



ЗАЙЦЕВА АЛЛА ВІТАЛІЇВНА –

*кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського.
Коло наукових інтересів – проблеми музично-педагогічної підготовки
конкурентоспроможних фахівців у галузі мистецької освіти
згідно міжнародних освітніх стандартів.*

*Автор понад 60 друківаних наукових праць,
серед яких монографія, навчальні посібники, наукові статті
у вітчизняних та міжнародних фахових виданнях,
статті у наукових збірках та колективних монографіях,
методичні рекомендації та навчальні програми.*



А.В. ЗАЙЦЕВА

**ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА :
ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ**

А.В. ЗАЙЦЕВА

**ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА :
ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ**

Монографія



**Міністерство освіти і науки
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова**

А.В.Зайцева

**ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА :
ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ**

Монографія

Київ – 2017

УДК 378.011.3-051:78

З 17

*Рекомендовано до друку Вченою радою Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова
(протокол № 11 від 23 жовтня 2017 р.)*

Рецензенти:

О.В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор;

А.В. Козир – доктор педагогічних наук, професор;

Г.М. Падалка – доктор педагогічних наук, професор;

Зайцева А.В.

З 17

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

У монографії на основі системного аналізу дефініцій «культура», «комунікативна культура», «художня діяльність» розглянуто сутність художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва. Обґрунтовано концептуальні передумови побудови компонентної структури, розкрито сукупність функцій художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у його практичній діяльності згідно сучасних вимог діалогово-комунікативної парадигми мистецької освіти. Висвітлено діагностико-критеріальну основу та методичні аспекти формування досліджуваного феномена.

Монографія адресована науковцям, аспірантам, магістрантам, студентам педагогічних та мистецько-педагогічних навчальних закладів.

УДК 378.011.3-051:78

ISBN 978-966-931-116-0

© Зайцева А.В., 2017
© НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
------------------------	---

РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

1.1. Зміст наукового макроконцепту «культура»	8
1.2. Поняття «художня комунікація» та «художня діяльність» у проєкції педагогіки мистецтва.....	18
1.3. Науково-теоретичний аналіз художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва.....	45
1.4. Структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	61
1.5. Функції художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва у його практичній діяльності.....	80
Висновки до першого розділу.....	92

РОЗДІЛ II. Концептуальні засади формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

2.1. Методологія розкриття сутності феномену художньо-комунікативної культури	
2.1.1. Парадигмальний вимір сучасного етапу розвитку педагогічної науки.....	95
2.1.2. Методологічні орієнтири формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	105
2.2. Екзистенційно-рефлексивний науковий підхід як теоретична основа формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	134
2.3. Педагогічні принципи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва	144
Висновки до другого розділу.....	167

РОЗДІЛ III. Методичні аспекти формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

3.1. Педагогічні умови формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.....	170
--	-----

3.2. Обґрунтування змісту методичної моделі формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	191
3.3. Критерії та рівні сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	202
Висновки до третього розділу.....	208
ПІСЛЯМОВА.....	212
ГЛОСАРІЙ ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ	214
ЛІТЕРАТУРА.....	222

ПЕРЕДМОВА

*Особистість у процесі спілкування задовольняє свою найвищу потребу – потребу у людяності
(К. Абульханова-Славська).*

Процеси глобалізації сучасної освіти, приєднання України до Болонського процесу вимагає збереження особливостей національних освітніх систем, посилення їхньої якості та конкурентоспроможності, орієнтує освітній процес на гуманістичні цінності, зумовлює приведення системи підготовки майбутніх фахівців у відповідність до міжнародних освітніх стандартів. Реалізація етичної і культурної функцій освіти зумовлюється необхідністю підвищення загальної культури суспільства й утвердження в педагогічному середовищі парадигми особистісно орієнтованої освіти. Конституція України, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма «Вчитель» вказують на те, що завдяки діяльності вчителя реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього, культура якої проявляється в її життєтворчості, гуманності, відповідальності, свободі, духовності. Оскільки ствердження власної суб'єктності, знаходження контакту особистості з власною глибинною сутністю відбувається саме через культуру, освіта, як невід'ємна складова і форма трансляції культури, має забезпечувати формування творчої, конкурентоспроможної, екзистенційно-вільної і одночасно відповідальної особистості майбутнього фахівця.

Підвищення якості вищої мистецької вищої освіти неможливе без посилення зв'язку із культурою. Це зумовлено тим, що саме культура фокусує систему ціннісних уявлень, які є основою особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють його діяльність і спілкування. Мистецтво розширює межі пізнання світу, спонукає до ціннісного переживання навколишніх явищ. Однак реалізація культуротворчих функцій мистецтва потребує спеціальної педагогічної роботи, спрямованої на прилучення студентів до скарбниці всесвітньої художньої культури, духовний розвиток особистості, формування її творчих здібностей, здатності до самовдосконалення. На відміну від попередніх генерацій, сучасна молода людина має більш незалежні погляди,

позиції, сформовані аксіологічні пріоритети і установки, що формують її нову ментальність, вимагають від системи освіти зміни традиційних поведінкових парадигм на гуманістичні стратегії комунікативних стосунків викладача і студента за рахунок поглиблення психологічно-багатої гами їх міжособистісних стосунків. Оскільки мистецтво займає одне з провідних місць у формуванні людини культури, практика художньої комунікації студента з твором мистецтва, викладачем стає культурною, якщо вона відкриває можливості для його особистісної ініціативи, осмислення особистісного художньо-естетичного досвіду, створення власних артефактів, зразків культуротворчості у процесі художньо-комунікативної діяльності.

Художньо-комунікативна діяльність вчителя музики має складну психолого-естетичну природу. Художній образ, що виступає центром інтерпретаційних підходів, тлумачень, регулює і визначає вектор особистісно-професійних стосунків викладача і студента. Такі комунікативні ситуації можуть або виявляти «консонанс» узгодженість художньо-аксіологічних пріоритетів суб'єктів взаємодії, їх естетичних смаків, або вносити елементи «дисонансу» у цей процес. З цього випливає, що художньо-навчальний процес не може бути продуктивним поза встановленням педагогічно доцільних комунікативних стосунків викладача і студентів, передачею викладачем, як суб'єктом культури, не тільки рефлексивно-свідомого ставлення до світу мистецьких цінностей, але й налагодження механізму тонкого психологічного нюансування «резонансних зустрічей» зі студентом. Така комунікативна стратегія художньо-педагогічного спілкування передбачає інтелектуальний, емоційний, творчий взаємовплив викладача і студента, що ґрунтується на усвідомленні й опануванні ними мистецтва як джерела людської духовності. Характерною є рівність психологічних позицій, взаємопроникнення у світ «іншого», співучасть, здатність до сприйняття унікальності «партнера» по взаємодії, переживання його цінності, надання йому можливості збереження власної індивідуальності тощо.

Проблемам комунікативної підготовки майбутнього педагога присвячено значну кількість психологічних та педагогічних досліджень: психологічні основи становлення комунікативної культури особистості відображені у працях Б. Ананьєва, О. Бодальова, Л. Виготського, І. Зимньої, В. Кан-Каліка, О. Леонтєва, І. Страхова, Ю. Шерковіна та ін. Праці у галузі мистецької педагогіки (Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, О. Отич, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.) висвітлюють широкий спектр проблем, пов'язаних з пошуком оптимальних

шляхів для налагодження міжособистісних взаємин у діаді «викладач-студент». Зростання значення феномену комунікативної культури особистості в системі вищої музично-педагогічної освіти актуалізує потребу в обґрунтованому системному вивченні цього феномена в нових соціально-культурних умовах.

Пропонована монографія є результатом теоретичного узагальнення багаторічної педагогічної практики автора. Автор сподівається, що представлені матеріали наукового пошуку можуть бути продуктивно використані викладачами, магістрами, аспірантами та студентами вищих педагогічних закладів освіти.

Автор висловлює глибоку вдячність тим, хто своєю участю уможливив підготовку цієї наукової праці :

- науковому консультанту – доктору педагогічних наук, професору Падалці Галині Микитівні;
- рецензентам монографії – докторам педагогічних наук, професорам Ользі Володимирівні Єременко; Аллі Володимирівні Козир; Галині Микитівні Падалці;
- ректорату Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та колективу кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства на чолі з професором Ольгою Пилипівною Щолоковою, які організаційно забезпечили виконання цієї наукової праці;
- своїй родині, яка підтримувала мене і створила умови для практичної реалізації авторської концепції формування художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Зміст наукового макроконцепту «культура»

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» [163, 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» [387, 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 [382, 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 [52, 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 [229]. 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... [229]. Зв'язок культури й особистості А. Маслоу [229] 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 [229].

Сучасне розуміння культури склалося на ґрунті екзистенціальної філософії (В. Біблер, М. Вебер, Г. Гадамер, С. Гессен, Е. Гуссерль, В. Дільтей, Е. Кассілер, М. Коул, Г. Ріккерт, М. Хайдеггер, 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» [8].

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 феномену феномену 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. Хайдеггера, В. Соловійова, 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 ...» [30;18].

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[81], Л. Коган[170]). 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» [170, 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» [81; с. 51,79].

Доречно зазначити, що у межах діяльнісного підходу, який домінує у сучасній культурології, найпоширенішими є дві орієнтації. Представники однієї з них (Л. Коган [170], М. Каган [160]) 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 [160] 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 [160]. 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 [189].

В культурологічних концепціях (Є. Бондарєвська [37], В. Тернопільська [380]) 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 [37, с. 116]. 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 [380].

Широкого наукового визнання дістала ідея М. Бахтіна про культуру, як феномен, здатний існувати лише у просторі актуального діалогу й спілкування суб'єктів взаємодії [18]. 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 [18]. 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...» [30, 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» [30]. 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» [30, с. 8].

Сучасна дослідниця Г. Радчук 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 [315, 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 двору.

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 [290, с. 130]. Зокрема, Б. Гершунський вважає культуру вищим проявом людської освіченості та професійної компетентності [63, 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 [334]. На думку дослідниці, «оскільки в культурі як людському утворенні відбиваються риси її творця, поняття культури обіймає не лише те, що існує поза людиною, а й ті зміни, які відбуваються в ній самій, в її фізичному і духовному стані. Адже створюючи і розвиваючи світ продуктів людської діяльності, цей «другий Всесвіт», 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 [334].

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 [146]. Згідно з культурологічною концепцією 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 ...» [151, с. 41-42]. 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 [151].

Ю. Лотман підкреслює, що 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 [214].

І. Зимня стверджує, що 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)» [140, с. 34-42].

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» [68, с. 182].

Проведений науковий аналіз дозволяє тлумачити цей феномен як ціннісно-перетворювальну діяльність, системоутворювальним чинником якої є особистість, як суб'єкт культурної творчості. У руслі нашої проблеми найбільший інтерес представляє визначення культури як високого, найбільш досконалого рівня людської діяльності, зразка, до якого слід прагнути. Філософське осмислення людини неможливе поза філософським осмисленням культури. Воно обумовлює суб'єкт-суб'єктні стосунки між людьми, потребу у розумінні «Іншого» та прагнення бути зрозумілим, уявлення про «Іншого» як про мету комунікації (В. Біблер), дозволяє розкрити способи ставлення людини для світу, осмислити цінності, що притаманні людині, особливості її внутрішнього світу тощо. Тобто, культура нерозривно пов'язана з глибинним дуалізмом світу, що виявляється в протистоянні об'єктивного світу природи та світу людської особистості. Символічно це можна виразити як «шлях душі до самої себе від природного стану до культурного» (Г. Зіммель).

Незважаючи на значну кількість наукових інтерпретацій, різноманітність дефінітивних характеристик означеного феномена, численні підходи до його аналізу, синтезуючим ядром, що 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. Широта охоплених нею суспільних явищ викликає ефект закріплення за цим поняттям великої кількості значеннєвих відтінків, що, в свою чергу, накладає свій відбиток на розуміння і використання категорії «культура». 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.

У науковій літературі виокремлюються 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.

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 про складно-організовану цілісність, як феномен, що відображає сферу духовного життя особистості, її ціннісні орієнтації, закріплені у мотивах, знаннях, уміннях, навичках, зразках і нормах поведінки, її спрямованість на саморозвиток і самовдосконалення.

Таким чином, аналіз наукових праць щодо визначення макроконцепту «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 у прискореному й універсальному розвитку особистості з новим типом мислення. Інтелект разом із

почуттями, вихованими культурою, формують новий спосіб мислення, і, відповідно, дії [151].

Проведений науковий аналіз змісту макроконцепту «культура», дозволяє виокремити певні наукові підходи щодо тлумачення цього феномена, а саме :

- штучний, створений людьми світ, результат їх дій і вчинків (І. Кант);
- творча діяльність, спрямована на створення, збереження, розповсюдження, обмін і використання сукупності матеріальних і духовних цінностей суспільства, що служать розвитку особистості (В. Біблер [30], Є. Бондаревська [37], Ю. Борєв [40], Г. Васянович [51], С. Гессен [64], І. Зязюн [151], М. Каган [160], О. Лосєв [212], Ж.-П. Сартр [347], В. Стьопін [367], В. Тернопільська [380] та ін).

- універсально-творчий спосіб світовідношення (І. Зязюн, О. Рудницька);

- ідея діалогу культур (М. Бахтін, В. Біблер);
- культурно-історичний підхід до розвитку особистості (Л. Вигодський);

- людина як епіцентр культури, її найвища духовна цінність (М. Бердяєв, П. Флоренський);

- культурне поле особистості (Г. Батищєв, М. Мамардашвілі);
- процес взаємодії «ідеальних» та «реальних» форм (В. Зінченко);

Доречно 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 поняття. 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 [397]. 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 [151, с.3-13]. 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» [408].

З поміж величезної кількості визначень поняття «культура» принципово важливим для нашого дослідження є тлумачення цього феномена, подане О. Рудницькою : «Оскільки в культурі як людському утворенні відбиваються риси її творця, поняття культури обіймає не лише те, що існує поза людиною, а й ті зміни, які відбуваються в ній самій, в її фізичному і духовному стані. Адже створюючи і розвиваючи світ продуктів людської діяльності, цей «другий Всесвіт», 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. Вибудовуючись над матеріальною, виростаючи з неї, духовна культура виконує відносно матеріальної організаційні, управлінські, прогностичні та інші функції. Світом духовної культури є наука, філософія, мистецтво, релігія, де створюються ті цінності та ідеї, крізь призму яких люди сприймають та розуміють навколишню дійсність, спрямовують свою життєдіяльність [338].

Слід зазначити, що поняття «культура» при різноманітті тлумачень містить ряд загальних позицій, які визначають її як природу, перетворену людиною; сукупність ідей і 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...» [68; с. 182].

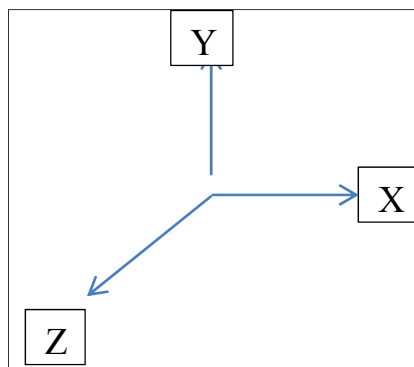


Рис.1.1. Модель культурного простору: X- когнітивна; Y- ціннісна; Z- регулятивна осі

Таким чином, 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. Представлена на рис.1.1 модель уявляє собою систему координат, що визначають «смыслові осі» культурного простору.

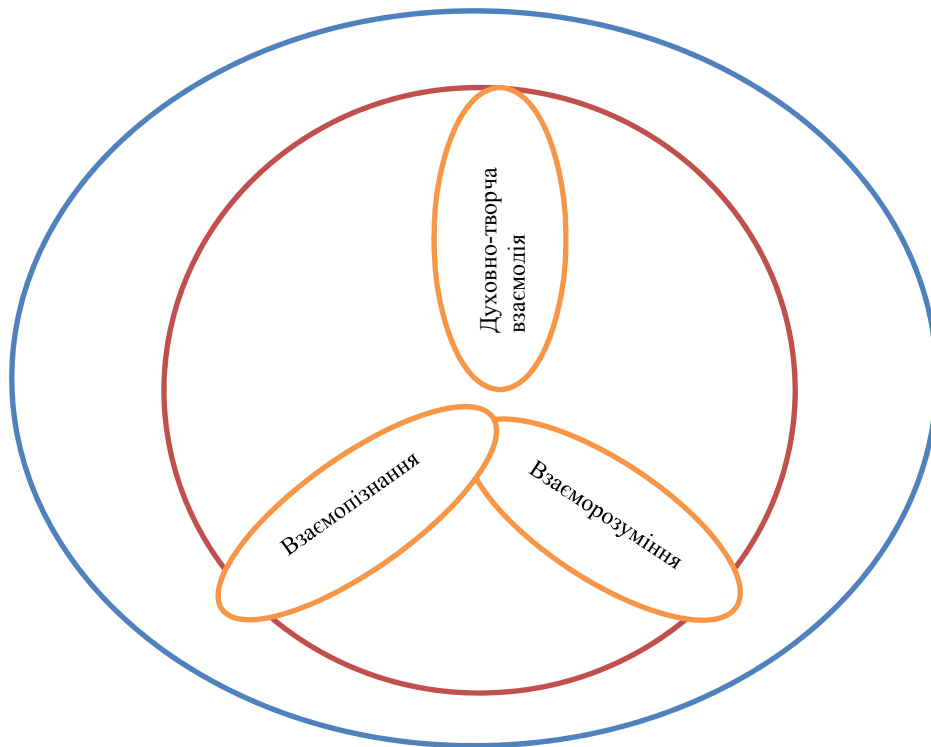


Рис. 1.2. Структура складових соціокультурного простору ВНЗ: культура взаємопізнання; культура взаєморозуміння; культура духовно-творчої взаємодії

На рисунку 1.2 представлено структуру складових соціокультурного простору вищого навчального закладу, а саме : культура взаємопізнання; культура взаєморозуміння та культура духовно-творчої взаємодії.

Наведені вище, а також численні визначення терміну «культура», які існують у науковій літературі, дозволяють відзначити, що 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. На основі системного аналізу феномену культури як багатоаспектного, багаторівневого та складного явища, ми схиляємося 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» [151, с. 38].

1.2. Поняття «художня комунікація» та «художня діяльність» у проекції педагогіки мистецтва

Важливим методологічним завданням цього підрозділу є систематизація категоріально-понятійного апарату і виокремлення в ньому сутності і змісту таких понять, як «художня комунікація», «художня діяльність» у проекції педагогіки мистецтва. Для виконання поставлених завдань необхідно диференціювати категоріальну сутність кожної з виокремлених дефініцій. Звернемося до ретроспективного аналізу і філософського осмислення поняття «художня комунікація».

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. *communico* – 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 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» [312, с. 235].

Психологічний словник за редакцією В. Войтка визначає спілкування як один із універсальних способів вияву групової форми буття людей. У понятті спілкування відображаються 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 [313, с. 105].

Компаративний аналіз зарубіжного досвіду комунікативної підготовки вчителів музичного мистецтва (на прикладі освіти США, Великої Британії, Федеративної Республіки Німеччина, Франції, Польщі має суттєве значення для реформування практичної складової вищої мистецької освіти, оскільки презентує нові методи і підходи для «комунікативного прориву», світові досягнення комунікативної дидактики в сучасний музично-педагогічний простір, якого потребує українська мистецько-освітня система. Водночас, на нашу думку, зарубіжний досвід є лише допоміжним інструментом для розробки реформ у галузі сучасної мистецької освіти. Перш за все, на наш погляд, важливо враховувати культурний контекст того суспільства, в якому вони відбуваються.

Актуальними питаннями, в аспекті Болонських ініціатив, вважаємо аналіз і гнучке застосування зарубіжного досвіду комунікативної підготовки вчителя музики на засадах інтеграції педагогічних інновацій і творчості у дослідженнях 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. Шіезроу (A. Schiesaro) та інші.

Аналіз наукової літератури 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», мікрвикладання 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 Бригемському університеті педагогічна практика студентів передбачає дво-або триразову роботу студентів протягом тижня; у Монтклерському університеті студенти працюють у школі чотири рази на тиждень. Напередодні практики студенти ґрунтовно опрацьовують методичні матеріали, відеокасети із записами уроків музики провідних вчителів; проводяться консультації із методистами-тьюторами, відбуваються пошуки власних стратегій взаємодії з учнями. Найдоцільнішим методико-технологічним інструментарієм у період практичної підготовки студентів до взаємодії з учнями на ґрунті мистецтва 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 чергово, 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 культури відповідних норм професійної поведінки у практичній музично-освітній діяльності [183].

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. Virізняють 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, мікрвикладання, рольові ігри, моделювання, творчі майстерні, модульні технології, арт-презентації, метою яких є розвиток здатності студентів до самопрезентації у художньо-комунікативних діях. З урахуванням проблеми нашого дослідження, доречно звернути увагу на довузівський період підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва Великої Британії, що ґрунтується на методичній системі 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 у якості вчителя музики [426].

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 самостійну. 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 ХХ 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 [261; 396].

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-теорепевтичної 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. Варто зазначити, що найбільш яскравими представниками комунікативної дидактики ФРН є Р. Вінкель, Р. Міхель, К. Шаллер та ін. [33; 431]. 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 вирости 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 вчителя музичного мистецтва. В умовах тотальної інтеграції мистецька освіта стає чинником, що поєднує різні культури, вчить толерантності суб'єктів художньо-навчального процесу [262, 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» [262, с. 281-282].

Проведений компаративний аналіз сучасного зарубіжного досвіду свідчить про те, що Європейська і світова практика комунікативної підготовки вчителя музики розвивається на шляху гуманітаризації педагогічної освіти з метою формування загальнокультурної і комунікативної компетентності майбутнього фахівця. В аспекті Болонських ініціатив зарубіжні педагоги підкреслюють найбільш характерні аспекти цього процесу, а саме : спрямованість на гуманітаризацію педагогічної освіти з метою формування загальнокультурної і комунікативної компетентності фахівця; естетизацію процесу підготовки майбутніх учителів музики на основі створення «інтегрованого естетичного поля» художньо-навчального процесу, презентацію нових культуровідповідних методів і підходів для «комунікативного прориву»; поглиблене вивчення предметів художньо-естетичного циклу за інтегрованими мистецько-культурними програмами, реалізація мистецько-культурних проєктів, створення ресурсних центрів регіональних управлінь культурною діяльністю молоді; створення майданчиків для мистецько-культурної практики в різноманітних формах тощо.

Кардинальні зрушення, що відбуваються у філософській рефлексії сьогодення, в значній мірі сприяють комунікативній трансформації (переходу від класичної парадигми свідомості (монологічного суб'єкта) до некласичних моделей діалогово-дискурсивних практик (інтерсуб'єктивності). Екзистенціально-антропологічна теорія комунікації у сучасному філософському вимірі розглядається крізь призму інтерсуб'єктивності, дискурсивної етики, душевної спорідненості людей [143; 423, с. 102].

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 – а рїогі передбачає власне комунікативність [143, 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.

Серед філософів, які внесли вагомий вклад у вивчення проблеми спілкування, слід назвати таких, як : Е. Гуссерль, М. Шеллер, М. Бахтін, М. Бубер, О. Больнов, А. Камю, Е. Левінас, А. Ленгле, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Ф. Шлейєрмахер, К. Ясперс. 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).

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, є сам «актор», що грає всі ці ролі» [421]. 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» [421]. 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 [421].

У працях Ю. Хабермаса простежується ідея екзистенційної рівності суб'єктів комунікативної дії. Комунікативна дія завжди спрямована на «взаємодію», взаємовплив та взаєморозуміння індивідів, досягнення консенсусу між ними [391, с. 43]. У своїй «теорії комунікативної дії» філософ розглядає соціокультурну комунікацію як духовний процес. Ю. Хабермас [391] 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 [391, с. 46].

Пріоритетною ідеєю філософствування М. Бубера є його фраза – «спочатку були стосунки», що згідно його філософській концепції означає: «в основі світу лежить зв'язок, взаємодія, комунікація між людьми» [44]. 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» [44].

М. Бахтін, Г. Батищев, М. Бердяєв, М. Каган, В. Соловйов, С. Франк розглядають феномен комунікації з позицій осягнення 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» [389]. 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 [389, с. 355].

Значний інтерес у контексті нашого дослідження представляють 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» [161; 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» [161; 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. Вигодського вважає, що «смісл будь-якого діалогу полягає в досягненні відчуття «спільності» його учасників, а естетична цінність художнього результату криється в гармонійності як єдності багатоманітного» [161, 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 відкриту цілісність, але вони взаємозбагачуються [18, с. 354]. У світлі вищезазначеного значний інтерес для нас представляють філософські

погляди 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, логіками мислення, різними сенсами істини, краси, добра» [18, с. 299]. На думку М. Бахтіна, 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 [18, 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» [18]. Розвиваючи ідею внутрішньої діалогічності свідомості, М. Бахтін висуває тезу «особливої єдності діалогу» [18, 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.

Проблема діалогу та полілогу культур, як мистецька, була предметом наукової уваги філософів, педагогів, психологів та культурно-музичних діячів, серед яких В. Біблер, М. Каган, Б. Ломов, О. Рудницька, Г. Шингаров та інші. Зокрема, В. Біблер вважає, що «творче мислення здійснюється у внутрішньому мисленнєвому діалозі з самим собою; і цей мисленнєвий діалог уявляє собою зіткнення різних логік мислення» [30]. Звідси випливає ідея щодо полілогу як основи мисленнєвої діяльності.

У руслі психолого-педагогічних ідей діалогічність виступає сутнісною основою рефлексії як процесу роздумів індивіда щодо самого себе, про те, що відбувається у його свідомості (філософський аспект), і як процесу самоусвідомлення суб'єктом власних внутрішніх психічних актів і станів (психологічний аспект).

Спираючись на діалогову парадигму освіти, К. Роджерс, А. Ленгле 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» [329; 198].

Зазначимо, що А. Ленгле більш широко розкрив сутність поняття «феноменологічна установка», яка була вперше описана Е. Гуссерлем, потім М. Хайдеггером у 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 [198]. «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 [198]. К. Роджерс приходиться до висновку, що «у індивіда не має жорсткої або просто стабільної системи знаних цінностей; завдяки внутрішньому ціннісному процесові у людини виникає спрямованість на цінності, однаково вірні для всіх культур і часів» [327, с. 408].

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

Отже, серед різноманітності 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. Хайдеггер);
- екзистенційний аналіз комунікації (М. де Унамуно, М. Мерло-Понті, Г. Марсель);
- діалогічний підхід до проблеми комунікації (М. Бубер, М.М. Бахтін, С. Франк).

Теоретичний аналіз філософських концепцій логічно доводить, що процес спілкування (комунікації) може визначатися не тільки взаємодією між

окремими особистостями, але й передбачає процес взаємоторчості суб'єктів взаємодії, досягнення між ними більш високого рівня співчуття, співучасті, співпереживання взаєморозуміння. Аналіз концепцій школи діалогізму М. Бахтіна, М. Бубера, В. Біблера, М. Кагана, К. Роджерса, А. Ленгле дозволяє осмислити онтологічний зміст категорії «комунікація» розглядати цей феномен у площині діалогу, де найповніше реалізуються принципи суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги, співпраці.

Проблемне поле дослідження феномена «спілкування» дає можливість стверджувати, що у широкому значенні це поняття розуміється як комунікація, як процес взаємозв'язку, взаємодії суспільних об'єктів (класів, груп, особистостей), в якому відбувається обмін інтелектуальною і матеріальною діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями і навичками, а також результатами діяльності.

Екстраполюючи вищезазначені наукові положення у мистецько-освітній процес, слід 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 у 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 способом. Основною функцією спілкування-комунікації стає зміна одним суб'єктом намірів, поглядів, дій, поведінки іншого у своїх інтересах, тобто взаєморозуміння.

Теоретичний аналіз різноманітних філософських концепцій логічно доводить, що процес спілкування (комунікації) може визначатися не тільки взаємодією між окремими особистостями, але й передбачає процес їх взаємоторчості, досягнення між ними більш високого рівня співчуття, співучасті, співпереживання взаєморозуміння.

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.

З сучасних психологічних позицій дослідниця О. Говалешко 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 [66, 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 [222, с. 129].

Підкреслимо, що у деяких психологічних дослідженнях визнається факт «тотожності» спілкування і діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, А. Хараш). Зокрема, О. Леонтьєв [202] 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 [395, с. 58].

Такі науковці, як Г. Андрєєва, О. Бодальов, І. Зимня, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Л. Мітіна, А. Мудрик, І. Риданова 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» [4; 33; 141; 164; 192; 205; 210; 248; 256; 345].

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 [205]. З точки зору О. Леонтьєва, 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 [205]. 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 [201, с. 75].

В. Кан-Калік, зокрема, вважає, що «професійно-педагогічне спілкування – це система (прийоми й навички) органічної психологічної взаємодії вчителя і учнів; ...у цьому процесі вчитель виступає активатором ... процесу взаємодії» [162, 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 своє 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» [423].

Таким чином, з аналізу наукових праць випливає 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. Підтримуючи точку зору науковців О. Леонт'єва, А. Ленгле, К. Роджерса, О. Больнова, комунікацію ми тлумачимо в широкому сенсі і розглядаємо цей феномен як рядоположний дефініції «спілкування». Можна констатувати, що у змістовно-термінологічному сенсі поняття «комунікація» виступає в одному синонімічному ряду із близькими за змістом поняттями □ «взаємодія», «спілкування», «взаємообумовленість», «взаємовплив» тощо [289]. Спираючись на психологічні концепції «тотожності» змісту понять «спілкування» і «діяльність», можна припустити, що ці дефініції виступають різними проекціями феномену комунікації.

Феномен «художня комунікація» знаходиться у полі зору таких вчених, як : (Е. Гуссерль, Р. Інгарден, М. Мерло-Понті, М. Хайдеггер; Є. Басін, Ю. Борєв, С.Дмитрієва, М. Каган, С.Федорищева та ін). Художньо-педагогічному спілкуванню присвячені деякі загально-педагогічні праці О. Абдуліної, В. Бондаря, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна.

Окремі аспекти художньо-педагогічного спілкування розглядаються в дослідженнях М.Букача, Н. Гуральник, О. Грибкової, О. Єременко, А. Козир, Г. Падалки, А. Растригіної, С. Мельничука, М. Прудникової, О. Рудницької, І. Сипченко, В. Федоришина, О. Хижної, О. Щолокової, Д.Юника та ін. Вченими розкривається унікальність кожної з культур, діалогова (полілогова)

активність суб'єктів мистецтва, внутрішній діалог суб'єктів та зовнішній із творцями мистецьких творів, сутність діалогічної природи мистецького спілкування.

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» [159, с. 239]. Проблематика художнього, як основна особливість мистецтва, що відрізняє його від інших форм відображення та пізнання життя, дійсності, культурних творчих досягнень людства, знайшла відображення в працях Ю. Борєва, М. Кагана, Б. Мейлаха, С. Раппопорта, Ю. Лотмана, М. Киященко та інших науковців.

Художня дійсність 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» [38, 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» [40, с. 160]. Ю. Борєв 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» [40; с. 160].

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» [212, с. 37]. Розкриваючи сутність мистецтва як естетичного феномена, О. Лосев 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» [211, 35]. Музику філософ вважає найчистішою і 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.

О. Лосев підкреслює діалектичну взаємодію художньої творчості і естетичного сприйняття, художнє вираження він представляє як втілення ідеального в реальному [212, с. 36]. За О. Лосевим, 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 самототожнього 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 впливає і характеристика мети мистецтва: не відображення дійсності, її конкретне копіювання, а вираження глибинної предметної сутності явищ та їх осмислення у символічній художній формі.

Естетична категорія «художність» інтерпретується Г. Лабковською як вища форма естетичного пізнання і віддзеркалення через мистецтво творчого ставлення людини до світу [193, с. 17]. Варто підкреслити, що категорія «художність» у науковій літературі часто ототожнюється з категоріями «образ світу», «художня картина світу», тобто образ світу, зображений в мистецтві (В. Медушевський, Б. Яворський, В. Біблер, Г. Гачев, Б. Мейлах та інші).

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 [212, с. 87]. 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» [212, с. 244]. Як зауважує А. Сохор, будь-яка художня діяльність є синтезом трьох основних видів людської діяльності: відображення (яке, у свою чергу, є єдністю пізнання та оцінки), творчості та спілкування [364, 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» [155, 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» [154, с. 240].

Саме у художній діяльності, вважає В. Лозовий, естетична діяльність набуває свого вищого втілення, закріплюються її найвищі досягнення [100].

М. Каган розглядає художню діяльність у структурі художньої культури, яка являє собою сукупний спосіб і продукт самостійного виду людської діяльності – художньої. Вчений вважає, що цей вид культури включає всі галузі художньої діяльності (музичну, словесну, театральну тощо), всі процеси, пов'язані з вищевказаними видами діяльності (створення, збереження, поширення, сприйняття, оцінювання, вивчення художніх творів), а також процеси, що забезпечують успішне функціонування художньої культури (виховання художників, критиків, мистецтвознавців, організаторів художнього життя) [160]. 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» [161]. «Твір мистецтва «відкритий» для співтворчості людей, і у процесі сприймання вони повинні пережити, інтерпретувати, «прикласти» його до свого досвіду і духовного світу, тим самим продовжуючи творчий процес, розпочатий художником» [161, с. 262]. Філософ висуває положення, згідно якого процес спілкування необхідно розглядати не традиційно, з позиції міжособистісної взаємодії, а з точки зору міжсуб'єктного характеру взаємодії.

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» [335, 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 відчути переживання автора, його надії, прагнення» [278, 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 [161].

У цьому контексті доречно зазначити, що художній образ також виступає центром інтерпретаційних підходів, тлумачень, котрий регулює і визначає вектор особистісно-професійних стосунків викладача і студента. Такі комунікативні ситуації можуть або виявляти «консонансу» узгодженість їхніх художньо-аксіологічних пріоритетів, естетичних смаків, або вносити елементи «дисонансу» у стосунки суб'єктів комунікації. З цього випливає, що навчально-виховний процес не може бути продуктивним поза

встановленням педагогічно доцільних комунікативних взаємовідносин між педагогом і студентом. Абсолютно неприйнятним є авторитарне нав'язування педагогом своїх естетичних смаків, знеособлення думки студента. У зв'язку з цим, вкрай важливим завданням викладача, як суб'єкта культури, є не тільки передача рефлексивно-свідомого відношення до світу мистецьких цінностей, але й налагодження механізму психологічного нюансування «резонансних зустрічей» зі студентом. Для такої художньо-комунікативної стратегії взаємодії необхідною є спрямованість на вирівнювання психологічних позицій у мистецькому діалозі, здатність до взаємопроникнення у «світ» студента, співучасть, переживання цінності студента, надання йому можливості збереження власної екзистенції тощо.

Проведений науковий аналіз 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, духовне «Я» («Ми») мистецького твору. Процес сприйняття художнього образу актуалізує такі емоційно-психологічні механізми, які за своєю сутністю є механізмами спілкування. Можна прослідкувати такі особливості комунікації у художньо-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-смісловий текст», в результаті якого виникає діалог учнів зі смисловою позицією вчителя; комунікація між самими учнями, з їхніми «смісловими позиціями», «переплавленими» у свідомості кожного крізь призму власних художніх цінностей.

Визначення феномену музичної комунікації, як багатокomпонентної та багаторівневої системи, розкрито у дослідженні О. Якупова [419]. «Комунікативний універсум музики» О. Якупов розглядає як «особливу сферу людського спілкування, що охоплює художній світ мистецтва, пов'язує людину з усією культурою, суспільством, іншими людьми» [419, 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). Як зазначає О. Якупов, динаміка розгортання цілісного процесу комунікації у музичному мистецтві залежить передусім від професійної діяльності педагога-музиканта [419].

Г. Почепцов акцентує увагу на тому, що художня комунікація ґрунтується на дійсності, але на складнішому рівні, вона реінтерпретує дійсність, ймовірно, в романтичнішому модусі [302].

А. Щербакова вважає, що музична комунікація входить в «аксіосферу» художньої комунікації, яка, в свою чергу, є складовою частиною соціокультурної комунікації в цілому. «Аксіосфера» художньої комунікації є «новим уявленням про систему цінностей, що 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» [411, с. 365].

Питання соціокультурної комунікації в сучасній художній культурі порушує В. Грачов. У контексті філософсько-культурологічної проблематики соціокультурна комунікація розглядається науковцем 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 з партнерів по комунікації усвідомлює свою індивідуальність, самобутність, 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» [72, с. 113]. Дослідник 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. Цілком справедливо В. Грачов стверджує, що цьому сприяє розвиток інформаційних і комунікаційних технологій, які використовуються у сфері сучасної художньої культури [72].

З метою кращого розуміння специфіки художньої комунікації вчителя музики, необхідно визначити 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» [138, 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 елексиром безсмертя» [138, с.6]. Отже, твір мистецтва виступає засобом комунікації (a mean of communication), за допомогою якого відбувається обмін (exchange) між вчителем і учнем художніми цінностями (artistic values), тими ідеальними об'єктами (квазіоб'єктами), які існують тільки в мистецтві. Згідно з концептуальним положенням О. Олексюк, «художньо-виховний потенціал мистецтва ...втілює ідею Краси у виразності форм та естетичній досконалості всієї структури художнього матеріалу» [267, 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» [267, с. 42].

Комунікація художня (від лат. communico – зв'язую, спілкуюсь) – функціонування мистецтва у суспільстві, в процесі якого воно виступає як специфічна естетична діяльність і засіб спілкування. 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 [383]. Проблематика художнього знайшла відображення в працях Ю. Борєва, М. Кагана, Б. Мейлаха, С. Раппопорта, Ю. Лотман; в естетиці (М. Бахтін, М. Каган, А. Зісь, Є. Басін), мистецтвознавстві (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) та мистецькій освіті (І. Зязюн, С. Давидова, М. Киященко, Л. Масол, Н. Миропільська, Л. Печко, Г. Падалка, Л. Предтеченська, Л. Рапацька, О. Отич, О. Шевнюк, О. Щолокова, Б.Юсов та ін.).

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].

Про значущість художньо-комунікативної діяльності вчителя йдеться у наукових розвідках вчених-теоретиків та дослідників у галузі загальної і музичної педагогіки та психології (Е. Абдулліна [1], Л. Майковської [228], М. Миронової [241], В. Сластьоніна [359], Г. Ципіна [404] та ін).

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 [228, 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 [228].

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» [352, с. 13].

О.Грибкова вважає, що у процесі художньо-педагогічного спілкування основною професійною позицією вчителя є позиція гуманіста, його мотиваційна спрямованість на іншу людину, ставлення до іншого, як до самоцінності, готовність до відкритого спілкування, вміння спиратись на духовну цінність учня, вміння 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 інтелектуальних, педагогічних і спеціальних знань, а також сформованих художніх та технічних виконавських навичок, що дозволяють осмислювати мистецтво шляхом сприймання, аналізу та інтерпретації з застосуванням вербальних і невербальних форм роботи. Систематизовано означені вміння

(загально педагогічні, мистецтвознавчі, емоційно-почуттєві, виконавсько-інтерпретаційні та контрольні-оцінні) [74].

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» [332, 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» [270]. 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 [270, с. 143]. Ця думка перегукується з тезою 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 [279]. У результаті цього, вказує дослідниця, відбувається «пізнання, засвоєння та створення суспільно значущого мистецького досвіду» [279]. «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» [279, 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 своєю

вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях [338]. Таке спілкування розуміється 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. Вчена підкреслює, що розвиток рефлексії особистості обумовлюється діалогічним процесом взаємодії з музикою – активним переживанням музичних образів, ... глибоким осмисленням своїх вражень і власної духовної сутності [338, с. 65]. «...Мистецтву душевного контакту навчити за підручником, або звести до якоїсь суми правил не можна. Його найголовнішою передумовою є відвертість, готовність зрозуміти і прийняти дещо нове і незвичне, тому серед розмаїття засобів розвитку цієї якості одне з головних місць належить мистецтву. Художні твори, передаючи різні типи взаємин людей, моделюючи сам процес їхніх стосунків, досягають виняткової глибини та повноти у розкритті способів спілкування, психологічного аналізу його самоцінності» [336, с.64]. На думку О. Рудницької, 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 [336, 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» [336, с. 64]. Дослідниця загострює увагу на тому, 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 своєюрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях [336].

На основі проведеного теоретичного аналізу можна констатувати наявність двох рівнів взаємодії у процесі мистецького спілкування – «зовнішнього» і «внутрішнього» (того, що відбувається у свідомості). Слід зауважити, що 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 художньої комунікативного процесу. 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 [336]. Типовою ознакою комунікативності, дослідниця визначає спілкування на рівні «суб'єкт-суб'єктних» відносин. «У таких відносинах розкриваються не просто дії певного суб'єкта, вплив одного з них на іншого, а їхня взаємодія, пошук спільної позиції...» [336].

Узагальнення наукових положень щодо означеного феномена дає змогу визначити, що мистецький діалог-полілог, як феномен загальнонаукового пізнання, відрізняється культурно-освітньою, дискурсивною сутністю, розкриває специфіку спілкування на ґрунті мистецтва. У процесі художньої комунікації з викладачем відбувається детермінація системи зовнішніх педагогічних впливів на студента і системи внутрішніх перетворень його фахової свідомості. Вміння організувати пізнавальні, оцінювальні та творчі дії студента, створення атмосфери творчого партнерського спілкування між педагогом і студентом, орієнтація студента на успіх і духовне зростання поступово перетворюється у домінуючу ціннісно-сміслову позицію особистості майбутнього вчителя музики.

З позицій системного погляду на природу художньої комунікації (М. Бахтін, Л. Віготський, О. Леонт'єв, Ю. Лотман, М. Каган), спілкування з художнім образом-квазісуб'єктом передбачає зміни у смислових структурах свідомості учасників взаємодії. «Суб'єктивні» культурні смисли свідомості (афективно-сміслові форми за Л. Вігодським) 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, відчутти 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» [258, 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 доречно згадати думку Ю. Лотмана [214], 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» [214], 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» [149, с. 14-36].

Таким чином, 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-смислового стрижня уроку, який сприяє взаємоторчості суб'єктів взаємодії, забезпечує максимальну емоційну включеність у загальне

«емоційне поле» уроку, що сприяє активності та узгодженості їхніх художньо-комунікативних дій. «Якщо співпраця поєднається з узгодженістю, будуть досягнуті найкращі можливості» (О. Клізовський).

В руслі нашого дослідження актуальною є екзистенціально-антропологічна теорія комунікації, яка окреслює риси нового ідеалу людини, зорієнтованої на зустріч з «іншим», неповторним буттям (М. Бубер, М. Бахтін, В. Біблер, Е. Гуссерль, Л. Коган, О. Лосєв, М. Мамардашвілі, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.). Така взаємодія ґрунтується на етико-екзистенційних позиціях, детермінованих глибинним зв'язком двох особистостей, «двох культур», що передбачає досягнення між ними духовної єдності у сумісній творчості. Вважаємо, що тлумачення емоційно-тімічної (у перекл. з грецьк. «thymos» - «життєва сила», «бажання до чого-небудь») комунікації в контексті екзистенціально-аналітичної теорії А. Ленгле [204], уможливорює осягнення суб'єктами взаємодії мистецтва в єдності раціонального і емоційного, усвідомленого і підсвідомого начала у художньому пізнанні. Підтримку такої позиції знаходимо і у розвідці Г. Падалки, яка вважає, що творення мистецтва є результатом перебігу психічних процесів, які контролюються і не контролюються свідомістю. «Понятійно-чуттєве співіснує в акті сприймання художніх образів, їх оцінки і створення з інтуїтивним [279, с.83]. Дослідниця наголошує, 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 [279, с. 263].

Спираючись на вищезазначені теоретичні концепції, ми розглядаємо художню комунікацію (взаємодію) викладача і студента як особливий спосіб їх духовної спільності на ґрунті осягнення мистецтва, що передбачає спрямованість на вирівнювання психологічних позицій у художньо-навчальному процесі. «Єднання емоційних та смислових полів» [319], прагнення до узгодження особистісних смислів шляхом співвіднесення з ціннісно-смисловим полем композиторського опусу, сприяє встановленню на уроці музики атмосфери емоційного співпереживання, забезпечує духовно-особистісний контакт викладача і студента у процесі взаємодії. Взаємодія у художньому спілкуванні не тільки виявляє смисли кожного її учасника (від почуттєво-емоційного до понятійного), але й дозволяє, спираючись з 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» [279, с. 64].

Аналіз наукових розвідок з досліджуваної проблеми свідчить про те, що художньо-комунікація є системою синергетичної взаємодії викладача і студента, обумовленою їх мотиваційною спрямованістю на встановлення продуктивного мистецького полілогу, емоційно-творчого, емпатійного і толерантного ставлення один до одного на основі взаємоповаги і взаєморозуміння. У процесі художньої комунікації проявляються всі особистісні властивості включених до неї суб'єктів, відбувається їх інтелектуальне та емоційне взаємозбагачення. 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 спілкування. Таким чином, тільки на уроці, де панує узгодженість, взаєморозуміння, тобто гармонія стосунків, може вільно реалізовуватися емоційний та енергетичний потенціал викладача і студента (вчителя і учня), спрямований на засвоєння культури художньо-комунікативних дій.

1.3. Науково-теоретичний аналіз художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва

Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів спонукають до переосмислення концептуальних засад неперервної професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Посилення тенденцій гуманітаризації та гуманізації освіти висувають нові вимоги до рівня загальної культури особистості. У контексті гуманізації сучасної системи освіти та її орієнтації на парадигму особистісно-орієнтованого навчання особливо актуальними постають проблеми формування не людини освіченої, а людини культурної, ядро якої складає свобода, гуманність, духовність, адаптивність, здатність до самовизначення у світі культури й культурної ідентифікації. Оскільки об'єктом нашого дослідження є художньо-комунікативна культура вчителя музичного мистецтва, доречно розглянути зміст цієї педагогічної категорії.

Питання генези поняття «комунікативна культура» вирішувалося рядом сучасних дослідників, а саме : К. Абульхановою-Славською, Г. Андреевою,

І. Бехом, О. Бодальовим, Л. Буєвою, В. Кабріним, В. Кан-Каліком, М. Коганом, Я. Коломінським, О. Леонтьєвим, Б. Ломовим, А. Макаренком, Б. Паригінім, В. Семиченко, В. Сухомлинським, 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 [392].

У працях філософів М. Бубера, М. Бахтіна, Ю. Хабермаса, Х. Гадамера, М. Кагана, Дж. Міда, С. Сарновської, С. Франка, М. Хайдегера, М. Шелера, К. Ясперса 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 [44; 18; 428; 59; 160; 240; 346; 389; 394; 409; 429].

Аналіз філософських праць М. Бахтіна, Е. Гуссерля, О. Лосева, М. Хайдегера дозволяють розглядати власні зусилля особистості, спрямовані на самовдосконалення, як активний механізм процесу становлення його комунікативної культури [18; 83; 211; 394]. Як стверджує С. Сарновська, комунікативна культура впливає із загальної культури особистості. Дослідниця розуміє комунікацію як специфічно культурну форму духовного спілкування [346].

У сучасній психологічній літературі помітне посилення уваги дослідників до проблеми комунікативної культури особистості як важливого компонента загальної культури особистості. Зокрема, вченими розглядається сутність культури спілкування, його генезис (І. Бех [29], О. Бодальов [34], О. Леонтьєв [201], М. Лісіна [206], А. Мудрик [252] 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 стосункам гуманістичного спрямування [252].

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 першоосною 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 [201, с. 127].

У наукових дослідженнях 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» [14]. На думку Л. Аухадєєвої комунікативна культура уявляє собою вертикальний зріз чотирьох рівнів (загальної культури, педагогічної культури, професійної культури та комунікативної культури) [14].

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 [287, с. 117-126]. І. Зязюн 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 [287]. Показником культури спілкування або комунікативної культури вчителя, вказує вчений, 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 уможлиблює діалог як обмін сенсами у спілкуванні [287, с. 58].

Педагогічні ідеї Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, Н. Гузій, А. Козир, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, С. Сисоєвої, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін.) ґрунтуються на важливості розвитку таких універсальних культурних умінь студента, як : прийняття ним загальнокультурних зразків діяльності і поведінки, урахування його індивідуальних особливостей, оригінальності і унікальності; необхідності виходу за межі рольових відносин на духовно-екзистенціальний рівень

взаємодії у навчально-виховному процесі. З цих досліджень випливає, що «комунікативна культура» рефлексує гуманістичні, ціннісні аспекти спілкування-взаємодії викладача і студента [1; 12; 76; 171; 267; 270; 272; 279; 332; 335; 353; 410; 414].

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 [207].

Комунікативна культура, вважає О. Рудницька, це, перш за все, «культура людських взаємин, основу яких складає комунікативність, що... виявляється в стійкому прагненні до контактів з людьми і швидкості встановлення контактів» [336]; «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» [336]. «Саме мистецтву, яке задовольняє універсальну потребу людини в осягненні навколишньої дійсності у різних формах людської чуттєвості належить провідна роль у розвитку культури» [336].

Культура комунікативної діяльності майбутнього вчителя музики передбачає його здатність до «виходу за межі власного «Я» (О. Олексюк), співпереживання та співучасті в емоціях «інших», конгруентності, альтруїзму, толерантності, регулювання та варіювання емоційної забарвленості художньо-комунікативної діяльності у навчально-виховному процесі [266, с. 158].

Аналіз досліджень 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 (Л. Арчажнікова [12], Г. Падалка [279], О. Ростовський [332] та ін.);

-спілкування на уроці музики (Н. Антонєць [11]);

-формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики (І. Сипченко [352]);

-професійне становлення вчителя в процесі спілкування з мистецтвом (В. Орлов [269]);

-комунікативно-організаторська професійна діяльність вчителя музики та педагогічні умови її здійснення (Е. Абдулін [1]);

-художньо-комунікативна діяльність вчителя музики, її функції, методи (Л. Майковська [228]);

-прийоми, засоби художньо-комунікативного впливу музики на особистість (Г.Тарасов [379]).

Сучасні наукові праці у галузі педагогіки мистецтва (Н. Гуральник [79], О. Єременко [101], В. Орлов [268], О. Отич [272], О. Олексюк [267], Г. Падалка [279], О. Ростовський [332], О. Хижна [398], В.Шульгіна [410], О. Щолокова [414] та ін.) висвітлюють широкий спектр проблем, пов'язаних з пошуком оптимальних шляхів для налагодження міжособистісних взаємин у діаді «викладач-студент»; усвідомлення студентом загальнокультурних зразків діяльності і поведінки, важливості «виходу» у навчально-виховному процесі за межі рольових стосунків з учнями, переходу на духовно-діалогічний рівень художньої комунікації. Підґрунтям формування комунікативної культури є, на думку вчених, високий рівень розвитку загальної культури студента, що віддзеркалюється в системі його художньо-комунікативних потреб, комунікативних якостей, в стилі діяльності і поведінки. В значній мірі комунікативна культура вбирає у себе такі сутнісні особистісні характеристики, як здібності, знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, установки, такі складові комунікативної компетентності майбутнього фахівця, як педагогічний такт, педагогічна емпатія, педагогічна комунікабельність, педагогічна етика тощо.

Розглянемо сучасні наукові підходи щодо розуміння природи й сутності дефініції «комунікативна культура вчителя музики», поданих у науковій літературі.

У якості головних складників у структурі комунікативної культури вчителя музики І.Риданова виокремлює: 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 [340].

Принципового значення у рамках нашого дослідження набуває позиція Н. Гуральник, яка вважає, що 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» [79]. Дослідниця 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 вчена покладає індивідуально-особистісне спілкування, спрямоване на формування загально педагогічних умінь і навичок у взаємодії з музичними, що реалізуються через систему спеціальних педагогічних завдань [79].

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 [45].

М. Миронова 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 вчителя і учнів в певних ситуаціях педагогічної музичної комунікації. На думку дослідниці, важливими параметрами становлення музично-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є мотиваційні потреби, когнітивно-рефлексивний досвід, музично-комунікативна компетентність. Серед елементів музично-комунікативної культури вчителя музики дослідниця виокремлює ціннісно-світоглядні, культурно-естетичні, художньо-естетичні, поліхудожні [241]. У визначенні основних складових музично-комунікативної культури педагога-музиканта М. Миронова орієнтується на такі показники комунікативної культури особистості, як знання, ціннісно-цільові орієнтації, досвід комунікативної діяльності, професійні компетенції [241]. Нам імпонує 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).

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 [103].

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-смысловий 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 [243].

Культура комунікативних дій учителя музики, на думку Л. Кожевнікової, проявляється в умінні 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 структурні 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 [243].

Комунікативну культуру вчителя музики О. Ліпунова розглядає як інтегративну характеристику його загальної і професійної культури, що дозволяє у процесі художньо-комунікативної діяльності повною мірою реалізувати творчий потенціал учнів. Цей феномен дослідниця розуміє, як соціально-професійну характеристику, що відображає високий рівень педагогічної діяльності, усвідомлене використання художньо-комунікативних засобів у навчанні і можливість створення й освоєння викладачами нових комунікативних цінностей та технологій [243]. Успішне формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки, на думку О. Ліпунової, 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 [243]. 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 [243].

Є. Проворова визначає комунікативну компетентність вчителя музики як сукупність комунікативних знань, умінь, здібностей, досвіду та мотивації, що забезпечують сприймання, розуміння, засвоєння, використання, передачу педагогічної інформації, а також уможливають ефективне управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів. За Є. Проворовою, комунікативна компетентність учителя музики є цілісним, відносно стійким особистісним утворенням зі складною структурою, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-креативний, емоційно-вольовий, індивідуально-особистісний та операційно-діяльнісний компоненти, які забезпечують вмотивованість й цілеспрямованість, осмисленість і цілісність, ефективність та результативність дій щодо досягнення цілей комунікативної діяльності. Дослідницею з'ясовано, що музично-педагогічну комунікацію доцільно здійснювати за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні питання, порівняння тощо),

невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо), музично-виконавських (музикування, пластичне інтонування тощо), інформаційних (писемних, комп'ютерних, мультимедійних) та комплексних (імідж, стиль педагогічного спілкування) засобів комунікації [306].

Аналіз вищенаведених досліджень свідчить про те, 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. Аналіз наукових розвідок з цього питання свідчить про те, 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 родове поняття, несе в собі ознаки більш вузького поняття – комунікативна культура. Позиція науковців щодо визначення змістових характеристик досліджуваного феномена корелює з певним провідним складником (або складниками) у його структурі. Найбільш часто дослідники звертаються до таких компонентів у його структурі, як : мотиваційний; змістовий; операційний, що зумовлено специфікою професійної діяльності вчителя музики.

Резюмуючи представлені наукові підходи щодо феномену «художньо-комунікативна культура», виходячи із сутнісних ознак означеного педагогічного явища, надамо власне визначення художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Науковий огляд генезису й еволюції змісту поняття «художньо-комунікативна культура», надає можливості виокремити гуманітарний вектор розвитку процесуальної сторони цього наукового феномена. Як функціональний засіб культури суспільства, комунікативна культура дає можливість особистості оволодіти матеріальними і духовними цінностями, увійти у світовий культурно-комунікативний простір, сприяти творчому перетворенню дійсності, що дозволяє розглядати цей 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), вважаємо, що комунікативна культура знаходиться на «перетині» цієї чотирирівневої системи і перманентно виступає інваріантною складовою кожного рівня і всієї системи в цілому, важливим інтегративним, системоутворюючим компонентом загальної та професійної культури особистості.

На рисунку 1.3 представлено графічне зображення поняття «комунікативна культура», яку ми розглядаємо крізь призму категоріального ряду : загальне, особливе, окреме, одиничне.

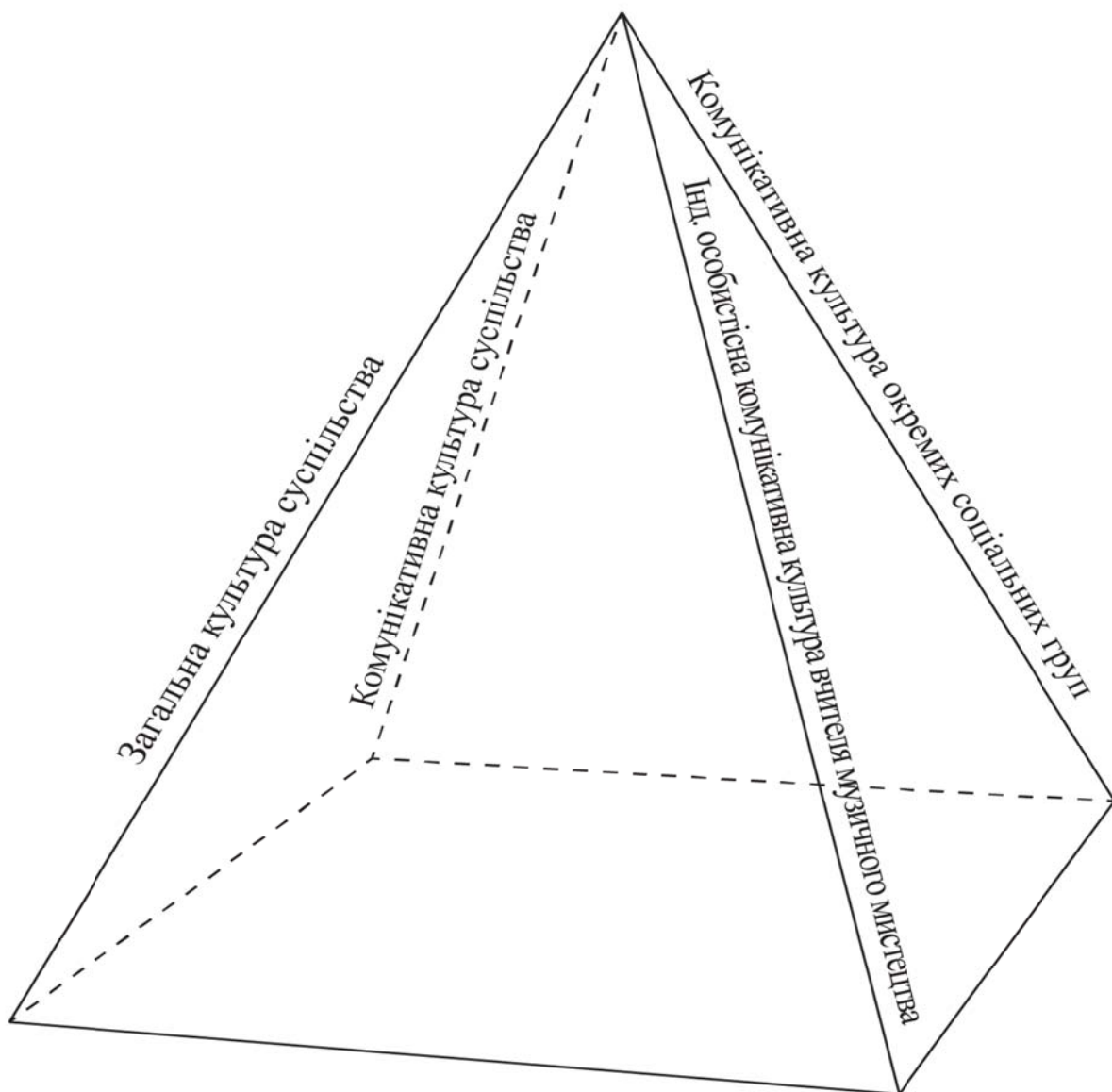


Рис.1.3. Графічне зображення поняття «комунікативна культура»

Спираючись на аналіз психологічної, культурологічної та філософської літератури можна стверджувати, що художньо-комунікативна культура іманентно (що знаходиться у внутрішньому полі) вплітається у процес становлення комунікативної культури суспільства як соціокультурного феномена, передбачає процес трансформації комунікативної культури суспільства в індивідуально-особистісну комунікативну культуру особистості майбутнього вчителя музики, трансформаційні культурологічні зміни в якій зумовлені продукуванням нових ціннісних смислів у змісті і способах його взаємодії з учнем. З цих позицій, комунікативна культура близька за змістовим визначенням до комунікативної етики, системи моральних принципів, розвитку професійної самосвідомості, норм і цінностей вчителя, які спрямовують духовно-гуманістичний вектор його взаємодії з учнями.

Варто зазначити, що у руслі нашої проблеми найбільший інтерес представляє позиція М. Миронової [241] 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. Вважаємо, що культура на противагу від компетентності, 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. На нашу думку, комунікативна культура, на противагу від комунікативної компетентності, включає в себе гуманістичний, загальнолюдський вимір діяльності і спілкування. В основі комунікативної культури лежить загальна культура особистості, яка являє собою вищий рівень її розвитку, що виражається в системі потреб, стилі діяльності та поведінки особистості.

Аналізуючи художньо-комунікативну культуру вчителя музичного мистецтва, ми виходимо з визнання того, що вона є системою педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності та особистісних досягнень вчителя музичного мистецтва у створенні зразків педагогічної практики з позиції людини культури; виявляє себе в пошуку сенсу наявних і тих, що вибудовуються саме «тут і тепер» художньо-комунікативних цінностей. Цей пошук спрямований на створення нової культурної реальності на уроці.

На наш погляд, комунікативна культура є складним духовно-особистісним утворенням, що характеризує засвоєння особистістю норм, цінностей, моделей поведінки, які обумовлюють її здатність до суб'єкт-

суб'єктної взаємодії, адаптації і успішної самоактуалізації у сучасному суспільстві. Сутнісними особистісними характеристиками художньо-комунікативної культури є : здібності, знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, установки тощо. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики – це особлива форма функціонування його педагогічної свідомості, що вбирає в себе розвинену комунікативну чутливість, здатність до занурення у внутрішній світ учня, його думок, емоцій, переживань, що виникають під час сприймання мистецького твору, передбачає спроможність учителя до психологічного нюансування «резонансних зустрічей» з учнем на ґрунті мистецтва.

Ядром художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є три взаємопов'язані блоки особистісних якостей :

- художньо-комунікативний тезаурус, система узагальнених знань про сутність, зміст і закономірності процесу встановлення продуктивної взаємодії з учнем;
- особистісні якості, в яких проявляється вибірково-оцінювальна функція комунікативної свідомості студента (комунікативні ідеали, потреби);
- комунікативні здібності (толерантність, тактовність, емпатійність тощо).

У цьому сенсі комунікативна культура близька за змістовим визначенням до комунікативної етики, системи моральних принципів, норм і цінностей, які спрямовують духовно-гуманістичний вектор спілкування на ґрунті мистецтва.

Відповідно до того, що 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

За нашим переконанням, сформованість художньо-комунікативної культури свідчить про перехід майбутнього вчителя музики в особистісному розвитку на більш високий рівень професійної самосвідомості, сформованості системи художньо-комунікативних компетенцій та особистісних культуротворчих якостей, переосмислення ним особистісних внутрішніх і зовнішніх смислів художньо-комунікативної діяльності, що виявляє себе в пошуку 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. Отже, можна констатувати, що тільки через

актуалізацію процесів самосвідомості комунікативні цінності набувають вагомої значущості для особистості.

Спираючись на проведений науковий аналіз психологічної, культурологічної та філософської літератури, можна стверджувати, що формування художньо-комунікативної культури майбутнього педагога-музиканта відбувається в інтеграційній взаємодії 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 у період проходження ними педагогічної практики у школі.

Проведений аналіз наукових досліджень з проблеми художньо-комунікативної культури вчителя музики дозволяє стверджувати, що цей феномен є синтезом психолого-педагогічних переконань і майстерності, загального розвитку та професійно-педагогічних якостей, педагогічної етики, стилю діяльності та поведінки майбутнього фахівця. Оволодіння такими особистісними якостями, як : чуйність, ввічливість, доброзичливість, емпатійність, толерантність забезпечують високу культуру спілкування, мобілізують внутрішні творчі сили студента, спонукають його до активного саморозвитку, що є підґрунтям його духовно-особистісного зростання. Сформованість у студента таких ціннісних орієнтацій, особистісних смислів віддзеркалює рівень його свободи та відповідальності щодо прийняття і реалізації у процесі мистецького спілкування Істини, Добра, Людяності і є детермінантою ефективного формування художньо-комунікативної культури.

Слід підкреслити, що художньо-комунікативна культура 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.

Враховуючи вищенаведене, можна констатувати, що означена системна, інтегративна духовно-особистісна якість спрямована на вирівнювання психологічних позицій викладача і студента у процесі мистецького спілкування, «чуттєве проникнення у світ «Іншого», сприяє досягненню взаємоустановки на співтворчість, здатності до прийняття унікальності «іншого», надання йому можливості збереження власної екзистенції у процесі опанування мистецтва.

Як будь-який вид культури, художньо-комунікативна культура може бути представлена як процес творчої реалізації сутнісних сил людини, а отже, суб'єктна за своєю суттю. Ця індивідуально-особистісна якість розглядається нами з позиції її внутрішньої сутності, пов'язаної з формуванням індивідуальної і комунікативної свідомості майбутнього вчителя музики, виокремлюється її духовна складова, обумовлена гуманістичним вектором художньо-педагогічного спілкування. Саме вона дозволяє майбутньому вчителю музики виступати не лише у якості пасивного споживача культурних цінностей, але й бути «генератором» власного художньо-комунікативного досвіду, особистісної культуротворчості. Залежність між комунікативною культурою та комунікативною діяльністю виявляється у процесі реалізації власне комунікативного, інтерактивного та перцептивного механізмів, що забезпечують бачення і осмислення реалій соціуму, системних взаємозв'язків і взаємовпливів, спрямованість суб'єктних орієнтацій і творчих потенцій майбутнього вчителя музики у процесі мистецького спілкування з учнем.

Отже, 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, а з іншого – наповнює гуманістичним етико-аксіологічним змістом їх художньо-комунікативну діяльність. Художньо-комунікативна культура – це не досягнення певного рівня компетентності, а стан самовідновлення власної культуровідповідності і культурної ідентичності у змінних умовах художньо-комунікативного процесу, вміння не тільки знайти найкращий культуро-орієнтований етико-аксіологічний спосіб встановлення взаємодії з учнем, а й прагнення до реалізації нових культуротворчих зразків діяльності і поведінки.

Це динамічне системне особистісне утворення вибирає у себе : здатність створювати культуротворче середовище взаємодії з учнем засобами музичного мистецтва на основі дотримання високого рівня етичних вимог до власної поведінки, коригування емоційно-психологічного забарвлення художньо-комунікативного процесу, психологічної готовності до подолання бар'єрів спілкування. У даному контексті художньо-комунікативна культура особистості є умовою реалізації творчого потенціалу вчителя музики, джерелом його художньо-педагогічних інновацій. Це дозволяє розглядати художньо-комунікативну культуру як міру особистісно-професійного розвитку і педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики, його здатності до прояву особистісного комунікативного стилю діяльності та поступового руху до встановлення «акме» взаємин з учнями.

Таким чином, художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики є системою синергетичної взаємодії суб'єктів мистецько-освітнього процесу, що спрямована на розвиток їх мотивації до художньо-творчого діалогу і полілогу, активного контекстного суб'єкт-суб'єктного спілкування, заснованого на емоційно-творчому, емпатійному та толерантному ставленні один до одного на основі взаємоповаги і взаєморозуміння, інтелектуального та емоційного взаємозбагачення, узгодження психологічних позицій у процесі художньої комунікації. Необхідною умовою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики вважаємо врахування власного емоційно-почуттєвого, пережитого та рефлексивно зафіксованого досвіду викладача і студента. 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 спілкування. Впродовж набуття свого життєвого і професійного досвіду, через його рефлексію, завдяки отриманим у процесі фахової підготовки знанням, які стають особистісним надбанням лише тоді, коли проходять через афективно-ціннісні фільтри свідомості особистості, відбувається привласнення наявних у суспільстві комунікативно-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей, теорій. Проте це привласнення набуває культуровідповідності й особистісного сенсу лише тоді, коли відбувається в контексті культури, включає не лише «сталу» культуру, а й живе знання, яке має, за Г. Батищевим [17] «сліди» тієї професійної діяльності, в якій він був отриманий. Отже, художньо-комунікативна культура передбачає не лише співпричетність майбутнього вчителя музики до «сталого» художньої культури соціуму, але й розгортання власного проекту культуротворчих дій у на ґрунті мистецтва.

Художньо-комунікативна культура у дослідженні 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 та взаєморозуміння з учнем процесі художньої комунікації, виступає духовно-гуманістичним вектором спрямованості майбутнього вчителя музики на сприйняття індивідуальності учня, переживання його цінності, надання йому можливості збереження власної екзистенції у процесі взаємодії з мистецтвом. Ця інтегративна, динамічна особистісна якість детермінована 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.

Отже, художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики є «наскрізною» ланкою, що пронизує всі компоненти його професійно-педагогічної культури, віддзеркалює особливості етико-аксіологічної спрямованості студента на актуалізацію ціннісних смислів свідомості учня, на полілогове цілепокладання у процесі художньої комунікації; це – здатність не тільки освоювати і відтворювати художню культуру, але й здатність щодо її ціннісного «переплавлення» (О.Щолокова [414]) за допомогою емоцій і почуттів, що народжуються під впливом художнього образу на уроці «тут і тепер»; спроможність творити її у процесі взаємодії з учнем. Для такого інтелектуального, емоційного, творчого взаємовпливу-взаємодії характерна здатність до сприйняття унікальності «партнера» по спілкуванню, переживання його цінності, надання йому можливості збереження власної індивідуальності тощо. Основою формування комунікативної культури вчителя музики є його здатність до ідентифікації з художнім образом, до ідентифікації з учнем у процесі мистецького спілкування, до комунікативної гнучкості й варіативності в доборі форм, методів і засобів взаємодії, здатність до психологічного нюансування комунікативних стратегій художньо-педагогічного спілкування. За умов сформованості комунікативної культури, суб'єкти художньо-навчального процесу стають взаємозалежними, перетворюються в єдину функціональну систему, обумовлену взаємовпливом, паралельною та кооперативною дією суб'єктів художньої комунікації.

Таким чином, з позицій сучасної діалогово-комунікативної мистецької парадигми феномен «художньо-комунікативна культура» розглядається, як пріоритетний, гуманістично спрямований напрямок особистісного та фахового розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва. Від «хочу» і «ціную» залежить освоєння, привласнення культурного контексту, якості відбору культурних зразків взаємодії, формування мотивів художньо-комунікативної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій, привласнення і освоєння базових художньо-комунікативних компетенцій, здатність використовувати отриманий комунікативний досвід у практичній художньо-творчій діяльності згідно універсальних загальнолюдських цінностей та гуманістичних світоглядних позицій. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики виявляє себе в пошуку сенсу наявних, і тих, що

вибудовуються саме «тут і тепер» художньо-комунікативних цінностей. Цей пошук, пов'язаний із складним багаторівневим процесом усвідомлення, переосмислення і корекції власного суб'єктивного розвитку, що дозволяє студенту відкрити та реалізувати у процесі художньо-педагогічного спілкування як власний, так і унікальний смисл життєдіяльності учня. За умов свідомого врахування у діяльності вчителя музики гармонійного поєднання духовних, мистецьких, психолого-педагогічних та комунікативних координат, що перетинаються у «площині людяності», відбувається його залучення до культуровідповідного контексту комунікації на ґрунті мистецтва.

1.4. Структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

У результаті науково-теоретичного осмислення різноманітних наукових підходів щодо визначення структури дефініції «художньо-комунікативна культура», спираючись на концептуальні засади нашого дослідження, ми визначили структуру цього феномена, що включає такі компоненти : мотиваційно-потребовий, пізнавально-компетентнісний, регулятивно-конативний, рефлексивно-оцінний, творчо-презентативний – кожний з яких характеризується певним змістом.

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...» [331, 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 [156].

Мотиви, на думку С. Сисоевої, обумовлюють цілеспрямовану поведінку людини, виступають «пусковим механізмом» [355], регулятором будь-якої діяльності. Мотиви співвідносяться з потребами (А. Маслоу [229]), переживанням потреб та їх задоволенням (С. Рубінштейн [333]), зовнішніми та внутрішніми мотивами, що викликають активність суб'єкта діяльності. О. Леонт'єв 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 [201, с. 39]. За О. Леонт'євим, джерелом спонукальної сили мотиву виступають потреби [201 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) [157, с. 46-47].

Аналіз наукових праць (І. Бех [29], В. Малахов [225], С. Рубінштейн [333], В. Семиченко [349] 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...» [250, с. 36]. 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» [250]. 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» [378, с. 52].

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 установах. 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 [176]), вважається соціально закріпленим освітнім результатом, попередньо заданою вимогою до освітньої підготовки студентів (учнів), «нормативною, ідеальною метою освітнього процесу, що моделює якості випускника» [31]. Компетенція (лат. *competentia* - коло питань, в яких особистість володіє пізнаннями, досвідом) чи компетентність (лат. *competens* – відповідний, здатний, знаючий у певній галузі) у сьогоденні 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 [176].

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. Згідно з визначенням Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення і освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSPI), тлумачить феномен «компетентність» як здатність кваліфіковано здійснювати діяльність, 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 [427].

Як зазначає академік І. Бех, «тільки педагогіка розвитку (а не педагогіка знань) може забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчання» [27]. 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 [152, с. 10-18].

Як показує аналіз наукових досліджень, означена дефініція стає дедалі досліджуваною в суспільних науках, у культурології і в педагогіці (Л. Алексєєва, Є. Бондаревська, Т. Браже, Н. Запрудський, І. Зимня, Н. Кузьміна, С. Кульневич, Л. Мітіна, Б. Оскарсон, Д. Равен, В. Сластьонін, А. Хуторський, Nutmacher Walo та багато ін). Компетентність, за визначенням О. Пометун, 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 [301, с. 66-72].

Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функціям у підготовці майбутніх учителів музики присвячені праці О. Грибкової [74], Н. Гуральник [79], О. Єременко [101], К. Завалко [105], Л. Масол [230], А. Козир [171], М. Миронової [241], О. Олексюк [266], Г. Падалки [279], Є. Проворової [306], Т. Пляченко [299], О. Реброва [322], Т. Рейзенкінд [324], М. Ткач [267], В. Федоришина [385], О. Щолокової [414], Д. Юника [416] 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 фахових художньо-комунікативних компетенцій.

Комунікативна компетенція (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. Комунікативні компетенції В. Буряк розглядає з позицій системного підходу, тобто як систему, кожний з компонентів якої виконує своє функціональне призначення, якщо безпосередньо взаємодіє з усіма іншими елементами системи [46].

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 [105].

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 [299]. На думку О. Грибкової, комунікативні компетенції охоплюють весь спектр професійних знань, умінь та навичок майбутнього вчителя музики [299].

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» [385].

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 [241] .

Категорія «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 встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем, передбачає обізнаність щодо сутності і специфіки художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, здатність до адекватного планування та реалізації художньо-комунікативної діяльності.

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 щодо сутності і специфіки культури художньо-педагогічного спілкування; передбачає здатність вчителя музики планувати та реалізовувати культуро-орієнтовані способи художньо-комунікативних дій; самостійно комбінувати підходи до вирішення проблем художньої комунікації на уроці тощо. 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 вміння вибору оптимального стилю комунікативної діяльності в залежності від певної художньо-педагогічної ситуації на уроці; дотримання етики педагогічної взаємодії (коректності, толерантності, тактовності).

У науковій літературі розроблені різноманітні психологічні аспекти регуляції комунікативної поведінки вчителя: емоційний взаємовплив учителя і учня в процесі педагогічного спілкування (Н. Ключова, В. Мерлін, А. Маркова, А. Реан, К. Роджерс та ін.); вплив емоційної стійкості, як якості

особистості на професійну поведінку вчителя (Є. Асмаковец, Л. Мітіна, Г. Ястребова та ін.). Проблеми регуляції особистістю власної поведінки і діяльності присвятили свої дослідження К. Абульханова-Славська, О. Конопкін, В. Шадріков, В. Ядов, J. Rotter, A. Bandura та ін. У відповідності до загальної теорії систем, під регуляцією науковці розуміють спрямовану на розвиток цілісності суб'єктну активність, що здійснюється за допомогою системи вибору [13, 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 [204, 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 [407]. 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» [407].

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 [136, с. 177-188].

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 [232, с.27-35].

Регулятивно-конативний компонент вбирає 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 [155, 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» [155, 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 [251, с. 28].

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; здійснювати продуктивне спілкування з учнем, проявляти толерантність, дотримуватись правил вербальної та невербальної поведінки з урахуванням конкретної художньо-комунікативної ситуації. 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 у 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 [36]. 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 [36]. 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» [374, с. 129].

У дослідженнях, присвячених комунікативній діяльності педагога-музиканта (В. Медушевський [233], Г. Ципін [404]) 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 [404, 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 [404, 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 сфокусувати увагу на використанні у музично-педагогічному спілкуванні засобів невербальної експресії. У психологічному тлумачному словнику термін «експресія» визначається як виразність, яскравий прояв почуттів, настроїв [314].

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) [195, с. 157]. Зв'язок експресії з духовним і душевним світом людини розглядається в дослідженнях В. Лабунської. Дослідниця 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 [195, с. 110]. На думку Л. Мітіної [244, 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 [408, 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 [41308].

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» [267, 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 художньо-педагогічної комунікації. Досліджуючи особливості професійної позиції вчителя, а також шляхи подолання конфліктних ситуацій в процесі педагогічного спілкування, сучасний дослідник А. Шаров вважає, що емпатична поведінка педагога покликана підтримувати учня у його «виході» на процес спілкування [407, с. 44]. Реалізація такої поведінки, на думку А. Шарова, передбачає надання учню необхідної допомоги і підтримки, стимулювання його успішних дій [407].

Р. Кочюнас стверджує, що емпатія включає в себе ідентифікацію з іншою особою, при якій стає можливим взаєморозуміння різних людей [182, с. 61]. Механізмом емпатії, за визначенням І. Юсупова, є емоційно-інтелектуальна децентрація суб'єкта у процесі проникнення у стан об'єкта емпатії. Децентрація – це механізм подолання егоцентризму особистості, її здатність відтворити в собі емоційний стан іншої людини, який вона спостерігає. Прояв децентрації залежить від типу міжособистісних взаємин суб'єктів взаємодії. При невідповідності рольових та емоційних очікувань учня поведінці та реакціям вчителя у нього виникає емоційний дискомфорт, що порушує повноцінну взаємодію [417, с.36].

Згідно з дослідженнями В. Ражникова, емпатія проявляється в здатності вчителя працювати в концепції учня і є великим мистецтвом музиканта-педагога [318, с. 54].

На думку О. Бочкарьової, когнітивна та афективна складові емпатії знаходяться між собою у стані гармонічної єдності. Їх практично неможливо

диференціювати, оскільки вони проявляються цілісно на психофізіологічному, психологічному та соціально-психологічному рівнях. «Діалогічні стосунки формують стійкі «емпатійні константи» духовно-особистісної наповненості та емпатійної співпричетності, які можуть зберігатися та передаватися» [42, с. 139-144]. Отже, емпатійна спрямованість педагога-музиканта виявляє себе на всіх етапах художньо-педагогічного спілкування (розробка задуму уроку, його реалізація і аналіз); 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. Проблема емоційної стійкості вчителя представлена в роботах Ю. Алфьорова, Е. Осовського, Ф. Гоноболіна, Ю. Кулюткіна [190]. Комплексне дослідження емоційної стійкості вчителя здійснила Л. Мітіна [244], яка вивчала дану проблему з позицій фрустраційної толерантності. Зокрема, дослідниця 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 труднощами процесу спілкування. Оскільки у взаємодії вчителя і учня можуть виникати напружені ситуації міжособистісного характеру, «фрустраційну толерантність» (емоційну стійкість) Л. Мітіна розглядає, як необхідну особистісно-комунікативну якість вчителя, що презентує його здатність протистояти комунікативним бар'єрам [244, с. 116].

Загальновідомо, що специфічною особливістю музично-педагогічної діяльності є стан тривалої емоційного напруження, в якому доводиться перебувати вчителю музики. Це обумовлено високим емоційним тонутом 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. З цього приводу Г. Ципін наголошував на тому, що на уроці музики певний емоційно-естетичний стан вчителя «диктується» перш за все, самою музикою, її емоційно-образним змістом [404]. Однією з умов, що дозволяє пом'якшити дію емоційних чинників на особистість і діяльність педагога-музиканта, Г. Нейгауз вважав його емоційну стійкість, що дозволить йому уникнути проблем, пов'язаних з управлінням своїм психологічним станом і керівництвом спілкуванням з учнями, сприятиме

здатності до емоційного переключення на конкретну комунікативну ситуацію [258, с. 43].

Таким чином, *регулятивно-конативний компонент* у структурі художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва передбачає якісні зміни у здатності студентів до «внутрішньої» регуляції поведінкової активності у процесі спільної художньо-комунікативної діяльності з учнями; ґрунтується на цілеспрямованому, свідомому виборі характеру і способу взаємодії. Регулятивно-конативний компонент характеризує здатність майбутнього вчителя музики до коригування емоційно-психологічної забарвленості художньо-комунікативного процесу; до вибору оптимального стилю поведінки у навчально-виховному процесі. Цей компонент спрямований на вирівнювання психологічних (не статусних) позицій з учнем за умов дотримання майбутнім вчителем загальноетичних норм (прояву ввічливості, делікатності, тактовності), адекватної вербальної і невербальної експресії, художньої емпатійності та фрустраційної толерантності (емоційної стійкості) у процесі мистецького спілкування. Таке спілкування між двома творчими особистостями вбирає у себе уміння з повагою ставитись до «іншої» точки зору, не проявляти ні зовнішньої, ні внутрішньої агресії, уможлиблює здатність 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» (К. Роджерс [329]).

Рефлексивно-оцінний компонент препрезентує 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, В. Сластьонін та ін.) підкреслюється єдність взаємозв'язку і взаємозумовленості таких типів рефлексії, як : особистісна (забезпечує пізнання й усвідомлення свого «Я», своїх здібностей, потреб, почуттів, станів, сприяє самовизначенню, самопізнанню, саморозвитку); екзистенційна (розглядається як складний багаторівневий процес усвідомлення, переосмислення і корекції особистістю свого цілісного образу, екзистенціальних смислів, суб'єктивного розвитку); інтелектуальна (як здатність думати про мислення; комунікативна (сутнісний складник спілкування і міжособистісного сприйняття, що забезпечує розуміння іншої людини й усвідомлення того, як особистість сприймається партнером по спілкуванню); кооперативна (вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності у

зовнішню щодо неї позицію з метою аналізу її процесуальних і результативних особливостей) [349; 359].

Забезпечення *рефлексивно-оцінного компонента* передбачає роботу самосвідомості майбутнього вчителя музики, усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, переосмислення самої сутності культури художньо-комунікативних дій. Як стверджує М. Каган, «рефлексія є умінням людини усвідомлювати власні мислення, відчуття, поведінку» [161].

На тому, що саме рефлексія є провідною у забезпеченні розвитку самосвідомості взагалі і професійної самосвідомості, зокрема, наголошують багато дослідників (Л. Вигодський [57], І. Зязюн [153], В. Лефевр [205] 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» [153, с. 43].

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 [270, 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 способів і засобів вирішення художньо-комунікативних завдань, самоуправління власними стратегіями взаємодії, процесами самооцінки та самокорекції комунікативних якостей; передбачає становлення його рефлексивної мета-позиції, що призводить до взаєморозуміння, взаємної інтеграції з учнем у вирішенні художньо-комунікативних завдань. Рефлексивна мета-позиція, як поворот свідомості, в результаті якого з'являється можливість побачити себе, своє мислення, свою свідомість начебто «зі сторони» розширює поле усвідомлених художньо-комунікативних дій вчителя музики, сприяє осмисленню ним психологічних бар'єрів спілкування, знаходженню способів їх подолання у процесі мистецького спілкування. У проектуванні даного компонента досліджуваного феномена ми спиралися на сучасні наукові концепції, згідно яких чим вищим є рівень сформованості в особистості здатності до об'єктивної оцінки іншого, тим більш адекватною є його власна самооцінка [369]. З цього логічно випливає висновок про те, що послідовність у пізнанні якостей іншої особистості обумовлена послідовністю пізнання власного «Я».

Творчо-презентативний компонент у структурі художньо-комунікативної культури віддзеркалює здатність майбутнього вчителя музики до сумісного з учнем творчого пошуку, в результаті чого виникає такий феномен колективної творчої особистості, як «колективне творче Я» [397]. Саме в творчості людина виступає як проект, долає, перевершує себе, створює себе заново; творчість є виходом в інші часи культури [353]. У цьому контексті можна згадати думку К. Юнга, який зауважував: «таємниця творчого є трансцендентною проблемою, яку психологія не може вирішити, а тільки описати. Отже, і творча людина є загадкою...» [164, с.103]. У психології творча діяльність розглядається як психологічний процес творення нового і як сукупність властивостей особистості, що забезпечують її включеність в цей процес. При цьому визначальним у творчості є розвиток, виникнення нових структур, нового знання, нових способів діяльності. Творчість, на думку Л. Вигодського « існує не тільки там, де вона породжує видатні історичні твори, але й усюди, де людина уявляє, комбінує, змінює й створює що-небудь нове, якою б крупинкою не здавалось це нове у порівнянні з творами геніїв» [57].

Головною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання [248]. Нам імпонує позиція В. Моляко, який вносить суттєве доповнення у загальноновизнану канву інтерпретації даного феномену: «процес створення, відкриття чогось нового, раніше для даного конкретного суб'єкта не відомого» [248, с. 86-95]. «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 ...» [248].

Сучасні дослідники проблеми педагогічної творчості майбутнього вчителя (В. Загвязинський [107], Н. Гузій [76], Б. Гершунський [63], І. Зязюн [145], С. Сисоєва [355]) 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 враховує 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. Основу цього компонента складають такі елементи, які забезпечують художньо-комунікативні дії педагога-музиканта: це – психофізичні процеси (уява, увага, фантазія, афективна пам'ять, творча воля, темперамент, спостережливість, сценічність, вразливість, здатність до зняття м'язової напруги, дикція, сила і тембр голосу, володіння мімікою, пантомімікою, жестами, темпоритмом уроку. Означений компонент у структурі художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва забезпечує його здатність до самопрезентації, вияву власної позиції у мистецькому спілкуванні, мобільності та імпровізаційності у художньо-комунікативних діях.

Оскільки творчо-презентативний компонент художньо-комунікативної культури обумовлений специфікою художнього спілкування на ґрунті мистецтва, смислотворчість суб'єктів взаємодії проявляється в різноманітних видах художньо-комунікативної діяльності (слухацької, музично-аналітичної, інтерпретаторської, оціночної, риторичної тощо). Виокремлений компонент художньо-комунікативної культури вбирає індивідуально-особистісні

властивості вчителя музики (незалежність суджень, принциповість, цілеспрямованість, сензитивність, артистичність), інтелектуальні здібності (оригінальність, гнучкість, швидкість, критичність, асоціативність, продуктивність, метафоричність мислення, гармонійне поєднання раціонального та інтуїтивного), художньо-естетичний досвід особистості (сенсорну культуру, палітру емоційних модальностей, загально-художню ерудицію, знання універсальних естетичних законів, навички естетичної діяльності), художні здібності, що виявляються в процесі сприйняття, переживання, оцінки і створення художніх образів, а також художньо-педагогічні здібності, що реалізуються у творчому підході до планування і вирішення художньо-комунікативних завдань.

Доречно зазначити, що 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 цієї діяльності, якою вона займається («віртуозність у роботі») [286]. У словнику іншомовних слів поняття «артистизм» (фр. *artistisme*) трактується як художня обдарованість або висока і тонка майстерність виконання чогось, віртуозність [360].

Підкреслимо, що у педагогічній літературі термін «артистизм» близький за визначенням до понять «майстерність», «педагогічна техніка» [287]. 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, Г. Князевої, М. Лазарева, В. Сухомлинського, Н. Тарасевич. 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, узагальнено досвід театральної діяльності таких педагогів як Дж. Д'юї, Г. Рід, Ч. Гейтскелл, Ф. Спаршотт, К. Роджерс, Р. Кузіне, С. Френе та ін. 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 [228; 366]. «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» [287, 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» (за К. Станіславським [366]). 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, у певному ступені свободи та імпровізації на уроці, а також у спостережливості, асоціаціях, емоціях, глибині розуміння педагогічної реальності, здатності логічно вибудовувати, аналізувати і коригувати систему власних художньо-комунікативних дій, умінні «емоційно перевтілюватися» 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. З позиції реалізації творчо-презентативного компонента, комунікацію студента і викладача ми розуміємо як інтелектуальний, емоційний, творчий взаємовплив, простір їх рівноправного партнерства, наповнений спільною духовно-творчою діяльністю на ґрунті мистецтва. 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 внутрішніх особистісних перетворень студента, поступово формується досвід духовної діяльності свідомості студента щодо культури мистецького спілкування.

Структуру художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики представлено на рис. 1.4. У цій структурі відображено п'ять взаємопов'язаних компонентів, які в практичній діяльності фахівця доповнюють один одного та можуть розглядатись відокремлено лише умовно.



Рис. 1.4. Структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

Таким чином, компонентна структура художньо-комунікативної культури представлена системою інтегративних характеристик мотиваційно-потребового, пізнавально-компетентнісного, регулятивно-конативного, рефлексивно-оцінного, творчо-презентативного компонентів, які функціонують у цілісному художньо-навчальному процесі, органічно взаємопов'язані, взаємовпливають і взаємообумовлюють один одного. Усі розглянуті вище компоненти знаходяться у діалектичному взаємозв'язку та

утворюють змістову структуру визначеного феномена. Структурний взаємозв'язок виокремлених компонентів передбачає міру розвитку у студентів: мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музики на взаємодію з учнем; пізнавально-комунікативних компетенцій; здатності до регулювання власної поведінки у процесі художньо-комунікативної діяльності; усвідомлення власних комунікативних якостей; здатності до самопрезентації у художньо-комунікативних діях.

1.4. Функції художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва 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 у 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, таємниця 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 [54].

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) [28, с. 25].

І. Петровою [292] 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 Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, О. Бодальова, знайшли відображення такі основні функції спілкування :

-інформаційна;

-мотиваційно-спонукальна;

-контактна;

-соціально-перцептивна;

-інтерактивна;

-емоційно-ціннісна;

-регулятивна;

-рефлексивна [34].

С. Максименко виокремлює такі функції спілкування, як :

-комунікативна,

-інтерактивна;

-перцептивна [222].

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;
- контрольно-оцінна [162].

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 [228].

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 відчутти переживання автора, його надії, прагнення» [279, 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 – спонування до самовираження ...» [279, 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-координативну; прогностично-планувальну; амотивно-перцептивну; інтерактивну; духовно-герменевтичну.

Аксіолого-збагачувальна функція (від грец. *axia* – цінність і *logos* – вчення) ґрунтується на системі гуманістичних ціннісних орієнтацій вчителя

музики, який виступає «носієм і поширювачем цінностей, норм і зразків культури» [407]. Виокремлена функція враховує, що залучення учнів до світу мистецьких цінностей відбувається у специфічній художньо-комунікативній формі, на основі особливих міжособистісних стосунків вчителя і учнів: створення у процесі навчання оптимальної психологічної атмосфери з метою культурної ідентифікації особистості. 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 вчителя музики. Завдання «зараження» учнів естетичними емоціями вирішується у процесі душевного співпереживання, звернення до ціннісних домінант взаємодії з мистецтвом. 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» [161, 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» [270, с. 143].

Отже, *аксіолого-збагачувальна* функція виконує роль залучення майбутнього вчителя музики до світу мистецьких цінностей у специфічній художньо-комунікативній формі; сприяє розвитку аксіологічних установок самосвідомості студента за допомогою «збагачення універсальними і національно-специфічними цінностями різних культур» [338, с. 118].

Контактно-координаційна функція забезпечує організацію і управління процесами художнього спілкування в кожній конкретній художньо-комунікативній ситуації. 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 контактно-координаційної функції. З позиції контактно-координаційної функції діяльність майбутнього вчителя музики – це діяльність, спрямована на здійснення управління процесами художнього спілкування в кожній конкретній художньо-комунікативній ситуації. Враховуючи провідні положення особистісно орієнтованого підходу, вчитель управляє спілкуванням і підтримує контакт з

учнями таким чином, щоб досягати стану, адекватного певній художньо-комунікативній ситуації на уроці і, відповідно до цього, кожного разу створювати нову «партитуру» власних фізичних дій – «налаштування» власного голосу, міміки, жестів до певної ситуації на уроці.

Контактно-координаційна функція виступає своєрідним механізмом управління вчителем музики власною психофізичної органікою, сприяє здатності знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають реальним умовам художньо-педагогічного спілкування на уроці та враховують індивідуальні психологічні особливості учнів. В процесі організації продуктивного художньо-педагогічного спілкування важливу роль відіграє демократичний стиль спілкування – зорієнтованість вчителя на розвиток активності учнів, залучення кожного до розв'язання спільних творчих завдань, опора на ініціативу учнів тощо. Успіх реалізації даної функції забезпечує також 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») [332].

Прогностично-планувальна функція передбачає планування стратегій і тактик власної поведінки майбутнього вчителя музики на кожному з етапів його художньо-педагогічного спілкування з учнем : вміння прогнозувати художньо-комунікативну ситуацію, володіння різноманітними технологіями організації художньо-комунікативної діяльності. Реалізація прогностично-планувальної функції забезпечується здатністю майбутнього вчителя музики до створення загальної композиції та «інструментовки» художньо-комунікативної ситуації, уявного «програвання» її окремих елементів, виокремлення головних смислових моментів; обмірковування логіки стимулювання художньо-розумових дій учнів через аналіз, синтез, узагальнення, порівняння тощо.

Прогностично-планувальна функція має на меті розвиток здатності майбутнього вчителя музики до рефлексії своїх внутрішніх психологічних процесів як «єдності потоку переживань» (Е. Гуссерль [83]), а також осмислення таких питань, як: що я відчуваю у процесі сприйняття цього художнього образу, який настрій він викликає; які почуття, які асоціації (загальні, специфічно музичні) викликає у школярів, тощо. Гностичний (від грец. gnoseo – пізнання) характер виокремленої функції полягає в систематичному накопиченні художньо-комунікативних знань про цінності,

засоби і способи встановлення взаємодії з учнем. Особливого значення у контексті реалізації цієї функції набувають знання вчителем музики закономірностей розвитку особистості учня, його психологічних властивостей, механізмів формування позитивної мотивації до художньо-комунікативної діяльності. Під впливом даної функції розвиваються процеси усвідомлення, знаходження найбільш доцільної форми передачі учням різноманітної художньо-дидактичної інформації на уроці, творчого осмислення і реалізації художньо-комунікативних аспектів драматургії уроку тощо.

Амотивно-перцептивна функція – лат. *amotio* – (побудження, стимулювання до певних емоційних переживань, обмін емоціями) (лат. *percipio* – (чуттєва готовність, сприйняття). Амотивно-перцептивна функція художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва у його практичній діяльності вимагає відмови від рольових масок, адекватного включення у процес взаємодії особистісного досвіду : почуттів, переживань, цінностей, емоцій, відповідних їм дій і вчинків і введення в мистецько-освітню практику установок безумовного прийняття учня, емпатійного ставлення до нього і відкритого спілкування. Найголовнішими завданнями цієї функції є зміни у 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 в зміст твору мистецтва, проте в ньому вони перетворюються», «...ціною великої роботи художника може бути досягнутий цей метаморфоз, це підвищення почуттів» [203, 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» [41]. На думку О. Олексюк, «культура демократичного спілкування вбирає в себе «співпереживання та співучасть в емоціях «інших» [266, с. 99]. «Специфіка професійної діяльності музиканта-педагога ґрунтується на його зверненості до Іншого як константної, невід’ємної від цілісності Світобудови» [266, с. 92]. Дослідниця вважає, що характер комунікативної діяльності залежить від індивідуальних особливостей вчителя, його темпераменту, манери спілкування із студентом; включеності «Я» викладача і студента в концептуальне розуміння музичного твору [266].

Амотивно-перцептивна функція передбачає розвиток у вчителя мистецьких дисциплін емпатії – здатності до співчуттєвої ідентифікації (емпатичного взаєморозуміння) з іншим суб'єктом взаємодії; здатності підтримувати і співпереживати студенту у художньо-комунікативному діалозі. Здатність до емпатії, на думку К. Роджерса, існує тільки за наявності конгруентності (здатності особистості до контакту з власними почуттями і вміння щиро їх виражати [326, с.407]. Вважаємо, що цей соціально-психологічний феномен забезпечує на всіх етапах художньо-педагогічного спілкування (у процесі розробки драматургії уроку, її реалізації та аналізу) високу творчу мобільність і продуктивність вчителя музики. На думку М. Лосського, «емоційний аспект – це, перш за все, особливості переживання суб'єктом того, що він бачить, здатність до своєрідного переживання художнім образом, здатність «емоційного бачення» та одухотворення світу..., причому це одухотворення – не проекція власних емоцій, «не схильність помилково все духотворити, а здатність бачити всюди розлите життя» [213, с. 149]. За О. Леонтьєвим, функція переживання сигналізує про особистісний сенс події [202, с.149]. Ф. Василюк стверджує, що переживання є «особливою формою діяльності, що спрямована на відновлення душевної рівноваги, втраченої осмисленості існування, тобто продукування смислу» [50, с. 35]. С. Максименко трактує переживання, як: «...перенесення чогонебудь у живий стан, тобто переведення події, відчуття, предмету, що оточують людину у стан живого сприймання, живого ставлення» [223, с. 160].

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що процес емоційного проживання і переживання певної художньо-комунікативної ситуації на уроці «тут і тепер», є важливим чинником осмислення та формування нового знання і нових цінностей суб'єктів взаємодії. Збагачення ціннісного особистісного мистецького досвіду, актуалізація смислових переживань у процесі музичного навчання призводить до особистісних якісних змін суб'єктів художньо-навчального процесу. Пріоритетного значення тут набуває здатність вчителя пропускати всі явища музично-педагогічного процесу через власний «емоційний фільтр», бути людиною, яка не тільки «мислить», але й «відчуває». 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 повинна 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 спрямована 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 із власними роздумами і переживаннями побачене, почуте в художньому творі, не можна до кінця осягнути художній смисл музичних образів [281].

Амотивно-перцептивна функція художньо-комунікативної культури вчителя музики у його практичній роботі націлена також на адекватне сприйняття суб'єктами взаємодії один одного у процесі мистецького спілкування. «Перцептивні вміння вчителя, стверджує Л. Савенкова [342, 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 [342, 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; адекватно сприймати його актуальний стан (як реакцію на певний педагогічний вплив), вміння спостерігати, швидко оцінювати художньо-комунікативну ситуацію, що виникла «тут і тепер» на уроці. Реалізація виокремленої функції передбачає як безпосереднє сприйняття вчителем і учнем один одного, так і опосередковане сприйняття ними один одного через сумісну художньо-творчу діяльність.

Отже, реалізація *амотивно-перцептивної функції* художньо-комунікативної культури вчителя музики у його практичній роботі передбачає його увагу 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 [372]. За зовнішніми проявами поведінки учня вчитель повинен «бачити, зчитувати» його думки й почуття, вгадувати наміри, моделювати особистісні прояви учня.

Інтерактивна функція (лат.inter-між, та actio – дія) художньо-комунікативної культури вчителя музики у його практичній діяльності 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, використання більш складного психологічного нюансування «резонансних зустрічей» з учнем. Варто зазначити, що встановлення зворотного зв'язку в музично-педагогічному спілкуванні передбачає вирішення цілої низки художньо-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 або регулятивно-комунікативної 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; узгодження щодо вибору засобів і методів реалізації вирішення художньо-комунікативних задач; встановлення позитивної установки на художньо-комунікативний діалог.

Інтерактивна функція виражає необхідність створення певної художньо-комунікативної «зони» співтворчості на уроці, що охоплює всіх суб'єктів спілкування (композитор, музичний твір, викладач, студент/ учень), а також художньо-комунікативні канали, що їх поєднують. Інтерактивна функція передбачає опанування учасниками навчально-виховного процесу усіх складових культури: знань, досвіду, діяльності, людських взаємин. 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 [79, 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, вироблення єдиної стратегії взаємодії, встановлення взаємозв'язків співпраці, співтворчості. 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 проявляється через його «входження» «в роль» чуйного і доброзичливого партнера по співтворчості, його готовність разом з учнями знову і знову отримувати радість від спілкування з художнім світом музики, відкрито ділитися викликаними в ході цього спілкування власними почуттями та думками. Інтерактивна функція має спрямовуватися на формування розвивально-співтворчого типу взаємодії з учнем, що вбирає у себе художнє переплавлення емоцій і почуттів, знань та смислів, які народжуються «тут і тепер» на уроці.

Духовно-герменевтична функція (грец. *hermeneutike* – теорія розуміння, осягнення сенсу) – безпосередньо звернена до духовно-особистісних сенсів суб'єктів взаємодії з мистецтвом; передбачає здатність вчителя музики до переживання процесу взаємодії як особливого духовного стану у єдності його інтелектуальних, емоційних та етичних чинників. Духовно-герменевтична функція художньо-комунікативної культури віддзеркалює прагнення вчителя музики досягти у процесі взаємодії духовно-особистісного контакту з музикою і духовного взаєморозуміння з учнями. Ця функція реалізується через його вміння 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 осягнення духовної сфери життя» [342]. Естетична насолода від процесу переживання художнього образу дозволяє спрямовувати свою творчу енергію на пошук краси, створення нових цінностей культури.

Умовою реалізації цієї функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є здатність вчителя музики емоційно, відкрито виражати перед школярами свої думки і почуття, проявляти наполегливість і цілеспрямованість у процесі вирішення художньо-комунікативних завдань. 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 у процесі взаємодії з мистецтвом. «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» [337].

Поглиблення духовно-особистісних зв'язків з музикою, виявлення не тільки художньо-естетичної (об'єктивної), але й особистісної (суб'єктивної) її значущості передбачає актуалізацію й узагальнення життєвого і музичного досвіду вчителя музичного мистецтва, необхідного для осягнення художнього світу даного музичного твору. 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 [149, 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 осягнення 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 осягнення мистецтва. Виокремлена функція також дозволяє глибоко осмислити художньо-навчальний процес, спрямований на узгодження естетичних смаків, емоційно-психологічних станів, мотиваційних установок за умов збереженні неповторної індивідуальності кожного суб'єкта взаємодії.

Таким чином, забезпечення духовно-герменевтичної функції художньо-комунікативної культури вчителя музики у його практичній роботі передбачає збереження ним позиції гуманіста, здатність спиратися на духовну цінність учня, вміння гнучко варіювати позиції і ролі у спілкуванні, вибирати оптимальне поєднання методів і засобів стосовно певної індивідуальності учня таким чином, щоб долучаючись до гармонії музичної іншої суб'єкт взаємодії міг би відчути гармонію (або дисгармонію) в собі, своїх стосунках з навколишнім світом, «піднятися» до високих сфер власного 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.

У результаті системного аналізу досліджуваного феномену нами були виокремлені функціонально-змістові характеристики художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва в його практичній діяльності :

аксіолого-збагачувальна функція (від грец. axia – цінність і logos – вчення) ґрунтується на системі гуманістичних орієнтацій вчителя музики, що виступає «носієм і поширювачем цінностей, норм і зразків культури» (О.Рудницька);

контактно-координаційна функція – забезпечує організацію і педагогічне управління художньо-комунікативними процесами, що виникають на уроці; спрямовує увагу вчителя на емоційно-психологічний стан учня та умови певної художньо-комунікативної ситуації; реалізується через вміння «зчитувати» емоційний стан учня за виразом обличчя, рухами, вербальними і невербальними реакціями тощо;

прогностично-планувальна функція визначається вмінням вчителя музики прогнозувати та планувати художньо-комунікативну ситуацію, створювати загальну композицію та методичну «інструментовку» художньо-комунікативних дій; реалізується через його здатність до психологічного нюансування «резонансних зустрічей» з учнем у процесі мистецького спілкування, до емоційної гнучкості, вибору індивідуального комунікативного стилю діяльності в залежності від певних соціально-культурних, часових та психолого-педагогічних умов мистецького спілкування; забезпечує тотожність цілепокладання у художньо-комунікативних діях вчителя і учня;

амотивно-перцептивна функція – амотивна - (стимулювання до певних емоційних переживань, обмін емоціями); перцептивна - (чуттєва готовність, сприйняття); 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, емпатійного ставлення до нього, включення у процес взаємодії його особистісного досвіду: почуттів, переживань, цінностей, емоцій; передбачає встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем через сумісне переживання художнього образу у процесі мистецького спілкування;

інтерактивна функція (лат.inter- між, та actio – дія) – реалізується через психологізацію комунікативних дій вчителя музики з метою встановлення

гармонійних міжособистісних взаємин суб'єктів взаємодії, вироблення єдиної ціннісно-сислової «концептосфери» процесу художньо-педагогічного спілкування;

духовно-герменевтична функція (грец. hermeneutike – теорія розуміння, осягнення сенсу) – безпосередньо зорієнтована на встановлення духовних вимірів співбуття вчителя і учня на ґрунті осягнення мистецтва.

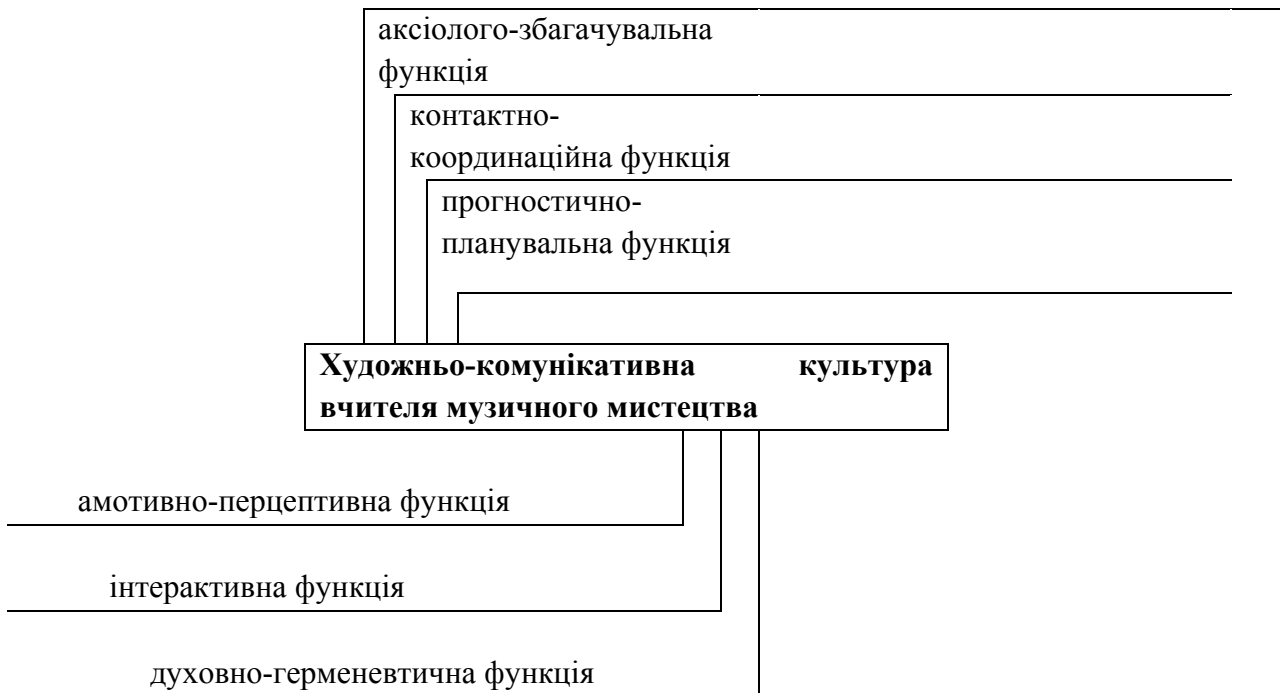


Рис.1.5. Функції художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва у його практичній діяльності (авторська розробка)

На рис. 1.5. представлені функції художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва у його практичній діяльності. На основі теоретичного узагальнення виділених функцій ми дійшли висновку про те, що в реальному художньо-навчальному процесі вони виступають в гармонійній цілісності і у своїй інтегративній єдності сприяють науковому обґрунтуванню шляхів ефективного формування художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва в його практичній діяльності.

Висновки до першого розділу

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

- шлях до Євроінтеграції, обраний Україною, ставить перед вищою школою завдання формування високого рівня комунікативної культури майбутніх фахівців;
- актуальність досліджуваної проблеми обумовлена зміною традиційної монологічної комунікативної парадигми, яка спиралася на авторитарний стиль спілкування у навчально-виховному процесі, на діалогічну комунікативну парадигму, яка передбачає зміну стратегії впливу на стратегію партнерської взаємодії. Актуалізація у цьому процесі ролі мистецької освіти розширює діапазон емоційного та інтелектуального взаємовпливу-взаємодії викладача і студента сприяє культурологічним змінам в їх особистісно-психологічних якостях та художньо-комунікативних діях, дозволяє їм відкрити та реалізувати свій унікальний та особистісний смисл у кожній конкретній ситуації художньо-навчального процесу;
- встановлено, що найбільш поширеним науковим тлумаченням концепту «культура» – (від лат. cultura – оброблення, вирощування, у педагогічному контексті – освіта, навчання, виховання) є 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 (О. Рудницька);
- художність в контексті дефініції «комунікативна культура» посилює культурологічну спрямованість цього феномена, детермінує специфічно культурну форму духовного спілкування-взаємодії з мистецтвом, є найвищим показником здатності майбутнього вчителя музики не тільки відтворювати культуру, але й творити її разом з учнем у процесі художньої комунікації;
- на основі системного аналізу дефініцій «культура», «комунікативна культура», «художня діяльність» у дослідженні визначено сутність художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, яка інтерпретується нами як 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;
- компаративний аналіз сучасного зарубіжного досвіду комунікативної підготовки вчителя музичного мистецтва в контексті Болонських ініціатив дозволив виокремити найбільш характерні аспекти цього процесу, а саме:

спрямованість на гуманітаризацію педагогічної освіти з метою формування загальнокультурної і комунікативної компетентності фахівця; естетизацію процесу підготовки майбутніх учителів музики на основі створення «інтегрованого естетичного поля» художньо-навчального процесу, презентацію нових культуровідповідних методів і підходів для «комунікативного прориву»; поглиблене вивчення предметів художньо-естетичного циклу за інтегрованими мистецько-культурними програмами, реалізація мистецько-культурних проектів, створення ресурсних центрів регіональних управлінь культурною діяльністю молоді; створення майданчиків для мистецько-культурної практики студентів у різноманітних формах тощо;

- визначено компонентну структуру досліджуваного феномена, що включає такі компоненти: мотиваційно-потребовий, пізнавально-компетентнісний, регулятивно-конативний, рефлексивно-оцінний, творчо-презентативний;

- виокремлено ряд принципово важливих функцій художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва у його практичній діяльності, а саме : аксіолого-збагачувальну; контактано-координаційну; прогностично-планувальну; амотивно-перцептивну; інтерактивну; духовно-герменевтичну.

РОЗДІЛ II. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Методологія розкриття сутності феномену художньо-комунікативної культури

2.1.1. Парадигмальний вимір сучасного етапу розвитку педагогічної науки

Парадигма як концептуальна система, глобальна модель пошуків є методологічним підґрунтям процесу пізнання об'єкту та предмета будь-якого наукового дослідження. Створення цілісної методичної системи формування художньо-комунікативної культури, визначення категоріально-понятійного апарату передбачає вибір теоретико-методологічних стратегій дослідження цього феномена. Теоретико-методологічне трактування досліджуваних явищ, інтерпретація категоріально-термінологічного апарату зумовлюється вихідною парадигмою, що визначається у наукознавстві як сукупність ідей, цінностей, методів, підходів до пояснення та розуміння суті і закономірностей розвитку аналізованих фрагментів дійсності (Т. Кун).

Загальновідомо, що зміст і результати наукових досліджень в галузі педагогіки та психології структуруються згідно домінуючих 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 представляє 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. Стьопіна, 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. Стьопін вважає, що філософське підґрунтя певної науки є варіаціями філософських ідей та категоріальних смислів [367, 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 ХХ 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 [83]. 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 [83]. 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 [83]. Феноменологічний напрям 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 [409], М. Хайдеггер [394]). 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 [270].

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 [409] створив феноменологічну етику, В. Франкл [390] – екзистенціально-аналітичну антропологію, А. Ленгле [198] – екзистенціальну психотерапію. Феноменологія Е. Гуссерля обумовила виникнення «філософії життя» (В. Дільтей, А. Бергсон та ін), атеїстичного екзистенціалізму (М. Хайдеггер, 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 [22], М. Лосського [213] 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» [22]. Ця думка перегукується з «емоційним» трансцендентним світом М. Хайдеггера [394]. Філософія екзистенціалізму аналізує людське існування таким чином : людина існує настільки, наскільки сама себе здійснює [254]. На думку Ж.-П. Сартра, існування є первинним відносно сутності і може бути віднайдено тільки суб'єктивно, завдяки переживанню індивідом власного існування [347]. Джерелом антропогенезу, вважає М. Хайдеггер, є саморозуміння, «емоціоналізація» та індивідуалізація суб'єкта [394].

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 самостійного 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.» [22, 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) [409], використовуючи феноменологічний метод щодо дослідження проблем етики, культури, релігії, формулює основи власного вчення про цінності, які дані людині в актах апріорної чуттєвості. «Ієрархії цінностей пов'язані з людськими особистостями і уявляють собою «емоційне апріорі» [409, 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 [409]. 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 [363]. Нам імпонує 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 [363].

Окреслені структури виконують певні духовні функції. Зупинимось більш докладно 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 [362]. С. Смирнов вказує на сутнісну характеристику освіти, яка розглядається як культурний акт, тобто акт народження в культурі [362]. 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 самостійно 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 ХХ сторіччі І. Пригожиним [303], І. Стенгерсом [303] та ін., і тісно пов'язаний з теорією самоорганізації (синергетикою) [303]. 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 [42; 96]. 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 [168].

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 [303].

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. Мейер). 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 [55, 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 [64, 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) [144, 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. Переживання «виконує функцію «перекладача» зовнішніх вражень, подій на «мову» внутрішнього світу особистості, виражаючи внутрішнє – спонукання, почуття, думки, цінності тощо» [360]. Розвиток нового напрямку в педагогіці – педагогічної герменевтики (А. Брудний, В. Зінченко, Ф. Михайлов, Ю. Сенько, І. Суліма та ін.) – відкриває нові можливості для розуміння і здійснення освіти як звернення безпосередніх її суб'єктів один до одного в пошуках смислу [142; 350]. 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» [325, 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 [142].

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 своїй почуття;
- прагнути до емпатичного розуміння почуттів і переживань кожного учня;
- розуміння самого себе [326, с. 388-341].

Таким чином, герменевтичне коло орієнтує викладача на осмислення себе та «Іншого» в освітньому процесі. Евристичність поняття герменевтичного кола проявляється в тому, що входження в нього відкриває викладачу нове бачення цього процесу, створює передумови для гуманістичної спрямованості щодо організації мистецько-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» [350].

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) [420, 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 кризисного 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.

Табл.2.1.

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

Освітня парадигма	Характерні особливості внутрішньо-парадигмальної художньо-комунікативної діяльності	Способи здійснення художньо-комунікативної діяльності
Когнітивно-інформаційна	В основі – центрованість на інтелектуальному (когнітивному) розвитку; особистість, є лише	Монологічний стиль спілкування у художньо-

Освітня парадигма	Характерні особливості внутрішньо-парадигмальної художньо-комунікативної діяльності	Способи здійснення художньо-комунікативної діяльності
	засобом в освіті	навчальному процесі
Культурологічна	В основі – концепція організації освіти, що ґрунтується на культурних практиках студентів; забезпечує формування їх універсальних культурних умінь, культурної грамотності, культурної компетентності (у широкому соціальному сенсі) та культурної ідентичності;	культуротворча діяльність суб'єктів взаємодії;
Особистісно зорієнтована	В основі – ідея розвитку особистості; загальнолюдські принципи гуманізму; ідея гуманізації педагогічних стосунків; забезпечує трансформацію об'єктивного змісту освіти в суб'єктивні ціннісні смисли; актуалізація внутрішніх саморегулятивних механізмів 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, прагнення підготувати фахівця, який володіє технологіями якісного виконання професійної діяльності;	формування ключових компетенцій, педагогічної мобільності, імпровізаційності.
Холістська	В основі – поліфонічність особистостей, які діють в єдиному освітньому просторі; спрямованість на діалектичну єдність «раціо» та «емоціо» у навчальному процесі; використання сенсорних каналів	Культуро орієнтовані художньо-комунікативні практики

Освітня парадигма	Характерні особливості внутрішньо-парадигмальної художньо-комунікативної діяльності	Способи здійснення художньо-комунікативної діяльності
	сприйняття інформації	
Синергетична	В основі – принципи нелінійності; самоорганізації, відкритості; резонансності управління; творчого конструювання внутрішнього простору	поєднання етичного та естетичного; інтелектуального та чуттєвого; раціонального та інтуїтивного

На основі науково-парадигмального виміру розвитку сучасної педагогічної науки, можна виокремити певні парадигми досліджуваного нами феномену, які нами було подано у порівняльній таблиці 2.1.

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 якого вимагає цілісного підходу до художньо-навчального процесу, створення культуровідповідного мистецько-освітнього середовища.

2.1.2. Методологічні орієнтири формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

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 [185] і Е.Юдіним [415] 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 філософського забезпечення нашої роботи ми спиралися на 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 обгрунтовано обираємо ту сукупність загальнонаукових та конкретно наукових теоретико-методологічних підходів, які, на наш погляд, віддзеркалюють сучасний рівень наукових знань. Виокремлення нами методологічних підходів зумовлено як складністю досліджуваного феномена, так і розгалуженістю сучасних парадигмальних стратегій, що викликає необхідність 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 [383]. 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» [67, 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 [263, с. 76].

С. Гончаренко у визначенні поняття «методологія» інтегрує методично-технологічну і знаннєву складові методологічної системи [67, 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 [67].

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 [86]. Дослідники В. Бутенко [47], Г. Падалка [279], О. Ростовский [332], О. Рудницька [336], О. Шевнюк [408], О. Щолокова [414] 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» [279, с. 42]. В теорії і практиці викладання мистецьких дисциплін провідними методологічними засадами, вважає дослідниця, виступають :

- гуманістична спрямованість мистецької освіти;
- національна основа мистецької освіти;
- особистісно-орієнтований підхід до мистецького навчання;
- забезпечення системності мистецького навчання [279, 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-орієнтованого, компетентнісного, діалогічного, синергетичного, діяльнісного підходів*.

До фундаментального рівня загальнонаукової методології належить *системний підхід*. Традиції системного світосприймання закладені працями

В. Вернадського, Л. Вигодського, П. Флоренського. Значний вклад у розвиток загальної теорії систем зробили І. Блауберг [32], Г. Щедровицький, Е. Юдін [415]. 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 системоутворюючих 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 [76, с. 46-47].

Ідеї системного підходу забезпечують дослідження даного феномена, як складно-організованої динамічної системи, що має певну структуру і специфічні особливості функціонування. Стратегія і тактика побудови методичної моделі формування художньо-комунікативної культури в логіці цього підходу враховує сучасні освітні директивні документи (нормативні вимоги держстандарту) до компетенцій фахівців в галузі мистецької освіти; уможлиблює 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 із 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 уможлиблює 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 з допомогою специфічних принципів, певних понятійних і формальних засобів» [284, с. 92-93].

Даний підхід став предметом дослідження учених різних наукових галузей (І. Блауберг [32], Л. Берталанфі [25], С. Гессен [64], С. Гончаренко [67], В. Семиченко [349], Е. Юдін [415] та ін). У педагогіці системний підхід є теоретико-методологічною основою моделювання педагогічних систем, утворення змісту освіти, впровадження інноваційних технологій освіти (В. Безпалько [26], В. Галузинський [60], М. Євтух [100], Н. Кузьміна [188], В. Краєвський [185], С. Сисоєва [353] та ін. На думку І. Блауберга [31], 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 [32], М. Демчук [87], Е. Юдіним [415] та ін.) передбачає наявність : елементів і компонентів системи; внутрішньої організації системи, способи взаємодії елементів; функції, які реалізує система та її компоненти; джерела, фактори появи, збереження, удосконалення і розвитку системи; операції, процедури, які відбуваються у системі ; комунікаційний взаємозв'язок всіх елементів системи, як за горизонталлю, так і за вертикаллю; виникнення, розвиток, динаміка переходу системи до інших станів і перспективи розвитку системи.

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» [152, с. 10-18].

На основі аналізу наукових джерел виявлено, що системний підхід як загальнонауковий метод – «це один з методологічних напрямів сучасної науки, пов'язаний з уявленням, вивченням і конструюванням об'єкту як системи» [32]. 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. Застосування системного підходу дало змогу розгорнути формування комунікативної культури студентів як систему, яка характеризується структурно-композиційною єдністю, логічністю, послідовністю, завершеністю і конкретизує методичні аспекти її практичного втілення. Звернення до системного підходу дозволило дослідити сутність художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва, 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. Побудова та функціонування методичної системи формування художньо-комунікативної культури вчителя музики передбачає використання властивостей системних об'єктів з метою їх ефективного застосування.

Згідно системного підходу специфіка складного об'єкту (системи) не вичерпується особливостями елементів, які її складають, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами. Тому пріоритетними є завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і відношень, застосування цілісного підходу до освітніх систем, дотримання методологічного принципу цілісності об'єкта нашого 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.

Отже, ідеї системного підходу забезпечують дослідження даного феномена, як складно-організованої динамічної системи, що має певну структуру і специфічні особливості функціонування. Стратегія і тактика побудови методичної моделі формування художньо-комунікативної культури в логіці цього підходу враховує сучасні освітні директивні документи (нормативні вимоги держстандарту) до компетенцій фахівців в галузі мистецької освіти; уможлиблює 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.

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 відносини, які представляють собою епістемологічний (когнітивний) аспект культури.

Аксіологічний підхід (І. Бех [28], Б. Гершунський [63], В. Галузинський [60], В.Євтух [100], В. Огнев'юк [265], В. Розін [330], В. Сластьонін [359], та ін.) є методологічною основою реалізації гуманістичної освітньої парадигми, націлює на розгляд педагогічних феноменів, явищ, процесів з позиції самоцінності людини як вищої суспільної цінності, цілісної унікальної істоти, становлення сутнісних сил якої зумовлене формуванням та розвитком системи цінностей і ціннісних орієнтацій. Аксіологічний підхід припускає вивчення педагогічних явищ відповідно до їх потенційних можливостей щодо задоволення освітніх і особистісних потреб суб'єктів освітнього процесу. Основними ознаками аксіологічного підходу є глибоке розуміння природи цінностей. Цей підхід дозволяє розкрити значення індивідуальних цінностей вчителя музики як стрижня його особистості (В.Дряпіка [95], О.Олексюк [266], Г. Падалка [278], О.Рудницька [338] та ін.).

Аксіологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, форми та методи навчання на формування художньо-комунікативної культури як системи ціннісних орієнтацій особистості вчителя музики. Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість. 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.

Застосування цього підходу допомагає схарактеризувати процес формування художньо-комунікативної культури, як соціокультурного й особистісного феномена, простежити його генезу, з'ясувати суспільну й особистісну цінність. Особливого значення у контексті цього підходу набуває роль ціннісних орієнтацій та ціннісних взаємостосунків суб'єктів взаємодії з музичним мистецтвом. Художня комунікація як процес «залучення» студента до культури художньо-комунікативних дій має аксіологічний смисл; є підґрунтям формування менталітету, котрий визначає ставлення особистості до світу, його творчість і відповідальність. Згадаємо, що антропологічні, гуманістичні підходи у розкритті аксіологічності людини були притаманні філософії І.Канта, який обстоював ідеї глибокої поваги у

ставленні один до одного, обміну багатством внутрішнього світу рівноправних суб'єктів спілкування [163].

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 [338]. Проблему формування духовності й духовної культури особистості засобами мистецтва розглянуто такими вченими, як В. Бутенко [47], В. Дряпіка [95], О. Олексюк [266], Г. Падалка [278], О. Рудницька [338], А.Щербакова [411], О. Щолокова [414] 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» [411, 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» [411, 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» [267, с. 224-225]. Орієнтація особистості в світі духовних цінностей «покликана сприяти становленню духовного потенціалу музиканта-педагога. Вона має забезпечувати концептуальну спрямованість

його діяльності на постійний професійний саморозвиток, сприяти пошуку особистісно-орієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати зовнішній реальний світ і внутрішній світ особистості, минуле, сучасне і майбутнє в їхньому співтворчому переплетенні» [267, с. 111].

Отже, 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 вияв ним власного «Я» у мистецькій діяльності; 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», що передбачає як набуття учнем цінностей учителя, так і осягнення вчителем цінностей учня, єднання їх через співпереживання і співтворчість у спільній творчій діяльності.

Таким чином, аксіологічний підхід є методологічною основою реалізації гуманістичної парадигми в мистецькій освіті, дозволяє простежити генезу й розвиток досліджуваного педагогічного явища на основі «екзистенційної єдності... між різними системами цінностей...» викладача і студента; характеризує формування художньо-комунікативної культури як форми самопроекування духовної культури у сферу художньо-комунікативної діяльності, акцентує увагу на суб'єктній позиції учасників взаємодії з мистецтвом в ціннісному освоєнні простору художньої культури.

Діяльність є тим механізмом, який дозволяє перетворити сукупність зовнішніх впливів у внутрішні зміни її особистості. При цьому процес культурного розвитку набуває оптимальності тоді, коли людина стає суб'єктом власної діяльності. У руслі *діяльничного підходу* культура розглядається як соціальний феномен, що має діяльничну природу М. Демчук [87], С. Гончаренко [70], 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.

Доречно зазначити, що під діяльністю вчені розуміють процес перетворення дійсності людиною у відповідності до її потреб, мети і завдань [392, с. 216]. Діяльнична теорія знайшла відображення у філософських і психолого-педагогічних працях В. Беспалько [26], Л. Виготського [57], В. Давидова [84], М. Кагана [161], О. Леонтьєва [202], Г. Радчук [317],

В. Семиченко [349], Е. Юдіна [415] 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 як продукти розвитку.

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 і цінності. З цього приводу Г.Радчук [317] зауважує, що «саме у вітчизняній традиції культурний розвиток досить часто розглядається з точки зору розвитку діяльності. Дослідниця зауважує, що : «гіпертрофована апеляція до діяльності як до субстанції розвитку приводить до редукування цілісного розвитку особистості, до розвитку виключно інтелектуальних структур» [317].

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 [218], Г. Максимової [224], А. Мудрика [252], С.Суворової [373], Л.Чулкової [406] та ін.); досліджується, зокрема, культура педагогічного спілкування й комунікативна майстерність учителя (Л. Виготський [57], І. Зязюн [151], А. Макаренко [219], В. Сухомлинський [374] та ін.); комунікативні вміння вчителя та їх структурні компоненти (О. Бодальов [34], Н. Бутенко [47], Л.Василевська-Скупа [48], В. Кан-Калік [162], О. Леонт'єв [201], Л. Савенкова [342] та ін). Спілкування як комунікативну діяльність характеризують Г. Андреєва [4], О. Леонт'єв [201], М. Лісіна [206], І. Риданова [340] і багато інших дослідників. На їх думку, аспектами спілкування є : комунікативний, що вбирає у себе обмін інформацією; інтерактивний, що передбачає організацію взаємодії; перцептивний, що віддзеркалює процеси сприйняття та формування образу «іншого» та процес взаємодії.

З позицій діяльнісного підходу (Л. Виготський [57], О. Леонт'єв [201]) художньо-комунікативна культура є «своєрідною проекцією діяльності майбутнього вчителя музики як цілеспрямованої активності суб'єкта» [79]. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у логіці цього підходу передбачає опанування студентом змістом та способами організації розвивально-співтворчого типу взаємодії з учнем. Зазначимо, що художньо-творчому аспекту взаємодії викладача і студента у галузі підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва приділено увагу у наукових розвідках (Н. Гуральник [79], О. Єременко [101], А. Козир [171],

О. Михайличенко [245], О. Олексюк [266], В. Орлова [270], О. Отич [272], Г. Падалки [279], О.Ребрової [322], Т. Рейзенкінд [324], О. Ростовського [332], О. Рудницької [336], В.Федоришина [385], О. Хижної [398], О. Шевнюк [408], В.Шульгіної [410], О. Щолокової [414], Д. Юника [416] та ін.). Їх праці висвітлюють широкий спектр проблем, пов'язаних з пошуком оптимальних шляхів для налагодження міжособистісних взаємин у діаді «викладач-студент». В процесі такої взаємодії 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 формуються, функціонують, розвиваються через налагодження емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі взаємодії. Управління взаємодією проявляється на уроці музики в якості різновекторної спрямованості діяльності вчителя музики: управління собою, учнями, особистісно-орієнтованими взаєностосунками тощо. При цьому 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 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. Згідно концепції О. Олексюк, саме комунікативна діяльність є основою у професійній підготовці майбутніх музикантів-педагогів. Дослідниця вважає, що вміння «встановлювати взаєностосунки 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»; специфіка професійної діяльності музиканта-педагога, ґрунтується на його зверненості до Іншого як константної, невід'ємної від цілісності Світобудови» [267, с. 9]; ... в комунікативній діяльності проявляються такі професійно значущі якості майбутнього фахівця як конгруентність, альтруїзм, доброзичливість, комунікативність, толерантність» [267].

Отже, у руслі цього методологічного підходу ми розглядаємо художньо-комунікативну культуру майбутнього вчителя музики (культуру його комунікативної діяльності) як системотвірний компонент його загальної та професійно-педагогічної культури. Культуроорієнтована художньо-комунікативна діяльність вчителя музики детермінується його гуманістичною спрямованістю, індивідуальною творчістю в реалізації функцій і завдань художньо-комунікативної діяльності, аксіологічним потенціалом, акмеологічною комунікативною інтенцією, властивостями самоорганізації тощо.

У контексті виокремлених методологічних підходів до проблеми нашого дослідження вагомим значення набуває концепція «діалогу культур» М. Бахтіна [18]. Діалогічність М. Бахтіна, що розглядається через призму культури, це не діалог різних думок або уявлень, це завжди діалог різних культур. Діалог культур розглядається як процес усвідомленої взаємодії між двома рефлексуючими суб'єктами, які є абсолютно рівноправними 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, розпочинаючись на поверхневих тілесних і душевних рівнях, поступово набуває своєї істотної повноцінної реалізації у сфері духу [18, с. 211]. Широта діалогічного спілкування в його орієнтації на безкінечність та незавершеність есплікується у філософа в контексті не лише художнього тексту, але й культури. Тобто, реалізація діалогу здійснюється у мікрокосмі тексту в комунікативних зв'язках культури. Особливого значення в концепції діалогу М. Бахтін приділяє першообразу культури, який уособлює спроби вирішення смислбуттєвих питань в координатах відповідної історико-культурної ситуації [18].

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» [18]. 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 [15], І. Бех [29]); спрямованості на співрозмовника (А. Ухтомський). Діалог у цьому сенсі розглядається як специфічне соціокультурне середовище, що створює сприятливі умови для

прийняття особистістю нового досвіду, ревізії попередніх смислів. Дія комунікативно-діалогової функції духовного потенціалу майбутнього музиканта-педагога, на думку О. Олексюк, проявляється 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 [267, с. 97].

Зазначимо, що 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». В основі діалогічного підходу – діалогічна парадигма «розуміння іншого», що «охоплює площини діалогу суб'єктів мистецького спілкування» [414].

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, відповідно до етико-педагогічних норм, урахування цінностей «іншого») призводить до декларування цих процесів на практиці. У цьому контексті нам імпонує позиція В. Андрущенко про необхідність перегляду підготовки педагогічних кадрів з позицій діалогізму. «У процесі навчання потрібно керувати не особистістю, а процесом її розвитку. А це означає, що пріоритет у роботі викладача віддається прийомам непрямого педагогічного впливу : відбувається відмова від зайвого дидактизму, повчальності; замість цього висуваються на перший план діалогічне спілкування, спільний пошук істини, встановлення між викладачем та студентом емпатичного контакту, стимулювання розвитку студента через створення нетипових ситуацій, через мотивацію його творчого потенціалу» [8, 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 [335].

Розглядаючи становлення і трансформацію педагогічних і художньо-естетичних парадигм у системі сучасної музичної освіти, Л. Слуцька [361], 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 поліологових (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» [361]. Дослідниця стверджує: «сьогодні ми можемо наполягати на необхідності залучення концепції художньо-естетичного діалогізму, що базується на ідеях М. Бубера [44], Е. Гуссерля [83], С. Франка [389], М. Бахтіна [18] 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» [361].

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 проєкцію зовні, інтра-діалог переходить у інтер-діалог, розширюючи простір своїх потенційних та актуальних смислів [42, 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 проєкт «Налаштування освітніх структур в Європі», в якому надається характеристика загальних і спеціальних компетенцій вчителя. Згідно цього проєкту, до загальних компетенцій вчителя належать інструментальні, міжособистісні і системні. Інструментальні компетенції включають когнітивні здібності, технологічні, лінгвістичні й комунікативні уміння. Міжособистісні компетенції передбачають індивідуальні здібності, пов'язані з умінням встановлювати стосунки з учнями на емпатійно-рефлексивній основі, із здатністю до етичної

відповідальності вчителя за цей процес. Системні компетенції вбирають у себе дві вищезазначені компетенції [176; 427].

Теоретичні проблеми *компетентнісного підходу* до навчання розглядалися в дослідженнях І. Беґа [29], Н. Бібік [31], Б. Гершунського [63], Л. Долинської [91], І. Зимньої [140], І. Зязюна [148], В. Краєвського [185], О. Новікова [263], О. Пометун [301], С. Сисоєвої [353], А. Хуторського [400], та ін. Зокрема, за визначенням О. Пометун [301], 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 [301, с. 67].

О. Заблоцька [104, с. 52-56] на основі контент-аналізу прийшла до висновку, 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 [104, с. 55].

І. Зязюн, розглядаючи компетентність у соціально-педагогічному контексті, вважає її екзистенціальною властивістю людини та продуктом її власної життєтворчої активності [151], 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 [151].

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 знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей, що забезпечують можливість володіння технікою спілкування, здатність до вибору адекватних стратегій комунікації з учнем з урахуванням його психологічних особливостей, дотриманням етики педагогічної взаємодії; готовності до суб'єктивного

виміру культури спілкування тощо. У галузі мистецької педагогіки взаємодія викладача і студента набуває суб'єкт-об'єкт-суб'єктного статусу: взаємодія відбувається у контексті освоєння та інтерпретації художнього образу, який виступає центром інтерпретаторських підходів, тлумачень обох «сторін» взаємодії з мистецтвом. Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функціям у підготовці майбутніх учителів музики присвячені праці Н. Гуральник [79], О. Єременко [101], Л. Масол [230], О. Олексюк [266], Г. Падалки [279], О. Щолокової [414] та ін.

Зазначимо, що у зв'язку із 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. Н. Мозгальова, зокрема [247] 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. [247]. «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», вказує Г. Падалка [275].

Отже, реалізація *компетентнісного підходу* передбачає спрямованість художньо-навчального процесу на формування комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики: оволодіння студентом комплексом комунікативних знань, умінь, набуття ним практичного художньо-комунікативного досвіду у музично-освітній діяльності. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість художньо-навчального процесу на формування комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики: оволодіння студентом комплексом комунікативних знань, умінь, набуття ним практичного художньо-комунікативного досвіду, що сприятиме його «здатності до культуротворчості у музично-освітній діяльності» [280]. «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», вказує Г. Падалка [279]. Комунікативна парадигма

із зовнішньою та внутрішньою діалогічністю відбиває дієвість взаємного навчання, вона реалізується в діяльності декількох суб'єктів, які усвідомлюють власні потреби, є компетентними кожний у своїй предметній галузі, обмінюються власними досягненнями для оперативного розповсюдження та застосування отриманих ними знань та досвіду» [79].

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

Розвиток освіти як соціального інституту зумовлений багатьма чинниками, серед яких однією з найважливіших є взаємозв'язок з культурою. В центрі особистісно-орієнтованої освіти є розвиток і виховання особистості як людини культури, розвиток 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. 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 [338]. Наразі науковцями розробляються нові підходи до розуміння феномена людини у всіх її різноманітних проявах: до освіти, комунікації, аналізу взаємодії людини із соціокультурним середовищем.

Культурологічний підхід 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. Провідним орієнтиром нашого дослідження є ідея філософської антропології, яка досліджує феномен мистецької освіти у контексті культури, вбачає в культурі вираження сутнісних сил людини, де особистість виступає як центр культури, як суб'єкт свого індивідуального особистісного розвитку та творчої діяльності.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти відбувається розробка таких культурологічних моделей освіти як «школа діалогу культур» – В. Біблер,

С. Курганов, «школа комунікативної дидактики» – В. Тюпа, Ю. Троїцький, О. Асмолов, Є. Бондаревська та ін.). Сучасні вчені розглядаючи культуру у зв'язку з теорією пізнання, визнають 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) [137]; підкреслюють, що «прилучення особистості до культури, вплив культурного середовища повинен бути не одноактним, а систематичним, послідовним та багатоаспектним [51, с. 28-29].

Пріоритетна роль культурологічного підходу для педагогічної теорії і практики обґрунтовується у роботах В. Біблера [30], І. Зязюна [150], М. Кагана [160], Н.Ничкало [261], О. Рудницької [334], С. Смирнова [362], В. Сластьоніна [359], В. Тернопільської [380] та багатьох інших науковців. Зокрема Є. Бондаревська стверджує, що: «освіта повинна наповнитись культурними смислами. Культурні смисли освіти – це і є людські смисли» [37, с. 116]. С. Смирнов зауважує, що культурний акт – це усвідомлення необхідності воскресіння втраченої цілісності, відновлення порядку, будівництво космосу з хаосу, подолання відчуження людини від самої себе [362]. Культурологічна парадигма виходить з положень про те, що освітня система відображає 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 [150, с. 20-21].

Культурологічний підхід пропонує принципові методологічні орієнтири, розставляє нові акценти щодо пріоритетів художньо-навчального процесу, створює умови для більш близьких особистісних контактів, формує стосунки взаєморозуміння, співпраці, сприяє саморозкриттю суб'єктів взаємодії у процесі мистецького спілкування. В руслі культурологічного підходу загальнонауковими принципами дослідження художньо-комунікативної культури вчителя музики виступає діалектика в єдності з логікою і теорією пізнання, що відображає 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 формування досліджуваного 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.

Доцільно звернути увагу на те, що О. Рудницька, безпосередньо пов'язуючи якість освіти зі здобутим культурним рівнем, 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 [338, 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) [338].

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 [324].

У світлі культурологічного підходу, вказує О. Отич, 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 [272].

Отже, *культурологічний підхід* реалізується у забезпеченні гармонійного розвитку особистості майбутнього вчителя музики, обумовленого його здатністю співпрацювати, досягати консенсусу з учнем у художньо-навчальному процесі, осягати власне «Я» у діалозі з «іншим» суб'єктом мистецького спілкування; в логіці цього підходу мистецький діалог виступає універсальним механізмом реалізації духовного потенціалу суб'єктів творчої взаємодії. Художньо-комунікативна культура в контексті *культурологічного підходу* розглядається нами як узагальнений показник сформованості комунікативних компетенцій та культуротворчих якостей майбутнього фахівця, що віддзеркалюються в його уміннях створювати культуротворче середовище для розв'язання різноманітних художньо-

комунікативних задач на уроці; здатності до оволодіння педагогічно доцільною комунікативною стратегією поведінки, передачі не тільки рефлексивно-свідомого ставлення до світу мистецьких цінностей, але й налагодження механізму психологічного нюансування «резонансних зустрічей» зі студентом.

Зазначимо, що філософсько-психологічне підґрунтя *особистісно орієнтованого підходу* закладене у працях :

- М. Бахтіна (специфіка особистісної природи людини характеризується через детермінацію, цілісність внутрішнього світу, відповідальність) [19];

- І. Зязюна (ідентифікація структури особистості на основі тілесного начала, ціннісних орієнтацій, здатності народжувати нетривіальні фільтри у критичних ситуаціях, багатовимірною її розкриття і глибини міжособистісних стосунків [149, с. 14-36];

- О. Лосева (зміст категорії особистості визначається через самосвідомість, самопізнання, суб'єктно-об'єктне самоспостереження, діалог із собою та світом [211];

- А. Маслоу (теорія самоактуалізації особистості у процесі діяльності та спілкування з іншими людьми) [229];

- К. Роджерса (Я-концепція як фундаментальний компонент структури особистості, що формується у процесі взаємодії суб'єкта з соціальним оточенням і є вираженням сутності особистості у її само самосвідомості, суб'єктивності, здатності діяти свідомо й відповідально) [327].

Теоретичні основи особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі досліджували психологи : Г. Балл [15], І. Бех [29], Г. Костюк [181], В. Семиченко [349]; педагоги : І. Зязюн [147], В. Кремень [187], С. Сисоєва [353] та ін. В центрі особистісно-орієнтованої 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-орієнтована 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. Сучасні дослідники особистісно орієнтованої освіти (Г. Балл [15], І. Бех [29], О. Бондаревська [37], І. Якиманська [418] 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 (знаннево-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'єктивний підхід у розвивальних концепціях є не допоміжним, а пріоритетним змістом освіти.

Сутність особистісно орієнтованої парадигми освіти полягає визнанні унікальності, неповторності, самоцінності особистості учня; передбачає становлення його суб'єктивної позиції в освітньому процесі, здійснення свободи вибору. В особистісній парадигмі центр ваги переноситься з інтелектуального на емоційний та соціальний розвиток людини (Г. Балл [15], І. Бех [29], І. Якиманська [418] та ін.). Зокрема, вважає І. Бех, особистісно-орієнтований підхід спрямовує навчально-виховний процес на «... утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [29, с. 43]. Стратегічними орієнтирами проектування особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу, на думку І. Беґа, 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» [29, с. 22-23].

Особистісно-орієнтований підхід дозволяє тлумачити комунікативну культуру особистості як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно своєрідних підструктур: особистісної, до якої належать мотиваційно-ціннісні установки, соціальні орієнтації, які визначають спрямованість мистецького спілкування, вибір певних способів взаємодії з іншими, та поведінкової, яка охоплює вербальні та невербальні засоби спілкування, комунікативні

стратегії та прийоми впливу на партнера по взаємодії. Цей 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.

Характерною особливістю особистісно-орієнтованого підходу до формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є орієнтація навчального процесу не на засвоєння готових знань, а на вироблення власних шляхів і способів художньо-комунікативних дій і прийняття відповідальності за цей вибір. Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування комунікативної культури дає змогу розвинути індивідуальні комунікативні здібності кожного студента; максимально виявити, ініціювати використання індивідуального художньо-комунікативного досвіду; допомогти студентові через спілкування з іншими пізнати себе; змінити комунікативні установки відповідно до сучасних соціокультурних вимог, сприяти самовизначенню та самореалізації кожного студента як суб'єкта комунікативної діяльності.

Трансдисциплінарним напрямом у сучасній філософії та педагогіці є синергетика, яка здійснює пошук універсальних закономірностей й алгоритмів еволюції та коеволюції складних (нелінійних) нерівноважених систем, що досліджуються у контексті різноманітних технологій (Г. Васянович [51]). 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 самоорганізації, нелінійності (багатоваріантності, ритмічності, хвильового характеру функціонування процесів, можливості прискореного, бурхливого розвитку), нерівноважності, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення «порядку через хаос», біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як характеристики процесів еволюції» [303, с. 618].

Філософське осмислення ідей синергетики розпочато застовниками цієї галузі наукового знання (П. Анохіним, В. Будановим, О. Князевою, С. Курдюмовим, І. Пригожиним, та Г. Хакеном, С. Шевельовою та ін). Термін «синергетика» походить від грецького «synergeia» «співдружність», «співпраця» й акцентує увагу на узгодженості взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого [393]. За Г. Хакеном, синергетика – це сукупний колективний ефект взаємодії великого числа підсистем, що спричиняє

утворення стійких структур і самоорганізації у складних системах [393, с. 9].

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 необхідна, як атрибут 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» [167, с. 369-387]. 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 особисто-виразну та особисто-відповідальну творчість» [157, с.212-245].

Варто підкреслити, що педагогічною синергетикою можна означити сферу педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку освітньо-виховної системи [230, с. 405]. 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 [230, с.75].

На думку академіка С. Гончаренко, «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» [67, с. 93]. Вчений підкреслює, що «будь якій відкритій системі, у тому числі педагогічній, не можна нав'язувати спосіб поведінки або розвитку, але можна вибрати 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)» [67, с. 94].

Про відкритість освіти свідчить і той факт, що в процесі навчання відбувається інтенсивний процес спілкування. Це означає, що «всі, хто спілкується, обмінюється власними життєвими енергіями, здійснюючи взаємний вплив на почуття, розум і волю кожного учасника комунікації» [166, с. 309-327]. Отже, взаємний обмін енергіями забезпечує синергію освітнього процесу, психологічну синергію суб'єктів комунікації.

«Синергетичний підхід до освіти полягає в стимулюючій, або пробуджуючій освіті, як відкритті себе або співпраці із самим собою та з іншими людьми» [317, с.322].

Розкриваючи концепцію системно-синергетичного підходу до побудови сучасної педагогічної теорії, М. Каган зауважує, що «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» [157, с. 221].

На значенні «синергетичної комунікації» в освітньому процесі наголошує Н.Савичева [343]. Вона 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» [343, с. 562]. «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» [343, с. 562]. Сучасна наука розглядає синергетику і як наукову парадигму, і як загальнонаукову теорію, і як конкретно-наукову теорію різних наук, зокрема й педагогіки.

Застосовуючи наведені положення у практичній (художньо-комунікативній) діяльності вчителя музичного мистецтва можна дійти висновку про те, що :

- умовою динамічного розвитку системи формування досліджуваного феномена є наявність в 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 [191];

- механізми синергетичного управління формуванням комунікативної культури майбутніх учителів музики будуються на принципі резонансу внутрішніх властивостей системи і слабких впливів [191].

На наш погляд, крізь призму синергетичного підходу формування художньо-комунікативної культури слід розглядати як процес самозмін суб'єктів музично-освітнього процесу, їхній саморозвиток і самовдосконалення через створення належних умов для їх самоорганізації, самовиховання, самоосвіти. Суб'єкт освіти у контексті даного підходу постає як відкрита, здатна до саморозвитку система, а функція освітньої діяльності полягає у стимулюючому впливі на суб'єкта з метою його саморозкриття і самовдосконалення. Розуміння механізмів впливу на відкриті складні системи, до яких належить художньо-комунікативна культура, знання особливостей їх функціонування дозволяє оптимізувати художньо-навчальний процес. 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 цієї точки зору, розвиток культури слід охарактеризувати як «поліфуркацію», що означає підвищення та зростання варіантів альтернативних шляхів розвитку.

Отже, у синергетичному розумінні культура уявляє собою складну, само організовану систему, траєкторія руху якої не може бути описана ні в термінах лінійного мислення, ні у поняттях релятивістської свідомості (М. Каган [157]). «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» [157, с. 212-245].

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

Враховуючи фактори нелінійного розвитку систем, за основу визначення і структурування змісту методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики ми обрали синергетичний підхід, який дозволяє розробити й обґрунтувати її модель.

Аналіз наукових розвідок свідчить про те, що поле шляхів формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя 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 та творчі імпульси.

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 досягає інтелектуально-мовну, емоційну та вольову активність особистості майбутнього фахівця, як чергування процесів самоаналізу, самокорекції та самооцінки у процесі взаємодії з іншим суб'єктом 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 осягнення мистецтва. 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, комунікативну гнучкість, детермінує творчий характер їх сумісної художньої діяльності (М. Бахтін[18], М. Бубер [44], Е. Гуссерль [83], О. Сохор [364], Г. Тарасов [379] та ін).

Отже, крізь призму синергетичного підходу суб'єкти взаємодії постають відкритими саморегулюючими, самодетермінованими системами, що прагнуть до розвитку суб'єктності. Суб'єкт освіти постає як відкрита, здатна до саморозвитку система, а функція освітньої діяльності полягає у стимулюючому впливі на суб'єкта з метою його саморозкриття. Розуміння механізмів впливу на відкриті складні системи, до яких належить художньо-комунікативна культура, знання особливостей їх функціонування дозволяє оптимізувати художньо-навчальний процес.

Таким чином, можна стверджувати, що формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва з позицій методології синергетичного підходу (О. Князева [167], С. Курдюмов [191], І. Пригожин [303], уявляє собою складний, тривалий, динамічний процес,

включений в метасистему художньо-педагогічної діяльності, в якому особистість вчителя музики є :

– відкритою дисипативною системою, флуктуації в якій виникають під впливом різноманітних внутрішніх і зовнішніх чинників;

– ймовірнісною системою, оскільки прогнозувати її розвиток та становлення можна з більшою чи меншою мірою ймовірності, високий рівень невизначеності дозволяє говорити лише про непряме управління процесом цього становлення і розвитку;

– включення особистості майбутнього вчителя в метасистему художньо-комунікативної діяльності, яка має при всій своїй динамічності певну структуру і організацію, дозволяє особистості орієнтуватися в процесі саморозвитку, сприяючи його цілеспрямованості та самоорганізації;

– актуалізація особистісно-професійних якостей вчителя музики може потрапляти в режим загострення (точка біфуркації), що не виключає можливості стрімкого розвитку та переходу системи в новий стан.

З огляду на вищезазначене, методологія синергетики відкриває нові перспективи формування художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва у творчому середовищі вишу :

- 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 [67];
- 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.

Табл.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

<p>Синергетичний</p>	<p>культур на рівні особистісних смислів; обумовлює розуміння ними художньо-навчального процесу як симетричного, суб'єкт-суб'єктного, що враховує інтереси, свободу вибору, індивідуально-творчу природу кожного суб'єкта взаємодії.</p> <p>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 учасника 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</p>
<p>Культурологічний</p>	<p>Реалізується у забезпеченні гармонійного розвитку особистості майбутнього вчителя музики, обумовленого його здатністю співпрацювати, досягати консенсусу з учнем у художньо-навчальному процесі, осягати власне «Я» у діалозі з «іншим» суб'єктом мистецького спілкування; в логіці цього підходу мистецький діалог виступає універсальним механізмом реалізації духовного потенціалу суб'єктів творчої взаємодії .</p>
<p>Аксіологічний</p>	<p>Є методологічною основою реалізації гуманістичної парадигми в мистецькій освіті, дозволяє простежити генезу й розвиток досліджуваного педагогічного явища на основі «екзистенційної єдності... між різними системами цінностей...» викладача і студента; характеризує формування художньо-комунікативної культури як форми самопроекування духовної культури у сферу художньо-комунікативної діяльності, акцентує увагу на суб'єктній позиції учасників взаємодії з мистецтвом в ціннісному освоєнні простору художньої культури</p>
<p>Системний</p>	<p>Забезпечує дослідження даного феномена, як складно-організованої динамічної системи, що має певну структуру і специфічні особливості функціонування. Стратегія і тактика побудови методичної моделі формування художньо-комунікативної культури в логіці цього підходу враховує сучасні освітні директивні документи</p>

	<p>(нормативні вимоги держстандарту) до компетенцій фахівців в галузі мистецької освіти; уможливорює вихід досліджуваного педагогічного явища на системний рівень наукового аналізу, вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії і практики, дозволяє дослідити сутність художньо-комунікативної культури, її унікальність, як культурного явища, визначити характерні ознаки й особливості формування цієї інтегративної особистісної якості</p>
<p>Особистісно-орієнтований</p>	<p>Дозволяє розкрити основні характеристики суб'єктів взаємодії, як «зустрічі двох думок», як гармонії «двох свідомостей» (М. Бахтін); цей 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 «Іншому»</p>
<p>Компетентнісний</p>	<p>Передбачає спрямованість художньо-навчального процесу на формування комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики: оволодіння студентом комплексом комунікативних знань, умінь, набуття ним практичного художньо-комунікативного досвіду у музично-освітній діяльності</p>
<p>Діяльнісний</p>	<p>В контексті цього підходу художньо-комунікативна культура виступає своєрідною проекцією діяльності майбутнього вчителя музики, як цілеспрямованої активності суб'єкта (Н. Гуральник); виявляється у змісті та способах організації розвивально-співтворчого типу взаємодії з учнем</p>

Отже, аналіз представлених методологічних підходів показав їх значні дослідницькі можливості щодо вивчення феномена «художньо-комунікативна культура» вчителя музичного мистецтва.

Дослідження такого складного багатофункціонального поліструктурного педагогічного об'єкта, яким є художньо-комунікативна культура вчителя музичного мистецтва, має забезпечуватися комплексним поєднанням та використанням положень проаналізованих концептуальних

підходів, що сприятиме досягненню сутності цього феномена й ефективної побудови його методичної моделі, як стратегічного напрямку підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю. Слід також враховувати динамічний потенціал розвитку цих підходів, що істотно змінює парадигматичні основи вивчення досліджуваного феномена.

На вищезазначених позиціях ґрунтується розроблений і впроваджений нами 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 музичного мистецтва

Розроблений і впроваджений нами екзистенційно-рефлексивний підхід виступає теоретичною основою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Формуванню концептуальних засад означеного підходу сприяли ідеї «екзистенційної» комунікації в гуманістичній філософії К. Ясперса [429], М. Бубера [44], сучасних теорій гуманістичної психології (А. Ленгле [198], Г. Радчук [316], К. Роджерс [329]), провідних позицій представників сучасної екзистенційної педагогіки – Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Е. Брейзах (США) [183], У. Баррет, М. Castells (Великобританія) [426], М. Марсель (Франція) [396], О. Больнов (ФРН) [423]; теоретико-методичних концепцій мистецької освіти (Н. Гуральник [79], К. Завалко [105], О. Єременко [101], А. Козир [171], О. Михайличенко [245], В. Орлов [270], О. Олексюк [266], Г. Падалка [279], О. Реброва [323], Т. Рейзенкінд [324], О. Ростовський [332], О. Рудницька [336], О. Хижна [398], В. Шульгіна [410], О. Щолокова [414], Д. Юник [416]).

Екзистенційно-рефлексивний підхід є системою науково-педагогічних установок щодо змісту і організації ефективного формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Екзистенційно-рефлексивна стратегія музичного навчання передбачає педагогічну установку на ціннісний аспект художньо-творчої взаємодії викладача і студента, духовне сходження на основі розширення і поглиблення емоційно-психологічного контакту між суб'єктами художньо-навчального процесу, повагу до «самості» і екзистенції «Іншого». Спілкування з мистецтвом дозволяє сконцентруватися на власних почуттях (за А. Ленгле) [199, с.3-21], «включити» особистісно значущі переживання студента у процес мистецького спілкування, дозволяє постійно отримувати іншу психологічну

проекцію певної художньо-комунікативної ситуації «тут і тепер», сприяє конструюванню таких взаємин у просторі мистецького діалогу, де найповніше реалізуються принципи суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги та співпраці. Культура у цьому контексті не надбудовується над особистістю, а проявляється через її свободу, духовність, усвідомлення власних почуттів і толерантне ставлення до почуттів «Іншого», управління власною емоційно-інтелектуальною сферою з метою успішного вирішення художньо-комунікативних задач.

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 у мистецтві. Відповідальне ставлення вчителя до учня забезпечує осмислений вибір педагогічних технологій, а також здійснення педагогічної рефлексії, що дозволяє гнучко застосовувати вибір художньо-комунікативних стратегій взаємодії.

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

Екзистенція (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.Хайдеггера – це «*Dasein*» - тут-буття»), «для-себе-буття»), переживання людиною власного індивідуального, єдиного і неповторного існування [394]. «Екзистенціалізм – вчення про те, що буття людини (її екзистенція – існування) раціонально не пізнається, а опановується безпосереднім переживанням; екзистенція – висвітлення неповторної індивідуальності особистості, осягнення вищого смислу існування людини, її відносини зі світом» [336, с. 70]. Метою екзистенціалізму є повернення людини до самої себе, відтворення «справжності» людського існування, його інтимної «самості» (від слова «сам»).

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 педагогічної взаємодії.

Методологія педагогічного екзистенціалізму вибудовується 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 ставить у центр своєї філософії не просто екзистенцію, він наполягає на тому, що здійснення власного (екзистенційного) буття людини та буття-в-комунікації мають тісний зв'язок : «комунікація є першопричиною екзистенції» [429]. «Екзистенціальна комунікація є універсальним 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) [429]. Для К. Ясперса проблема «екзистенціальної комунікації» є не лише питанням 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 особистих стосунках, адже саме в екзистенціальній комунікації, за допомогою якої людина «приходить до самої себе, також і інша людина виступає у своїй унікальності». Філософ наголошує на тому, що «внутрішнє ество 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 відносин, а як екзистенційне буття з іншим екзистенційним буттям, тобто у процесі екзистенціальної комунікації» [429].

Основні ідеї екзистенціалізму сприяють осмисленню ціннісних засад практичної діяльності вчителя музики в умовах швидко змінюваних реалій художньо-навчального процесу. М. Бубер вважає, що помилкою є розуміння творчості учня як індивідуального процесу, у результаті чого не залишається місця для взаємостосунків вчителя і учня [44]. За М. Бубером, «включене сприйняття – це безкорисливе ставлення до учня, щира участь у його долі, бажання становлення його особистісного щастя» [44]. 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» [44, с. 56-61].

Розвиваючи концепцію М. Бубера [44], О. Больнов [423] у своїй теорії спирається на взаємодію філософської антропології, екзистенціалізму і педагогіки, намагається здійснити цілісний підхід до проблеми особистості і спілкування. О. Больнов підтримує концепцію діалогу М. Бубера і висуває власну педагогічну теорію, згідно якої виховання може стати реальним, а не декларативним процесом, коли вихованець приймає участь в ньому як суб'єкт спілкування [423]. Варто зазначити, що педагогічна позиція О. Больнова знаходить своє віддзеркалення у спробах синтезу особистісного і поза-особистісного компонентів спілкування, що представлені у поняттях «бесіда», «зустріч». Бесіду, яка основана на «екзистенціальній зустрічі» : осягнення смислу, що ґрунтується на інтуїції, переживанні, неусвідомленому знанні, О. Больнов вважає головним засобом виховання і розвитку особистості [423]. Зокрема, у роботі «Екзистенціальна філософія і педагогіка», О. Больнов називає «зустріч» особливим емоційним станом, який ідентифікується філософом з такими поняттями, як «пробудження», «освянення». Звернення О. Больнова до емоційних характеристик процесу комунікації є підґрунтям тлумачення його педагогічної теорії як «герменевтики довіри» [423].

На думку Ж.-П. Сартра, навіть психологічні механізми емпатії, не мають можливості глибоко проникнути в іншу психіку, тим більш в її екзистенцію. Полегшення у напруженість ситуації зустрічі двох суб'єктів вносить мистецтво. Художній образ (за Ж.-П. Сартром) має суб'єктивну природу і залишається вільним творінням художника, запрошує тих, хто хоче розділити з ним це захоплення свободою в акті творчості і співтворчості [347].

Варто наголосити на тому, що однією з головних ідей у екзистенціалізмі є ідея співробітництва, співпраці між суб'єктами навчально-виховного процесу. «Я» та «Інший» повинні бути у гармонії. Але це можливо, вважає М. Мерло-Понті [236] , 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» [236].

Необхідно відзначити, що екзистенціальні погляди М. Бердяєва [22], Ж. Сартра [347], М. Хайдеггера [394] висвітлюють унікальність, індивідуальність, виключність кожного окремого людського буття, кожної особистості. Зокрема, М. Хайдеггер характеризує екзистенціювання як «відкрите назовні стояння всередині», просвітлення сущого, розкриття буття [394]. К. Ясперс трактує екзистенцію як трансцендентне джерело та вічну мету людини [429]. В. Франкл звертається до поняття екзистенції для

окреслення специфіки людського буття та прагнення людини до пошуку його смислу [390].

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 [357]. 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. Хайдеггера [394], К. Ясперса [421], В. Франкла [390], Р. Мея [254], А. Ленгле [198] 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.

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 [261].

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» [200]. На думку А. Ленгле, «вищою свободою людини, а її відповідальність за виявлення власного неповторного проекту, що реалізується в трансцендентному творчому акті» [200]. 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» [200]. Отже, з точки зору екзистенціального аналізу, само ідентифікація означає... відкритість для «зустрічі» з «Іншим» [200]. За А. Ленгле, істинним (екзистенціальним) смислом взаємодії вчителя і учня є переживання особистісної здійсненності у процесі взаємодії. Здійсненність – це результат втілення у життя цінностей, які людина відчуває як свої власні (цінності Person як протиположність загальноприйнятим і прагматичним цінностям) [200].

У руслі визначеного нами концептуального підходу до вирішення проблем формування художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва, варто зупинитися більш уважно на філософських ідеях А. Ленгле. «Віддаючи всього себе цінностям Person, особистість витрачає час і сили свого життя, але не виснажується, оскільки отримує взамін щось дуже важливе, що переживається нею як тотожне тому, що вкладено, або, навіть, перевершує це – вона отримує почуття здійсненності» [198]. «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 здійсненності [198]; «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 сьогоденні 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 [198].

Важливо підкреслити, що 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» [50]. «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» [50].

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 [106].

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 [271]. За визначенням 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» [270, с. 32-33].

Отже, 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 трансліює екзистенцію («глибинне життя світу-в-собі й себе-у-світі») у сферу таких культурних форм взаємодії зі студентом, які чуттєво сприймаються ним [236].

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 [390]) власних художніх смислів і цінностей у процесі реального проживання і переживання художньо-комунікативних ситуацій на уроці «тут і тепер».

У світлі екзистенційно-рефлексивного підходу художня комунікація, що реалізується через повагу до «самості» і екзистенції «Іншого», ґрунтується на максимальній «включеності» викладача і студента у загальне «емоційне поле» уроку, дозволяє постійно отримувати іншу проекцію, інший ракурс певної художньо-комунікативної ситуації, сприяє активності та узгодженості художньо-комунікативних позицій суб'єктів мистецького спілкування. «Якщо співпраця поєднається з узгодженістю, будуть досягнуті найкращі можливості» (О. Клізовський). Ці ідеї резонують з відомим висловлюванням В. Франкла про те, що людина як духовна істота піднімається над ситуацією, долає свою одиничність, змінює ставлення до ситуації внаслідок знаходження смислу. В процесі пошуку смислу людина відкриває для себе такі цінності, як творчість, свобода думки, добро, любов, захист власної гідності тощо [390]. В. Франкл, розглядаючи життя екзистенційно, виокремлює три шляхи до смислу, що полягають у цінностях переживання, творення та особистісних життєвих настанов [390]. З цього

приводу доречно згадати думку М. Бахтіна, який відзначає, 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» [18, 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» [329]. Надзвичайно важливим при цьому, на думку К. Роджерса, в освітньому середовищі створити взаємостосунки 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» [329, с. 296-306]. У таких стосунках найповніше реалізуються принципи суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги та співпраці.

З цієї точки зору, 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» [271]. Вчитель, який відчуває відповідальність за становлення «Я» його учнів, виступає справжнім «Іншим», здатним «включити» особистісно значущі переживання учня у процесі спілкування; краще зрозуміти один одного через співпереживання художнім образам мистецьких творів.

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 спрямовує духовну налаштованість 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» [271];

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. Наприклад, в концепції символічного інтеракціонізму Дж. Міда соціальна

рефлексія аналізується у зв'язку з механізмами формування уявлень про людину з позиції «генералізованого іншого». 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 [240]. У сучасній психологічній науці рефлексія розглядається як своєрідний процес дзеркальних відображень вчителем і учнем один одного [223].

Зокрема, В. Лефевр розвиває ідею про структурну природу рефлексії, яка існує як багаторівневий процес відображення «Я» та іншого в ситуації взаємодії [205].

Н. Кузьміна зазначає, 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 [188, с. 186].

Аналіз сучасних наукових розвідок щодо досліджуваного феномену доводить, що функцією рефлексії є пошук і створення особистістю нових смислів, цінностей як якісних складових самосвідомості, які 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» [270].

Отже, екзистенційно-рефлексивний підхід виступає теоретичною основою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. 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-смыслових 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 відтворене в мистецьких образах життя у його цілісності і повноті, наповненій гуманістичним смислом. Спільне переживання художнього образу стає онтологічним підґрунтям активізації рефлексивної свідомості 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 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. Спілкування з мистецтвом, наповнене гуманістичним смислом, дозволяє сконцентруватися на власних почуттях, які є важливою складовою людської екзистенції, як «життя осмисленого..., повного, цілісного» [200].

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.

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 застосування екзистенційно-рефлексивного підходу до формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, кожен із суб'єктів взаємодії є умовою становлення культуровідповідної художньо-комунікативної 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 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.

Узагальнюючи вищенаведене, доцільно підкреслити, що екзистенційно-рефлексивна стратегія музичного навчання передбачає педагогічну установку на ціннісний аспект художньо-творчої взаємодії викладача і студента, духовне сходження на основі розширення і поглиблення взаємозв'язків між суб'єктами навчального процесу, наявність мотивації і досвіду музично-комунікативної діяльності, активне залучення художньо-комунікативних умінь студентів у сферу педагогічної діяльності. З позицій екзистенційно-рефлексивного підходу художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики, як професійно значуща якість його особистості, інтегрує не тільки комунікативну компетентність, як сукупність знань, умінь, досвіду художньо-комунікативної діяльності, а й визначає засоби організації ціннісно-смыслові, міжособистісної, міжкультурної взаємодії у системі «викладач-студент».

Екзистенційно-рефлексивний підхід конкретизується у твердженнях, які спрямовують визначення педагогічної стратегії формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва на 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 опору (орієнтацію на цінності) «діалогу культур».

2.3. Педагогічні принципи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

Орієнтири вищої освіти нині визначає нова освітня парадигма, спрямована на зміну традиційних поведінкових парадигм, поглиблення гуманістичних стратегій комунікативних стосунків викладача і студента. В

умовах застосування особистісно-орієнтованого підходу, впровадження гуманістичних пріоритетів, опори на національні засади розвитку освіти особливої значущості набуває створення культурно-освітнього середовища, проектування умов для становлення компетентного і культурного фахівця, соціально й особистісно значущого розвитку його комунікативно-творчого потенціалу.

Ефективність формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у значній мірі залежить від урахування педагогічних законів і виявлення закономірностей цього процесу. Закон (внутрішні стійкі, повторювальні зв'язки між компонентами навчально-виховного процесу) [69]. Незмінність закономірних зв'язків у формуванні художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, як процесу, передбачає в нашій концепції дотримання таких загальних законів діалектики, як:

- закону соціальної обумовленості цілей, змісту і методів формування художньо-комунікативної культури майбутнього фахівця;
- 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 форми організації процесу формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Підґрунтям для визначення закономірностей концепції формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є методологічні орієнтири, розглянуті у параграфі 2.1.2. Зазначимо, що категорія «закономірність» означає певну впорядкованість подій і явищ, регулярність зв'язку між явищами.

Окреслюючи значення сутності поняття «закономірність», звернемося до тлумачення даної категорії академіком С. Гончаренко, який визначає закономірності навчання (дидактичні) як об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність :

- спрямованість навчання на розв'язання завдань всебічного і гармонійного розвитку особистості учня;
- зміст освіти закономірно залежить від його завдань, які відображають потреби суспільства, рівень і логіку розвитку науки, реальні навчальні можливості й зовнішні умови навчання;
- залежність процесу навчання від навчальних можливостей учнів (зовнішніх і внутрішніх), які віддзеркалюють рівень розвитку інтелектуальної, емоційної і вольової сфер особистості, рівень знань і вмінь,

навичок навчальної праці, ставлення до навчання, фізичний стан і працездатність; активно-діяльнісний характер навчання;

- взаємозалежність навчально-пізнавальної активності учня і розвитку його мотиваційної сфери;

- забезпечення успіхів і досягнень учнів у процесі навчання;

- методи, форми і засоби навчання закономірно залежать від його завдань і змісту; взаємозв'язок усіх компонентів процесу навчання закономірно забезпечує міцні, усвідомлені й дійові результати навчання, розвитку й виховання. [69, с.131].

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. Виявлені закономірності явищ свідчать про існування закону в їх походженні й розвитку, але сама закономірність таким законом не є [354, с. 84-85]. О. Сухомлинська вважає, що педагогічні закономірності виступають тими реаліями гносеологічного циклу, що поєднують науку і практику [375, с. 24-27].

Значний вклад у розвиток теорії педагогічних закономірностей внесли : В. Галузинський [60], С. Гончаренко [67], В. Загв'язинський [107], М. Євтух [100], В. Сластьонін [359], А. Хуторський [400] 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 [60; 100].

Варто зазначити, що у сучасній педагогічній теорії навчання існує значна кількість класифікацій закономірностей. У спробі вчених створити єдину, струнку і логічну систему закономірностей, поки що немає одностайності. 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 [69, 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 [21, 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» [245, с. 80-82].

Пізнання закономірностей уможливорює їх практичну реалізацію в діяльності. На основі проведеного наукового аналізу літератури, урахування загальних законів діалектики та власного практичного досвіду нами виявлено і класифіковано 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 культуро-творчого простору вишу; В умовах гуманізації всієї системи освіти, цілеспрямоване формування комунікативної культури, як інтегративно-системної якості майбутнього фахівця визначає успішність його соціалізації, особистісно-професійного вдосконалення.

- друга закономірність віддзеркалює художньо-комунікативну культуру майбутнього вчителя музики як нелінійну неврівноважену систему, поліваріативність розвитку якої визначається численністю зовнішніх та внутрішніх факторів; ця закономірність передбачає, що система повинна формуватися 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 їх на рівні особистісних смислів;

- четверта закономірність віддзеркалює цілісний гармонійний розвиток учителя музики, відображає детерміновані зв'язки між процесами навчання, виховання і розвитку особистості. Ця закономірність детермінована необхідністю спрямованості змісту, форм, методів, засобів, системи контролю і оцінювання на досягнення високого рівня сформованості комунікативної культури майбутнього фахівця як інваріантного, системоутворюючого компоненту його загальної та педагогічної культури в особистісному та соціально-культурному контекстах.

Принципи в освіті є основою реалізації тієї чи тієї освітньої концепції, задають певну систему вимог і правил, дозволяють обґрунтувати доцільність тієї чи тієї педагогічної новації і регламентувати її застосування. Винайдення принципів положень, що впливають на визначення перспективних шляхів формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики залежить від виявлення тенденцій розвитку принципів 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 [69], В. Краєвського [185], С. Вітвицької [54], А. Хуторського [401] 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 [69, 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» [184 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 [54, 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 [402, 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 [231].

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 [231].

У наукових дослідженнях Е. Абдулліна [1], О. Михайличенко [245], Г. Падалки [276], Т. Рейзекінд [324], О. Рудницької [336], Н. Гуральник [79] та ін. розроблено та обґрунтовано системи загальнодидактичних та специфічних принципів мистецької освіти.

Так, у дослідженні О. Рудницької [336, 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. Дослідниця пропонує застосовувати у практичній діяльності вчителя музичного мистецтва наступні принципи :

- принцип довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі (пізнавальні процеси завжди випереджають ефект виховання);

- принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії (розмаїття видів і форм діяльності сприяє різнобічній діяльності учнів, кожна з яких формує її ціннісні якості);

- принцип залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій (вирішення пізнавальних завдань впливає на розвиток особистісних якостей суб'єкта: розумових, естетичних, моральних, вольових тощо);

- принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу (емоційна насиченість навчально-виховного процесу впливає на розвиток мотиваційної і емоційно-почуттєвої сфери учнів);

- принцип спонукання до творчого самовираження (спеціально орієнтовані прийоми і методи навчання можуть стимулювати творчі акти учнів) [336, с. 92].

О. Михайличенко, визначаючи принципи музичного виховання, 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 [245, с.129].

Принцип, вважає Н. Гуральник, визначається як відправна ідея, основне правило, вимога до діяльності і поведінки; за своїм визначенням не можуть варіюватися, оскільки «вони є універсальним регулятором, що витікає з об'єктивних закономірностей, які доволно не змінюються. Варіативними є лише форми втілення принципу в життя, а не зміст і механізми, на дію яких він вказує, інакше, принцип не існуватиме як такий» [79, с. 125]. Як основні у педагогічній діяльності, що забезпечують збереження її професійного рівня, вченою виокремлюються принципи: відповідності педагогічної діяльності уявленням про людину (людиновідповідність), культуру (культуровідповідність), норми (нормовідповідність) [79, с. 125]. З огляду на музичну освіту, на думку дослідниці, «принцип людиновідповідності означає відповідність будь-яких педагогічних дій до особистісних якостей та музичних здібностей людини, її унікальної природи. Принцип культуровідповідності має відповідати культурі музично-професійної діяльності; культура стає своєрідною проекцією діяльності людини як цілеспрямованої активності суб'єкта. Принцип нормо відповідності відбиває соціальну, професійну або

особистісну необхідність збереження педагогічної діяльності в етичних межах» [79, с. 125-127].

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 [324, с. 25-26].

Принципи, на думку Г. Падалки, охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле [279, 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 [279, с. 158-159].

Системі модульної технології навчання в системі музично-педагогічної освіти, на думку Г. Падалки, відповідають такі принципи музичної освіти, що передбачають успішне дидактичне забезпечення музичного розвитку студентів: варіативності; творчої взаємодії викладача і студента; індивідуалізації; мобільності; професійного спрямування [280, с. 3-9].

Оскільки більшість з 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» (О. Рудницька [338]).

На підставі наукового узагальнення загальнодидактичних та специфічних принципів підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, пропонуємо авторський варіант принципів позицій, 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 [58], 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» [279].

Отже, 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 на уроці; створення на уроці ситуацій проблемності й оптимальності, 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 формулюють суто раціональним шляхом, в цьому процесі не відбувається «зустрічі афекту й інтелекту», тоді не виникає й новоутворень самосвідомості особистості [35, с. 37].

І. Тимченко зауважує, що «ставлення вчителя до учнів має бути інтелектуально-емоційним, тобто поєднувати у 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» [381, с. 38-39]. 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 [49].

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 [57, 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 [57, 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 [61].

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» [211, с. 245]. За твердженням О. Лосєва, чисте музичне буття є безумовне самоствердження, що не потребує для себе ніяких інших підстав, крім себе самого [211, с. 246], 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...» [211, 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» [379, с. 60-61]. 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.

Аналогічних поглядів дотримується і О. Лук : «чим різноманітнішим є емоційний досвід особистості, тим легше їй уявити, зрозуміти душевний стан іншої особистості, відчуті її» [216]. 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 [216].

Реалізація принципу досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування передбачає відбір таких комунікативних методів і засобів, що уможливають

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 [436, с. 277-285].

Л. Кондрашова, досліджуючи теоретичні основи гармонізації інтелектуального та емоційного факторів підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі зазначає, що різноманітність засобів гармонізації інтелектуального й емоційного чинників у процесі професійної підготовки сприяє :

- усвідомленню студентами себе як суб'єктів пізнання;
- розвиткові толерантних стратегій мислення й діяльності як основи педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості викладача та студентів;
- розвитку й підтримці активної суб'єктної позиції на навчальних заняттях за допомогою введення студентів у різноманітні діалогічні, проблемні, імітаційно-ігрові ситуації й форми спілкування [178, с. 105].

Згідно Л. Кондрашової, емоційна культура вчителя є важливою структурною ланкою його професіоналізму: «це певний рівень психічного розвитку, що вможливує здатність майбутнього вчителя адекватно реагувати на емоційні фактори, керувати власним емоційним станом та емоційними реакціями інших людей, регулювати витрати нервової енергії в емоційних ситуаціях» [178, с. 105]. 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» [178, с.106].

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-іраціонального «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 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.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що здатність вчителя «шукати шлях до свідомості учня через вплив на ті почуття, дотик до яких дає найбільший ефект» вважають найвищим проявом його культури і педагогічної майстерності (Е. Гришин [287], І. Зязюн [287], І. Кривонос [287], В. Сластьонін [359], В. Сухомлинський [374] та ін).

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» [188, 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 [371].

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» [372].

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» [372, 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 [351, с. 8]. На відміну від відомого російського психолога І. Страхова, який стверджував, що «педагогічний такт включає в себе досконалу педагогічну техніку» [372, с. 9], 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» [351, с. 32]. Психолог зауважував, що «міру повинен установити сам педагог, прочитати її в поглядах учнів, в їх увазі, мовчанні, зрозуміти її з ситуації, відчуті із загального настрою, з окремих виявів, зрештою, здогадатись інтуїтивно на основі педагогічного досвіду» [351]. Тактика поведінки вчителя полягає в його здатності вибрати відповідний стиль і тон, час і місце педагогічної дії, а також здатність до своєчасної корекції власних дій [351].

У цьому контексті варто навести думку Т. Лаврищевої, яка вважає, 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» [197]. 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» [197]. Психологічною основою етичної складової педагогічного такту, вважає дослідниця, є гнучке психологічне нюансування засобів педагогічного впливу, їх конкретизація у 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 [197].

Принцип актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами 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. «Естетика» (грец. *aisthetikos* - відчуває, чуттєвий) - наука про природу емоційно-ціннісне ставлення людини до світу, про прекрасне (красу) в житті і в мистецтві [99]. Аналіз педагогічного досвіду талановитих учителів показує, 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 [310, 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» [386, с. 171].

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. Зокрема, О. Отич зазначає, 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 [272, с. 298].

Таким чином, у руслі реалізації вищезазначеного принципу художньо-комунікативний процес є не просто зовнішнім фоном спілкування, він передбачає культурологічні зміни у 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». Естетико-етичним 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 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 у процесі вирішення художньо-педагогічних задач; здатності до гнучкого психологічного нюансування засобів педагогічного впливу (урахування 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 [69, 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» [338, с. 13]. 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 [160, с. 219].

Згідно ідей «діалогічності свідомостей і культур» (М. Бахтін [18], В. Біблер [30], О. Лосєв [211] 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 [18]) як цілісності взаємодії кількох свідомостей – на відміну від «цілого однієї свідомості». Розвиваючи ідею внутрішньої діалогічності свідомості, філософ висуває тезу «особливої єдності діалогу» [18, 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 [18].

М. Бубер [44] підкреслював, що «лише у спілкуванні, у стосунках людини з людиною розкривається «людина в людині» як для інших, так і для себе самої» [44, с. 94]. 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». Ідеї, що перетинаються з концепцією В. Біблера, можна знайти і у психологічній концепції Л. Вигодського [57], 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 [161], спираючись на ідеї В. Біблера [30], Л. Вигодського [57] стверджує, що «смісл будь-якого

діалогу полягає в досягненні відчуття «спільності» його учасників, а естетична цінність художнього результату криється в гармонійності як єдності багатоманітного» [161, с. 290].

Вважаємо, що в цьому контексті слушною є ідея О. Лосєва [211], згідно якої «для вираження недостатнім є смисл 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 [211], вказує на певне активне спрямування внутрішнього в бік зовнішнього, на певне активне «само перетворення 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. Нєчкіна).

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 культуро-творчому 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» [332].

Принцип *орієнтації на цінності «діалогу культур»* передбачає позитивну установку на художньо-комунікативний діалог, здатність вчителя «бачити світ очима учня» (О. Мелік-Пашаєв [234]), 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 об'єднує 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 об'єднують механізми децентрації, ідентифікації, рефлексії, проєкції 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 у 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) [42, с. 139-144]. 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).

Отже, 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 рівно партнерства суб'єктів взаємодії з позиції їх онтологічної представленості (М. Бахтін [18]).

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, тобто усвідомлення суб'єктами взаємодії змісту та структури сьогочасної та, можливо, наступної дії партнера, розуміння почуттів та настрою один одного, передбачає вміння вчителя 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 і відносин між викладачем і студентом. У процесі художньо-комунікативної співтворчості суб'єкти музично-освітнього процесу знаходяться у багатовимірному міжособистісному діалозі з авторами мистецьких творів. Така художньо-комунікативна стратегія спілкування враховує консонансну узгодженість між процесом художнього пізнання і інтегральними особистісними ресурсами викладача і студента; практичну реалізацію у художньо-комунікативній діяльності їхніх комунікативних, перцептивних, афективних, когнітивних, інтерпретаційних, рефлексивних умінь. Завданнями педагога є: встановлення контакту між всіма учасниками музично-комунікативної події шляхом конструювання та проектування єдиної концептосфери; створення умов для художньо-естетичної ідентифікації суб'єктів художньо-комунікативної діяльності.

Дієвість принципу *тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента* віддзеркалюється у системності творчих «резонансних зустрічей» суб'єктів комунікативної дії у художньо-навчальній та музично-концертній діяльності; діалектичній єдності загальнокультурних мистецьких досягнень і особистісних духовно-творчих надбань викладача і студента; поетапному розвитку їхніх художньо-комунікативних зв'язків на основі взаєморозуміння і взаємоузгодження (ціннісно-сміслових, психофізіологічних, рефлексивно-оцінних, загальнокультурних, творчих потреб у мистецькому спілкуванні); розширенні зони мистецького спілкування за рахунок систематичного залучення суб'єктів взаємодії до діяльності художньо-естетичного, ціннісно-сміслового, конструктивно-рефлексивного, духовно-творчого характеру; поступовому логічному ускладненні педагогічно доцільних завдань щодо формування основ художньо-комунікативної культури студента; створенні 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» [160, 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 [270], 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 [270, с. 143].

Дослідження з теорії та методики музичного виховання висвітлюють різні аспекти художньо-творчої взаємодії викладача і студента у процесі музичного навчання. У працях дослідників Е. Абдуліна [1], Л. Арчажнікової [12], В. Петрушина [294], Г. Тарасова [378], 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 організувати пізнавальні, оцінювальні та творчі дії студента, створення атмосфери творчого партнерського спілкування, орієнтація студента 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.

Отже, виокремлені нами принципи відображають розуміння перебігу об'єктивних законів і закономірностей їх здійснення. Висвітлення концептуальних засад дослідження передбачає подальше обґрунтування *принципів* формування художньо-комунікативної культури – узагальнених теоретичних положень щодо формування досліджуваного нами феномену, які в подальшому визначають зміст, організаційні форми та методи

навчального процесу згідно з метою дослідження. Окреслені принципи посідають важливе місце у побудові методичної моделі формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, є підґрунтям для визначення і забезпечення педагогічних умов досліджуваного феномена.

Висновки до другого розділу

На основі науково-парадигмального виміру розвитку сучасної педагогічної науки можна дійти таких висновків:

1. 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 відкрити 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;

- методологічні підходи до освітньої практики характеризуються визнанням кризисного 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.

2. Аналіз сучасної системи наукового та філософського знання дозволив сформулювати ряд методологічних принципів дослідження проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, а саме:

- 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.

3. Педагогічне керівництво процесом формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики ґрунтується на впровадженні культурологічного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діалогічного, синергетичного, діяльнісного, аксіологічного, системного підходів.

4. На вищезазначених методологічних позиціях ґрунтується розроблений і впроваджений нами екзистенційно-рефлексивний підхід, який виступає теоретичною основою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

5. Екзистенційно-рефлексивний підхід є системою науково-педагогічних установок щодо змісту і організації ефективного формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Екзистенційно-рефлексивна стратегія музичного навчання передбачає педагогічну установку на ціннісний аспект художньо-творчої взаємодії викладача і студента, духовне сходження на основі розширення і поглиблення емоційно-психологічного контакту між суб'єктами художньо-навчального процесу, поваги до «самості» і екзистенції «Іншого».

4. Реалізація екзистенційно-рефлексивного підходу передбачає дотримання певних принципів формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, які уможливлюють 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.

РОЗДІЛ ІІІ. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Педагогічні умови формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), в «Стратегії реформування освіти в Україні» викладено сукупність концептуальних ідей і положень стосовно формування нової освітньої парадигми, в центрі якої духовність і творча сутність людської діяльності. Для передавання культурних надбань людства наступним поколінням необхідна наявність педагогічних кадрів, що відповідали б найвищим вимогам світового рівня цивілізації, досконало володіли культурою педагогічного спілкування і являли собою зразок духовності і етичності.

Теоретичним підґрунтям проблеми розв'язання проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики становлять положення:

- теорії національної освіти (В. Андрущенко [7], І. Бех [29], І. Зязюн [145], В. Кремень [187], В. Лутай [9], Н. Ничкало [261] та ін.);

- ідеї комунікації у філософських та психологічних концепціях екзистенціалізму (А. Ленгле [199], Р. Мей [254], Ж-П. Сартр [347], В. Франкл [390], Ю. Хабермас [428], М. Хайдеггер [394], К. Ясперс [429] та ін.);

- ідеї психолого-педагогічних досліджень щодо розвитку особистості у процесі педагогічної взаємодії (Л. Виготський [57], О. Матвієнко [232], С. Рубінштейн [333]);

- психологічні механізми педагогічного спілкування (Т. Лаврищева [197], С. Максименко [222], І. Страхов [372], І. Синиця [351] та ін.);

- культура педагогічного спілкування й комунікативна майстерність учителя (І. Зязюн [147], А. Макаренко [219], В. Сухомлинський [374] та ін.);

- теоретичні концепції педагогічного спілкування (Г. Андрєєва [4], В. Загв'язинський [107], І. Зязюн [145], В. Кан-Калік [162], В. Лабунська [195], М. Лісіна [206], Б. Ломов [210], А. Мудрик [252], В. Семиченко [349] та ін.);

- концептуальні положення комунікативності мистецтва (М. Каган [159], В. Медушевський [233] та ін.);

- розуміння художньої діяльності як комунікації (В. Медушевський [233], О. Мелік-Пашаєв [234], В. Петрушин [294]);

- концепції формування комунікативних якостей вчителя музики (Л. Арчажнікова [12], Н. Гуральник [79], О. Орлов [170], Г. Падалка [282], О. Ростовський [332], Г. Ципін [404], О. Щолокова [414]).

З метою виявлення й обґрунтування педагогічних умов, що сприятимуть формуванню художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, вважаємо за необхідне з'ясування сутності означеного явища. Педагогічні умови – це обставини, що сприяють (або протидіють) дії педагогічних закономірностей під впливом певних факторів. У сучасних умовах розвитку суспільства такими факторами виступають пріоритети світової, євроінтеграційної і національної політики в галузі освіти й дієві важелі її реалізації, а також об'єктивно існуюча або суб'єктивно створена система педагогічних підходів, принципів, змісту, форм, методів, засобів навчання і виховання, матеріальних та організаційних заходів для досягнення задалегідь поставленої освітньої мети у конкретній ланці неперервної освіти.

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 [314].

У дидактиці педагогічні умови розглядаються як сукупність чинників або компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання, а також середовище, у якому відбувається педагогічний процес [184]. 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 [3, с. 138].

Аналіз та узагальнення наявних позицій вчених, та вираховування того факту, що художньо-комунікативна культура формується певний час під постійним впливом певних чинників, педагогічні умови визначаємо як зовнішні і внутрішні обставини, чинники, сукупність заходів, реалізація яких має на меті забезпечення успішного організаційно-педагогічного, психолого-педагогічного, дидактико-методичного супроводу процесів формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. До педагогічних умов ми відносимо ті умови, які свідомо утворюються в навчальному процесі і мають забезпечувати ефективність формування й перебіг досліджуваного педагогічного явища.

Оскільки процес мистецького спілкування поєднує в собі суб'єктивне й об'єктивне, зовнішнє і внутрішнє, раціональне й чуттєве, в основу комплексу

педагогічних умов формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики нами покладено :

- 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.

Виокремлені нами педагогічні умови (в їх єдності і цілісності) є одночасно й вираженням власне методичних основ формування досліджуваного феномена. Ці основи й складають сутність методичної системи формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі їх фахової підготовки.

Першою педагогічною умовою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики нами 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 [161], І. Петрова [292], К. Роджерс [328]; в галузі музичної педагогіки – (Е. Абдуллін [1], Л. Арчажникова [12], Г. Ержемский [98], Г. Ципін [404] 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 «тут і тепер», коли відбувається усвідомлення цінностей і смислів художньо-комунікативної діяльності; конгруентність вчителя музики пов'язана з відчуттям балансу всередині його особистості, 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, почуття й переживання точно 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» [326]. 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 [326]. «Чим більше вчитель здатний позитивно сприймати все, що відбувається всередині нього, без страху приймати всю складність своїх почуттів, тим вищою є ступінь його конгруентності» [326].

Сучасний досвід ведення уроку в школі переконливо показує, що вчитель музики може бути істинним творцем тільки тоді, коли щохвилини пов'язує всі види художньо-педагогічного спілкування на уроці зі своїм внутрішнім світом, особистісно-професійним досвідом. Бути природнім, щирим, конгруентним і, водночас, займати мета-позицію (позицію позаперебування у спілкуванні з учнями) – ознака конгруентності вчителя музичного мистецтва.

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 [231].

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, Л. Мітіна, Л. Маркелова, А. Петровський 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» [368, 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» [70].

І. Петрова [292] 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» [292].

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» [326].

Згідно з позицією О. Леонтьєва [202], 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 [202].

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-смислових детермінант самосвідомості особистості [418, с. 46].

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 [265].

На думку Н. Гуральник, в різних випадках (орієнтуючись на актуальні граничні можливості особистості – розвиваюче навчання, акмеологічні межі; винайдення та відкриття потенційних інтелектуально-творчих можливостей

студента або лише консультації в музично-виконавському самовизначенні тощо) мова буде йти про людину як відповідний суб'єкт педагогічної дії [79].

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» [304, 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» [390]. 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 осягнення 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 недирективною 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, педагогічна умова *«забезпечення суб'єктності педагога і студента у процесі спілкування з мистецтвом»* дозволяє розглядати майбутнього вчителя музики як суб'єкта активності, самовдосконалення, саморефлексії і саморегуляції, що виявляються на всіх етапах формування його художньо-комунікативної культури. У контексті реалізації даної педагогічної умови навчально-виховний процес виступає як розвивально-співтворча відкрита система, 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 [389]) 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 осягнення 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 [244], О. Мелік-Пашаєв [234]), 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)» [255]. 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 [84]) 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. Вигодським [57]).

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...» [339, 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 [79].

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 [324].

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 [38]), є «своєрідним енергетичним смисловим середовищем між сферами буття і небуття (видимого і невидимого)» (Л. Кондрацька [177]).

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» [339, с. 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 відношення 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» [267, 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 [374]), «культурі людських стосунків» [374].

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» [211, с. 244]. «Музичне буття, на думку О. Лосєва, тому так інтимно переживається людиною, що у ньому вона знаходить найінтимніший доторк до буття, від неї далекого» [211, с. 244].

У зв'язку з цим доречно згадати думку Л. Виготського про те, що будь-яке почуття прагне «втілитися 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» [211, с. 245]. 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 [57]), 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» [336, 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 обертонах 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»* спрямована на формування осмисленого та емоційно-ціннісного ставлення майбутнього вчителя музики до художньо-комунікативної діяльності. Систематичне впровадження ситуацій співпереживання-осмислення художньо-комунікативних дій «тут і тепер» на уроці, передбачає зміщення концептуальних позицій викладача з інформативного характеру взаємодії зі студентом на концептуально-аналітичний та емоційно-чуттєвий. У реалізації цієї педагогічної умови принципово важливим є, перш за все, процес емоційно-інтелектуального переживання-осмислення художньо-комунікативних дій «тут і тепер», що набуває форми вираження «особистісного смислу» (О. Леонт'єв) [202, с.86], характеризується цілісністю стану особистості, виробленням синкретичної «думки-почуття» (Є. Вахтангов). Художня комунікація виступає як процес обміну не стільки інформацією, скільки смислами та емоціями і самоорганізується за смыслом, завдяки рефлексивній активності залучених до неї суб'єктів.

Четверту педагогічну умову характеризує *«спрямування навчального процесу на встановлення духовно-творчого контакту між викладачем і студентом у процесі художньої комунікації»*.

Ми називаємо духовно-творчим контактом 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 [162, с.11]. Творчість у цьому випадку, 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 взаємовідносин [162].

На думку багатьох дослідників (І. Бех [29], О. Леонтьєв [201], С. Рубінштейн [333], А. Маслоу [229], К. Роджерс [329] 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» [389].

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 [357].

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 [336, 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 [272].

Дослідники Г. Балл [15], І. Бех [28], І. Зязюн [151] 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 [267, с. 12]. Рівень людської духовності істотною мірою визначається здатністю особистості мислити про себе як про іншого та про іншого як про себе [267, 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 [267, с. 101].

На думку Г. Падалки, досягнення внутрішньої єдності мистецької педагогіки відбувається шляхом акцентування духовних важелів осягнення 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» [279, 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 вчителем 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 [279, с. 40].

Духовно-творчому контакту викладача і студента у галузі підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва приділено увагу у розвідках (Н. Гуральник [79], К. Завалко [105], О. Єременко [101], А. Козир [171], О. Михайличенко [245], Н. Ничкало [261], Л. Надирової [255], О. Олексюк [266], В. Орлова [270], О. Отич [272], Г. Падалки [279], Т. Рейзенкінд [324], О. Ростовського [332], О. Рудницької [336], Г. Ципіна [404], О. Щолокової

[414], Д. Юника [416] 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. Ми розглядаємо процес творчого контакту викладача і студента як такий, що відбувається шляхом пізнання ними один одного, відкриття можливостей для досягнення позитивних результатів взаємодії, як творення ними власної духовної сутності у цьому процесі.

Спираючись на ідеї М. Бахтіна [20] 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 їх творчих потенціалів у процесі мистецького спілкування створює нову культурну реальність, що сприяє розширенню зони взаємодії педагога і студента на засадах взаємоузгодженості та взаємоприйняття, пріоритету процесу взаємотворчості над його результатом.

Специфіка реалізації педагогічної умови *«спрямування навчального процесу на встановлення духовно-творчого контакту між викладачем і студентом у процесі художньої комунікації»* зумовлена функцією музичного мистецтва як «духовного спілкування» і характеризується метою спілкування, індивідуальністю педагога, нюансами поведінкових міжособистісних взаємин між педагогом і студентом, особливостями певної художньо-комунікативної ситуації тощо.

Володіючи високою культурою художньо-комунікативних дій, педагог може організувати і побудувати художньо-комунікативну ситуацію на уроці таким чином, щоб через співбесіду, співроздуми, співпереживання студенти «піднімалися» до таких сфер духу, які у реальному житті неможливі; долучаючись до гармонії музичної, вони могли б відчутти гармонію (або дисгармонію) у собі, своїх відносинах з навколишнім світом. Саме у мистецькому діалозі, при знайомстві 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-сислової 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 у собі змістові й динамічні характеристики, які обумовлюють здатність вчителя музики до варіативності в доборі форм, методів і способів 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 учнем. Комунікативна гнучкість передбачає різноманітність змісту, засобів, методів та організаційних форм навчання. Неприпустимим є як «педагогічна мімікрія» (П. Хазанов) [392], так і звернення педагога до методів жорсткого авторитаризму. 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» [79, 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, вважає О. Бодальов, коли вчитель у процесі взаємодії з учнем є здатним до врахування індивідуальної своєрідності кожного учня, і на цій основі здійснювати 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 [79].

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. Негативне ставлення до дітей у репліці, нестійкість позиції вчителя, який підпадає під вплив власних настроїв та переживань, створює ґрунт для виникнення недовіри, замкненості тощо [232, с. 27-35].

За В.А. Кан-Каліком [162, с. 97-100], 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 педагога 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.

Вибір індивідуального комунікативного стилю педагогічного управління процесом взаємодії визначається гнучкістю, варіативністю техніки педагогічного спілкування, вмінням керувати своєю поведінкою, почуттями; вмінням спостерігати, переключати увагу, розуміти душевний стан учня; вміння «читати по обличчю» учня, встановлювати вербальний і невербальний контакт з ним тощо.

Концепція індивідуального стилю діяльності висвітлюється у наукових розвідках Є. Клімова, А. Маркова, В. Мерліна та ін. індивідуальний стиль діяльності визначено як комплекс індивідуально своєрідних, стабільних у часі та транситуаційних 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 подумки [224, с. 87].

Індивідуальний комунікативний стиль діяльності формується за умов проходження через афективно-ціннісні фільтри особистості, коли відбувається привласнення наявних у суспільстві комунікативно-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей, теорій. Проте це привласнення набуває культуровідповідності й особистісного сенсу лише тоді, коли відбувається в контексті культури, включає не лише «сталу» культуру, а й живе знання, що має, «сліди» тієї професійної діяльності, в якій він був отриманий, досвід безпосередніх учасників педагогічного процесу (вчителя і учнів) [18].

«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 коректуючи 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» [304].

Таким чином, реалізація педагогічної умови «стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик» передбачає здатність викладача обирати такий стиль спілкування зі студентами, який здатен задовольнити потреби управління психологічним, духовним розвитком студента, заперечує патерналізм, некоректність, нав'язливість, враховує особистісні якості «іншого» суб'єкта взаємодії, певні умови художньо-педагогічного спілкування. Стимулювання комунікативної гнучкості (як варіативності в доборі форм, методів і способів мистецького спілкування) майбутнього вчителя музики виступає спонукою до внутрішнього розгортання його сутнісних сил у процесі взаємодії з учнем, сприяє використанню ним більш складного психологічного нюансування комунікативних стратегій художньо-педагогічного спілкування на уроці, здатності до знаходження варіативних способів їх застосування в кожній конкретній ситуації на уроці. Комунікативна гнучкість, як складова художньо-комунікативної культури майбутнього педагога-музиканта забезпечує йому можливість успішного виконання широкого спектру художньо-комунікативних дій в умовах культуротворчого мистецького середовища. У структурі комунікативної гнучкості майбутнього вчителя музики виокремлюються емоційний, інтелектуальний і поведінковий елементи, які сприяють конструюванню ним конкретних художньо-комунікативних тактик, тактовному впливу на учня в залежності від його індивідуальних особливостей і можливостей, вмінню оперативно реагувати на зміну художньо-комунікативних умов. Педагогічна умова «стимулювання комунікативної гнучкості студентів у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик», спираючись на особистісно-орієнтовану освітню парадигму, враховує необхідність розвитку таких важливих комунікативних якостей студентів, як тактовність, толерантність, коректність, делікатність тощо, що набувають специфічних рис в координатах музичного мистецтва.

3.2. Обґрунтування змісту методичної моделі формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

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» [67].

Зауважимо, що 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. Її дослідження надає нову інформацію про об'єкт-оригінал. Такою штучною системою, що є результатом моделювання, є модель (від лат. *modulus* – міра, зразок) як аналітичний або (і) графічний опис досліджуваного явища (процесу).

Основними вимогами до побудови методичної моделі формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики нами визначено такі :

- системність: художньо-комунікативна культура є системним явищем, що має певну сукупність елементів, які перебувають у певних взаємозв'язках, утворюють певну єдність;

- детермінованість: художньо-комунікативна культура характеризується нерозривною єдністю із внутрішнім і зовнішнім середовищем, при взаємодії з якими вона виявляє свою цілісність;

- якість : художньо-комунікативна культура вбирає у себе сукупність особистісно-професійних якостей майбутнього вчителя музики, які утворюють єдину системну якість на межі двох систем : внутрішньої (суб'єктної) та зовнішньої (об'єктної), що характеризуються певними властивостями;

- процесуальність : комунікативна культура майбутнього вчителя музики є процесуальним явищем, комунікативні знання, вміння, навички проявляються і формуються в контексті реальних художньо-комунікативних ситуацій;

- технологічність: формування комунікативної культури потребує визначення етапів реалізації цього процесу, їх змістового наповнення та забезпечення необхідним методико-технологічним інструментарієм;

- діагностичність: процес формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики вимагає моніторингового забезпечення.

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, оскільки містить уявлення про художньо-комунікативну культуру як об'єкт пізнання, її структуру й основні властивості;

- прогностична, оскільки модель передбачає постановку мети, враховує послідовність прогнозованих змін, гарантує реалізацію поставленої мети за певних умов;

- гностична, адже модель уможлиблює поетапне дослідження процесу формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики; конструювання нових властивостей цього педагогічного явища; дозволяє унаочнити характерні особливості як цілісного феномена;

- перетворювальна, оскільки 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.

Розроблена модель художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики є взаємопов'язаною сукупністю елементів, що структурована в цілісну методичну систему, і реалізується відповідно до виділених етапів (організаційно-акомодаційного, локально-кумулятивного, коригувально-конвенційного та презентаційно-проектувального), що визначають логіку процесу підвищення рівня художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики (від інтуїтивно-емпіричного до аксіолого-продуктивного та функціонально-креативного рівнів).

Розглянемо методичну модель формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, що реалізується в цільовій, теоретичній, змістовій, процесуально-методичній та оцінно-результативній площинах. *Цільовий складник* методичної моделі 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).

Структурні складники системи	СОЦІАЛЬНЕ ЗАМОВЛЕННЯ – підготовка конкурентноспроможного фахівця згідно міжнародних освітніх стандартів			
Цільовий	МЕТА ЗАВДАННЯ			
Теоретичний	ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ПРИНЦИПИ			
Змістовий	Джерела конструювання змісту	Чинники конструювання змісту		
	Закон України «Про вищу освіту»; Галузеві стандарти вищої освіти; культуровідповідний контекст художньо-навчального простору ВНЗ	Спецкурс «Основи формування ХКК вчителя музичного мистецтва»; оновлені робочі програми педпрактики студентів; авторський проектно-творчий мультимедійний комплекс «Формування позитивного художньо-комунікативного іміджу вчителя музики»		
Процесуально-методичний	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАВЧАЛЬНО-РЕЙТИНГОВІ БЛОКИ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ХКК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА			
	Мотиваційно-стимулювальний Форми, методи, прийоми	Адаптивно-регулятивний Форми, методи, прийоми	Рефлексивно-аналітичний Форми, методи, прийоми	Творчо-актуалізаційний Форми, методи, прийоми
	ЕТАПИ			
	Організаційно-акомодаційний	Локально-кумулятивний	Коригувально-конвенційний	Проектно-презентаційний
Оцінно-результативний	МОНІТОРИНГ КРИТЕРІЇ – РІВНІ РЕЗУЛЬТАТ – сформована художньо-комунікативна культура вчителя музичного мистецтва			

Рис. 3.1. Схема моделі методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

Змістовий складник методичної системи зорієнтовано на розвиток ерудиції студентів з культурологічних засад художньо-творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу, що вбирає у себе джерела формування змісту: Закон України «Про вищу освіту», галузеві стандарти вищої освіти, сучасні інформаційні ресурси, спрямованість на культуровідповідний контекст художньо-освітнього простору ВНЗ, розробку спеціального методико-технологічного забезпечення, що забезпечує універсальність культуроорієнтованої фахової підготовки студентів згідно міжнародних освітніх стандартів з урахуванням концептуально-аналітичних, холістсько-синергетичних чинників; спецкурс «Основи формування художньо-комунікативної культури вчителя музики», інноваційну технологію «Наскрізні культуроорієнтовані педагогічної практики»; авторський проектно-творчий мультимедійний комплекс «Формування позитивного художньо-комунікативного іміджу вчителя музики».

Теоретичний складник презентує теоретичну основу забезпечення цілісності формування досліджуваного феномена, а саме, розроблений нами екзистенційно-рефлексивний підхід як систему провідних концептуальних позицій, на яких ґрунтується процес формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Теоретичний складник методичної системи представлено такими принципами формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, які у взаємовпливі і взаємозалежності уможливають системне визначення педагогічних умов, методів, прийомів, засобів і форм організації культуроорієнтованої художньо-комунікативної діяльності студентів у процесі музичного навчання.

Процесуально-методичний складник запропонованої системи включає визначення педагогічних умов та навчально-рейтингових блоків методико-технологічного забезпечення формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, а саме : мотиваційно-стимулювального, адаптивно-регулятивного, рефлексивно-аналітичного та творчо-актуалізаційного, що знаходяться між собою у тісних системних, функціональних та кореляційних зв'язках.

Мотиваційно-стимулювальний навчально-рейтинговий блок моделі охоплює 1 рік навчання студентів. Важливим завданням цього навчально-рейтингового блоку є стимулювання у студентів бажання оволодіти методами і засобами встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем, ознайомлення студентів із змістом таких дефініцій, як «художня діяльність», «культура», «художньо-комунікативна культура», формувалася система основних понять щодо сутності цього феномена.

Структурованість діяльності була основою залучення студента до чіткого алгоритму художньо-комунікативних дій, інструкції викладача були 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.

На цьому етапі пріоритетним завданням викладача було гнучке варіювання діалогово-дискусійними імітаційно-ігровими, проблемно-ситуаційними аналітико-оцінними та пошуково-практичними методами, спрямованими на оволодіння студентами вміннями проектування, прогнозування, ситуативного моделювання художньо-комунікативних ситуацій на уроці «тут і тепер»; важливим завданням цього етапу було систематичне залучення студентів до рефлексивної самодіагностики внутрішніх психологічних процесів, що відбуваються під впливом спілкування з мистецтвом.

Комплексне використання аналітичних (вирішення проблемних ситуацій-кейсів, контекстне спостереження за поведінкою вчителя музики у процесі педагогічної практики) та інтерактивних методів (моделювання художньо-комунікативних ситуацій, рольові ігри, комунікативні вправи) стало підґрунтям розробки і впровадження комунікативних тренінгів: тренінг міжособистісного спілкування, тренінг мотивації досягнення успіху взаємодії тощо.

В організації роботи студентів були задіяні такі форми роботи, як: «мозкові штурми», «круглі столи», діалогові форми навчальної взаємодії (дискусія, диспут, проблемна лекція-візуалізація, мистецький інтернет-діалог тощо), впроваджувалися форми роботи, що передбачали безпосереднє ознайомлення студентів з реальним навчально-виховним процесом (відвідування шкіл, зустрічі з випускниками, які досягли успіху у професії тощо)

У результаті впровадження означених методів і форм роботи студенти набували навичок роботи у різних комунікативних полях : художньому та між суб'єктному, що акумулювалося в їх мотиваційній спрямованості на встановлення продуктивності взаємодії з учнем; сприяло поступовому формуванню мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до встановлення емоційно-психологічного контакту з учнями; збагаченню «комунікативного тезаурусу» студентів, рефлексивному усвідомленню значущості розвитку в собі таких духовно-особистісних якостей, як : емпатія, конгруентність, рефлексія, толерантність, тактовність, комунікативність.

Адаптивно-регулятивний навчально-рейтинговий блок моделі 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 емпатичного слухання та розуміння учня, вибору оптимального стилю комунікативної діяльності у певній ситуації художньо-навчального процесу; гнучкої тактовної поведінки).

На цьому етапі основним методом роботи обрано систему комунікативних тренінгів (міжособистісної акомодатії до умов спілкування, мотивації досягнення успіху взаємодії, толерантності тощо), метою яких було сприяння становленню суб'єктності кожного учасника взаємодії у контексті спілкування з мистецтвом, формування позитивної оцінки власного «Я» студента, його впевненості в собі, здатності до управління своїми думками і переживаннями. Особлива увага викладача зосереджувалась на мажорному «тоні» взаємодії зі студентами, зміцненні їх віри у свої можливості, що створювало особливу довірливу атмосферу, підвищувало активність учасників тренінгів.

Гармонійне поєднання виокремлених методів аналітичного та інтерактивного спрямування, імітаційно-ігрового і проблемно-ситуаційного моделювання і форм навчання: (індивідуальні, парні, групові: «мозковий штурм», «акваріум», «круглий стіл», «конференція», мистецький інтернет-діалог ініціювало поступове розширення поля художньо-культурного контексту комунікації викладача і студента з музичним мистецтвом на основі зосередженості уваги на формуванні здатності студентів до співвіднесення своїх дій з «Іншим» суб'єктом взаємодії, поваги до його думок, почуттів, «спільності» в досягненні мети спілкування. Означені методи і форми роботи стимулювали суб'єктну активність студентів, викликали їх мотиваційну потребу щодо вияву власної позиції у спілкуванні, бажання разом з учнем «проживати» узагальнені етико-естетичні смисли, заковані у творі мистецтва; використовувати більш складне психологічне нюансування комунікативних стратегій мистецького спілкування.

На цьому етапі закладалось підґрунтя для становлення культурної ідентифікації студента у контексті «діалогу культур». Динаміка внутрішньо-особистісних змін студентів відбувалася 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 на цьому етапі поєднувались із цільовим використанням студентами елементів самоорганізації у художньо-комунікативних діях і сприяли розвитку їх здатності до корекції власної поведінки залежно від ситуації, що склалася на уроці, 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 на цьому етапі була спрямована на реалізацією енергії спільної дії, коригування процесу взаємодії в межах індивідуальних занять з фаху та педагогічної практики студентів.

Рефлексивно-аналітичний навчально-рейтинговий блок моделі впроваджується на 3 курсі навчання студентів Інститутів мистецтв. 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.

Рефлексивно-аналітичний навчально-рейтинговий модульний 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.

Впроваджений на цьому етапі комплекс методів аналітичного та інтерактивного спрямування, імітаційно-ігрового і проблемно-ситуаційного моделювання, тренінгові заняття, спрямовані на залучення студентів до самодіагностики власного «Я», оволодіння студентами навичками самопізнання, самоаналізу, самоспостереження, опанування вміннями «ампліфікації» (посилення) 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 («мозковий штурм», «акваріум», «круглий стіл», «конференція») були спрямовані на систематичне залучення студентів до рефлексивного аналізу і оцінки внутрішніх психологічних процесів, що відбуваються під впливом мистецького спілкування; розвиток здатності

студентів до «зчитування» іншого суб'єкта взаємодії за допомогою усвідомленого включення сенсорних каналів (аудіального, візуального, кінестетичного, пропріоцептивного).

За результатами навчання на 3 курсі інтенсивно формується і розширюється методичний інструментарій, за допомогою якого студенти мають можливість використання більш складного психологічного нюансування комунікативних стратегій взаємодії з учнем, досягнення «резонансних зустрічей» з ним; здійснюється рефлексивний пошук становлення індивідуального комунікативного стилю діяльності кожного студента; формується вільна орієнтація студентів у нових нестандартних підходах до вирішення комунікативних задач; створенні ситуацій переживання успіху взаємодії. Це дає змогу студенту коригувати обрані методи встановлення взаємодії з учнями, підвищує рівень їх здатності до об'єктивної оцінки власних якостей й адекватної рефлексивно-емпатійної оцінки учня, спонукає співвідносити свої найінтимніші переживання з художнім «Я» мистецького твору. Усвідомлення своєї суб'єктності у міжособистісній взаємодії, сприйняття «Іншого» як повноправного суб'єкта мистецького діалогу, сприяли формуванню культури прийняття його позиції, здатності до розуміння психологічних механізмів його реакцій в непередбачуваних ситуаціях, усвідомленню неявних або прихованих значень деяких аспектів переживання або поведінки.

За результатами проходження студентами цього етапу підвищився рівень здатності студентів до усвідомлення власних, набутих на попередніх етапах особистісно-професійних якостей, відбувалось розширення меж їх комунікативного досвіду, навичок саморегуляції та рефлексивного самоконтролю. Дієвою на цьому етапі була мета-позиція викладача, що забезпечувала оптимальні умови для реалізації художньо-комунікативного потенціалу студентів. Закріплення комунікативних навичок у вигляді поведінкових умінь, рефлексія й антиципація власної художньо-комунікативної діяльності сприяли змінам у ціннісно-сміслових структурах студентів, що знайшло своє відображення в підвищенні рівня сформованості їхньої художньо-комунікативної культури.

Набутий досвід конструктивних художньо-комунікативних дій, усвідомлення власних обмежень і перешкод в організації процесу взаємодії набувало особистісного смислу для кожного студента, викликало потребу у самовдосконаленні. Поступовий розвиток суб'єктних якостей фіксувався кожним студентом у його індивідуальному електронному портфоліо.

Творчо-актуалізаційний навчально-рейтинговий блок моделі охоплює 4 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 власних етико-аксіологічних установок студентів, орієнтацію студентів 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.

Використані на цьому етапі методи проблемно-пошукового, рефлексивно-творчого характеру : медіа-презентації, імідж-тренінг, «створення ситуацій переживання успіху взаємодії», арт-проектів (розробки оригінальних моделей уроку музики, що забезпечують творчу взаємодію вчителя і учня); та організаційні форми навчання : індивідуальні, парні, групові («мозковий штурм», «акваріум», «круглий стіл», «конференція», «презентація», «проектно-творчий семінар», «творча майстерня» тощо) орієнтували майбутнього вчителя музики на самостійний вибір художньо-комунікативних стратегій з кількох альтернатив, тобто мета-позиція викладача передбачала 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 ставив її учасників перед необхідністю здійснити внутрішній вибір, який залежав 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, розуміння екзистенції учня у процесі взаємодії.

В рамках цього етапу (4 курс), розроблено й апробовано авторський спецкурс «Основи формування художньо-комунікативної культури вчителя музики» та 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; досягненню духовно-енергетичного резонансу між викладачем і студентом у кожній конкретній

ситуації художньо-навчального процесу; 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 учнем у процесі художньо-педагогічного спілкування.

Модульно-блокове структурування навчального процесу дозволило активізувати позицію студентів, забезпечити їм свободу вибору завдань і способів вирішення педагогічних проблем, можливість накопичувати досвід творчих дій в ситуаціях спілкування з мистецтвом, моделювати ситуації успіху взаємодії.

Знання, уміння, навички, особистісно-комунікативний досвід, набутий студентами під час проходження навчально-рейтингових блоків, отримували безпосередню апробацію в процесі педагогічної практики студентів.

Провідним методом організації художньо-комунікативних дій студента під час занять спецкурсу та культуро орієнтованих педагогічних практик була його робота над індивідуальним електронним портфоліо, яке на різних етапах роботи набувало статусу робочого зошиту, щоденника (у період проходження педпрактики), інноваційної майстерні, науково-інноваційної лабораторії. Рейтинговий контроль результатів проходження студентами означених навчально-рейтингових блоків відбувався в реальних умовах, у період проходження ними педагогічної практики. 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, до опосередковано-коригувальної ролі викладача на етапі становлення культурної ідентифікації суб'єктів «діалогу культур», до усвідомленого вибору цілей, змісту, форм, методів, засобів самоорганізації студентом власних художньо-комунікативних дій і особистісної відповідальності за цей процес на етапі сумісної культуротворчості з викладачем.

Метою *оцінно-результативного складника* системи є педагогічний моніторинг процесу формування комунікативної культури, що відбувався за визначеними критеріями. Виконання тестових завдань, які вимагали альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій; експрес-діагностика фрагментів уроку музики, що передбачала ефективність розв'язання певної комунікативної ситуації «тут і тепер»; залучення

студентів до самоаналізу та самооцінки результатів їх художньо-комунікативної діяльності, творчих досягнень були ефективними способами педагогічного моніторингу контролю якості встановлення взаємодії партнерів мистецького спілкування. За необхідності відбувалося внесення відповідних коректив у процес формування у студентів художньо-комунікативної культури на основі оцінки результативності запровадженої методичної моделі й самооцінки студентів.

Отже, *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. Моніторингові процедури дозволяють відслідковувати процес формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у динаміці розвитку виокремлених рівнів.

3.3. Критерії та рівні сформованості художньо-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва

Приведення системи підготовки майбутніх фахівців у відповідність до міжнародних освітніх стандартів передбачає орієнтацію на культурні цінності, розробку нових підходів до змістового наповнення фахової підготовки майбутніх учителів музики. У контексті технологій гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу, відповідно до сучасних європейських вимог та на підставі результатів теоретико-методичного аналізу літератури з проблеми дослідження, нами виявлена компонентна наповненість феномена художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, що пов'язана з його потребами, мотивами, компетентністю, саморегуляцією поведінки, рефлексією, оцінкою, проявом артистизму художньо-комунікативних дій, тобто із мотиваційно-потребовим, пізнавально-компетентнісним, регулятивно-конативним, рефлексивно-оцінним та творчо-презентативними компонентами. З метою одержання об'єктивної інформації про ефективність дослідно-експериментальної роботи, нам необхідно вирішити проблему вибору критеріїв та показників досліджуваного феномена.

Існують загальні вимоги до виділення і обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що 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; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи; критерії повинні бути розкриті через низку специфічних ознак, які віддзеркалюють усі структурні компоненти об'єкта дослідження; динаміку вимірюваної якості в часі.

Для об'єктивного уявлення про досліджуваний феномен, відтворення його валідної моделі необхідним є визначення підґрунтя щодо вибору й формування його критеріїв та показників. 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 [209]. Є. Зеленов під критерієм розуміє ідеальний зразок, еталон, який визначає вищий, найдосконаліший рівень функціонування певної системи [137, с. 72].

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 [67; 172; 177; 348]. Виокремлені нами критерії та показники сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики ґрунтуються на наукових ідеях психологічних досліджень щодо механізмів педагогічного спілкування (С. Максименко [221], Г. Костюк [181], І. Страхов [372], І. Синиця [351] та ін.); теоретичних концепціях педагогічного спілкування (Г. Андреева [4], В. Загв'язинський [107], І. Зязюн [146], В. Кан-Калік [162], В. Лабунська [195], М. Лісіна [206], Б. Ломов [210], А. Мудрик [252], В. Семиченко [349] та ін.); теоретико-методичних концепціях мистецької педагогіки (Е. Абдуллін [1], Н. Гуральник [79], А. Козир [171], В. Орлов [269], Г. Падалка [279], О. Рудницька [336], О. Хижна [398], В. Шульгіна [410], О. Щолокова [414], Д. Юник [416] та ін.).

При визначенні критеріїв ми дотримувалися вимог, що висуваються до педагогічних досліджень, а саме : об'єктивність, надійність, простота вимірювання, адекватність і взаємозумовленість критерію і його показників, узгодження з визначеними компонентами. об'єктивність і цілісність; ефективність (критерій повинен адекватно відбивати властивості та явища); надійність і висока вірогідність (достатність статистичних оцінок за даним критерієм); спрямованість (критерій повинен бути спрямованим на управління діяльністю); критерій повинен відбивати відносну значущість властивостей явища чи об'єкта, що оцінюється.

З метою виявлення та моніторингу динаміки сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у роботі визначено критерії, які характеризуються мірою мотиваційної спрямованості на взаємодію з учнем; мірою розвитку базових пізнавально-комунікативних компетенцій; мірою здатності до регулювання власної поведінки у процесі художньо-комунікативної діяльності; мірою здатності до усвідомлення власних художньо-комунікативних якостей; мірою здатності до самопрезентації у процесі взаємодії з учнем.

- *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, якість відбору культурних зразків взаємодії, що детермінують дієвість функціонування мотиваційно-потребового критерію. Показниками цього критерію виступають: 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 базових художньо-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 проєкції 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 є : 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.

Кожен з критеріїв у їх цілісній системі функціонує на чотирьох рівнях – високому, достатньому, середньому та низькому, які визначають ступінь його сформованості у системі художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Високий рівень сформованості художньо-комунікативної культури характеризує студентів, які виявляють сталий інтерес, бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню продуктивності взаємодії з учнем; усвідомлюють важливість розвитку базових художньо-комунікативних компетенцій вчителя музики; сформованими є вміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність; 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.

Достатній рівень сформованості художньо-комунікативної культури характеризує студентів, які спрямовані на знаходження у культурному

контексті взаємодії особистісних смислів, як «значення для мене» (О. Больнов) художньо-комунікативних дій; усвідомлюють важливість розвитку базових пізнавально-комунікативних компетенцій; достатньо сформованими є вміння планувати і реалізовувати художньо-комунікативну діяльність; систематично дотримуються етики педагогічної взаємодії та комунікативної гнучкості у змінних художньо-комунікативних умовах; виявляють адекватність у рефлексивному аналізі власних художньо-комунікативних якостей та рефлексивно-емпатійній оцінці учня у процесі взаємодії; спрямовані на самопрезентацію у художньо-комунікативних діях; суб'єктна художньо-комунікативна активність виявляється на рівні усвідомлених художньо-комунікативних потреб; студенти виявляють власну позицію у мистецькому спілкуванні, є ефективними у звертанні до педагогічної імпровізаційності в організації співтворчості з учнями.

Середній 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; невпевненість щодо планування і реалізації педагогічної взаємодії з учнем; нездатність до комунікативної гнучкості у змінних художньо-комунікативних умовах; епізодично дотримуються етики педагогічної взаємодії та комунікативної гнучкості у змінних художньо-комунікативних умовах; не можуть самостійно (без фасилітативної підтримки викладача) побудувати продуктивну систему стосунків у творчому тандемі «вчитель-учень», вибрати адекватний ситуації стиль мистецького спілкування.

Низький 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 продуктивності взаємодії з учнем; несформованістю базових художньо-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, вони демонструють неадекватність рефлексивного аналізу власних художньо-комунікативних дій та рефлексивно-емпатійної оцінки дій учня у процесі взаємодії, низькою є їх спроможність щодо регулювання власної поведінки, що виражається в

егоцентризмі, відсутності альтруїзму, нездатності приймати оптимальні рішення у різноманітних ситуаціях художньо-навчального процесу, ефективно будувати стосунки з учнями; 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, вияву власної мистецької позиції, простежується загальна пасивність щодо спрямованості на самопрезентацію у художньо-комунікативних діях, організації співтворчості з учнем.

Визначені критерії, їх показники, а також вибудовані на їх основі рівні сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики слугували розробці програми діагностико-констатувального етапу дослідження.

Проведена робота сприяла визначенню специфічних особливостей прояву досліджуваної якості у майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме :

- недостатній рівень мотиваційної спрямованості студентів щодо встановлення продуктивної взаємодії з учнями;
- вузький діапазон комунікативних стратегій і тактик у поведінці студентів, полярна самооцінка;
- низький рівень самоусвідомлення студентом власних якостей та здатності до рефлексивно-емпатійної оцінки якостей учня;
- студенти, що виявляють позитивну самооцінку, впевненість в собі, своїх можливостях, легше вступають у взаємодію, ефективніше вирішують комунікативні задачі;
- накопичення художньо-комунікативного досвіду сприяє здатності студентів до адекватної самооцінки власних художньо-комунікативних якостей та адекватної рефлексивно-емпатійної оцінки учня;
- прагнення до взаємодії з учнями корелює у студентів достатнього рівня з відповідальністю за її результати;
- існує позитивний кореляційний зв'язок між психологічними механізмами регуляції студентами власної поведінки у процесі взаємодії та показниками розвитку їх комунікативної культури у мистецькому спілкуванні;
- формування комунікативних здібностей відбувається в діяльності, що регулюється рефлексивними аспектами самосвідомості, при наявності сформованого «образу Я» студента;

- виявлено високий рівень кореляційного зв'язку між рефлексією студентів щодо усвідомлення ними власних художньо-комунікативних якостей і рівнем їх суб'єктивного контролю;
- зміна рівня комунікативної культури детермінується трансформацією рефлексивних процесів особистості, у зв'язку із залученням до рефлексії ціннісно-сміслових структур самосвідомості майбутнього вчителя музики, що детермінує пошук нового смислу та нових цінностей мистецького спілкування з позиції людини культури;
- зростання рівня рефлексії спостерігається у студентів у період педагогічної практики;
- існує позитивний кореляційний зв'язок між психологічними механізмами регуляції студентами власної поведінки у процесі взаємодії та показниками розвитку їх комунікативної культури у мистецькому спілкуванні;
- розширення зони культууро-орієнтованого спілкування викладача і студента на ґрунті мистецтва сприяє меншій ймовірності виникнення між ними комунікативних бар'єрів.

Проведення констатувального експерименту, узагальнення його результатів довело необхідність і своєчасність подальшого дослідження обраної проблеми в галузі музичної педагогіки.

Висновки до третього розділу

Процесуально-методологічний аналіз процесу формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики дозволив конкретизувати такі висновки:

- розроблено модель художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики, що є взаємопов'язаною сукупністю елементів, що структурована в цілісну методичну систему, і реалізується відповідно до виділених етапів (організаційно-акомодаційного, локально-кумулятивного, коригувально-конвенційного та презентаційно-проектувального), що визначають логіку процесу підвищення рівня художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики (від інтуїтивно-емпіричного до аксіолого-продуктивного та функціонально-креативного рівнів);
- цільовий складник моделі 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 моделі 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 моделі 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 вчителя музики», оновлені робочі програми педагогічної практики студентів; авторський проектно-творчий мультимедійний комплекс «Формування позитивного художньо-комунікативного іміджу вчителя музики»;
 - процесуально-методичний складник запропонованої моделі 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 блоку 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 (проблемна лекція-візуалізація, «презентація», «проектно-творчий семінар», медіа-презентація, імідж-тренінг, дискусія на кшталт «мозкового штурму», «акваріум», «круглий стіл», «конференція», «мистецький інтернет-діалог» тощо), а також елементи діагностики та самодіагностики студентів (самозвіти щодо проходження педагогічної практики, тестові карти самооцінки, портфоліо та ін.). Передбачено певну послідовність застосування визначених модульно-рейтингових блоків згідно організаційно-акомодаційного, локально-кумулятивного, коригувально-конвенційного та презентаційно-проектного 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. Моніторингові процедури дозволяють відслідковувати процес формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у динаміці розвитку виокремлених рівнів її сформованості;
- 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).

ПІСЛЯМОВА

Інтеграція України у Європейський освітній простір зумовлює приведення системи підготовки майбутніх фахівців у відповідність до міжнародних освітніх стандартів, розвитку демократичних свобод, переосмислення стратегічної мети освіти – формування особистості як людини культури. Реалізація етичної і культурної функцій освіти зумовлюється необхідністю підвищення загальної культури суспільства й утвердження в педагогічному середовищі парадигми особистісно орієнтованої освіти. Конституція України, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма «Вчитель» вказують на те, що завдяки діяльності вчителя реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього, культура якої проявляється в її життєтворчості, гуманності, відповідальності, свободі, духовності.

Аналіз сучасної системи наукового та філософського знання дозволив виокремити ряд методологічних принципів дослідження проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва : принципу «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 і методологічною сутністю якого є цілісний підхід до художньо-навчального процесу, створення культуровідповідного мистецько-освітнього середовища вишу.

Вперше у теорії і методиці музичного навчання формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики розглянуто з концептуальних позицій екзистенційно-рефлексивної зорієнтованості навчального процесу в інститутах мистецтв педагогічних університетів. Теоретичною основою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики виступив 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».

Здійснене в монографії системне дослідження методології і теорії формування феномена художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва цілісно оновлює теоретичні підвалини мистецької освіти у контексті постнекласичної раціональності, збагачує сучасними підходами наукову рефлексію методологічних та науково-теоретичних засад культуротворчої взаємодії суб'єктів художньо-навчального процесу у відповідності до вимог сучасної особистісно-орієнтованої діалогічної парадигми мистецької освіти.

ГЛОСАРІЙ ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ

Глосарій термінів і понять – представляє 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 цінностей, їх структуру та місце у реальній дійсності.

2. **Артистизм** – це органічне поєднання зовнішньої театральності і глибокої змістовності музикування на сцені у процесі комунікативного самовираження і психічного спілкування музиканта з аудиторією (М.Давидов).

3. **Ассертивність** – 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. **Атракція** – (від лат. *altracio* – притягування) – специфічні емоційні взаємини, які визначають привабливість одного індивіда для іншого.

5. **Аффіліація** – (від англ. *affiliation* – об'єднання, зв'язок) – психічне явище, мотив, спонука, намір, прагнення до взаємодії з іншими людьми;

6. **Бар'єри комунікації** – утруднення, викликані природними, соціальними та психологічними факторами.

7. **Взаємодія** – філософська категорія, що віддзеркалює процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість, що породжує їх взаємообумовленість та зв'язок.

8. **Внутрішньо особистісні фактори** формування комунікативної культури вчителя – комунікативні потреби (духовна спрямованість на встановлення взаємодії з учнями, обміні знаннями, досвідом, емоціями, переживаннями, особистісними смислами (В. Сморчкова).

9. **Гнучкість** – різноманітність та адекватність дій як у зовнішніх формах активності, так і у внутрішніх (психічних).

10. **Гнучкість педагогічна** – складне багатовимірне психологічне утворення, що обумовлює здібність вчителя легко відмовлятися від невідповідних ситуацій і 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).

11. **Готовність до діалогу** – цілісне особистісне утворення, що інтегрує стан мобілізації в ситуаціях утрудненого спілкування.

12. **Діалог** – (від грец. *diálogos*) - поперемінний обмін репліками двох або більше людей. Як форма спілкування виявляється в способі самовираження суб'єктів освіти, породжує ефекти взаємоприйняття, співучасті, співчуття, спів дії; як засіб спілкування виявляється в конструктивній взаємодії суб'єктів освіти, передбачає відкритість власного досвіду для іншого і відкритість досвіду іншого для себе.

13. **Духовність** – здатність керуватися у власній поведінці вищими цінностями життя, наслідувати ідеали Істини, Добра і Краси (В. Слободчиков).

14. **Емоційна гнучкість** – властивість, що визначає рівень сформованості регуляторної гнучкості особистості; пов'язана з пластичністю психіки, стилем спілкування тощо.

15. **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.

16. **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.

17. **Експресія** – виразні рухи, що супроводжуються певним станом (радість, гнів, відраз, подив тощо) (В. Лабунська).

18. **Емпатія** – системне утворення, яке вбирає у себе віддзеркалення і розуміння емоційного стану іншого, співпереживання партнеру по спілкуванню.

19. **Емпатія вчителя** – здатність приєднуватися до почуттів іншого; емоційних почуттів, переживань учнів.

20. **Ідеальне** – (від грец. *idea* - ідея, образ) – особливий спосіб буття об'єкта, його представленості в психічному світі суб'єкта.

21. **Ідентифікація** – неусвідомлене ототожнення себе з іншими.
22. **Іманентний** – (лат. immanens – внутрішній) – внутрішня властивість предмету, процесу або явища.
23. **Імідж** – з англійської «image» - «образ», (розуміється не лише як візуальний, зоровий образ людини, але й образ її мислення, дій, вчинків).
24. **Інсайт** – раптове розуміння, яке сприяє вирішенню проблеми.
25. **Інтроекція** – втягування зовнішнього об'єкта всередину, в суб'єктивне коло власних інтересів, переживання частини реальності як суб'єктивно значущої; включення особистістю у свій внутрішній світ мотивів, установок (інтроектів) інших людей.
26. **Інтуїція** (від лат. intuiti, уважно дивлюсь) – знання без усвідомлення фактів їх отримання.
27. **Каузальна атрибуція** – інтерпретація суб'єктом міжособистісного сприйняття причин і мотивів поведінки іншої людини (психологічний словник).
28. **Конвергентність** – узгодженість, зв'язність елементів, структур, систем.
29. **Компетентність** – здатність до дії, уміння використовувати знання у практичній діяльності.
30. **Компетенція** – добра обізнаність із чим-небудь; компетентний – той, хто володіє компетенцією; обізнаний у певній галузі.
31. **Комунікативна активність** – інтенсивність комунікативної діяльності, її операційно-динамічні характеристики.
32. **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.
33. **Комунікативна компетенція вчителя** (лат. competentia – обізнаність, володіння відповідними компетенціями, обізнаність у певній справі) – система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що обумовлюють здатність до суб'єктивного виміру культури спілкування, умінні застосовувати її етичний потенціал відповідно до психологічних особливостей учня, певної ситуації взаємодії.
34. **Комунікативна культура** – є основою загальної культури, якість, що ґрунтується на гуманних принципах, творчій спрямованості, віддзеркалює духовний світ особистості, її спрямованість на культуру власного життєвого самовизначення.
35. **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).

36. **Комунікативна рефлексія** – усвідомлення власних комунікативних якостей, почуттів, думок, дій, того, як особистість сприймають інші.

37. **Комунікативний процес** – безперервна взаємодія учасників комунікації.

38. **Комунікативні вміння** – комплекс комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній і практичній підготовленості особистості до міжособистісного спілкування, що дозволяє творчо використовувати комунікативні знання.

39. **Комунікативні компетенції вчителя музичного мистецтва** – це сукупність знань, умінь та особистісних якостей, що забезпечують його потенційну готовність вчителя музичного мистецтва до здійснення художньо-комунікативної діяльності.

40. **Комунікативність** – здатність до діалогового спілкування (О. Рудницька).

41. **Комунікація** (от 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.

42. **Конативний** (поведінковий) – намір; виступає як момент внутрішньої готовності до виконання дії; найбільш ефективно прогнозує комунікативну поведінку в професійній діяльності.

43. **Конативний компонент взаємин** – поведінковий аспект спілкування, що найбільш ефективно прогнозує комунікативну поведінку в професійній діяльності.

44. **Конативний компонент свідомості** – це система інтенцій у свідомості особистості, що регулює її взаємодію з іншими.

45. **Конвенційний** – (від лат. conventionalis) – узгодженість, поєднання спільних інтересів.

46. **Конгруентність** – це відповідність думок, слів і дій; спостерігається в тих випадках, коли адекватне відображення внутрішніх відчуттів і переживань особистості в її свідомості та точно відтворення у поведінці; динамічний стан, в якому людина найбільш вільна і автентична

сама із собою, оскільки спроможна розібратися у своїх почуттях, відчути внутрішню комфортність, гармонію та задоволення.

47. **Концепція** – (розуміння, система) певний спосіб розуміння, трактування яких-небудь явищ, основна точка зору, керівна ідея для їх висвітлення, провідний задум, конструктивний принцип.

48. **Кореляція** – здатність елементів до узгодженої взаємодії.

49. **Екзистенціалізм** – вчення про те, що буття людини (її екзистенція – існування) раціонально не пізнається, а опановується безпосереднім переживанням; висвітлення неповторної індивідуальності особистості, осягнення вищого смислу існування людини.

50. **Критерій** – (від грец. *kritērion* – засіб для судження) – мірило судження, оцінки; ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу.

51. **Культура** – специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, який проявляється в продуктах духовної і матеріальної праці, в системі духовних і соціальних цінностей, ставлення до самого себе та інших людей (В. Казанська).

52. **Культура** – (лат. *cultura*) – виховання, освіта, розвиток) сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької) (О. Рудницька).

53. **Культура** – (лат. *cultura*) - рівень, ступінь розвитку у певній галузі знання або діяльності; культура як «удосконалення» внутрішнього життя людини, його душі; культура є сукупністю інтелектуальних, світоглядних, етичних та естетичних досягнень; розвиток, збагачення, удосконалення нематеріального життя.

54. **Культура емоційна** – динамічне утворення особистості, що характеризується емоційною спрямованістю стилю професійної поведінки і проявляється у володінні механізмами управління власними емоціями та емоційними станами учнів, прагненням до удосконалення власного емоційного досвіду на основі рефлексії.

55. **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).

56. **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).

57. **Локальний** – (лат. *localis*, від *locus* – місце) місцевий, той, що не виходить за визначені межі.

58. **Мистецьке спілкування** – внутрішньо діалогова форма осягнення смислу мистецького твору, авторської ідеї (О. Рудницька).

59. **Міжособистісна взаємодія** – це сукупність зв'язків між людьми, які виникають і закріплюються в процесі їх спільної життєдіяльності; забезпечує узгодженість між партнерами мети діяльності.

60. **Модель** – (від лат. *modulus* – міра, зразок) – це аналітичний або (і) графічний опис досліджуваного явища (процесу).

61. **Навіювання** – (сугестія) – соціально-психічний вплив, що ґрунтується на апеляції до емоційно-безсвідомої сфери психіки особистості.

62. **Онтологія** – (від грец. *Ontos* – буття і *logos*) – вчення, слово; вчення про буття.

63. **Особистісний сенс** – індивідуалізоване відображення справжнього ставлення особистості до тих об'єктів, за допомогою яких розгортається її діяльність. Сенс є суб'єктивним і фіксується в індивідуальній свідомості.

64. **Парадигма освіти** – сукупність загальновизнаних у науці ідей, цінностей, методів, що визначають певний підхід до пояснення освіти та освітніх процесів (О. Рудницька).

65. **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).

66. **Педагогічна культура** – динамічна система педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності та особистісних досягнень вчителя у створенні зразків педагогічної практики з позицій людини культури.

67. **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. комунікативний аспект спілкування – обмін інформацією і ставленням співрозмовників один до одного; перцептивний аспект спілкування – пізнання особистості; інтерактивний аспект спілкування – організація взаємодії.

68. **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).

69. **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.

70. **Рефлексія у навчанні** – чуттєво пережитий процес усвідомлення суб'єктом освіти власної діяльності, способів її виконання (А. Хуторський).

71. **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».

72. **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).

73. **Сензитивність** – (от лат. sensus – почуття, відчуття) – характерологічна особливість людини, що виявляється у підвищеній чуттєвості до зовнішніх подій.

74. **Синтонність** – це інстинктивне співзвуччя з оточенням; особистість, якій властива синтонність, мимоволі переживає емоції, що збігаються з емоціями людей, з якими вона перебуває у контакті.

75. **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.

76. **Соціальна перцепція** - сприйняття, оцінювання соціальних об'єктів.

77. **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.

78. **Спілкування** – одна з форм людської взаємодії, що сприяє як фізичному, так і духовному творенню ними один одного.

79. **Спілкування** – складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується сумісною діяльністю і

вбирає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної комунікативної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння інших.

80. **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).

81. **Стиль педагогічний** – це усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель у процесі взаємодії з учнями.

82. **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.

83. **Технологія** – (від грецького *techne* – мистецтво, майстерність, уміння і *logos* – наука, вчення).

84. **Технологія педагогічна** – способи системної організації освітньої діяльності в різних сферах знання, культури навколишнього світу, мислення, що зумовлюється рефлексією, стандартизацією, використанням спеціалізованого інструментарію (І. Зязюн).

85. **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.

86. **Тренінг** – (від англ. «виховувати», «навчати»); практика психологічного впливу на особистість.

87. **Увага** – спрямованість психічної діяльності людини та її зосередженість у певний момент на об'єкти або явища, які мають для людини певне значення.

88. **Формування** – процес розвитку індивіда під впливом зовнішніх соціальних факторів.

89. **Художнє** – вища форма естетичного пізнання і віддзеркалення через мистецтво творчого ставлення людини до світу.

90. **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.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Едуард Борисович Абдуллин. – М. : Прометей, 1990. – 188 с.
2. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
3. Андреев В. И. Педагогика : [учеб. курс для творч. саморазвития] / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология в современном мире / Г. М. Андреева, А. И. Донцова. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – 335 с.
5. 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.
6. Андрієвський Б. М. Сучасні освітні технології : метод. рек. / Б. М. Андрієвський. – Херсон : Айланд, 2008. – 44 с.
7. Андрущенко В. П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 5-8.
8. Андрущенко В. П. Духовна сутність освіти : метод. матеріал / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 5-10.
9. Андрущенко В. П. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Андрущенко, В. Лутай ; Академія наук вищої освіти України. – Режим доступу : http://www.anvou.org.ua/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=399.
10. Андрущенко В. П. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : Леся, 2014. – 460 с.
11. Антонець Н. П. Спілкування на уроці музики / Н. П. Антонець. – Дрогобич : Коло, 2002. – 111с.
12. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

13. Асмаковец Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга / Е. С. Асмаковец // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 11-14.
14. Аухадеева Л. А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Аухадеева Людмила Александровна ; Татар. гос. гум.-пед. ун-т. – Казань, 2008. – 47 с.
15. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – 2-е вид., доп. – Житомир : Рута : Волинь, 2008. – 232 с.
16. Басин Е. Я. Искусство и коммуникация (очерки из истории философско-эстетической мысли) / Е. Я. Басин. – М. : Моск. обществ. науч. фонд : Изд. центр науч. и учеб. программ, 1999. – 240 с. – (Серия «Учебная литература» ; вып. 6).
17. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения / Г. С. Батищев // Диалектика общения. Гносеологические и мировоззренческие проблемы. – М., 1987. – 230 с.
18. 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.
19. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1986. – С. 210-215.
20. Бахтин М. М. как философ / отв. ред. Л. А. Гогоштишвили, П. С. Гуревич. – М. : Наука, 1992. – 256 с.
21. 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.
22. Бердяев Н. А. Смысл творчества / Николай Александрович Бердяев. – М. Правда, 1989. – 600 с.
23. Берегова О. М. Інтегративні процеси в музичній культурі України ХХ-ХХІ століть : монографія / Олена Берегова. – К. : Ін-т культурології НАН України, 2013. – 232 с.
24. Береза А. В. Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики : навч.-метод. посіб. для студ. і викладачів ін-тів післядиплом. освіти, пед. працівників, учителів музики. – Вид. 2-ге, доп. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2010. – 184 с.
25. Берталанфи Л. Общая теория систем : критический обзор / Л. Берталанфи // Исследования по общей теории систем : ежегодник. – М., 1969. – С. 23-82.

26. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
27. 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>. – Загол. з екрану.
28. 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.
29. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
30. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
31. 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).
32. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. Блауберг. – М. : Академия, 1997. – 448 с.
33. 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.
34. Бодалев А. А. Психология межличностных отношений / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 86-91.
35. Божович Л. И. Концепция культурно-исторического развития психики и ее перспективы / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 36-39.
36. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 470 с.
37. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 72-76.
38. Бонфельд М. Ш. Музыка. Язык. Речь. Мышление : опыт системного исследования музыкального искусства / М. Ш. Бонфельд. – СПб. : Композитор, 2006. – 648 с.
39. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы : монография / Нина Валентиновна Бордовская. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
40. Борев Ю. Б. Художественное общение и его языки. Теоретико-коммуникативные и семиотические проблемы художественной культуры /

- Ю. Б. Борев // Художественная коммуникация и семиотика : теории, школы, концепции. – М., 1986. – С. 5-43.
41. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика XXI, 2008. – 352 с.
42. Бочкарева О. В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры / О. В. Бочкарева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 139-144.
43. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения (уроки Джеймса Бюджентала) / С. Братченко. – М. : Смысл, 2001. – 407 с.
44. Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер. – М. : Высш. школа, 1993. – 175 с.
45. Букач М. М. Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки (на матеріалі спеціальних практик) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Букач Микола Миколайович ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 32 с.
46. Буряк В. Методологічний аспект побудови навчального процесу / В. Буряк // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 10-19.
47. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача : навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2005. – 336 с.
48. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Василевська-Скупа Людмила Павлівна ; Вінницький держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 239 с.
49. 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.
50. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
51. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.
52. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
53. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: таланты и поклонники : [пер. с англ.] / Гленн Вильсон. – М. : Кошто-центр, 2001. – 384 с.
54. 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.

55. Вишне夫斯基 М. И. Введение в философию образования / М. И. Вишне夫斯基. – Могилев : Могилев. гос. ун-т, 2002. – 160 с.
56. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Кременя. – Тернопіль : Богдан, 2004. – 384 с.
57. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука, 2000. – 416 с.
58. Возгова З. В. Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников [Электронный ресурс] / З. В. Возгова // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3. – Режим доступа : www.science-education.ru/97-4661
59. Гадамер Г.-Г. Истина і метод : пер. з нім. / Г.-Г. Гадамер. – К. : Юніверс, 2000. – Т. 1. – 464 с.
60. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : [навч. посіб.] / В. Галузинський, М. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
61. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М. : Вильямс, 2007. – 512 с.
62. 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.
63. 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.
64. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
65. Гиппиус С. Гимнастика чувств: тренинг творческой психотехники / С. Гиппиус. – Л. : Искусство, 1967. – 296 с.
66. Гавалешко О. М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Гавалешко Оксана Миколаївна ; Київ. нац. ун-т імені Т. Шевченка. – К., 2001. – 20 с.
67. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.
68. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – Вид. 2-ге, доп. й випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
69. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи : сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.

70. Гончаренко С. У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
71. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної системи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський : Видавець Звойленко Д. Г., 2007. – 38 с.
72. Грачев В. И. Коммуникации – Ценности – Культура (опыт информационно-аксиологического анализа) : монография / В. И. Грачев. – СПб. : Астерион, 2006. – 248 с.
73. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
74. Грибкова О. В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Грибкова Ольга Владимировна ; Моск. гос. открытый пед. ун-т имени М. А. Шолохова. – М., 2010. – 55 с.
75. Гроф С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / С. Гроф. – М. : Соцветие, 1992. – 336 с.
76. 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.
77. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності : навч. посіб. / О. І. Гура. – К. : Центр навч. літ., 2005. – 224 с.
78. Гуральник Н. П. Комплекс типових навчальних програм з дисципліни «Основний муз. інструмент фортепіано» для студ. ВНЗ музичної галузі в структурі педагогічної освіти / Наталія Павлівна Гуральник. – 2-е вид., доп. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 86 с.
79. 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.
80. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Гуральник Наталія Павлівна ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 503 с.
81. Гуревич П. С. Философия культуры / П. С. Гуревич. – М. : Nota Bene, 2000. – 352 с.
82. Гуренко Е. Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е. Г. Гуренко. – Режим доступа : URL: <http://muzlit.net/?p=74>.
83. Гуссерль Э. Феноменологическая психология (Амстердамские доклады)

[Електронний ресурс] / Э. Гуссерль // Электронная библиотека по философии. – Режим доступа : <http://www.philosophy.ru/library/husserl/psych.html>.

84. Давыдов В. В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие для вузов / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224 с.

85. Давыдова Г. И. Рефлексивно-диалогическая психотерапия: экзистенциальная модель развития личности / Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 110-117.

86. 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.

87. Демчук М. И. Системная методология инновационной деятельности : учеб. пособие / М. И. Демчук, А. Т. Юркевич. – Минск : РИВШ, 2007. – 304 с.

88. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» – професійна освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/111.html?start=6>.

89. 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.

90. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студента : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Дмитрієва Світлана Михайлівна ; Ін-т психології АПН України. – К., 1996. – 202 с.

91. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти / Л. В. Долинська // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 26, т. 2. – С. 8-11.

92. Дорфман Л. Я. Полисистемная организация метаиндивидуального мира / Л. Я. Дорфман // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 2. – С. 94-102.

93. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования / Л. Я. Дорфман. – М. : Смысл, 1997. – 424 с.

94. Дорфман Л. Я. Индивидуальный эмоциональный стиль / Л. Я. Дорфман // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 88-95.

95. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта / В. І. Дряпіка. – К. : Ліра, 2000. – 227 с.

96. Евин И. А. Синергетика искусства / И.А. Евин. – М. : Лада, 1993. – 171 с.

97. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
98. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 80 с.
99. Эстетика : навч. посіб. / за ред. В. О. Лозового. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 208 с.
100. Євтух М. Б. Методологічні засади розбудови особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / М. Б. Євтух // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т вищої освіти. – К., 2000. – Вип. 3. – С. 42-49.
101. Єременко О. В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи : метод. посіб. / Ольга Володимирівна Єременко. – Суми : Сум. держ. пед. ун-т, 2003. – 141с.
102. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія : підручник / А. М. Єрмоленко. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.
103. Жакупова Я. Т. Психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта в колледже : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Жакупова Яна Тураровна ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – 22 с.
104. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 39. – С. 52-56.
105. 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.
106. Завгородня О. В. Вплив педагога на учня: особистісний аспект / О. В. Завгородня, Л. О. Курганська. – К. : Міленіум, 2005. – 40 с.
107. Загвязинский В. И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : монография / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2011. – 174 с.
108. 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 :

- наукова-метадишна часопис. Серія С. Психолога-педагогічна наука (педагогіка, психологія, методика). – 2016. – 2 (48). – С. 65-69.
109. Зайцева А. В. Гуманістичні виміри художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Збірник наукових праць / Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». – 2016. – № 2 (76). – С. 34-44.
110. 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.
111. 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.
112. 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.
113. 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.
114. 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.
115. 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.
116. Зайцева А. В. Логіка реалізації педагогічної технології формування художньо-комунікативної культури / А. В. Зайцева // Наукові записки / Нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова. Серія. Педагогічні та історичні науки. – К., 2016. – Вип. 130. – С. 76-83.

117. 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.
118. 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. (4 октября 2015 г., г. Стерлитамак) / Агентство междунар. исслед. – Стерлитамак, 2015. – С. 44-46.
119. 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.
120. 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.
121. Зайцева А. В. Реализация культуротворческих функций искусства в процессе формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки / А. В. Зайцева // Педагогика и современность. – 2015. – № 4 (18). – С. 34-39.
122. Зайцева А. В. Реалізація ідей синергетики у формуванні художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Наукові записки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Серія. Педагогічні та історичні науки. – К., 2015. – Вип. 127. – С. 50-57.
123. Зайцева А. В. Результати діагностики рівнів сформованості художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / 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. 14-16.
124. 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 : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф.-семінару, 27-28 лютого 2014 р. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2014. – С. 33-34.

125. 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.
126. 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, 3-4 груд. 2014 р. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2015. – Вип. 6 (10). – С. 169-171.
127. 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.
128. 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.
129. Зайцева А. В. Цілеспрямована орієнтація майбутнього вчителя музики на творчу самореалізацію у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів наук.-методол. семінару, 1 груд. 2006 р. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Чернівці, 2007. – С. 95-96.
130. 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.
131. 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.
132. Зайцева А. В. Особливості активізації самостійних творчих дій майбутнього педагога-музиканта у процесі виконавської діяльності / А. В. Зайцева // Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. : Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Симоненко, О. П. Ємельянова. – К., 2012. – Ч. 1. – С. 194-195.

133. 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 Всеукр. наук.-практ. конф., 15-16 жовтня 2014 року / НАПН України, Ін-т проблем виховання. – К., 2014. – С. 18-19.
134. 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.
135. 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.
136. Зарицька В. В. Професійно-формувальні передумови розвитку емоційного інтелекту / В. В. Зарицька // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Х., 2010. – Вип. 33. – С. 101-108.
137. 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.
138. Земцовский И. Текст – Культура – Человек: опыт синтетической парадигмы / И. Земцовский // Музыкальная академия. – 1992. – № 4. – С. 3-7.
139. Зими́на О. В. Диалог в профессиональной деятельности учителя музыки : учеб. пособие к курсу «Методология педагогики музыкального образования» по спец. 030700 «Музыкальное образование» / О. В. Зими́на. – Тамбов : Тамбов. гос. ун-т, 2006. – 104 с.
140. Зимняя И. А. Ключевые компетенции: новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
141. 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.

142. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 5-19.
143. Зотов А. Ф. Современная западная философия : учебник / А. Ф. Зотов. – М. : Высш. школа, 2001. – 784 с.
144. Зубра А. С. Культура личности как духовная ценность : пособие для педагогов, воспитателей, студентов / А. С. Зубра. – Минск : Университетское, 2001. – 184 с.
145. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
146. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич. – М. : Просвещение, 1989. – 303 с.
147. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук.-метод. зб.] / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
148. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фін. ін-т менеджменту та бізнесу, 1997. – 302 с.
149. 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.
150. 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.
151. 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. – Ченхстохова ; К., 2005. – Вип. 7. – С. 35-46.
152. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К. ; Глухів, 2005. – С. 10-18.
153. 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.
154. Иванов В. П. Человеческая деятельность – Познание – Искусство / В. П. Иванов. – К. : Наук. думка, 1977. – 250 с.
155. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.

156. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
157. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М., 2007. – С. 212-245.
158. Каган М. С. Художественно-творческий процесс – произведение искусства – художественное восприятие / М. С. Каган // Эстетика как философская наука. – СПб., 1997. – Лекция 17. – С. 283-304.
159. Каган М. С. Музыка как выражение и предвосхищение культуры / М. С. Каган, В. П. Зинченко, В. А. Апрелева. – СПб. : Инфо, 2004. – 380 с.
160. Каган М. С. Философия культуры: становление и развитие / Моисей Самойлович Каган. – СПб. : Лань, 1998. – 434 с.
161. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
162. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
163. Кант И. Основы метафизики нравственности : соч. в 6 т. / Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, ч. 1. – 544 с.
164. Карл Густав Юнг и аналитическая психология / под ред. П. И. Аверченко. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 160 с.
165. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения в педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – М. : Высш. школа, 2004. – 176 с.
166. Киященко Н. И. Синергетические проблемы образовательного процесса / Н. И. Киященко // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М., 2007. – С. 309-327.
167. Князева Е. Н. Пробуждающее образование / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М., 2007. – С. 369-387.
168. Князева Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения [Электронный ресурс] / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – Режим доступа : <http://www.uni-dubna.ru>.
169. Коваленко О. Г. Розвиток емпатії і атракції майбутнього педагога як умов професійного спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Коваленко Олена Григорівна ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 20 с.
170. 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.

171. 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.
172. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
173. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова ; под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
174. Коломиец Г. Г. Концепция ценности музыки как субстанции и способа ценностного взаимодействия человека с миром : дис. ... доктора. филос. наук : 09.00.04 / Коломиец Галина Григорьевна ; Моск. гос. ун-т имени М. В. Ломоносова. – М., 2006. – 454 с.
175. Комарова І. І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Комарова Інна Іванівна ; Вінниц. держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2000. – 199 с.
176. Компетенция [Електронний ресурс] // Глоссарий ЮНЕСКО. – Режим доступу : http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RKusvlylt.o9!wghuytoqg
177. Кондрацька Л. К. Сучасні технології підготовки майбутнього учителя мистецтва / Л. К. Кондрацька // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 8. – С. 7-11.
178. Кондрашова Л. В. Формуючий потенціал навчання в сучасній вищій педагогічній школі / Л. В. Кондрашова // Рідна школа. – 2005. – № 5. – С. 12-15.
179. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський простір, затверджено наказом МОН № 998 від 31 грудня 2004 р. // Турбота про вчителя – надія на майбутнє. – Полтава, 2005. – С. 6-13.
180. Корсакова И. А. Музыкальная коммуникация в пространстве культуры / И. А. Корсакова, А. И. Щербакова, Н. И. Ануфриева. – М. : РГСУ, 2012. – 392 с.
181. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силевич Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
182. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2005. – 464 с.
183. 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.
184. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учебник / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.

185. Краевский В. В. Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
186. Краткий психологический словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, Л. А. Карпенко]. – М. ; Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 512 с.
187. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 6-16.
188. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : ИЦ ПКПС, 2001. – 144 с.
189. 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.
190. Кулюткин Ю. Н. Психологические знания и учитель / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 54-61.
191. Курдюмов С. П. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы / С. П. Курдюмов, Г. Т. Маленецкий. – М. : Знамя, 1993. – 64 с.
192. Куценко Я. М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики / Я. М. Куценко // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Вип. 14. – С. 417-426.
193. Лабковская Г. С. Эстетическая культура и эстетическое воспитание : [книга для учителя] / Г. С. Лабковская. – М. : Просвещение, 1983. – 304 с.
194. Лабунець В. М. Формування творчої особистості майбутнього вчителя музики / В. М. Лабунець // Виховна робота у вищому навчальному закладі: симбіоз нового і традиційного : зб. наук. пр. за матеріалами наук.-практ. конф. – Кам'янець-Подільський, 2001. – С. 157-159.
195. 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.
196. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – М. : Академия, 2009. – 529 с.
197. 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.
198. Ленгле А. Person: экзистенциально-аналитическая теория личности : сб. ст. / А. Ленгле. – М. : Генезис, 2006. – 159 с.
199. Ленгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций : прикосновение к ценности / А. Ленгле // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 3-21.

200. Ленгле А. Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия / А. Ленгле. – М. : Генезис, 2004. – 128 с.
201. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 46 с.
202. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 351 с.
203. Леонтьев А. Н. О психологической функции искусства (гипотеза) / А. Н. Леонтьев // Художественное творчество и психология / [под ред. А. Я. Зися, М. Г. Ярошевского]. – М., 1991. – С. 184-187.
204. 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.
205. 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.
206. Лісіна Л. О. Технології навчання вчителів у післядипломній освіті / Л. О. Лісіна. – Запоріжжя : Диво, 2007. – 198 с.
207. 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.
208. Лобова О. В. Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Лобова Ольга Володимирівна ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 40 с.
209. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Є. О. Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.
210. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии (вместо введения) / Б. Ф. Ломов // Проблема общения в психологии / отв. ред. Б. Ф. Ломов. – М., 1981. – С. 3-22.
211. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев. – М. : Академ. проект, 2012. – 205 с. – (Философские технологии).
212. Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы / Алексей Федорович Лосев. – М. : Академ. проект, 2010. – 415 с.
213. Лосский Н. О. Избранное / Н. О. Лосский. – М. : Правда, 1991. – 622 с.
214. Лотман Ю. М. Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (о двух моделях коммуникации в системе культуры) / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2000. – 304 с.

215. Луговий В. І. Стратегія реформування освіти в Україні : рек. з освіт. політики / В. І. Луговий. – К. : К. Л. С., 2003. – 296 с.
216. Лук А. Н. Психологія творчості / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
217. Люшер М. Цвetoвoй тест Люшера / М. Люшер ; пер. с англ. А. Никонової. – М. : Эксмо, 2004. – 192 с.
218. Мазаева И. А. Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мазаева Ирина Александровна ; Моск. ин-т стали и сплавов. – М., 2003. – 245 с.
219. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 115 с.
220. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – Вид. 2-е, перероб. та доп. – К. : Центр навч. літ., 2004. – 272 с.
221. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
222. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комуникативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
223. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) : монография / С. Д. Максименко. – М. : Рефлбук, 2000. – 320 с.
224. Максимова Г. П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Максимова Галина Петровна ; Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Дону, 2000. – 179 с.
225. Малахов В. Етика спілкування : навч. посіб. / Віктор Малахов. – К. : Либідь, 2006. – 400 с.
226. Малков А. С. Синергетика преподавания и преподавание синергетики / А. С. Малков // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М., 2007. – С. 388-417.
227. Манкевич И. А. Феномен художественной коммуникации в контексте культурологического знания: опыт построения концептуальной модели // Современные проблемы межкультурных коммуникаций : сб. науч. ст. / под ред. Б. И. Рашраговича, Е. П. Борзовой. – СПб., 2005. – С.18.
228. Майковская Л. С. Артистизм учителя музыки : учеб. пособие / Л. С. Майковская. – М. : Моск. гос. ин-т культуры и искусств, 2005. – 67 с.
229. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

230. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 431 с.
231. 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.
232. 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.
233. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
234. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
235. Мельничук С. Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів : іст.-пед. аспект, 1860–1990 рр. : монографія / С. Г. Мельничук. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2006. – 248 с.
236. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / пер. з фр. О. Йосипенка, С. Йосипенка. – К. : Укр. Центр духовної культури. – 2001. – 552 с.
237. Методические указания к формированию общепедагогических навыков и умений для студентов III-V курсов музыкально-педагогического факультета / сост. Н. П. Тимошенко. – К. : КГПИ, 1991. – 31 с.
238. Методологическая культура педагога-музыканта : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [под ред. Э. Б. Абдуллина]. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
239. Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень (в першоджерелах та практичних завданнях) : навч. посіб. / Борисик С. О., Конончук А. І., Яковець Н. І., Щербина Ю. М. – Ніжин : Ред.-вид. відділ НДПУ ім. М.В.Гоголя, 2002. – 287 с.
240. Мид Дж. От жеста к символу / Дж. Мид // Американская социологическая мысль : тексты / под ред. В. И. Добренкова. – М., 1994. – С. 215-224.
241. Миронова М. П. Функции музыкальной коммуникации в культурно-образовательной среде педвуза / М. П. Миронова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 17-21.
242. 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.

243. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / за ред Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 225 с.
244. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя : психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец. – М. : Флинта, 2001. – 192 с.
245. Михайличенко О. В. Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теория музыкального учебно-воспитательного процесса / О. В. Михайличенко // Мистецька освіта в Україні : теорія і практика / [О. П. Рудницька [та ін.] ; заг. ред. О. М. Михайличенко]. – Суми, 2010. – С. 35.
246. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Михаськова Марина Анатоліївна ; Ніжинський держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – К., 2007. – 235 с.
247. Мозгальова Н. Г. Аксіологічна складова інтеграційної моделі інструментально-виконавської підготовки вчителя музики / Н. Г. Мозгальова // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал. – Рівне, 2010. – С. 121-125.
248. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86-95.
249. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
250. 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.
251. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» / В. И. Моросанова // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2004. – № 2. – С.17-19.
252. Мудрик А. В. Коммуникативная культура учителя / А. В. Мудрик // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 42-45.
253. Мусатов С. О. Комуникативна парадигма у культурному контексті сучасності / С. О. Мусатов // Культуротвірна функція психологічної науки : монографія / за ред. Г. О. Балла. – К. ; Кіровоград, 2014. – С. 148-183.
254. 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. 84.
255. Надирова Л. Л. Теоретические основы и методы формирования эмпатии у студентов муз.-пед. факультетов : автореф. дис. ... доктора пед. наук :

- 13.00.01 ; 13.00.08 / Надирова Лейли Леонардовна ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М., 2000. – 59 с.
256. Назаренко О. А. Етичні аспекти діалогічних концепцій культури : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 09.00.04 / Назаренко Оксана Андріївна ; Київ. нац. ун-т імені Т. Шевченка. – К., 2003. – 17 с.
257. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Освіта України. – 2002. – Квітень. – С. 4-6.
258. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 2002. – 204 с.
259. Немов Р. С. Психология / Роберт Семенович Немов. – М. : Высш. образование, 2007. – 640 с.
260. Неперервна професійна освіта: філософія педагогічної парадигми, прогноз : монографія / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наук. думка, 2003. – 854 с.
261. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. Професійна освіта в зарубіжних країнах : порівняльний аналіз / Нелля Григорівна Ничкало. – Черкаси : ВІБІР, 2000. – 322 с.
262. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Ніколаї Галина Юріївна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 43 с.
263. Новиков А. М. Методология словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
264. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
265. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
266. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2013. – 248 с.
267. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
268. Орлов В. Ф. Методология профессионального развития учителей художественных дисциплин / В. Ф. Орлов // Мистецька освіта в Україні : теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.] ; заг. ред. О. М. Михайличенко. – Суми, 2010. – С. 35.
269. 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.

270. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / Валерій Федорович Орлов. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.
271. Орлов В. Ф. Педагогічні інновації в галузі мистецької освіти / В. Ф. Орлов // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / В. М. Мадзігон (гол. ред.). – К., 2007. – С. 33-38.
272. 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.
273. Отич О. М. Творча індивідуальність як критерій педагогічної майстерності вчителя / Олена Отич // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України ; [редкол. : Н. Г. Ничкало (голова) [та ін.]. – К., 2013. – С. 291-298 .
274. Отич О. М. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти [Електронний ресурс] / О. М. Отич. – Режим доступу : http://archive.nbuiv.ua/portal/soc_gum/Moztm/2010_5/21.pdf.
275. 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.
276. Падалка Г. М. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : курс лекцій / Г. М. Падалка. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 190 с.
277. Падалка Г. М. Модернізація мистецької освіти як наукова проблема / Г. М. Падалка // Мистецька освіта: сучасний стан і перспективний розвиток / Південноукр. держ. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – С. 3-9.
278. 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.
279. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
280. 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.
281. 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.
282. Падалка Г. Н. Формирование умений художественно-педагогического общения у будущих учителей музыки / Г. Н. Падалка, Н. И. Плешкова. – Казань : КазГПИ, 1984. – 182 с.
283. Падалка Г. Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Падалка Галина Никитична ; Киев. гос. пед. ин-т имени А. М. Горького. – К., 1989. – 347 с.
284. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 544 с.
285. Педагогический словарь / под ред. Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
286. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2003. – 528 с.
287. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
288. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [укл. О. Е. Жосан]. – Кіровоград : Вид-во КОІШПО імені В. Сухомлинського, 2008. – 72 с.
289. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 514 с.
290. Педагогічні технології: теорія та практика : курс лекцій / [за ред. М. В. Гриньової]. – Полтава : АСМІ, 2004. – 180 с.
291. Перспективні педагогічні технології : наук.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 420 с.
292. Петрова И. Ф. Культура общения личности (социально-философские аспекты) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Петрова Ирина Фаритовна ; Башкир. гос. ун-т. – Уфа, 2003. – 19 с.
293. Петровская Г. В. Художественный знак – художественный образ – художественная коммуникация / Г. В. Петровская // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров, 2012. – № 1 (2). – С. 146-148.
294. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества : учеб. пособие / В. И. Петрушин. – М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2008. – 490 с.
295. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студ. и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : Владос, 1997. – 384 с.
296. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу / Н. Письменна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8. – С. 250-254.

297. Підласий І. П. Практична педагогіка, або три технології : інтеракт. підруч. для педагогів ринкової системи / І. П. Підласий. – К. : Слово, 2005. – 615 с.
298. Плешкова Н. И. Формирование умений педагогического общения у студентов (на материале музыкально-педагогических факультетов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Плешкова Надежда Ивановна ; Киев. гос. пед. ин-т имени А. М. Горького. – К., 1985. – 23 с.
299. 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.
300. Подласый И. П. Педагогика : 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие [для вузов] / И. П. Подласый. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 368 с.
301. 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).
302. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефлбук ; К. : Ваклер, 2001. – 656 с.
303. Пригожин И. Время. Хаос. Квант: к решению парадокса времени / И. Пригожин, И.Стенгерс. – М. : Прогресс, 1999. – 268 с.
304. 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.
305. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу і ейдосу : навч.-метод. посіб. / І. Гринчук, О. Бурська. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
306. Проворова Є. М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики / Є. М. Проворова // Теорія та методика мистецької освіти: наукова школа Г. М. Падалки : кол. монографія / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2011. – С. 276-284.
307. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/news/43501/>

308. Професійно-художня освіта України : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна [та ін.]. – К. ; Черкаси : Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип. 4. – 249 с.
309. Прушковська Н. Н. Формування художньо-емоційної культури майбутнього вчителя музики в умовах вищої школи / Н. Н. Прушковська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол. : І. А.Зязюн [та ін.]. – К. ; Вінниця, 2002. – Ч. 2. – С. 365-369.
310. 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.
311. Психология музыкальной деятельности : теория и практика : учеб. пособие / ред. Г. М. Цыпин. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
312. Психология : словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
313. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
314. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [під кер. В. Б. Шапаря]. – Харків : Прапор, 2009. – 672 с.
315. 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.
316. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Г. К. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.
317. 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.
318. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дис. ... доктора пед. наук в форме науч. докл. : 13.00.02, 19.00.07 / Ражников Владимир Григорьевич ; МГПИ имени В. И. Ленина. – М., 1993. – 70 с.
319. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. – М. : Музыка, 1989. – 141 с.
320. Растригіна А. М. Удосконалення асистентської практики як умова якісної професійної підготовки майбутнього фахівця-музиканта / А.

- М. Растригіна // Наукові записки / Кіровоград. держ. пед. ун-т імені В. Винниченка. – Кіровоград, 2008. – Вип. 74. – С. 118-120.
321. Растянников А. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 320 с.
322. 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.
323. 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.
324. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в університеті / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видав. дім, 2006. – 638 с.
325. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикер. – М. : Медиум, 1995. – 415 с.
326. Роджерс К. Современный подход к ценностному процессу / Карл Роджерс // Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М., 2002. – С. 388-411.
327. Роджерс Карл: феноменологическая теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер // Теории личности. – 3-е изд. – СПб., 2007. – С. 529-573. – (Серия «Мастера психологии»).
328. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Р. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной. – М. : Прогресс : Универс, 1994. – 479 с.
329. Роджерс К. Творчество как усиление себя / Карл Роджерс // Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестоматия / [сост. К. В. Сельченко]. – М., 2000. – С. 296-306.
330. Розин В. М. Ценностные основания концепций деятельности в психологии и современной методологии / В. М. Розин // Вопросы философии. 2001. – № 2. – С. 44-56.
331. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки : [навч. посіб.] / Олександр Якович Ростовський. – Ніжин : Вид-во НДПУ імені М. Гоголя, 2003. – 193 с.
332. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. – 640 с.
333. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 2002. – 720 с. – (Мастера психологии).

334. 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.
335. 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.
336. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. – 360 с.
337. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ЕксОб, 2000. – 208 с.
338. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
339. Рудницька О. П. Професійна освіта і мистецтво (традиції, пошуки, перспективи / О. П. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 1996. – № 1. – С. 39-44.
340. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / Инна Ивановна Рыданова. – Минск : Беларуская навука, 1998. – 319 с.
341. Савенкова Л. О. Комунікативні процеси у навчанні (елементи теорії і практики формування комунікативних умінь) / Л. О. Савенкова. – К. : Вид-во КДЕУ, 1996. – 117 с.
342. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління / Л. О. Савенкова. – К. : КНЕУ, 2005. – 212 с.
343. Савичева Н. Г. Образовательно-воспитательное пространство как синергичная коммуникация / Н. Г. Савичева // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М., 2007. – С. 557-565.
344. 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.
345. 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.
346. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько- методологічний аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук :

- 09.00.03 / Сарновська Світлана Олександрівна ; Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2000. – 18 с.
347. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – М., 1989. – С. 319-344.
348. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
349. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
350. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 15-30.
351. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність вчителя / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1981. – 319 с.
352. Сипченко І. В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сипченко Ірина Владиславівна ; Укр. держ. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 191 с.
353. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2000. – 346 с.
354. 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.
355. 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.
356. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії : навч. посіб. / Л. Ситниченко. – К., 1996. – 182 с.
357. Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів / Г. С. Сковорода. – Харків : Майдан, 2010. – 1400 с.
358. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации / А. Н. Славская. – Дубна : Феникс, 2005. – 240 с.
359. Слостенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 480 с.
360. Словарь понятий, терминов, определений в современной педагогике искусства / сост. Л. Г. Савенкова. – М. : 2008. – 44 с.
361. Слуцкая Л. Е. Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного музыкального образования : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 /

- Слущкая Лариса Евдокимовна ; Моск. гос. гум. ун-т имени М. А. Шолохова. – М., 2013. – 43 с.
362. Смирнов С. А. Проблема культурного развития человека : философский анализ : дис. ... доктора филос. наук : 09.00.13 / Смирнов Сергей Алевтинович ; Моск. гос. ун-т имени М. В. Ломоносова. – М., 2004. – 372 с.
363. Соколов Э. В. Культура и личность / Э. В. Соколов. – Л. : Наука, 1972. – 228 с.
364. Сохор А. Музыка как вид искусства / Арнольд Сохор. – М. : Музгиз, 1970. – 134 с.
365. Соціальна педагогіка: теорії і технології : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / [Т. Ф. Алексеєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько [та ін.] ; за ред. І. Д. Зверєвої. – К. Центр навч. літ., 2006. – 316 с.
366. 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 починений : в 9 т. ; т. 2).
367. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
368. Степинский В. И. Свойство субъектности как предпосылка личной формы общения / В. И. Степинский // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 88-89.
369. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Стеценко Ирина Александровна ; Таганрог. гос. пед. ун-т. – Таганрог, 2006. – 381 с.
370. Стратегія реформування освіти в Україні : рек. з освіт. Політики / М-во освіти і науки України. – К. : К.І.С, 2003. – 296 с.
371. Страхов И. В. Психология педагогического такта / И. В. Страхов. – Саратов : Саратов. ун-т, 1966. – 280 с.
372. Страхов И. В. Психология педагогического общения / И. В. Страхов. – Саратов : Изд-во СГПИ, 1980. – 96 с.
373. Суворова С. Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Суворова Светлана Леонидовна ; Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2005. – 350 с.
374. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – М. : Прогресс, 1983. – 437 с.
375. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24-27.
376. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації / за ред. С. О. Мусатова. – К. : Наук. думка, 2003. – 96 с.

377. Сучасний словник-мінімум іншомовних слів / [укл. : О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2008. – 798 с.
378. 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.
379. 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.
380. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07 / Тернопільська Валентина Іванівна ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – 40 с.
381. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тимченко Ірина Ігорівна ; Харків. держ. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – 20 с.
382. Тлумачний словник української мови [укл. : Т. Ковальова, Л. Коврига]. – Харків : Синтекс, 2002. – 671, [1] с.
383. УСЕ: Універсальний словник-енциклопедія / гол. ред. М. Попович. – 3-є вид., перероб., доп. – К. : Новий друк, 2003. – 1414 с.
384. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : навч.-метод. посіб. / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич [та ін.]. – Бердянськ : Бердян. держ. пед. ун-т, 2013. – 340 с.
385. Федоришин В. І. Професіографічне моделювання діяльності вчителя музики / В. І. Федоришин // 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. – К., 2009. – С. 364-369.
386. Федоріщева С. П. Педагогічні умови формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики / С. П. Федоріщева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Сер. Педагогічна. – Львів, 2011. – Вип. 8, ч. 1. – С. 170-175.
387. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
388. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-те вид. перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

389. Франк С. Л. Непостижимое: онтологическое введение в философию религии / С. Л. Франк // Сочинения. – М., 1990. – С. 183-560. – (Из истории отечественной философской мысли).
390. 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.
391. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия / Ю. Хабермас // Вестник Московского университета. – 1993. – № 4. – С. 43-63.
392. 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 / Хазанов Павел Абрамович ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2006. – 40 с.
393. Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен. – М. : Мир, 1980. – 405 с.
394. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихин. – М. : AdMarginem, 1997. – 451 с.
395. 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.
396. Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції : теорія і практика : [монографія] / Тетяна Гадульзянівна Харченко. – Луганськ : Видво ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2013. – 560 с.
397. Хейзинг И. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / И. Хейзинг. – М. : Прогресс-Академия, 1992. – 459 с.
398. Хижна О. П. Інноваційний розвиток мистецької освіти: суспільна потреба та суперечності її реалізації / О. П. Хижна // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. центру АПН України. – 2010. – Лютий (Спецвип.: Проект «Когнітивні процеси та творчість»). – С. 278-283.
399. Художественно-педагогический словарь / сост. Н. К. Шабанов, О. П. Шабанов, М. С. Тарасова, Т. Д. Пронина. – М. : Академ. проект : Трикта, 2005. – 480 с.
400. Хуторской А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109-115.

401. Хуторской А. Д. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Д. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
402. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения : [монографія] / Андрей Викторович Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.
403. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с. – (Серия «Учебник нового века»).
404. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности / Г. М. Цыпин. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
405. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / за ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.
406. Чулкова Л. О. Развитие категории сплуквання 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.
407. Шаров А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Шаров Анатолий Сергеевич ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2000. – 40 с.
408. 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.
409. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер. – М. : Гнозис, 1994. – 413 с.
410. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 272 с.
411. 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 - музыкальное образование / отв. ред. Э. Б. Абдуллин – Москва : Прометей, 2001. – 424 с.
412. 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.
413. 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.
414. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : [монографія] / Ольга Пилипівна Щолокова. – К. : ВПОЛ, 1996. – 172 с.
415. Юдин Э. Г. Методологический анализ как направление изучения науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1986. – 261 с.
416. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти : наукова школа Г. М. Падалки : кол. Монографія / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2011. – Вип. 2. – С. 121-151.
417. Юсупов И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Юсупов Ильдар Маогудович ; С.-Петербур. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 34 с.
418. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 111 с.
419. Якупов А. Н. Музыкальная коммуникация: история, теория, практика : автореф. дис. ... доктора искусствоведения : 17.00.02 / Якупов Александр Николаевич ; Моск. гос. консерватория имени П. И. Чайковского. – М., 1995. – 37 с.
420. Ямбург Е. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования / Е. Ямбург // Учительская газета. – 2004. – № 19. – С. 37.
421. Ясперс К. Философия / К. Ясперс. – М. : Канон+, 2012. – Кн. 2 : Просветление экзистенции. – 448 с.
422. Barron F. Creativity, intelligence and personality / F. Barron, D. M. Harrington // Annual Review of Psychology. – 1981. – Vol. 32. – P. 439-476.
423. Bollnow O. F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung / O. F. Bollnow. – Stuttgart, 1962. – 160 S.
424. Building creative capacities for the 21st century : World Conference on Arts Education, Lisbon, 6-9 March 2006. – Lisbon, 2006. – 112 p.
425. Buber M. Ich und Du / M. Buber // Werke. – München, 1962. – Bd. 1: Schriften für Philosophie. – S. 5-136.
426. Castells M. Communication power / M. Castells. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2009. – 592 p.
427. Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers : a framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes / ed. W. Sleurs. – Brussels, 2008. – 316 p.

428. Habermas J. *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln* / J. Habermas. – Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1983. – 350 S.
429. Jaspers K. *Vernunft und Existenz : fünf Vorlesungen* / K. Jaspers. – München : S. R. Piper & Co. Verlag, 1960. – 155 S.
430. Mayer J. D. *Emotional intelligence information* [Электронный ресурс] / J. D. Mayer. – 2005. Режим доступа : http://www.unh.edu/emotional_intelligence/
431. Schäfer K.-H. *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* / K.-H. Schäfer, K. Schaller. – Heidelberg : L. Schneider, 1976. – 166 S.
432. Sperber D. *Relevance: communication and cognition* / Dan Sperber, Deirdre Wilson. – Cambridge : Harvard Univ. press, 1986. – VIII, 279 p.
433. *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* / ed. R. Parncutt, G. E. McPherson. – Oxford : Oxford Univ. press, 2002. – 388 p.
434. Zaitseva A. *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». – Krakow. – P. 27-28.
435. 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 = Modrní věda*. – Praha, 2015. – № 6. – P. 91-97.
436. Zaitseva A. *Artistry as a component of art-communicative culture of the future teacher of music* / A. Zaitseva // *Modern Science = Modrní věda*. – Praha, 2015. – № 4. – P. 46-52.
437. Zaitseva A. *Fundamental principles of forming of artistically-communicative culture of the future teacher music* / A. Zaitseva // *European Journal of Scientific Research*. – 2015. – № 1 (11), January-June. – P. 277-285.
438. Zaitseva A. *The methodical system of formation of artistic and communicative culture of a future teacher of music* / A. Zaitseva // *Modern Science = Modrní věda*. – Praha, 2016. – № 4. – P. 91-97.
439. Zaitseva A. *Conceptual approaches to the formation of the artistic and communicative culture of the future teacher of music* / A. Zaitseva // *EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: state and society = EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: państwo i społeczeństwo*. – 2014/2015. – № 2. – P. 155-163.
440. Zaitseva A. *The criterion-level analysis of development of artistic-communicative culture of a future teacher of music* / A. Zaitseva // *Modern Science = Modrní věda*. – Praha, 2016. – № 1. – P. 76-82.

Наукове видання

А.В.Зайцева

**ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА :
ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ**

Монографія



Підписано до друку 09.06.2017 р. Формат 60x84/16.
Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. др. арк. 14,82. Обл.-вид. арк. 15,13
Тир. 300 прим. Зам. № 181.
Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002. (044) 234-75-87
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова (044) 239-30-26