунікативного самовираження і психічного спілкування музиканта з аудиторією (М.Давидов).
3. **Асертивність** – від (англ. *assert* – стверджувати, заявляти, доводити, відстоювати свої права); – здатність до адекватної оцінки власної поведінки, відсутність маніпулювання оточуючими, здатність до вияву власної позиції у спілкуванні.
4. **Асертивність** – здатність людини відстоювати власну точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини. Асертивність передбачає спроможність особистості оптимально зреагувати на критичні зауваження й уміння за потреби рішуче відмовити собі й іншим, що дозволяє зробити поведінку гнучкою і дивергентною (Л.Базиль).
5. **Атракція** – (від лат. *altracio* – притягування) – специфічні емоційні взаємини, які визначають привабливість одного індивіда для іншого.

6. **Аффіліація** (від англ. affiliation – об'єднання, зв'язок) – психічне явище, мотив, спонука, намір, прагнення до взаємодії з іншими людьми;
7. **Бар'єри комунікації** – утруднення, викликані природними, соціальними та психологічними факторами.
8. **Взаємодія** – філософська категорія, що віддзеркалює процеси впливу об'єктів один на одного, що породжує їх взаємообумовленість та зв'язок.
9. **Внутрішньо-особистісні фактори формування комунікативної культури вчителя** – комунікативні потреби (духовна спрямованість на встановлення взаємодії з учнями, обміні знаннями, досвідом, емоціями, переживаннями, особистісними смислами (В. Сморгкова).
10. **Гнучкість** – різноманітність та адекватність дій як у зовнішніх формах активності, так і у внутрішніх (психічних).
11. **Гнучкість педагогічна** – складне багатовимірне психологічне утворення, що обумовлює здібність вчителя легко відмовлятися від способів поведінки, прийомів мислення та емоційного реагування і виробляти або приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемних ситуацій із збереженням стійкості моральних принципів (Л. Мітіна).
12. **Готовність до діалогу** – цілісне особистісне утворення, що інтегрує стан мобілізації в ситуаціях утрудненого спілкування.
13. **Діалог** – (від грец. diálogo) – як засіб спілкування виявляється в конструктивній взаємодії суб'єктів освіти, передбачає відкритість власного досвіду для іншого і відкритість досвіду іншого для себе.
14. **Духовність** – здатність керуватися у власній поведінці вищими цінностями життя, наслідувати ідеали Істини, Добра і Краси (В. Слободчиков).

15. **Емоційна гнучкість** – властивість, що визначає рівень сформованості регуляторної гнучкості особистості; пов'язана з пластичністю психіки, стилем спілкування тощо.
16. **Екзистенціалізм** – філософія існування, що ототожнюється із суб'єктивними переживаннями людини. Головною метою навчання, згідно цієї філософської течії, має бути не розвиток інтелекту, а виховання почуттів особистості.
17. **Екзистенція** – лат. (existentia – існування) – суб'єктивне унікально-неповторне існування людини; внутрішнє буття людини, її переживання, те непізнане в людському «Я», внаслідок чого людина є конкретно неповторною особистістю.
18. **Експресія** – виразні рухи, що супроводжуються певним станом (радість, гнів, відраза, подив тощо) (В. Лабунська).
19. **Емпатія** – системне утворення, спосіб розуміння емоційних станів інших людей, співпереживання партнеру по спілкуванню.
20. **Емпатія вчителя** – здатність приєднуватися до почуттів емоційних переживань учнів.
21. **Ідеальне** – (від грец. idea – ідея, образ) – особливий спосіб буття об'єкта, його представленості в психічному світі суб'єкта.
22. **Ідентифікація** – неусвідомлене ототожнення себе з іншими.
23. **Іманентний** – (лат. immanens – внутрішній) – внутрішня властивість предмету, процесу або явища.
24. **Іманентна мотивація** – внутрішня мотивація, зумовлена безпосередньо змістом тієї діяльності, яка виконується (інтересом до неї, почуттями радості та задоволення, пов'язаними з цією діяльністю тощо).
25. **Імідж** – (англ. «image» – «образ»; розуміється не лише як візуальний, зоровий образ людини, але й образ її мислення, дій, вчинків.
26. **Інсайт** – раптове розуміння, що сприяє вирішенню проблеми.
27. **Інтерактивний аспект спілкування** – організація взаємодії.

- 28.**Інтроекція** – включення особистістю у свій внутрішній світ мотивів, установок (інтроектів) інших людей.
- 29.**Інтуїція** (від лат. *intuiti*, уважно дивлюсь) – знання без усвідомлення фактів їх отримання.
- 30.**Каузальна атрибуція** – інтерпретація суб'єктом міжособистісного сприйняття причин і мотивів поведінки іншої людини (психологічний словник).
- 31.**Конвергентність** – узгодженість, зв'язність елементів, структур, систем.
- 32.**Компетенція** – обізнаність у певній галузі; інтегративна якість особистості, котра означає її готовність до виконання певного виду діяльності на основі використання власної системи знань, умінь, навичок і здібностей.
33. **Комунікативна компетентність** – це володіння складними комунікативними навичками та вміннями, знання культурних та етичних норм спілкування, вбирає у себе комунікативні здібності, почуттєвий і соціальний досвід спілкування.
- 34.**Комунікативна компетенція вчителя** (лат. *competentia* – обізнаність, володіння відповідними компетенціями, обізнаність у певній справі) – система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей, що обумовлюють його здатність до побудови індивідуальних стратегій комунікації з учнями, подолання комунікативних бар'єрів спілкування.
- 35.**Комунікативна культура** – є основою загальної культури, якість, що ґрунтується на гуманних принципах, творчій спрямованості особистості, віддзеркалює її духовний світ, спрямованість на культуру життєвого самовизначення.
- 36.**Комунікативна культура вчителя музичного мистецтва** – інтегративна особистісна якість, що обумовлює його здатність до встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем, перетворення художньо-навчальної взаємодії у культуротворчий процес, визначає вектор його гуманістичної спрямованості на

усвідомлення, переосмислення і корекцію власного суб'єктивного розвитку та реалізації у процесі спілкування з мистецтвом унікального особистісно-творчого потенціалу учня (А. Зайцева).

37. **Комунікативна рефлексія** – усвідомлення особистістю власних комунікативних якостей, почуттів, думок, дій, того, як особистість сприймають інші.
38. **Комунікативний процес** – безперервна взаємодія учасників комунікації.
39. **Комунікативний аспект спілкування** – обмін інформацією і ставленням співрозмовників один до одного;
40. **Комунікативні вміння** – комплекс комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній і практичній підготовленості особистості до міжособистісного спілкування, що дозволяє творчо використовувати комунікативні знання.
41. **Комунікативні компетенції вчителя музичного мистецтва** – сукупність знань, умінь та особистісних якостей, що забезпечують його потенційну готовність до здійснення художньо-комунікативної діяльності.
42. **Комунікативність** – здатність до діалогового спілкування (О. Рудницька).
43. **Комунікація** (лат. - communicatio – єднання, повідомлення, зв'язок) – відображає процеси інформаційного обміну між суб'єктами діяльності, здійснюється у різноманітних каналах прямого і зворотного зв'язку за допомогою вербальних і невербальних засобів.
44. **Конативний** (поведінковий) – намір; виступає як момент внутрішньої готовності до виконання дії; найбільш ефективно прогнозує комунікативну поведінку в професійній діяльності.
45. **Конативний компонент взаємин** – поведінковий аспект спілкування, що найбільш ефективно прогнозує комунікативну поведінку в професійній діяльності.

46. **Конативний компонент свідомості** – це система інтенцій у свідомості особистості, що регулює її взаємодію з іншими.
47. **Конвенційний** – (від лат. *conventionalis*) – узгодженість, поєднання спільних інтересів.
48. **Конгруентність** – це відповідність думок, слів і дій; динамічний стан, в якому людина найбільш вільною і автентичною відносно себе, спроможна розібратися у своїх почуттях, відчувати внутрішню комфортність, гармонію та задоволення.
49. **Концепція** – (розуміння, система) певний спосіб розуміння, трактування яких-небудь явищ, основна точка зору, керівна ідея для їх висвітлення, провідний задум, конструктивний принцип.
50. **Кореляція** – здатність елементів до узгодженої взаємодії.
51. **Екзистенціалізм** – вчення про те, що буття людини (її екзистенція – існування) раціонально не пізнається, а опановується безпосереднім переживанням; висвітлення неповторної індивідуальності особистості, досягнення вищого смислу існування людини.
52. **Критерій** (від грец. *kritērion* – засіб для судження) – мірило судження, оцінки; ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу.
53. **Культура** (лат. *cultura*) – виховання, освіта, розвиток) сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької) (О. Рудницька).
54. **Культура індивіда** – ступінь засвоєння культурних цінностей, що виявляється в культурі основних форм світовідношення: практичні (поведінка, діяльність); теоретичній (мислення); духовно-практичній (почуття, спілкування). Синтез індивідуальних якостей, спрямованих на творчий і гуманний спосіб взаємин з довкіллям і іншими людьми (О. Рудницька).

- 55.**Культура художня** – сукупність процесів і явищ духовної практичної діяльності, яка створює, розповсюджує і опановує твори мистецтва та матеріальні предмети, що мають естетичну цінність (О. Рудницька).
- 56.**Мистецьке спілкування** – внутрішньо діалогова форма досягнення смислу мистецького твору, авторської ідеї (О. Рудницька).
- 57.**Міжособистісна взаємодія** – це сукупність зв'язків між людьми, які виникають і закріплюються в процесі їх спільної життєдіяльності; забезпечує узгодженість між партнерами мети діяльності.
- 58.**Модель** (від лат. *modulus* – міра, зразок) – це аналітичний або (і) графічний опис досліджуваного явища (процесу).
- 59.**Навіювання** (сугестія) – соціально-психічний вплив, що ґрунтується на апеляції до емоційно-безсвідомої сфери психіки особистості.
- 60.**Онтологія** - (від грец. *Ontos* – буття і *logos*) – вчення, слово; вчення про буття.
- 61.**Парадигма** – сукупність принципів, установок, правил, що утворюють специфіку світобачення, світорозуміння всередині тієї чи іншої наукової спільноти (І. Колесникова).
- 62.**Парадигма освіти** – сукупність загальновизнаних у науці ідей, цінностей, методів, що визначають певний підхід до пояснення освіти та освітніх процесів (О. Рудницька).
- 63.**Педагогічна взаємодія** – спільна діяльність вчителя і учнів, що ґрунтується на взаєморозумінні й гуманізмі, єдності їхніх інтересів і прагнень, метою якої є індивідуальний розвиток суб'єкта навчання і виховання (О. Рудницька).
- 64.**Педагогічна культура** – динамічна система педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності та особистісних досягнень вчителя у створенні зразків педагогічної практики з позицій людини культури.
- 65.**Педагогічне спілкування** – це професійне спілкування вчителя з учнями на уроці або поза ним (у процесі навчання і виховання), що має

певні педагогічні функції й спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом та учнями, учнівським колективом.

- 66.**Перцептивний аспект спілкування** – пізнання особистості;
- 67.**Принципи** – це основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії учителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом (Г. Падалка).
- 68.**Проекція** – свідоме чи несвідоме перенесення своїх якостей на інші об'єкти; вкладання суб'єктивного смислу в об'єкт, приписування своїх бажань, настанов, переживань явищам зовнішньої реальності.
- 69.**Рефлексія** (від лат. Reflexio– звернення назад, віддзеркалення) – діяльність самосвідомості, що розкриває будову і специфіку внутрішнього світу людини; у контексті спілкування – є процесом розуміння себе та іншого, формування образів власного та чужого «Я».
- 70.**Рефлексія у навчанні** – чуттєво пережитий процес усвідомлення суб'єктом освіти власної діяльності, способів її виконання (А. Хуторський).
- 71.**Самоприйняття** – визнання себе і безумовна любов до себе як особистості, гідної поваги, здібної до самостійного вибору, віра в себе і свої можливості, довіра власній природі (С. Братченко, М. Миронова).
- 72.**Сензитивність** (от лат. sensus – почуття, відчуття) – характерологічна особливість людини, що виявляється у підвищеній чуттєвості до зовнішніх подій.
- 73.**Синтонність** – це інстинктивне співзвуччя з оточенням; особистість, якій властива синтонність, мимоволі переживає емоції, що збігаються з емоціями людей, з якими вона перебуває у контакті.
- 74.**Ситуація** – універсальна форма функціонування процесу спілкування, інтегративна динамічна система соціально-статусних, рольових,

діяльнісних і моральних взаємостосунків суб'єктів спілкування, що виникає на основі взаємодії ситуативних позицій тих, хто спілкується.

75.Соціальна перцепція – сприйняття, оцінювання соціальних об'єктів.

76.Соціальний інтелект – здібність, що виникає на базі інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових рис, вбирає у себе рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції, які обумовлюють готовність до соціальної взаємодії, прийняття рішень, прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, здібність досягати гармонії з собою і довкіллям.

77.Спілкування – одна з форм людської взаємодії, що сприяє як фізичному, так і духовному творенню ними один одного.

78.Спілкування педагогічне – професійне спілкування вчителя з учнями на уроці і у позаурочний час, що має певні педагогічні функції і спрямовано на створення комфортного психологічного клімату, а також на психологічну оптимізацію навчальної діяльності і взаємостосунків між вчителем і учнем (О. Леонтьєв).

79.Стиль – це усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель у процесі взаємодії з учнями.

80.Стійкість емоційна – складна інтегративна якість особистості, що характеризується сукупністю емоційно-вольових, моральних, інтелектуальних компонентів психічної діяльності, обумовлює успішне вирішення завдань у стресових ситуаціях, сприяє мінімізації їх впливу на самопочуття, здоров'я, працездатність особистості.

81.Технологія (від грецького *techne* – мистецтво, майстерність, уміння і *logos* – наука, вчення).

82.Технологія педагогічна – способи системної організації освітньої діяльності в різних сферах знання, культури нашої сучасності, мислення, що зумовлюється рефлексією, стандартизацією, використанням спеціалізованого інструментарію (І. Зязюн).

83. **Толерантність** – здатність до діалогічної позитивної взаємодії з навколишнім світом та іншими людьми, що зумовлена особистісно-ціннісним ставленням до іншого партнера взаємодії : почуттям поваги до культури та самобутності іншого.
84. **Тренінг** – (від англ. «виховувати», «навчати»); практика психологічного впливу на особистість.
85. **Увага** – спрямованість психічної діяльності людини та її зосередженість у певний момент на об’єкти або явища, які мають для людини певне значення.
86. **Формування** – процес розвитку індивіда під впливом зовнішніх соціальних факторів.
87. **Художнє** – вища форма естетичного пізнання і віддзеркалення через мистецтво творчого ставлення людини до світу.
88. **Художність** – є основною особливістю мистецтва, що відрізняє його від інших форм відображення та пізнання дійсності, цим терміном позначають внутрішні якості естетичних феноменів, що виникають та існують лише у мистецтві; основою художнього відображення життя є відображення життя в образах.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Монографії, навчальні посібники:

1. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: монографія / Алла Віталіївна Зайцева. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – 255 с. (ум.13,86 друк. арк.).
2. Зайцева А. В. Творчий розвиток майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки / А.В.Зайцева. – Навчальний посібник (Гриф МОН України – лист № 1/ 11-9745 від 30.11.09 р.) К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – 111с.

Статті у провідних фахових наукових виданнях:

3. Зайцева А. В. Творча самореалізація: теоретичні засади / А. В. Зайцева // Мистецтво та освіта. – 2007. – Вип.4 (46).– 24-28 с.
4. Зайцева А. В. Критерії та рівні сформованості здатності майбутніх учителів музики до творчої самореалізації у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Нац. акад. образотворчого мистецтва і архітектури. – К., 2008. – Вип. 3. – 149-156 с.
5. Зайцева А. В. Напрями формування здатності майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2008. – Вип. 4. – С. 154-157.
6. Зайцева А. В. Стимулювання механізмів творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2009. – Вип. 8 (13). – С. 81-85.
7. Зайцева А. В. Методичні аспекти забезпечення творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки / А.

- В. Зайцева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2009. – № 7 (170), ч. 1. – С. 104-110.
8. Зайцева А. В. Творчість як умова самореалізації майбутнього вчителя музики у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. До 175-річчя НПУ імені М. П. Драгоманова. – Вип. 10 (15). – К., 2010. – С. 51-53.
9. Зайцева А. В. Музично-педагогічний самоменеджмент у контексті виконавської діяльності майбутніх учителів музики / А. В. Зайцева // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Нац. акад. образотворчого мистецтва і архітектури. – К., 2010. – Вип. 5. – С. 220-231.
10. Зайцева А. В. До проблеми формування виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2011. – № 7 (218), ч. 2. – С. 55-61.
11. Зайцева А. В. Організаційно-методичні основи забезпечення творчої взаємодії викладача і студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки / А. В. Зайцева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. – Кіровоград, 2014. – Вип. 18, кн. 1. – С. 252-260.
12. Зайцева А.В. Діалогова стратегія взаємодії у контексті формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А.В. Зайцева // Наукові записки. Серія. Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2014. – Вип. 121. – С. 50-54.
13. Зайцева А. В. Формування готовності майбутнього викладача мистецьких дисциплін до творчої самопрезентації у музично-фаховій діяльності / А. В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2014. – Вип. 16 (21), ч. I. – С. 71-75.

14. Зайцева А. В. Культурологічний підхід до формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – К., 2015. – Вип. 35, т. 3 (15): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» (дод. 2). – С. 289-297.
15. Зайцева А. В. Реалізація ідей синергетики у формуванні художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Наукові записки. Серія. Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2015. – Вип. 127. – С. 50-57.
16. Зайцева А.В. Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2015. – Вип.18 (23). – С. 97-101.
17. Зайцева А. В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті екзистенційно-рефлексивного підходу / А. В. Зайцева // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія. Педагогіка. – Тернопіль, 2016. – № 1. – С. 126-133.
18. Зайцева А. В. Функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20 (1), ч. 2. – С. 37-46.
19. Зайцева А.В. Гуманістичні виміри художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А.В.Зайцева // Зб. наук. праць. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» – №2 (76). – 2016. – С. 34-44.
20. Зайцева А. В. Логіка реалізації педагогічної технології формування художньо-комунікативної культури / А. В. Зайцева // Наукові записки. Серія.

Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2016. – Вип. 130. – С. 76-83.

21. Зайцева А. В. Педагогічні умови формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20 (1), ч. 2. – С. 42-48.

22. Зайцева А. В. Реалізація культуротворчих функцій мистецтва в процесі формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А.В.Зайцева // Наукові записки. Серія. Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2016. – Вип. 132. – С. 75-83.

23. Зайцева А.В. Модель формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / А.В.Зайцева // Зб. наук. праць. Вип. 6. /Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» – Слов'янськ, 2017. – С. 25-34. Режим доступу <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>

Статті у міжнародних фахових виданнях

24. Zaitseva A.V. Conceptual approaches to the formation of the artistic and communicative culture of the future teacher of music / A. Zaitseva // Publication in «EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society/EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo». – №2. – 2014-2015. – p.155-163.

25. Zaitseva A.V. Fundamental principles of forming of artistically-communicative culture of the future teacher music / A. Zaitseva // European Journal of Scientific Research №1, (11), January-June, 2015, p.277-285. (Канада)

26. Zaitseva A.V. Artistry as a component of art-communicative culture of the future teacher of music / A. Zaitseva // Modern Science – Modrni veda – Ceska republika, Nemoros. – 2015. – №4. – p. 46-52.
27. Zaitseva A.V. The ethical component of pedagogical tact as the basis for artistic and communicative culture of a future teacher of music / A.Zaitseva // Modern Science – Modrni veda – Praha. – Ceska republika, Nemoros. – 2015. – №6. – p 91-97.
28. Zaitseva A.V. The criterion-level analysis of development of artistic-communicative culture of a future teacher of music / A.Zaitseva // Modern Science – Modrni veda – Praha. – Ceska republika, Nemoros. – 2016. – №1. – p.76-82.
29. Zaitseva A.V. The methodical system of formation of artistic and communicative culture of a future teacher of music / A.Zaitseva // Modern Science – Modrni veda – Praha. – Ceska republika, Nemoros. – 2016. – №4. – p.91-97.
30. Зайцева А.В. Гуманистическая основа межличностных отношений педагога и студента как условие формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки / А.В.Зайцева // Научно-методический журнал «Веснік Магілеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова //Навукова-метадычны часопіс / серыя С.Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка) – 2 (48). – 2016. – С.65-69.

Матеріали конференцій:

31. Зайцева А. В. Музично-педагогічний менеджмент у структурі діяльності майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Збірник матеріалів IX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Чернівці, 2011. – Вип. 3 (7). – С. 176-177.
32. Зайцева А. В. Особливості активізації самостійних творчих дій майбутнього педагога-музиканта у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів

університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – Ч. 1. – С. 194-195.

33. Зайцева А. В. До проблеми формування музично-слухових уявлень молодших школярів у класі фортепіано / А. В. Зайцева // Проблеми сучасної музичної освіти : матеріали звітно-наук. конф. / Ін-т мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – С. 156-160.

34. Зайцева А. В. Спрямування рефлексивних дій майбутніх учителів музики на гедоністично-творчий результат у процесі інструментальної підготовки / А. В. Зайцева // Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти : зб. тез за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф., 23-24 листоп. 2012 р. / Миколаїв. нац. ун-т імені В. Сухомлинського. – Миколаїв, 2012. – С. 67-69.

35. Зайцева А. В. Формування концертмейстерських навичок майбутнього вчителя музики у процесі виконавсько-фахової підготовки / А. В. Зайцева // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів XI Міжнар. пед.-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Чернівці, 2014. – Вип. 5 (9). – С. 205-207.

36. Зайцева А. В. Самостійно-творча діяльність майбутнього вчителя музики у процесі проходження педагогічної практики / А.В.Зайцева // Мистецька освіта в Україні : проблеми теорії і практики: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару, 27-28 лютого 2014 року / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2014. – С. 33-34.

37. Зайцева А.В. Феномен взаємодії як спосіб організації спільної художньо-творчої діяльності викладача і студентів у процесі музичного навчання / А.В.Зайцева // Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення»: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 15-16 жовтня 2014 року. – К: НАПН України, Ін-т проблем виховання, 2014. – С.18.

38. Зайцева А. В. Проблема формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Вінниця, 26-27 листоп. 2014 р.) / Вінниц. держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2014. – С. 62-65.
39. Зайцева А. В. Формування концертмейстерських навичок майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Проблеми сучасної музичної освіти : матеріали звітно-наук. конф. / Ін-т мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2014. – Вип. 5. – С. 132-139.
40. Зайцева А. В. Особенности художественно-педагогического общения в условиях современного образовательного пространства / А. В. Зайцева // Новая наука: проблемы и перспективы : междунар. науч. период. изд. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (2015 г., г. Стерлитамак) / Агентство междунар. исслед. – Стерлитамак, 2015. – С. 44-46.
41. Зайцева А. В. Комунікативно-діалогові процеси у контексті гуманізації сучасної музично-педагогічної освіти / А. В. Зайцева // III Весенние научные чтения : сб. публ. науч.-информ. центра «Знание», 14.03.2015. – Харків, 2015. – Ч. 1 (уровень стандарта, академический уровень). – С. 93-95.
42. Зайцева А. В. Сутність комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів XII Міжнар. пед.-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2015. – Вип. 6 (10). – С. 169-171.
43. Зайцева А. В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті емпатійно-діалогічної парадигми / А. В. Зайцева // Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: Всеукр. наук.-практ. конф., Херсон, 4.04. 2016 р. / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2016. – С. 100-104.
44. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура як категорія мистецької освіти / А. В. Зайцева // Актуальні проблеми музичної освіти: історія,

сьогодення і майбутнє: Всеукр. наук.-практ інтернет-конфер, Херсон, 2017. – С.71-74.

45. Zaitseva A.V. Conceptual approaches to the formation of the artistic and communicative culture of the future teacher of music / A.Zaitseva // Program Max Veber VII International Scientific Conference «The problems of empirical research in psychology». – p. 27-28.

Статті у наукових збірках та монографіях

46. Зайцева А.В. Проблема творчої самореалізації особистості у науковій літературі / А.В.Зайцева // Зб. наук. праць. № 18: Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта – 2007 / Редкол.: В.К.Буряк [гол. ред.] та інш. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – ст. 164-171.

47. Зайцева А.В. Компоненти творчої самореалізації майбутніх учителів музики / А.В.Зайцева // Зб. наук. праць /Редкол.: І.А.Зязюн [голова], В.О.Радкевич, Н.М. Чепурна [заступники голови] та ін. – Київ; Черкаси: видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип. IV. – стор.108-113.

48. Зайцева А.В. Інструментально-виконавська творчість як засіб духовного становлення майбутніх учителів музики / А.В.Зайцева // Наукові записки Тернопільського НПУ. Серія: Педагогіка. – 2007. – №10. – 93-96 с.

49. Зайцева А.В. Творча самореалізація: теорія та методика/ Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – С. 321-329.

50. Зайцева А.В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. /Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В.Козир. – Вид. друге, доповн. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 357-366.

51. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики : науково-теоретичний аналіз / А. В. Зайцева // Історія, теорія та практика сучасних гуманітарних наук : колективна монографія / (Л. В. Афанасьєва [та ін.]) ; за заг. ред. Т. В. Мартинюк, Н. В. Ігнатенко. – Мелітополь, 2016. – С. 254-265.

Методичні рекомендації та програма

52. Зайцева А.В. Формування самостійних творчих дій майбутнього педагога-музиканта в процесі інструментальної підготовки. Методичні рекомендації (для бакалаврів, магістрів, викладачів вищих навчальних закладів / А.В.Зайцева. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 36 с.

53. Зайцева А.В. Програма спецкурсу «Основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики» / А.В.Зайцева // К.: НПУ, 2017. – 20 с.

54. Зайцева А.В. Методичні рекомендації «Педагогічне керівництво процесом формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики» / А.В.Зайцева. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – 83 с.