

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ
ІМЕНІ АНАТОЛІЯ АВДІЄВСЬКОГО

Зайцева А.В.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
З ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА ФОРМУВАННЯМ
ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

(для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, методистів,
аспірантів, магістрантів, студентів факультетів мистецтв педагогічних
університетів)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ
ІМЕНІ АНАТОЛІЯ АВДІЄВСЬКОГО

Зайцева А.В.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
З ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА ФОРМУВАННЯМ
ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

(для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, методистів,
аспірантів, магістрантів, студентів факультетів мистецтв педагогічних
університетів)

Київ

Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова

2017

УДК 378.011. 3-051:78 (072)

М 54

Методичні рекомендації рекомендовані до друку

На засіданні Ради Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

(протокол № 3 від 25 жовтня 2017 р.)

Автор – А.В.Зайцева, к.п.н., доцент,
докторант факультету мистецтв імені А.Авдієвського

Рецензенти: Г.М.Падалка, професор НПУ імені М.П.Драгоманова,

доктор педагогічних наук;

Н.П.Гуральник, професор НПУ імені М.П.Драгоманова,

доктор педагогічних наук;

В.Ф.Орлов, професор, доктор педагогічних наук; Провідний науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри Інститут ПТО НАПН України

Зайцева А.В.

М. 54 Методичні рекомендації з педагогічного керівництва формуванням художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: навчально-методичний посібник / А.В. Зайцева; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова, факультет мистецтв імені А.Авдієвського. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – 84 с.

У методичних рекомендаціях розкривається сутність і зміст поняття «художньо-комунікативна культура» вчителя музичного мистецтва, визначається структура цього феномена. Подається поетапна методика формування художньо-комунікативної культури студентів спеціальності «Музичне мистецтво».

УДК 378.011. 3-051:78 (072)

Зайцева А.В., 2017

Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017

ВСТУП

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 ХХІ 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 комунікативної культури особистості в системі вищої музично-педагогічної освіти актуалізує потребу в ефективному методичному забезпеченні процесу формування цього феномена в нових соціально-культурних умовах.

РОЗДІЛ І

Поняття «художньо-комунікативна культура» вчителя музичного мистецтва: сутність і зміст

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. Андрєєвою, І. Бехом, О. Бодальовим, Л. Буєвою, В. Кабріним, В. Кан-Каліком, М. Коганом, Я. Коломінським, О. Леонтєвим, Б. Ломовим, А. Макаренком, Б. Паригіним, 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 [15].

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.

Аналіз філософських праць М. Бахтіна, Е. Гуссерля, О. Лосева, М. Хайдеггера дозволяють розглядати власні зусилля особистості, спрямовані на самовдосконалення, як активний механізм процесу становлення його комунікативної культури. 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, О. Бодальов, О. Леонтьєв, М. Лісіна, А. Мудрик 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.

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, 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. Дослідник розуміє цей феномен, як динамічну систему педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності та особистісних

досягнень вчителя у створенні зразків педагогічної практики з позицій людини культури. Показником культури спілкування або комунікативної культури вчителя, 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 [4].

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.

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»; «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». Культура комунікативної діяльності майбутнього вчителя музики передбачає його здатність до «виходу за межі власного «Я» [16], співпереживання та співучасті в емоціях «інших», конгруентності, альтруїзму, толерантності, регулювання та варіювання емоційної забарвленості художньо-комунікативної діяльності у навчально-виховному процесі.

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 (Г. Падалка [12], О. Ростовський [14] та ін.);

-спілкування на уроці музики (Н. Антонець [1]);

-формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики (І. Сипченко [17]);

-професійне становлення вчителя в процесі спілкування з мистецтвом (В. Орлов [11]);

-художньо-комунікативна діяльність вчителя музики, її функції, методи (М. Міронова [7]);

Сучасні наукові праці у галузі педагогіки мистецтва (Н. Гуральник, О. Єременко, В. Орлов, О. Отич, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Хижна, В.Шульгіна, О. Щолокова 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. З цих досліджень випливає, що «комунікативна культура» рефлексує гуманістичні, ціннісні аспекти спілкування-взаємодії викладача і студента.

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 наступні аспекти: потребу у діалогічному спілкуванні з учнями, музичним мистецтвом і самим собою; позитивне емоційне самопочуття до, під час та після спілкування; комунікативні уміння і навички; здатність до конструктивного вирішення міжособистісних протиріч; гуманізм і демократизм спілкування; естетику спілкування. Важливе місце у структурі комунікативної культури майбутнього вчителя музики дослідниця відводить наявності в нього комунікативних та організаторських здібностей, здатності до емпатії; самоконтролю, культури вербальної та невербальної взаємодії з учнями [15].

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 [5].

Н. Гуральник вважає, що «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» [3]. 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 [3].

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 [2].

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 у 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. 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. 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) [7].

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 до тлумачення поняття «художньо-комунікативна культура», варто виокремити гуманітарний вектор розвитку процесуальної сторони цього наукового феномена. Як функціональний засіб культури суспільства, комунікативна культура дає можливість особистості оволодіти матеріальними і духовними цінностями, ввійти 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.

Аналіз психологічної, культурологічної та філософської літератури свідчить про те, 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 учнями. Аналізуючи художньо-комунікативну культуру вчителя музики, 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 чуттєвість, 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).

З цих позицій 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 вагової значущості для особистості. 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 формування художньо-комунікативної культури майбутнього педагога-музиканта відбувається в інтеграційній єдності наукового та художнього підходів, характерних для педагогіки мистецтва, а також в особливому творчо-емоційному режимі роботи студентів, детермінованого художньо-творчою, педагогічно-виконавською та самостійною художньо-комунікативною діяльністю студентів.

Враховуючи вищенаведене, можна констатувати, що означена системна, інтегративна духовно-особистісна якість передбачає здатність майбутнього фахівця до вияву власної позиції у мистецькому спілкуванні, комунікативної гнучкості, що органічно вплітаються у структуру художньо-комунікативної діяльності, суттєво збагачують її функції, сприяють

досягненню гармонії з самим собою та «Іншим», вбирають у себе кращі зразки і цінності поведінки та надають культурологічної спрямованості фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

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. Залежність між комунікативною культурою та комунікативною діяльністю виявляється у процесі реалізації власне комунікативного, інтерактивного та перцептивного механізмів, що забезпечують осмислення реалій соціуму, системних взаємозв'язків і взаємовпливів, спрямованість суб'єктних орієнтацій і творчих потенцій майбутнього вчителя музики у процесі мистецького спілкування. Художньо-комунікативна культура «народжується» в діалозі художньої та комунікативної культур: з одного боку, вона реалізує культуротворчий потенціал взаємодії викладача і студента в художньо-навчальному процесі, з іншого – наповнює гуманістичним етико-аксіологічним змістом їх художньо-комунікативну діяльність.

Це динамічне системне особистісне утворення вбирає у себе : здатність майбутнього вчителя музики створювати культуротворче середовище взаємодії на ґрунті 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 є умовою реалізації творчого потенціалу вчителя музики, джерелом його художньо-педагогічних інновацій.

Художньо-комунікативна культура виконує функцію екстраполяції, специфічного проектування духовної культури майбутнього вчителя музики у сферу його художньо-комунікативної діяльності і спілкування, що дозволяє досягти більш усвідомленого рівня співчуття, співучасті, співпереживання та взаєморозуміння з учнем процесі художньої комунікації, суб'єкти художньо-навчального процесу стають взаємозалежними, перетворюються в єдину

функціональну систему, обумовлену взаємовпливом, паралельною та кооперативною дією на ґрунті мистецтва. Ця інтегративна, динамічна особистісна якість детермінована здатністю майбутнього вчителя музики до рефлексії власних думок і почуттів, вирівнювання психологічних суб'єктивних (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.

Таким чином, з позицій сучасної діалогово-комунікативної парадигми феномен «художньо-комунікативна культура» виступає пріоритетним, гуманістично спрямованим напрямком особистісного та фахового розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва, 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 ним 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 гармонійного поєднання духовних, мистецьких, психолого-педагогічних та комунікативних координат, що перетинаються у «площині людяності», відбувається залучення студента до культуровідповідного контексту комунікації на ґрунті мистецтва.

Література до першого розділу

1. Антоненко Н. П. Спілкування на уроці музики / Н. П. Антоненко. – Дрогобич : Коло, 2002. – 111с.
2. 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.

3. 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.
4. 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.
5. Лобач О. О. Кордоцентрична парадигма розвитку емоційної культури вчителя мистецьких дисциплін // Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : монографія / за наук. ред. О. М. Отич. Бердянськ, 2013. С. 98-114.
6. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
7. Миронова М. П. Функции музыкальной коммуникации в культурно-образовательной среде педвуза / М. П. Миронова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 17-21.
8. 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.
9. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2013. – 248 с.
10. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. Київ : Знання України, 2004. – 264 с.
11. 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.
12. 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.

13. Перспективні педагогічні технології : наук.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 420 с.
14. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. – 640 с.
15. Рыданова И. И. Основы педагогики общения. Минск : Беларуская навука, 1998. – 319 с.
16. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
17. Сипченко І. В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Сипченко Ірина Владиславівна ; Укр. держ. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 191 с.
18. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

РОЗДІЛ II

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...». 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. 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). Аналіз наукових праць (І. Бех, В. Малахов, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін.) свідчить, що певна потреба постає перед особистістю, як «ідеальний образ бажаного майбутнього», завдяки цьому виникає намір, спонукання, спрямованість на досягнення мети.

Мотиваційно-потребовий компонент у структурі художньо-комунікативної культури є складним інтегративним утворенням, що пронизує всі основні психічні рівні особистості педагога-музиканта : спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси та практичні художньо-комунікативні дії тощо. «Дієвість» мотиваційно-потребового компонента художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики забезпечується якістю функціонування мотиваційно-особистісних утворень особистості, що входять до його складу: мірою усвідомлення значущості встановлення продуктивної взаємодії з учнями; наявністю бажання оволодіти засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з учнем. Мотиваційно-потребовий компонент віддзеркалює зміст тих мотивів, які викликають потребу відкрито, щиро виражати свої почуття і думки, цілеспрямовано і наполегливо шукати найбільш доцільні способи вирішення художньо-комунікативних задач у процесі мистецького спілкування; передбачає сформованість внутрішньої потреби студента у художньо-комунікативній діяльності, що віддзеркалюється в його художньо-комунікативних установках. У становленні комунікативних установок бере участь вся система потреб особистості майбутнього вчителя музики. Це, в першу чергу, потреби в бажанні почути, зрозуміти індивідуально-

неповторну особистість учня, встановити з ним емоційно-психологічний контакт «тут і тепер» на уроці.

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

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 [15].

Як зазначає академік І. Бех, «тільки педагогіка розвитку (а не педагогіка знань) може забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчання» [1]. 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 [5].

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. Кульнєвич, 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.

Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функціям у підготовці майбутніх учителів музики присвячені праці О. Грибкової, Н. Гуральник, О. Єременко, К. Завалко, Л. Масол, А. Козир, М. Миронової, О. Олексюк, Г. Падалки, Є. Проворової, Т. Пляченко, О. Ребрової, Т. Рейзенкінд, М. Ткач, В. Федоришина, О. Щолокової, Д. Юника 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.

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» [12].

Поняття «комунікативна компетенція» розглядається нами як інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, що формується в результаті поєднання комунікативного досвіду, знань, вмінь, навичок, способів комунікативної діяльності, особистісних цінностей та здатності майбутнього вчителя музики до їх застосування в процесі 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.

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.). Проблемі регуляції особистістю власної поведінки і діяльності присвятили свої дослідження К. Абульханова-Славська, О. Конопкін, В. Шадріков, В. Ядов, J. Rotter, A. Bandura та ін. У відповідності до загальної теорії систем, під регуляцією науковці розуміють спрямовану на розвиток цілісності суб'єктну активність, що здійснюється за допомогою системи вибору.

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.

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. У 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 вбирає 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.

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. 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 [13].

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» [9].

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». 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 [2].

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. Осовского, Ф. Гоноболіна, Ю. Кулюткіна. Л. Мітіної. 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. 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 [8].

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, уможливорює 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).

Рефлексивно-оцінний компонент репрезентує спроможність майбутнього вчителя музики до усвідомлення власних комунікативно значущих якостей, аналізу і оцінки власних почуттів і станів у певній художньо-комунікативній ситуації на уроці, здатність до адекватного сприйняття і рефлексивно-емпатійної оцінки учня. Сучасними дослідниками (В. Семиченко, 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). Забезпечення рефлексивно-оцінного компонента передбачає роботу самосвідомості майбутнього вчителя музики, усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, переосмислення самої сутності культури художньо-комунікативних дій.

На тому, що саме рефлексія є провідною у забезпеченні розвитку самосвідомості взагалі і професійної самосвідомості, зокрема, наголошують багато дослідників (Л. Вигодський, І. Зязюн, В. Лефевр 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» [5].

В. Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленневих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності [10].

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. 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». Саме в творчості людина виступає як проект, долає, перевершує себе, створює себе заново; творчість є виходом в інші часи культури. 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...». 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.

Сучасні дослідники проблеми педагогічної творчості майбутнього вчителя (В. Загвязинський, Н. Гузій, Б. Гершунський, І. Зязюн, С. Сисоєва) 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.

Підкреслимо, 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 тієї діяльності, якою вона займається («віртуозність у роботі»). У словнику

іншомовних слів поняття «артистизм» (фр. *artistisme*) трактується як художня обдарованість або висока і тонка майстерність виконання чогось, віртуозність. У педагогічній літературі термін «артистизм» є близьким за визначенням до понять «майстерність», «педагогічна техніка». 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. «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».

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). 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 ситуації 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 [7]), переживати з ним співзвучні почуття.

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.

Література до другого розділу

1. 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.
2. Бочкарева О. В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры / О. В. Бочкарева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 139-144.
3. 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.
4. Зимина О. В. Диалог в профессиональной деятельности учителя музыки : учеб. пособие к курсу «Методология педагогики музыкального образования» по спец. 030700 «Музыкальное образование» / О. В. Зимина. – Тамбов : Тамбов. гос. ун-т, 2006. – 104 с.
5. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук.-метод. зб.] / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

6. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
7. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
8. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 2002. – 204 с.
9. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
10. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / Валерій Федорович Орлов. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.
11. 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.
12. Федоришин В. І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі : теорія і практика : монографія / Василь Ілліч Федоришин. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 410 с.
13. 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.
14. Щолокова О. П. Філософські засади мистецької освіти / О. П. Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2011. – Вип. 11 (16). – С. 9-13.
15. Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers : a framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes / ed. W. Sleurs. – Brussels : [s. p.], 2008. – 316 p.

РОЗДІЛ III

Методика формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

Обраний нами у якості методології дослідження екзистенційно-рефлексивний підхід визначив внутрішню цілісність художньо-навчальної діяльності студентів та знайшов відзеркалення в обґрунтуванні методики формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва згідно організаційно-акомодаційного, навчально-кумулятивного, коригувально-конвенційного та проектно-презентаційного етапів.

Організаційно-акомодаційний етап спрямовувався на ознайомлення студентів із сутністю, змістом категорії «художньо-комунікативна культура», з широким спектром художньо-комунікативних компетенцій вчителя музики, мав на меті розвиток універсальних духовних якостей майбутнього вчителя музики: емпатії, креативності, конгруентності, рефлексії, толерантності, тактовності, комунікативності, здатності до самоактуалізації, що набувають особливого значення в мистецькій діяльності, оскільки виявляються у діалектичній єдності його художньої творчості та міжособистісного спілкування з учнем.

В організації роботи студентів використовувалися такі *форми роботи*: лекційні, лабораторно-практичні, тренінгові заняття (використання елементів спецкурсу), відвідування майстер-класів, варіативні форми індивідуальних практичних занять з викладачем у класі основного інструменту, ігрові форми взаємодії, безпосереднє ознайомлення студентів з реальним навчально-виховним процесом (відвідування шкіл, зустрічі з випускниками, які досягли успіху у професії тощо). Особлива увага приділялась актуалізації рефлексивної складової інтерактивної технології навчання, діалоговим формам навчальної взаємодії. Використовувались інтерактивні методи: метод

«покрокового фасилітативного супроводу процесу взаємодії»; метод дискусії на кшталт «мозкового штурму», комунікативні вправи, імітаційні ігрові технології (рольові ігри, моделювання художньо-комунікативних ситуацій, що виникли стихійно, ситуацій-сюрпризів тощо). На цьому етапі були використані такі прийоми, як: вербалізація почуттів, що виникли від сприйняття художнього образу, використання полемічних засобів організації художньої комунікації зі студентом, «інтродекції» («віддзеркалення» викладачем дій студента) тощо.

На організаційно-акомодаційному етапі, ми вважали за доцільне:

- акцентувати увагу на персоналізації суб'єктів педагогічної взаємодії, що вимагало адекватного включення у цей процес їх особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних дій і вчинків);
- наповнювати педагогічним, ціннісним і особистісно-значущим смислом музичні твори, які виступають об'єктами комунікації;
- використовувати інформативно та емоційно насичені комунікативні засоби, що сприяють позитивній мотивації до комунікативної взаємодії в музично-освітньому просторі.

Використання на цьому етапі *комунікативних вправ* (репродуктивних, частково-репродуктивних, креативних), що враховували вихідний рівень сформованості у студентів художньо-комунікативної культури, допомагали викладачу простежити за особливостями реакцій студентів на різні форми педагогічного впливу, побачити особистісні та комунікативні якості студентів, які ще не були актуалізовані. Наприклад, студентам пропонувалася комунікативна вправа, в якій необхідно було визначити функції суб'єкта спілкування, що були проявлені: комунікативна (як забезпечення взаємозв'язку з учнем (взаємопізнання), інтерактивна (взаємодія), емотивна (переживання стосунків з учнем), конативна (управління спілкуванням), креативна (взаємовплив, взаємоперетворення суб'єктів взаємодії тощо).

За допомогою впровадження *комунікативних вправ*, спрямованих на подолання ціннісно-сміслових бар'єрів мистецького спілкування, відбувався

розвиток здатності студента до регулювання власного емоційно-психологічного стану у разі негативної реакції на можливі неконструктивні (конфліктні) ситуації взаємодії. Робота над вправами дозволяла здійснювати поточний педагогічний контроль за діями студентів.

Метою впроваджених на цьому етапі імітаційних рольових ігор був розвиток здатності студентів планувати та реалізовувати власну художньо-комунікативну діяльність з позиції суб'єкта культури. Рольові ігри, застосовані на цьому етапі, були спрямовані на розвиток нових форм поведінки студентів, усвідомлення студентами власних неадекватних поведінкових стереотипів спілкування та створення нових стратегій художньої взаємодії на ґрунті мистецтва. Технологія гри полягала у підготовці її учасників до сприйняття змісту гри, розподілі ролей, реалізації сценарію гри, рефлексії гри – аналізу та самоаналізу результатів гри, підведенні підсумків. Під час організації гри ми оперували типами навчальних художньо-комунікативних задач, які диференційувалися за рівнем складності:

задачи-вправи Перед студентом ставили задачу, метою якої є відпрацювання окремих дій і операцій («мікроситуацій», що мають місце у процесі мистецького спілкування з учнями);

задачи-проблеми Перед студентом ставили задачу, метою якої є формування вмінь так вербально описати художньо-комунікативну ситуацію, щоб у ній віддзеркалилися найістотніші проблемні аспекти взаємодії вчителя і учнів у процесі мистецького спілкування.

Умови ігрових ситуацій задавалися з максимальним наближенням до реальних умов навчального процесу, вимагали активної індивідуальної і групової роботи студентів. Гра сприяла безпосередньому зануренню її учасників у конкретну комунікативну ситуацію взаємодії. У процесі ігрової діяльності створювались умови для вербалізації студентом власних почуттів. Основною стратегією роботи викладача було акцентування уваги на усвідомлених діях студента, викладач програвав (віддзеркалював) кожну дію

студента, використовуючи вербальні та невербальні засоби (інтонацію, погляд, міміку, жести тощо) з урахуванням індивідуальних особливостей студента. Пріоритетом у роботі викладача було стимулювання здатності учасників гри до рефлексивного самоаналізу власної художньо-комунікативної діяльності, прогнозування її результатів; стимулювання мотивів спрямованості на встановлення емоційно-психологічного контакту з учнями.

У процесі застосування рольових ігор ми приділяли значну увагу їх максимальному наближенню до реальних умов художньо-педагогічного спілкування; створенню арттерапевтичного поля взаємодії (комфортних умов для відкритості власним переживанням викладача і студента; ретельній підготовці навчально-методичного матеріалу; чіткій визначеності художньо-комунікативних завдань. Викладач під час гри демонстрував позицію фасилітатора (від англ. facilitate – полегшувати, сприяти, співдіяти).

Фасилітативна підтримка викладача мала на меті поступове опанування студентами базових пізнавально-комунікативних компетенцій, набуття ними художньо-комунікативного досвіду культурного контексту, мінімізації можливих проблем щодо встановлення взаємодії з учнем. Зокрема, метод *покрокового фасилітативного супроводу процесу взаємодії* був спрямований на допомогу студентам у вирішенні проблемних художньо-комунікативних ситуацій, що дозволяло їм отримати задоволення від самого процесу взаємодії, відчути себе відповідальними за результати цього процесу. Використання викладачем методу *покрокового фасилітативного супроводу процесу взаємодії* підвищувало мотивацію студентів, сприяло входженню їх у культуровідповідний зміст взаємодії на ґрунті мистецтва.

За результатами проведення рольових ігор відбувалася *дискусія на кшталт «мозкового штурму»*, метою якої було виявлення та аргументація студентом «культуровідповідної» моделі поведінки викладача, «колег»-студентів. Саме в процесі дискусії майбутні вчителі музики опановували уміння адекватно ставитися до протилежної позиції, викладати свої

міркування, відстоювати власну мистецьку позицію у спілкуванні, знаходити спільне вирішення художньо-комунікативних проблем.

Основна ідея застосування *діалогово-дискусійних технологій* полягала у використанні *полемічних засобів організації* художньо-навчальної діяльності. У перебігу дискусії відбувався своєрідний обмін почуттями, формування смислів, які набували особистісної значущості для студентів; студенти виступали у ролі не пасивних об'єктів педагогічного впливу, а як суб'єкти культури, для котрих процес присвоєння художнього смислу є творчістю. Зокрема, підвищенню рівня мотивації студентів до встановлення продуктивної взаємодії з учнями сприяв комплекс *комунікативних завдань на вербалізацію знань та почуттів*, що виникали у процесі мистецького полілогу (у зв'язку з цим, студенти були ознайомлені із словником естетично-образних характеристик музики В.Рахнікова, О.Ростовського).

Особливістю застосування *методу дискусії на кшталт «мозкового штурму»* був колективний пошук культуровідповідних шляхів взаємодії викладача і студента. Актуальність цієї проблеми викликала активний інтерес студентів. На ролі «генераторів ідей» обиралися студенти, які мали розвинуту уяву, фантазію, достатній особистісно-комунікативний досвід; на ролі «аналітиків» – студенти, які характеризувалися високим рівнем особистісної та професійної рефлексії. Нагадаймо, що традиційними правилами у процесі застосування методу «мозкового штурму» є: неможливість критики на етапі генерування ідей, необов'язковість їх обґрунтування; схвалення будь-яких (неймовірних, фантастичних) ідей з обов'язковою їх фіксацією; рівноправність у висловлюваннях всіх учасників взаємодії. Заздалегідь були розподілені функціональні ролі в дискусійній групі: «ведучий» організовував роботу з обговорення проблеми; «аналітик» ставив запитання, піддавав сумніву ідеї; «протоколіст» фіксував перебіг дискусії, інформував про результати роботи; «спостерігач» оцінював участь кожного в обговоренні проблеми. Правилком проведення такої форми роботи,

як дискусія на кшталт «мозкового штурму», було *безоцінне прийняття* будь-якої думки її учасників, зворотній зв'язок, робота в парах, трійках тощо.

У процесі впровадження методу дискусії *на кшталт «мозкового штурму»* полеміка відбувалася стосовно таких питань: «Розкрийте власне уявлення про феномен культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики»; «Які особистісно-професійні якості вчителя музики, на Вашу думку, сприяють налагодженню гармонійних стосунків вчителя з учнями?»; «Які комунікативні якості, вчителя музики є найважливішими у ієрархії його системи цінностей, здійснюють вагомий вплив на формування культури художньо-педагогічного спілкування з учнями?».

З метою досягнення ефективності впровадження цього методу, у процесі його реалізації ми дотримувалися таких основних *етичних вимог*: забезпечували почерговість у висловлюваннях викладача і студента; сприяли реалізації права кожного студента на власну, відмінну від викладача, думку; орієнтували учасників взаємодії на чіткість та обгрунтованість власної мистецької позиції тощо. Увага викладача приділялася зняттю психологічних бар'єрів, усуненню стереотипів мислення і поведінки студентів, активізації їхньої уваги, уяви, інтуїції, налаштуванню на творчу роботу. На етапі генерації ідей основне завдання учасників полягало у створенні якомога більшого за обсягом «банку ідей». Модератор втручався лише тоді, коли учасники порушували правила (наприклад, починали критикувати ідею), або потрібна була стимуляція процесу генерування ідей. Фіксація ідей відбувалася на мультимедійній дошці, за допомогою диктофону тощо. Основним завданням двох наступних етапів була оцінка висунутих ідей і прийняття кращого варіанту розв'язання комунікативної проблеми. Критеріями оцінки висунутих ідей виступали: їх відповідність певній проблемі, можливість реалізації, умови застосування. «Експерти», спираючись на ці критерії, обговорювали ідеї, виокремлювали найкращі з них, проводили їх критичний аналіз. У результаті проведеної роботи пропонувався варіант колективного розв'язання комунікативної проблеми.

Підведення підсумків впровадження методу дискусії «на кшталт мозкового штурму» передбачало консолідацію учасників взаємодії завдяки виробленню єдиних (компромісних) рішень, рефлексії власних якостей.

Впровадження методу *дискусії на «кшталт мозкового штурму»*, за нашими спостереженнями, справляє позитивний психологічний вплив на формування *демократичного стилю* спілкування майбутніх учителів музики. У процесі дискусії на кшталт «мозкового штурму» студенти вчилися долати такі психологічні бар'єри, як *конформізм* (намагання бути подібним до інших), *ригідність* (консерватизм поглядів) тощо. Зазначимо, що метод *дискусії на кшталт мозкового штурму* (від лат. *discussio* – розгляд, дослідження) доречно використовувати у таких формах навчання, як: семінари, тренінги, лекційні, практичні індивідуальні та групові заняття студентів. Комунікативна рефлексія результатів власної художньо-комунікативної діяльності дозволяла студентам виявити наявні проблеми спілкування на ґрунті мистецтва, можливі шляхи їх конструктивного розв'язання, визначати критерії відбору оптимальних методів реалізації поставлених завдань і оцінки якості встановлення взаємодії з учнями.

Гнучке варіювання викладачем діалогово-дискусійними, проблемно-ситуаційними, аналітико-оцінними, пошуково-практичними технологіями сприяє накопиченню студентами певного практичного досвіду програвання, проживання художньо-комунікативних ситуацій «тут і тепер», закріплює у свідомості студента константу толерантності, що сприяє формуванню його психологічної готовності до культуровідповідної взаємодії з учнями.

Варто зазначити, що обговорення певної художньо-комунікативної ситуації може прогнозуватися, моделюватися викладачем, але не готується завчасно, щоб запобігти втратам сенсу «живого» діалогу, як вільного спілкування двох рівноправних «свідомостей» у художньо-естетичному полі культури.

Діалогова форма мистецького спілкування викладача і студента у процесі *індивідуальних занять з фаху* передбачає застосування таких прийомів, як:

- прийом незавершеності мистецького діалогу, що виявляє проблемний рівень його змісту;
- прийом децентрації і децентралізації, що віддзеркалює можливий перехід від власної точки зору, як єдино вірної.

Ефективність діалогічних форм спілкування викладача і студента важливо забезпечувати реалізацією у художньо-навчальному процесі таких «діалогічних універсалій» (за Г.Баллом), як : повага до партнера, його якостей як суб'єкта; повага до себе, без якої неможлива і справжня повага до партнера з діалогу (учня /студента); принцип згоди учасників діалогу щодо базових етико-естетичних цінностей, якими вони керуються у діалозі.

У результаті впровадження означених методів і форм роботи студенти набувають навичок роботи у різних комунікативних полях: художньому та між суб'єктному, що акумулюється в їх мотиваційній спрямованості на встановлення емоційно-психологічного контакту з учнями; відбувається збагачення «комунікативного тезаурусу» студентів, рефлексивне усвідомлення ними значущості таких духовно-особистісних якостей, як: емпатія, конгруентність, рефлексія, толерантність, тактовність, комунікативність, здатність до емоційної гнучкості у процесі взаємодії.

Фасилітативна підтримка була особливо значущою на першому (*організаційно-акомодаційному*) етапі формування художньо-комунікативної культури студентів. Викладач, який демонстрував зразки аутентичності і конгруентності, безоцінної поведінки, безумовного прийняття думок, почуттів та висловлювань студентів, формував стосунки взаєморозуміння, співпраці, сприяв саморозкриттю студентів у процесі комунікації «на музичній моделі» (Н.Гуральник). Позиція фасилітатора вимагає від викладача, з одного боку, скрупульозного відбору найрізноманітніших форм, методів, прийомів роботи, які сприяють взаєморозумінню між партнерами по

спілкуванню, а з іншого – рефлексії власної системи критеріїв оцінки щодо сприйняття «Іншого», їх корекції за необхідності; ціннісного ставлення до індивідуальності кожного студента, вияву толерантності у ставленні до студентів.

Завдяки виконанню комунікативних вправ, рольових ігор комунікативного спрямування, дискусій на кшталт «мозкового штурму» підвищується рівень мотивації студентів до встановлення емоційно-психологічного контакту з іншим суб'єктом взаємодії, відбувається збагачення їх сенсорного досвіду, розвиток емпатійних здібностей; вміння регулювати процес взаємодії в різноманітних ситуаціях художньо-навчального процесу.

Особливістю *навчально-кумулятивного етапу* формування художньо-комунікативної культури студентів є застосування методів: вирішення проблемних ситуацій-кейсів; моделювання художньо-комунікативних ситуацій; систематичного впровадження ситуацій співпереживання-осмислення художньо-комунікативних дій, рефлексивної самодіагностики студентів (педагогічне відеоспостереження) і таких форм роботи, як: індивідуальні, групові, відвідування майстер-класів, рольові ігри, творчі майстерні, реалізація авторської системи комунікативних тренінгів.

Проблемна ситуація-кейс «Плюралізм мистецьких думок» має на меті: розвиток здатності студентів щодо культури прийняття іншої позиції, здатності критично розглянути точку зору інших учасників взаємодії. Викладач спонтанно розігрує конфліктну ситуацію, а група студентів аналізує стратегію її розв'язання. Для посилення навчального ефекту одна й та сама ситуацію розігрується з використанням різних стратегій поведінки вчителя музики. Студенти, які вирішують проблемну ситуацію-кейс висловлюють свої думки щодо використання «вчителем» коректних запитань до учня, аналізують його мовленнєву культуру. Вирішення проблемних ситуацій-кейсів відбувається за алгоритмом попереднього детального аналізу ситуації, колективного обговорення ймовірних шляхів її

розв'язання, вибору найкращого варіанту взаємодії, визначення педагогічних засобів, прийомів розв'язання певної ситуації, що спонукає студентів до постійного пошуку оптимальних моделей управління художньо-навчальним процесом, стимулює розвиток їх комунікативної поведінкової гнучкості. Студенти аналізують чинники, які впливають на появу певної проблемної ситуації на уроці: в одних випадках проблемна ситуація пояснюється дією одного-двох чинників, котрі неважко усунути; в інших – проблему визначає одночасний вплив декількох факторів (складність обговорюваної проблеми для учня, неадекватність способів і прийомів її вирішення, невміння майбутнього учителя музики визначити умови, в яких здійснюється адекватний педагогічний вплив на учня тощо).

Студентам необхідно було вирішити такі завдання: відшукати способи аналізу і перетворення неконструктивних художньо-комунікативних ситуацій у конструктивні, запропонувати культуровідповідні засоби їх вирішення у певних умовах художньо-навчального процесу. Увага студентів зосереджується на зонах потенційних бар'єрів спілкування, які виникають через розбіжності індивідуальних цінностей тих, хто спілкується. За змістом (якістю) педагогічно доцільного розв'язання проблемної ситуації можна було визначити глибину проникнення студента у сутність художньо-комунікативної проблеми, скласти уявлення про якість та адекватність аналізу ним певної ситуації на уроці, її осмислення й розуміння.

За результатами тестової самодіагностики, варто навести таку думку студентів: «Підґрунтям вирішення проблемних ситуацій-кейсів є вихідна суперечність між планованим ефектом впливу на учня та ефектом, який реально досягається за умов певної ситуації на уроці. Ця суперечність (неузгодженість) і є «нервом» проблемної ситуації». У ході вирішення проблемних ситуацій культуровідповідного змісту, формується здатність студентів до вияву власної позиції у спілкуванні, вміння шукати ефективні альтернативні способи вирішення художньо-комунікативних задач. Зокрема, реалізація *методу вирішення проблемних ситуацій-кейсів* сприяла

усвідомленню студентами важливості використання широкого спектру емоційно-образних «сценаріїв» уроку; регулювання власних емоцій та емоцій «іншого», необхідності збагачення власного сенсорного досвіду з метою подолання бар'єрів педагогічної взаємодії, усвідомлення студентами того, що розуміння іншої культури можливе на основі здатності до адекватної інтерпретації власних ціннісних культурних вимірів. Пріоритетом у роботі викладача на цьому етапі є сприяння накопиченню студентами позитивних емоційно-ціннісних смислів художньо-комунікативної діяльності; надання кожному студенту свободи суб'єктивного вибору художньо-комунікативних стратегій з урахуванням лідерської позиції викладача.

Значна увага викладача на цьому етапі спрямовується на *рефлексивні завдання*, які забезпечують усвідомлення студентами власних алгоритмів аналізу проблемних комунікативних ситуацій, що виникають на уроці. У процесі вирішення цих завдань студент усвідомлює власні стратегії вирішення даної ситуації, орієнтується не просто на комунікативні знання, а й на способи їх отримання. Основним методом *рефлексивної самодіагностики* студентів нами визначено *метод педагогічного відеоспостереження*. Наприклад, студентам пропонується відео фрагмент проблемної ситуації на уроці. Завдання студентів полягає у:

- вирішенні проблемної ситуації-кейсу, висловленні власних думок з приводу коректності або некоректності дій вчителя музики на уроці;
- коментарії щодо поведінки своїх «колег»-студентів (у період педпрактики) і виявлення в їхній поведінці тих вад, які можуть призвести до непорозуміння з учнем;
- виборі й використанні студентами коректних запитань, що провокують «включення» особистісних переживань учнів у процесі мистецького спілкування.

Впровадження методу *моделювання художньо-комунікативних ситуацій* спрямовано на розвиток здатності студентів до розробки власних проектів оригінальних моделей уроків, що забезпечують ефективне спілкування з

учнями на ґрунті осягнення мистецтва. Реалізація *методу моделювання художньо-комунікативних ситуацій* відбувається з урахуванням: емоційно-образного сприйняття події, що сприяє появі у свідомості образу певної художньо-комунікативної ситуації; прогнозування та оцінки перспектив розвитку та можливих наслідків процесу взаємодії з учнями; виокремлення протиріч, що необхідно вирішити; власних проектних дій студентів щодо досягнення планованих цілей; відбору методів і засобів реалізації намічених цілей.

У процесі реалізації *методу моделювання художньо-комунікативних ситуацій* викладач, з метою розширення «художньо-емоційного поля» студента, не вдається до вербалізації емоційної програми певного твору, а моделює музичний полілог згідно специфіки музичного твору, що вивчається і вибір якого обумовлюється психологічною сумісністю зі студентом. Дієвим є прийом «*додаткового моделювання*», що передбачає завдання для студентів: завершити незакінчену ситуацію взаємодії у конструктивному руслі з опорою на власний комунікативний досвід.

Отже, системна робота щодо *моделювання художньо-комунікативних ситуацій* сприяє здатності студентів здійснювати самоконтроль і саморегуляцію власних комунікативних дій з урахуванням художньої цінності музичного твору, його яскравої образності, виразності та вікової доступності для учнів. Студенти вчилися: моделювати (конструювати) спеціальні художньо-комунікативні ситуації, що створюють умови для творчої взаємодії суб'єктів художньо-навчального процесу; критично оцінювати неконструктивні ситуації, захищати власну мистецьку позицію, використовувати альтернативні способи оптимального розв'язання художньо-комунікативних задач.

Залучення студентів до роботи над конкретною педагогічною ситуацією у межах розглянутого методу передбачає розвиток їх здатності відповідально ставитись до встановлення взаємодії на ґрунті мистецтва. У контексті реалізації цього методу студентам пропонувалося довершити (у

конструктивному руслі) незавершені художньо-комунікативні ситуації, а також ситуації, в яких простежується негативна комунікативна поведінка вчителя музики і пропонувалося перетворити такі ситуації на комунікативні. Дієвими у процесі педагогічної роботи виявились ситуації конструктивно-поведінкового характеру, що вимагали від студентів конструювання (моделювання) власної поведінки. Також до роботи нами включалися ситуації, що виникають стихійно, ситуації-сюрпризи, студентам була запропонована варіативність у вирішенні таких комунікативних задач. Варіативність вбирала у себе комбінації відомих технологій, студент, також, міг доповнити відомі технології власними новаторськими розробками.

Отже, *моделювання художньо-комунікативних ситуацій* – метод, завдяки якому студент потрапляє у ситуацію вибору певного варіанту поведінки щодо тієї чи іншої ситуації взаємодії. Варіативність його поведінки детермінується умовами ситуації на уроці, станом учнів (у період педпрактики), індивідуальним комунікативним стилем діяльності.

Дієвим на цьому етапі роботи є прийом *«storytelling»*, який може застосовуватися в режимі майстер-класу. Викладач, презентуючи власний культуровідповідний досвід художньо-комунікативних дій, розкриває особливості вирішення неконструктивних ситуацій взаємодії; ділиться зі студентами особистісними «ноу-хау» щодо процесу художньої комунікації на ґрунті мистецтва. Таке «розгортання» зразків культуровідповідної художньо-комунікативної діяльності, їх порівняння, аналіз, рефлексія сприяють усвідомленню студентами цінності та важливості художньо-комунікативної діяльності для успішного здійснення професійних завдань, є передумовою створення ними власних проектів художньо-комунікативних дій. В рамках організації такої форми роботи, як *«творчі майстерні»* отримує практичне вирішення проблема наставництва, безпосереднього спілкування студентів з «Майстром», включається механізм духовного «дотягування» до майстра.

Важливо підкреслити, що особливістю запропонованих методів (*методу вирішення проблемних ситуацій-кейсів та моделювання художньо-комунікативних ситуацій*) є те, що їх впровадження забезпечує спільне «проживання» викладачем і студентом певної художньо-комунікативної ситуації «тут і тепер» на уроці; увага студентів фокусується на спеціально підібраних ситуаціях, що надає студентам більше можливостей (альтернативного вибору) для прийняття художньо-комунікативних рішень; модельовані ситуації художньо-навчального процесу знижують ризик психологічної скутості студентів щодо можливих помилок; процес розв'язання проблемних художньо-комунікативних ситуацій відбувається за прямої участі і підтримки викладача, який здійснює корекцію прийнятих рішень.

Застосування методу *моделювання художньо-комунікативних ситуацій* на індивідуальних заняттях з фаху відбувається з урахуванням специфіки мистецького твору, що вивчається; розробка оригінальних моделей уроків, що забезпечують ефективне спілкування суб'єктів взаємодії знаходять реальне втілення у процесі проходження студентами педагогічної практики.

У процесі впровадження *рольових ігор* на цьому етапі студенти вчилися конструювати власні способи формування культури художньо-комунікативних дій, швидко адаптуватися до певної *ролі в моделях певних комунікативних ситуацій*, які були максимально наближеними до реальних умов мистецького спілкування. Розв'язання комунікативних ситуацій дозволяло студенту перебувати в різних *рольових позиціях*: режисера, консультанта, фасилітатора й організатора діяльності учнів. Це вимагало від нього здатності до самоорганізації, самоаналізу і корекції власних дій з метою ефективного здійснення художньо-комунікативної діяльності. Стимуляції суб'єктної активності студентів сприяла постійна зміна рольових позицій у грі. Під час застосування технології ігрової діяльності учасники гри розігрували невеликі фрагменти уроку, випробуючи себе у різних психологічних ролях. Така діяльність спрямовувала зусилля студентів на

регулювання художньо-комунікативного процесу, корекцію власних етико-естетичних установок щодо взаємодії з учнями.

Такі рольові ігри, як: «Кроки до розуміння»; «Подолання внутрішніх конфліктів»; «Репетиція комунікативної поведінки з учнем»; «Правила толерантної взаємодії»; «Розвиток емпатійних здібностей», «Збагачення сенсорного досвіду» тощо формували уміння студентів свідомо, творчо моделювати стосунки з «Іншим», сприяли самовираженню суб'єктів спілкування з мистецтвом; їх сумісному переживанню мистецьких подій.

Зокрема у *рольовій грі «комунікативний стиль діяльності»* були виділені ролі ведучого, акторів, режисера, журі та глядачів. Після вступного слова ведучого щодо важливості встановлення продуктивної взаємодії вчителя і учня, були розподілені ролі, «актори» обирали модельний «портрет» певного комунікативного стилю діяльності з метою його реального втілення. Учасникам гри надавався перелік модельних «портретів» вчителів, створених В. Кан-Каліком [4], кожний з яких мав умовну назву: «Монблан», «Гамлет», «Китайська стіна», «Локатор», «Тетерев», «Робот», «Я сам», «Приятель». «Режисер» допомагав «акторам» за допомогою засобів пантоміми, спеціально створених ситуацій взаємодії презентувати обрану модель. Під час виступу кожного «актора», завданням «глядачів» було не лише відгадати, який «портрет» зображено, але й допомогти «акторам» у розкритті певного образу.

Значний педагогічний вплив на формування компонентів художньо-комунікативної культури студентів здійснює *метод рольових ігор з елементами психодрами*. В основі психодрами лежить взаємодія викладача й студентів, що ситуативно організована як інсценування різних педагогічних ситуацій. У ситуаціях інсценуються уявлення учасників про ті комунікативні події, що були пережиті ними. На думку дослідників А. Гостев [2], О. Санфірова [9] психодрами є підґрунтям не тільки моделювання і програвання різних психологічних та педагогічних ситуацій, але й сприяють інтеграції отриманих знань в особистісний досвід.

Варто зазначити, що студент у процесі застосування методу *гри з елементами психодрами* виступає як режисер драматичної дії, що вимагає від нього здатності до емпатійного співпереживання, *рефлексії власного стану* щодо певної художньо-комунікативної ситуації. Психодрама створює особливий комунікативно-освітній простір взаємодії викладача й студентів, який сприяє інсценуванню тих ситуацій, які були безпосередньо пережиті учасниками змодельованої події. Загалом, у сценарії психодрами розгортається подія, що пов'язує всіх її учасників спільними переживаннями. Дія, що переживається студентом у внутрішньо особистісному плані, переходить у зовнішній план, потім знову інтеріоризується, що прогнозує подальший вільний вибір ним власних комунікативних стратегій поведінки. Вважаємо, що застосовуючи *метод рольової гри з елементами психодрами*, викладачу слід враховувати, які з елементів змодельованої ситуації взаємодії є для студента внутрішньо значущими, перевтілюються ним у ранг особистісних цінностей, стають ціннісним орієнтиром у його художньо-комунікативній діяльності. Важливу роль у реалізації цього методу відіграє сценарій, тому особливо ретельно слід продумувати зміст, його дієвість і спрямованість на певну особистість студента. Негнучкий сценарій, як правило, сприймається студентами як певний ідеал, нав'язаний ззовні; варіативні сценарії, що акумулюють у собі образи ціннісних стосунків суб'єктів педагогічної взаємодії, як свідчить практика, засвоюються студентами успішніше.

Використання *методу рольових ігор з елементами психодрами* дозволяє гнучко поєднувати групову та колективну діяльність студентів. Використання цього методу сприяє зняттю емоційної скрутності студентів, їх невпевненості в собі, передбачає *гармонізацію стосунків з викладачем на основі сумісних переживань мистецьких подій*; засвоєння студентами основ *етичної культури* у стосунках з іншими. Вільний обмін думками, обумовлений ігровими моментами, знімає психологічну напругу, сприяє розвитку комунікабельності і толерантності студентів. За підсумками гри,

«провідному акторові» (якого обирало журі) за допомогою «режисера», пропонувалося продумати і показати синтетичну модель комунікативної поведінки вчителя музики, що вбирає у себе кращі якості, представлені в презентованих моделях.

Розроблені й апробовані нами у художньо-навчальному процесі рольові ігри показали, що всі резерви імітаційних форм навчання спрацьовують за умови ретельної підготовки та змістового й концептуального зв'язку з такими організаційними формами навчання, як практичні заняття спецкурсу, тренінгова робота, що уможлиблює перенесення студентами отриманих комунікативних знань, умінь, навичок у нові ситуації взаємодії (у період педпрактики).

Зазначимо, що використання рольових форм і методів організації художньо-комунікативної діяльності студентів є дієвим методичним інструментарієм, що сприяє підвищенню рівня сформованості їх художньо-комунікативної культури. Проте, варто зауважити, що механічне використання рольових форм і методів у процесі аудиторних занять не дає позитивного результату, оскільки не враховує конкретних обставин та умов, за яких центр уваги зміщується на нестандартні дії та творче розв'язання художньо-комунікативних проблем.

Впроваджена нами на цьому етапі роботи *авторська система комунікативних тренінгів* мала на меті сформувати у студентів здатність до рефлексії власних художньо-комунікативних якостей, ознайомити їх з елементами техніки встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем, оптимізувати процес становлення індивідуального комунікативного стилю діяльності майбутнього фахівця, сформувати здатність до вияву власної позиції у мистецькому спілкуванні, самопрезентації, педагогічної імпровізаційності у художньо-комунікативних діях.

Специфіка *тренінгів*, що пов'язана з аналізом та моделюванням різноманітних ситуацій мистецького спілкування, а також конструюванням алгоритму адекватного вирішення художньо-комунікативних завдань,

вимагає від викладача ретельного відбору різноманітних комунікативних вправ, тестів, художньо-комунікативних ситуацій. *Комунікативний тренінг* (з англ. – training) – це система концептуально, логічно, тематично та структурно пов'язаних занять, у процесі проведення яких відбувається природне «входження» його учасників у контекст аналізу і моделювання різноманітних художньо-комунікативних ситуацій. Комунікативний потенціал тренінгів виявляється спочатку через імітаційне моделювання в аудиторному режимі, пізніше – в умовах педагогічної практики студентів у школі.

Загальними *принципами тренінгової роботи* нами визначено:

- принцип персоніфікації висловлювань;
- принцип активності;
- принцип зворотного зв'язку;
- принцип відкритого спілкування;
- принцип акцентування уваги на тих почуттях, що виникли «тут і тепер» у процесі сприйняття художнього образу мистецького твору.

Особливу увагу викладачу варто спрямувати на:

- створення позитивної емоційної атмосфери тренінгових занять;
- підвищення суб'єктної впевненості кожного студента у значущості власних особистісних досягнень, що сприяє кращій екстраполяції отриманих студентами комунікативних знань, умінь, навичок у ситуації реальної художньо-комунікативної діяльності;
- безпосередній пошук та засвоєння студентами нових форм, методів і технік культуровідповідного спілкування.

Методика проведення комунікативних тренінгів передбачала актуалізацію колективних і групових форм роботи: *дискусії на киталт «мозкового штурму», рольові ігри, «конференції творчих ідей», організація роботи в мікрогрупах тощо*). Специфіка тренінгів полягала в тому, що навчання відбувалося в *інтерактивному режимі*, який сприяв більшій ефективності набуття студентами комунікативних навичок, ніж у разі

застосування будь-якої іншої форми навчання. Учасники тренінгу розміщувались по колу, що полегшувало спілкування, створювало атмосферу довіри. Зазначимо, що тренінги проводилися один раз на тиждень і передбачали загальну кількість осіб (12-15).

Ми вважали за доцільне дотримуватися таких *етапів* тренінгу:

- ознайомлення із специфікою тренінгу як методу;
- проведення бесід з метою отримання інформації про рівень підготовки учасників тренінгу до художньо-комунікативної діяльності, з урахуванням міри сформованості їхніх комунікативних якостей.

До арсеналу комунікативних технік залучалися, як вербальні так і невербальні засоби комунікації (жести, пози міміка, що слугували передачі викладачем його переживань, які виникають під час сприйняття художнього образу).

Спеціально розроблені *психотренінгові технології* були спрямовані на:

- корекцію навичок мистецького спілкування;
- зняття психологічних «комплексів»: уможлилювали «увімкнення» «рефлексивного режиму» самосвідомості викладача і студента, стимулювали активність учасників взаємодії, актуалізацію їх потреби в екзистенційно-рефлексивних способах встановлення емоційно-психологічного контакту на ґрунті осягнення мистецтва.

Опишемо більш детально *систему тренінгів*, які було впроваджено у навчальний процес з метою формування художньо-комунікативної культури студентів.

Розроблений нами *психотерапевтичний тренінг* вбирав у себе шість структурних компонентів:

- гностичний (знання щодо причин виникнення неконструктивної художньо-комунікативної ситуації на уроці, особливостей поведінки учасників взаємодії, їхнього психічного стану);
- проектувальний (уміння передбачати поведінку «партнера» по взаємодії);

- регулятивний (уміння регулювати процес взаємодії, з урахуванням мета-позиції вчителя);
- комунікативний (уміння концентруватися на «партнері по спілкуванню», здійснювати ефективне спілкування з урахуванням особистісних якостей та наявного емоційного стану іншого суб'єкта взаємодії);
- рефлексивний (здатність до рефлексивного самоусвідомлення власних комунікативних якостей, здатність адекватно реагувати на ситуацію, що склалася на уроці);
- етичний (готовність до вияву толерантності, коректності, тактовності у процесі взаємодії).

Тренінг розвитку здатності до толерантного сприйняття «Іншого» був спрямований на прийняття позиції «Іншого», усвідомлення його почуттів, що виникли «тут і тепер». У процесі проведення тренінгу використовувались *прийоми* програвання нестандартних художньо-комунікативних ситуацій: репетиція перед екзаменом, нетривіальна ситуація в класі, у період педпрактики; створення таких ситуацій, що передбачають переживання студентом успіху встановлення емоційно-психологічного контакту з учнями.

Тренінг розвитку здатності до толерантного сприйняття «Іншого» був спрямований на формування таких особистісних якостей студентів, як: емпатія, доброзичливість, автентичність, конгруентність, ініціативність, відкритість; розуміння і усвідомлення своїх почуттів і психічних станів, умінь стимулювати активність «партнера» по взаємодії; здатності максимально використовувати можливості певної комунікативної ситуації; прогнозувати або провокувати «бажану реакцію» «партнера» на певну ситуацію взаємодії і на основі цього регулювати стосунки з метою досягнення «емоційного резонансу» у спільній діяльності; уміння утримувати ініціативу в процесі спілкуванні; диференційовано використовувати вербальні та невербальні засоби педагогічного впливу.

На прикладі фрагментів уроків музики (мікроситуацій взаємодії) студенти знайомилися з такими невербальними засобами спілкування, як:

паузи мовчання, що дають можливість контролювати емоції, обміркувати думку; схвальні вигуки, які демонструють включеність у розмову; характеристика міміки та жестів (пози, виразу обличчя, зорового контакту, дистанції між співрозмовниками тощо).

Підкреслимо, що у тренінгах відтворювалися ситуації взаємодії, які в реальному навчально-виховному процесі викликали напругу й емоційне реагування. Це сприяло усвідомленню студентами особливостей власної поведінки, неузгодженості між сприйняттям себе та іншими, адекватності рефлексивної оцінки власних художньо-комунікативних якостей. Переживання студентами позитивних почуттів (радість, захоплення) свідчило про успіх процесу взаємодії; негативні почуття (страх, сором, неприязнь) – про виникнення можливих бар'єрів у спілкуванні. У цьому випадку, студенту необхідно було ще раз звернутися до аналізу власної поведінки і поведінки «учня», виявити причини, що гальмують процес встановлення конструктивних стосунків на ґрунті мистецтва.

У процесі тренінгу формувалася здатність студентів виявляти поведінкову гнучкість (змінювати індивідуальний комунікативний стиль діяльності в залежності від ситуації, що склалася на уроці, психологічних особливостей партнера по взаємодії тощо). При цьому акцентувалася увага на ситуаціях переживання успіху взаємодії. Обговорення результатів проведення тренінгу виявило факт усвідомлення студентами того, що розуміння та прийняття учня починається саме з адекватної самооцінки самого вчителя.

Тренінг корекції індивідуального комунікативного стилю діяльності майбутнього вчителя музики передбачав відпрацювання ефективних способів та моделей художньо-педагогічного спілкування. Програма тренінгу включала 7 занять з тривалістю кожного заняття 3–4 години. Кількість учасників тренінгу складала 12–15 осіб. Тренінг проводився раз на тиждень. Продуктивний результат у тренінгових групах забезпечувався завдяки моделюванню, розігруванню і аналізу конкретних художньо-комунікативних

ситуацій; використанню групових дискусій, спрямованих на колективне обговорення проблем міжособистісного та мистецького спілкування; корекції художньо-комунікативних дій студентів; розробці *індивідуальних програм удосконалення комунікативного стилю* діяльності кожного студента. Зокрема було проведено «аукціон ідей щодо створення конструктивних художньо-комунікативних ситуацій на уроці», у ході якого майбутні вчителі музики презентували розроблені в поза-аудиторний час завдання для табірної практики студентів II курсу та методичні рекомендації щодо їх виконання. У процесі проведення тренінгу були задіяні такі комунікативні техніки, як: розвиток вербальних та невербальних засобів комунікації (жестів, поз, міміки, необхідних для перевтілення та передачі вчителем його переживань у процесі сприйняття художнього образу). Тренінг передбачав розвиток таких форм поведінки, які включали сприймання «Іншого» (перцепцію), передачу йому певних сигналів (комунікацію), вплив на нього (інтерацію); відпрацювання умінь гнучко змінювати стиль діяльності в залежності від умов певної комунікативної ситуації.

Тренінг розвитку сенсорної культури і синтонності студентів. Сенсорний (від лат. Sensus - відчуття) означає «чуттєвий, пов'язаний з відображенням дійсності за допомогою відчуттів і сприймань. Синтонність – це інстинктивне співзвуччя з емоційною сферою тих, з ким особистість перебуває у контакті [11]. У процесі тренінгових занять студенти вчилися самостійно шукати шляхи встановлення емоційного «резонансу» з індивідуальними особливостями учня. Тренінг *розвитку сенсорної культури і синтонності* передбачав розвиток здатності студентів до інстинктивного настроювання на емоційний фон певної художньо-комунікативної ситуації на уроці з метою адекватного розпізнавання емоційного контексту звукової мови та емоцій учня. Метою викладача було навчити студента краще відчувати учня через техніку зміни сенсорних каналів (аудіального, візуального, кінестетичного, пропріоцептивного). Студенти вчилися

приєднуватися до пози, жестів, виразу обличчя, дихання, тону, сили голосу, манери поведінки викладача тощо.

Атракція, як компонент міжособистісного сприймання вчителем і учнем один одного, органічно входить до структури художньо-педагогічного спілкування, складаючи його емоційний фон. «Атракція – специфічне емоційне ставлення, що визначає привабливість однієї людини для іншої і на основі якого формується інтегральне стійке почуття прихильності до іншої людини» (В.Семиченко [10]). У процесі тренінгових занять нами застосовувалися *прийоми створення атракційних сценаріїв взаємодії*; прийоми «віддзеркалення дій і почуттів студента» (наприклад, віддзеркалення вербального висловлювання студента з приводу певного фрагмента роботи над мистецьким твором у класі основного інструменту). Студентам ставились питання, які «провокували» появу приємних почуттів: інтерес, радість, натхнення, подив, що сприяло заохоченню студента до розповіді про власні почуття, викликані художнім образом; пропонувалося зануритись глибше у свої почуття (ампліфікація почуттів), з метою кращої їх ідентифікації. Викладач пом'якшував власну вербальну інтерпретацію певної ситуації такими коректними висловлюваннями, як: «можливо»; «якщо я правильно Вас зрозумів»; «складається враження», адже категоричність може перетворити віддзеркалення почуттів студента з комунікативної техніки на засіб посилення неадекватних психологічних захистів та опору.

Значущим фактором вияву атракції у мистецькому спілкуванні є емпатія, як особлива здатність суб'єкта до віддзеркалення емоційних переживань і внутрішнього світу іншого, що дозволяє партнерам досягати взаємоузгодження мистецьких позицій, особистісного взаєморозуміння, обирати у зв'язку з цим спільні засоби само-і взаєморегуляції у процесі взаємодії.

Зазначимо, що тренінг *розвитку здатності студентів до емпатійного проникнення у «світ» учня*, прийняття його особистості здійснювався не лише на емотивному рівні (співпереживання), але й когнітивному

(перевтілення), конативному (вольовому рівнях). Емпатія як чинник атракції вчителя музики передбачає створення такої художньо-комунікативної ситуації на уроці, яка уможлиблює його здатність не тільки раціонально сприймати особистість учня, але й «... тимчасово жити іншим життям, делікатно перебувати в ньому без оцінювання і осуду» (К. Роджерс [8]). Емоційний контакт у тренінговій роботі встановлювався на основі здатності викладача бути конгруентним власним почуттям, поважати себе і з повагою ставитися до самості студента.

Антиципація виступає атрибутом синтонності, характеризується легкістю встановлення продуктивної взаємодії. У процесі тренінгової роботи нами використовувались *прийоми розвитку у студентів здатності до антиципації* – (емоційного передчуття), з метою розвинути здатність студентів до координації власних дій і почуттів з іншим суб'єктом взаємодії на ґрунті мистецтва.

Розроблений нами *тренінг «емоційний резонанс»* спрямовувався на формування здатності студентів до синхронізації власних почуттів і переживань художнього образу з переживаннями і почуттями іншого суб'єкта взаємодії з мистецтвом, на розвиток умінь самодіагностики студентами власних художньо-комунікативних якостей, їх здатності до адекватної рефлексивно-емпатійної оцінки учня. Ефективними у процесі проведення тренінгу «емоційний резонанс» були *прийоми* психологічного налаштування на дихання, співнастроювання на «енергетичне поле» «Іншого». Сумісно пережиті позитивні емоції щодо взаємодії з мистецтвом сприяли підвищенню рівня мотивації до емпатичного пізнання один одного; до прийняття іншої точки зору, розуміння і відчуття «зсередини» партнера по взаємодії. Необхідним при цьому є концентрація і розподілення уваги викладача з метою кращого усвідомлення сигналів зворотного зв'язку від студента; розуміння емоційної модальності його висловлювань. За рахунок роботи викладача «на тілесному резонансі» зі студентом, механізми відображення виступали у вигляді процесів внутрішніх відчуттів суб'єктів

взаємодії, їх сприйняття, мислення, безпосереднього переживання емоцій, що виникають у процесі взаємодії.

Ефективності у процесі роботи зазнав застосований нами *прийом емпатійного слухання* (передбачає слухання не тільки розумом, але й душею, серцем). Принагідно зазначимо, що у гуманістичній парадигмі психотерапевтичні та загальнопедагогічні методи встановлення контакту з іншим суб'єктом взаємодії є тотожними (О.Больнов [11], А.Ленгле [5], К.Роджерс [8]). Володіння викладачем прийомами *активного емпатійного слухання* та постановки запитань, спрямованих на «включення» почуттєвої сфери студентів, сприяло їх здатності правильно ставити питання до учня, виявляти щирий інтерес до його проблем, підходити до учня з оптимістичною гіпотезою, співчувати, радіти його успіхам тощо. Студенти навчалися активного емпатичного слухання, використовуючи різні види художньо-комунікативних стратегій: підтримка бесіди, управління спілкуванням, встановлення контакту, регулювання міжособистісних конфліктів тощо.

Прийом *емпатійного слухання* вбирав як вербальні, так і невербальні тактики:

- дзеркальне відображення (достовірне повторення слів «партнера» по взаємодії, що демонструє його розуміння;
- перефразування, з метою створення атмосфери співпереживання, взаєморозуміння;
- ідентифікація емоцій, що спрямована на створення атмосфери довіри шляхом визнання емоцій «іншого» та надання їм зовнішнього вираження, а також демонстрації поваги до «партнера» по взаємодії.

Зауважимо, що у процесі індивідуальних занять з основного інструменту попереднє «вживання» в художній образ вимагало від майбутнього вчителя музики рефлексії власних внутрішніх психологічних процесів, а також осмислення того, що він відчуває, коли сприймає музичний твір; чи може прослідкувати за «життям образу» (за В.Медушевським [7]); чи здійснює цей

твір вплив на почуття учнів, які асоціації (загальні, специфічно музичні) викликає? Якою є ступінь внутрішньої готовності до художнього спілкування з музикою певного емоційно-образного змісту? Рефлексивне усвідомлення власних почуттів і думок, що виникли «тут і тепер» від сприйняття художнього образу передбачало співнастроювання на власну природу, що означало вирішення для себе: чи зручний цей виконавський рух, або інтонування фрази, тобто, переживання власної ідентичності ставало підґрунтям, внутрішньою опорою для становлення власної мистецької позиції студента. При цьому, почуття не просто переживались студентом, а виражали його суб'єктивне ставлення до процесу художнього спілкування, ставали мотивами його художньо-комунікативної діяльності. Обговорення емоцій, що виникали у процесі сприйняття художнього образу, сприяло синхронізації художніх переживань, досягненню духовно-енергетичного резонансу викладача і студента у кожній конкретній ситуації художньо-навчального процесу. Усвідомлення власної некомпетентності щодо конструктивного вирішення певної ситуації взаємодії, розуміння обмеженості способів власних дій спонукало студентів до рефлексивного пошуку нових, більш ефективних способів поведінки і діяльності.

На всіх етапах *тренінгової роботи* щодо формування художньо-комунікативної культури студентів значна увага приділялася розвитку їх здатності до вияву рефлексивної позиції за рахунок «комунікативної провокації», яку ініціював сам викладач. Використання інноваційних активних форм навчання було спрямовано на розвиток умінь студентів займати лідерську позицію у спілкуванні, вміння бачити себе з позиції зовнішнього спостерігача (займати *мета-позицію* у спілкуванні з учнем).

Високий рівень культури художньо-педагогічного спілкування викладача віддзеркалювався у виборі ним оптимального комплексу педагогічно-доцільних впливів на студента: здатності «настроюватися» на певну ситуацію, що склалася на уроці, виявляти педагогічну імпровізаційність, миттєво реагувати на зміни в стані студента та, згідно

цього, конструювати конкретні художньо-комунікативні тактики уроку; бути конгруентним своїм почуттям, поважати себе і з повагою ставитися до самості студента; знаходити зрозуміле, тактовне, влучне, яскраве вербальне оформлення зауважень та порад, уміння поставити перед студентом доцільне запитання, що викликає не тільки роботу розуму, але й почуттів. Наприклад, для того, щоб проникнути в сутність мотивації, поглядів та переживань Іншого – партнера по взаємодії щодо його рухових дій, м'язового тону у процесі роботи над музичним твором у класі основного інструменту, викладачу необхідно було внутрішньо «співграти» зі студентом, працювати на «емоційному (тілесному) резонансі».

Застосування вищезазначених методів і прийомів ініціювало появу резонансу смислових переживань викладача і студента у процесі мистецького спілкування; сприяло формуванню у студентів власного комунікативного стилю взаємодії з учнями. Поступово формувалася здатність студентів до самоуправління (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) у художньо-навчальній діяльності. Студенти переходили від осмислення культуровідповідної специфіки художньо-навчальної діяльності до творчого моделювання ситуацій взаємодії, проектування індивідуальних комунікативних стратегій і тактик поведінки. Свідоме управління майбутнім вчителем музики власною емоційною сферою, здатність концентрувати увагу на «зчитуванні» емоційно-психологічного стану учня на основі розуміння його емоцій і почуттів, сприяло можливості вибудовувати лінію поведінки, що сприяє успішному вирішенню художньо-комунікативних задач на уроці.

Відбулися зміни в емоційній палітрі художньо-комунікативного процесу, налаштованість студентів на «мажорний» тон взаємодії з учнями вказував на підвищення рівня їх суб'єктності, здатності до використання більш складного психологічного нюансування комунікативних стратегій мистецького спілкування.

На кожному з етапів педагогічної роботи пріоритетним завданням викладача є зміна інтенсивності його фасилітативної підтримки щодо

комунікативної діяльності студентів: від структурованості викладачем процесу взаємодії на етапі пристосування (акомодації), до становлення суб'єктності студента у контексті «діалогу культур»; реалізації права студента на власну самоорганізацію культуровідповідних художньо-комунікативних діяч на ґрунті мистецтва.

Коригувально-конвенційний етап тісно корелює з екзистенційним змістом буття студента, його здатністю до саморегуляції та синхронізації власних переживань з переживаннями «Іншого». Дієвою формою навчальної взаємодії на цьому етапі формування художньо-комунікативної культури студентів був метод ведення *мистецького інтернет-діалогу*. Студенти залучалися до рефлексії, а саме: оцінки власного рівня розуміння певної ситуації; порівняння власного сприйняття тієї чи іншої ситуації з думками, поглядами, почуттями викладача, інших студентів, коригування власної поведінки, позиції тощо. У процесі ведення *мистецького інтернет-діалогу* відбувалося висловлення різних точок зору в контексті обговорення таких питань: «Яка з потреб особистості, на Ваш погляд, є стрижнем, на якому будується людська поведінка?»; «Якими, на Вашу думку, є особистісно-професійні якості, що складають педагогічний імідж сучасного вчителя музики?»; «Як досягти духовно-енергетичного резонансу між вчителем і учнем у кожній конкретній ситуації художньо-навчального процесу?»; «Які утруднення виникли у Вас при підготовці та проведенні уроку музики?»; «Які поради Ви могли б дати вчителю-початківцю щодо вирішення неконструктивних ситуацій взаємодії?»

Мистецький інтернет-діалог був спрямований на розвиток умінь студента стежити за аргументацією «опонента», що вимагало здатності до емпатійного слухання і дозволяло побачити проблему з позиції віртуального партнера по взаємодії. Обговорення мистецьких проблем ускладнювалось по мірі збагачення художньо-комунікативного тезаурусу студентів, їх здатності до культуровідповідних способів поведінки у процесі спілкування на ґрунті мистецтва. Мистецький інтернет-діалог передбачав обмін мистецькими

позиціями, поставлене запитання передбачало залучення «Іншого» в діалогічну взаємодію з мистецтвом. Одночасно формувалися способи дій та поведінки у нових ситуаціях взаємодії з мистецтвом. Дієвими були прийоми стимулювання студентів до висловлювань, без побоювань хибних відповідей; прийоми створення успіху взаємодії на ґрунті мистецтва тощо.

Наприклад, у процесі ведення мистецького інтернет-діалогу відбувався культурологічний аналіз певного мистецького твору в контексті світової художньої культури. При цьому мистецький твір розглядався з екзистенційно-рецептивних позицій, тобто його «відродження» у зустрічі з «реципієнтом» (студентом, викладачем) відбувалося саме «тут і тепер» (у певних часових і соціокультурних умовах). Сприйняття мистецького твору було підготовлено викладенням матеріалу, який провокував включення почуттів студентів.

У процесі реалізації *методу ведення мистецького інтернет-діалогу* ми дотримувались принципу партисипативності: рівноправна участь кожного у мистецькому діалозі (рівноправність в оцінних судженнях щодо стилістики, архітектоніки, передачі художньо-образного змісту твору тощо). Усвідомлюючи власну самостійність і відповідальність за наслідки встановлення взаємодії, студент починав цінувати ці властивості в іншому, що підтримувало в ньому позицію толерантності та діалогічності. Оцінка емоційно-естетичної ситуації, яка виникала у процесі ведення мистецького інтернет-діалогу, могла бути різною в його учасників, що, перш за все, пов'язано з їх попереднім художньо-комунікативним досвідом, однак, за нашими спостереженнями, визначення і присвоєння студентами гуманістичних цінностей спілкування на ґрунті мистецтва відбувалося не в результаті механічної трансляції, а за рахунок особистісного саморозкриття, освоєння інтегративного етико-естетичного поля взаємодії, появи резонансу смислових переживань викладача і студента у міжсуб'єктних стосунках через спільний пошук художньої істини.

Впровадження методу *ведення мистецького інтернет-діалогу* актуалізувало творче мислення майбутніх учителів музики, ініціювало самостійне розв'язання ними неконструктивних комунікативних задач, спонукало до комунікативної рефлексії. У віртуальних діалогічних формах взаємодії з викладачем майбутні вчителі музики опановували уміння адекватно ставитися до позиції опонента, викладати свої міркування, відстоювати власну мистецьку позицію у спілкуванні, знаходити спільне рішення художньо-комунікативних задач.

У контексті реалізації методу *ведення мистецького інтернет-діалогу* відбувалося спільне обговорення суб'єктами взаємодії (викладачем і студентом) мистецьких подій, проведення у рамках мистецького діалогу міні-дискусій тощо. Застосування *прийому актуалізації проблемних запитань* до студентів мало на меті залучення «іншого» в діалогову взаємодію з мистецтвом, краще засвоєння студентами набутого художньо-комунікативного досвіду. Одночасно обговорювалися незрозумілі моменти, неконструктивні ситуації, закріплювалися отримані комунікативні знання, формувалися способи комунікативної поведінки, що уможливило адаптацію студентів до нових ситуацій взаємодії з учнями. Суб'єкти взаємодії мали право реалізовувати особистісну екзистенційно-рефлексивну позицію у процесі ведення мистецького інтернет-діалогу згідно визнання за ними права на власне бачення і розуміння тієї чи іншої ситуації художньо-навчального процесу. Саме за таких умов відбувалося становлення паритетних стосунків викладача і студента у сумісній культуротворчій діяльності, поступове опанування студентами базових комунікативних компетенцій, набуття ними художньо-комунікативного досвіду культурного контексту.

Виокремлення певних закономірностей побудови продуктивних моделей мистецького спілкування сприяло розвитку здатності студентів прогнозувати успішність встановлення продуктивних стосунків з учнями, з орієнтацією на особливості їх художнього розвитку. Студенти усвідомлювали доцільність

створення педагогічно доцільного комунікативно-риторичного поля уроку музики, з урахуванням специфіки мистецького твору, що вивчається; занесли в індивідуальне електронне портфоліо алгоритми художньо-комунікативних ситуацій, які забезпечують оптимальне спілкування на уроці музики; перелік музичних творів, психологічно сумісних з учнем; визначали актуальне поле смислів що сприяє успішній організації художньо-комунікативного процесу. В індивідуальному електронному портфоліо фіксувався самоаналіз діяльності студента за 4 роки навчання і зміст його педагогічної практики протягом I, II, III, IV курсів з відображенням, як позитивних, так і негативних моментів, побажань іншим студентам, яким ще належить пройти педагогічну практику; плани на майбутню професійно-педагогічну діяльність; результати самопізнання, саморозвитку тощо. У індивідуальному електронному портфоліо студенти фіксували ті якості, які вони прагнуть розвинути для досягнення успіху взаємодії з учнями. Технологія використання електронного портфоліо передбачала наповнення його дидактичними, методичними, організаційними, діагностичними, наочними матеріалами, які використовувалися студентами у період практики у школі. Кожен студент створював свою власну колекцію матеріалів, доповнюючи її матеріалами, отриманими в процесі вивчення спецкурсу, дисциплін з фаху, методичними розробками, сучасними інноваційними методиками встановлення продуктивної взаємодії з учнями, фото та презентаційними матеріалами тощо.

Систематична робота над створенням індивідуального електронного портфоліо дозволяла студенту розкрити особливості своєї «творчої майстерні», аналізувати, знаходити нерозв'язані проблеми у мистецькому спілкуванні з учнями і визначати можливі шляхи їх вирішення, наочно спостерігати якісні зміни у становленні власної суб'єктності, побудові культуровідповідного іміджу вчителя музики, проектування власної життєдіяльності з позицій цінностей власної культури та ціннісних життєвих установок учня. Індивідуальне електронне портфоліо було не лише

ефективною формою самооцінювання результатів художньо-навчальної діяльності студентів, але й повсякчас підтримувало мотивацію студентів, ініціювало рефлексивну діяльність, визначало діапазон комунікативних компетенцій студентів; фіксувало зміни й професійне зростання за певний період, спонукало до оцінювання власних комунікативних здібностей. Кожен студент створював свою власну колекцію матеріалів, доповнюючи її матеріалами, отриманими в процесі вивчення спецкурсу, дисциплін з фаху, методичними розробками, сучасними інноваційними методиками встановлення взаємодії з учнями, фото та презентаційними матеріалами, отриманими у процесі педпрактики тощо.

У перебігу цього етапу формування досліджуваного феномену важлива роль відводилася тренінгу *розвитку емоційного інтелекту* студентів (сукупності ментальних здібностей, що передбачають здатність вчителя до занурення у власний внутрішній світ та внутрішній світ учня у процесі спілкування з мистецтвом: відчуття його думок, емоцій, переживань, що виникають під час сприймання мистецького твору). Вивченням сутності та структури емоційного інтелекту займалися такі науковці, як І.Андреева, Р.Бар-Он, Х.Вайсбах, Г.Гарднер, В.Зарицька, Д.Карузо, Н.Коврига, Д.Люсін, Дж.Майєр, Е.Носенко, П.Саловей.

Згідно теоретичних ідей Г.Гарднера [1], у структурі емоційного інтелекту необхідно розглядати внутрішньо-особистісний (спрямований на власні емоції) та міжособистісний (спрямований на емоції інших людей) компоненти. Перший вбирає такі складові, як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень. Другий – включає емпатію, толерантність, комунікабельність, конгруентність, діалогічність. Оскільки із самопізнанням тісно корелюють емоційні переживання студента, суттєвого значення набуває емоційний інтелект у розвитку фахової самосвідомості майбутнього вчителя музики.

У процесі тренінгових занять з цілеспрямованого *розвитку емоційного інтелекту* студентів ми спиралися на концептуальні положення науковців

щодо детермінації й закономірностей психіки особистості (Л.Вигодський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Максименко, С.Рубінштейн); уявлення про єдність афективної та когнітивної сфер особистості (Б.Анан'єв, Л.Вигодський, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн); дослідження сутності та шляхів розвитку феномену емоційного інтелекту (І.Андреєва, Г.Гарскова, Д.Гоулман, С.Деревянко, В.Зарицька, Д.Карузо, Н.Коврига, Д.Люсін, Дж.Майєр, Е.Носенко, П.Саловей) та ін. У процесі впровадження *тренінгу розвитку емоційного інтелекту* студенти були ознайомлені з певними способами управління емоціями, що включали кілька етапів:

- *усвідомлення* себе як суб'єкта переживання і усвідомлення наявності цього переживання як об'єкта аналізу, тобто «виокремлення» власного «Я» від пережитого почуття («Я відчуваю страх, здивування, сумнів, радість успіху, задоволення, насолоду тощо»);

- *управління емоціями*, пов'язаний з розумінням емоцій, пов'язаний з вербалізацією власного емоційного стану. Вербалізація власного емоційного стану, по-перше, свідчила про пережиті студентом почуття і, тим самим, знижувала його напругу (оскільки вербалізоване емоційне переживання деякою мірою втрачає свою інтенсивність), по-друге – сприяла регуляції ним власного психоемоційного стану. Для того щоб ідентифікувати певну емоцію, проводилася робота над розвитком *емоційного тезаурусу студентів*.

Тренінг *розвитку емоційного інтелекту* передбачав розвиток таких особистісних якостей студентів, як: здатність до аналізу власних емоцій і усвідомлення їх впливу на самопочуття; використання інтуїції щодо прийняття рішень; почуття власної гідності; уміння контролювати емоції; здатність до прояву щирості, відвертості, надійності; бажання поліпшувати продуктивність праці заради відповідності внутрішнім стандартам якості; уміння позитивно сприймати світ; уміння прислухатися до почуттів «Іншого», розуміти його позицію, співчувати йому; здатність застосовувати у фаховій діяльності інноваційні методи і прийоми творчої взаємодії з учнем.

Осмилення студентами рефлексії, як процесу подвійного взаємодображення суб'єктами один одного, відбувалося в залежності від рівня розвитку їх емоційного інтелекту (здатності до ідентифікації власних емоцій та емоцій учня, саморегуляції емоцій; використання емоції в діяльності і спілкуванні). Розуміння майбутнім вчителем музики своїх емоцій та його здатність до зчитування емоцій учня, певних аспектів його переживання або поведінки, психологічних механізмів висловлювань в конфліктних ситуаціях сприяло більш гнучкому психологічному нюансуванню комунікативних стратегій взаємодії з учнями (співнастроюванню на актуальний стан учня), гармонізації емоційного та інтелектуального фону занять. Підкреслимо, що під час проведення *тренінгів* ми приділяли багато уваги безпосередньому пошуку та засвоєнню студентами нових форм, методів і прийомів «техніки» культуровідповідного спілкування.

У процесі проведення *тренінгів* з'ясувалося, що недостатньо розвинена мотивація художньо-комунікативних дій студентів часто пов'язана з їх непевненістю у своїх можливостях, комунікативною некомпетентністю. У зв'язку з цим, завданням викладача було виявлення індивідуального комунікативного потенціалу індивідуальності кожного студента і організації на цій основі *ситуації успіху взаємодії*, «висвітлення» в кожному студенті (В.Медушевський [7]) якостей, що сприяють пізнанню ними власного «Я» як форми втілення музики (О.Лосєв [6]).

У процесі проведення тренінгу *досягнення успіху взаємодії* дієвим був такий алгоритм дій: учасникам тренінгу демонстрували *успішну модель поведінки* вчителя музики. Викладач протягом всієї роботи тренінгу постійно утримував позитивний зворотний зв'язок зі студентами, концентруючись на організації «успіху» процесу взаємодії.

Основними завданнями тренінгу *досягнення успіху взаємодії* було: вміння перетворити деструктивну художньо-комунікативну ситуацію у конструктивну, що передбачало здатність «утримувати» неконструктивну взаємодію у її процесуальності (не уникнення від неї), здатність до

реконструкції неконструктивної ситуації, здатність до варіативного уявлення щодо шляхів встановлення конструктивної взаємодії; здатність розуміти і переживати неконструктивну взаємодію, сформованість таких якостей студентів, як: емоційна стійкість, емпатія, рефлексія, толерантність, усвідомлення іншого суб'єкта взаємодії як цінності. Рефлексивна частина тренінгу мала на меті усвідомлення студентами причини виникнення неконструктивної ситуації на уроці, особливостей поведінки учасників взаємодії, їхніх психічних станів; уміння передбачати поведінку «Іншого»; уміння впливати на партнера по взаємодії, з урахуванням його наявного емоційного стану, використовуючи мета-позицію; вміння адекватно реагувати на ситуацію, що склалася на уроці, дотримуючись етичних норм. Тренінгова робота, що будувалася на принципах діалогічного спілкування, взаємного духовного збагачення, співпереживання-осмислення художньо-комунікативних дій, сприяла формуванню таких особистісно-професійних якостей студентів, як: делікатність, досягнення психологічного синергізму, орієнтація на еталони ставлення до інших тощо.

У процесі впровадження методу *рефлексивної самодіагностики* на цьому етапі, студенти проводили самоаналіз та самооцінку рівня сформованості власної культури художньо-педагогічного спілкування. Рефлексивне самоуправління передбачало самоконтроль студента за власними комунікативними діями, розвиток здатності до адекватної самооцінки та корекції власних комунікативних якостей. Усвідомлення студентами власних неадекватних поведінкових стереотипів сприяло розвитку нових форм поведінки, створенню власних стратегій художньої комунікації з учнями. У процесі обміну думками між учасниками тренінгу, відбувався пошук кращих моделей взаємодії, які студенти прагнули записати у власне портфоліо. Це свідчило про якісні зміни, що відбулися в мотиваційній сфері студентів, про підвищення їх інтересу до формування художньо-комунікативної культури.

Зокрема, у період педагогічної практики, групою експертів спостерігався вплив рефлексії на зміну глибинних психологічних структур студентів і

викладача, що обумовлювали їх здатність до спільної творчості, появу розвивально-співтворчого ефекту взаємодії у спільній діяльності. На думку експертів, різноманітні варіанти організації сумісної культуротворчості викладача і студентів можна комбінувати на основі їх відповідності щодо вирішення певних художньо-комунікативних завдань, розвитку комунікативних якостей студентів, що дає можливість використовувати цю технологію для формування всіх компонентів художньо-комунікативної культури. Ефективним на цьому етапі також було застосування сугестивних та арт терапевтичних технік, зокрема: прийомів на зняття психологічних затисків; регуляцію поведінки; техніки «зворотніх зв'язків», вправ на імітацію, проникнення у переживання іншого тощо.

Таким чином, впровадження на *коригувально-конвенційному* етапі широкого спектру організаційних форм і методів формування досліджуваного феномена сприяло закріпленню комунікативних знань студентів у вигляді поведінкових умінь, рефлексія й антиципація ними власної художньо-комунікативної діяльності сприяли змінам у ціннісно-смыслових структурах студентів, що знайшли своє відображення в їх мотиваційній спрямованості на встановлення продуктивної взаємодії з учнями, якісних змінах у сформованості художньо-комунікативної культури та її проявів на рівнях «входження у культуру художньо-комунікативних дій», «становленні культурної ідентичності у контексті діалогу культур», «реалізації сумісної культуротворчості з викладачем». Поступово відбувався процес трансформації рефлексивної самосвідомості студента: від ситуативних, імпульсивних дій він переходив до усвідомлення власної ідентичності та екзистенційної цінності іншого суб'єкта взаємодії.

Проектно-презентаційний етап передбачав якісно новий рівень культури художньої комунікації викладача і студента, як рівноправних партнерів по взаємодії: сумісні творчі проекти, презентацію власних творчих надбань викладача і студентів, моделювання позитивного педагогічного іміджу майбутнього вчителя музики; залучення його до педагогічної

імпровізаційності та самопрезентації у художньо-комунікативних діях; вияву власної позиції у мистецькому спілкуванні. На цьому етапі дієвими були інноваційні форми і методи навчання, а саме: імідж-тренінг, тренінг педагогічної імпровізаційності, метод арт-проектів (розробки оригінальних моделей уроку музики, що забезпечують ефективне спілкування), «конференції творчих ідей», «проектно-творчі семінари» (у період проведення спецкурсу та конференцій за результатами педагогічної практики студентів), медіа-презентації.

Доцільним на цьому етапі було використання медитативних, сугестивних технік та дотримання «саногенного фону» навчальних занять, які створювали умови для відкритості власним переживанням викладача і студента у процесі взаємодії з мистецтвом, сприяли їх «зануренню» у власний внутрішній світ, розвивали здатність до «інтуїтивного усвідомлення», «внутрішнього чуття» художнього образу та один одного. Увага студентів зверталася на формування здатності будувати свою діяльність, спираючись на художньо-педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізаційність, відповідно до умов певної ситуації на уроці.

Впроваджений на цьому етапі *імідж-тренінг* передбачав відповідь студентів на запитання: «Якими якостями треба оволодіти, щоб підвищити рівень власної художньо-комунікативної культури?»; «Як здійснювати культуровідповідну модерацію взаємодії з учнями?».

Метою використання *тренінгу педагогічної імпровізаційності* є знаходження нового рішення за конкретних умов певної ситуації на уроці, мобільне і гнучке реагування на проблемні ситуації, що виникають на уроці, створення нових методів і засобів їх вирішення. Застосування тренінгу *педагогічної імпровізаційності* (від лат. *improvisus* – несподіваний, раптовий), дозволив студентам простежити логіку протікання творчого процесу в групі «зсередини», виробити здатність відчувати і розуміти «іншого», доповнювати, розвивати його думку. Завдяки колективному характеру, імпровізаційні дії студентів раз від разу збагачувалися,

удосконалювалися. Імпровізація сприяла умінню знаходити оптимальний спосіб включення кожного студента у «проживання» певної художньо-комунікативної ситуації «тут і тепер». Включення студентів у емоційно забарвлену діяльність, пов'язану з подоланням внутрішніх (робота над собою) і зовнішніх (встановлення взаємодії з іншими) проблем взаємодії вимагало від них самостійного прийняття рішень, творчої активності, ініціативності у конструюванні спільних творчих дій, відповідальності.

Використання *методу артпроектів* було викликано необхідністю активізувати художньо-комунікативну діяльність студентів, сприяти розвитку їхньої творчості, рефлексивності, ініціативи, самоконтролю, організаторських умінь, реалізації суб'єктності. На етапі створення моделі артпроекту формулювалися його цілі, завдання, ставилися питання, які потребують вирішення на індивідуальному та груповому рівнях. Учасники проектної діяльності працювали у своїх підгрупах, створюючи свої міні-проекти індивідуально чи парами, проводили обговорення з викладачем в режимі on-line у процесі мистецького інтернет-діалогу. Робота студентів над проектом складалася з двох етапів. На першому етапі студенти актуалізували набуті знання й уміння щодо створення проектів. Другий етап виконання проектів організовувався як самостійна діяльність групи студентів на основі співробітництва та співтворчості з викладачем. Така робота демонструвала взаємозумовленість і спільність діяльності студентів та викладача, вони перетворювалися на цілісний суб'єкт художньо-навчального процесу: обговорення, формулювання загальної ідеї, підготовка проекту до презентації.

Виконання проекту відбувалося за таким алгоритмом: вибір проблеми для розв'язання в межах проектної діяльності; визначення мети і завдань проекту; встановлення етапів і плану реалізації проекту; визначення критеріїв оцінювання проекту на основі аналізу результатів художньо-комунікативної діяльності, її ефективності; демонстрація результатів

проектної діяльності у вигляді творчого продукту (мультимедійної презентації, публікації, концертно-просвітницької діяльності тощо).

Функціями проектної діяльності студентів були:

- інтегративно-координаційна, що передбачала координацію зусиль усіх учасників проекту;
- навчально-методична, що полягала у забезпеченні студентів необхідними методичними матеріалами;
- дидактична, яка була спрямована на розробку чітких інструкцій щодо виконання художньо-навчальних завдань і управління процесом взаємодії;
- контрольна, яка мала на меті встановлення чітких термінів виконання проектної діяльності та критеріїв її оцінювання.

Майбутні вчителі музики спочатку складали проекти конструктивних моделей встановлення взаємодії з учнями, використовуючи запропоновані варіанти ситуацій (*відеофрагменти уроків музики*), а згодом створювали власні проекти конструктивних моделей художньо-творчої взаємодії. Перевірка якості розробленого проекту (наприклад, моделі певної ситуації взаємодії), відбувалася не лише в умовах квазіпедагогічної діяльності. Кращі варіанти проектів розігрувались у режимі реального педагогічного процесу (під час практичних занять спецкурсу, педагогічної практики). На основі аналізу відео-фрагментів епізодів педагогічної практики, студентам необхідно було дати методичну оцінку певній ситуації педагогічної взаємодії і визначити адекватність стилю спілкування вчителя з учнями.

Зауважимо, що у процесі роботи над *проектами* студенти відчували на собі вплив різних стилів педагогічної діяльності, змогли проаналізувати їх переваги і недоліки. Самостійна підготовка проекту студентами створювала передумови для такого взаємонавчання, якому властивий творчий обмін ідеями в процесі роботи, орієнтація на кращі зразки встановлення взаємодії, знаходження компромісних рішень тощо. Наприклад, в одному з проектів, студентам необхідно було презентувати власну інтерпретацію уроку музики на основі застосування педагогічно доцільних художньо-комунікативних

засобів, що сприяють встановленню продуктивної взаємодії з учнями. В процесі цієї роботи студент виступав у ролі не тільки виконавця, але й був «режисером», інтерпретатором уроку. Завдяки передачі студентам провідної ролі у підготовці та виконанні проекту, відбувалося їх залучення до культуровідповідних форм взаємодії з учнями.

Наведемо, також, приклад проекту, який презентував культуровідповідні форми взаємодії суб'єктів художньо-навчального процесу. Студенти ділилися на групи: тих, хто реалізовує проект; тих, хто допомагає в організації, тих, хто виступає у ролі експерта оцінювання уроку та спостерігача реалізації проекту. Публічний захист проекту надавав можливість кожному студенту продемонструвати результати власної культуровідповідної комунікативної діяльності й оцінити особистий внесок інших учасників проекту. Під час презентації цього проекту студенти – «експерти» аналізували ціннісні культурні виміри взаємодії на уроці; студенти – «учні» займали мета-позицію – погляд на вчителя зі сторони; студенти – «вчителі» надавали рекомендації, щодо основних принципів встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем.

Ця робота активізувала внутрішні процеси особистісної і професійної самосвідомості студентів. Поступово створення проектів набувало певної динаміки: від простого опису фрагменту уроку, до самостійного розроблення студентами проектів і реалізації їх у вигляді відеоролика, комп'ютерної презентації, театралізованої вистави у період педпрактики тощо. Така форма роботи дозволила актуалізувати особистісний смисл не лише певної художньо-навчальної ситуації, але й засобів використання інноваційних технологій щодо її реалізації.

Розроблені студентами проекти було апробовані у процесі педагогічної практики у школі. Результати проектної діяльності обговорювалися спільно з викладачем і всіма учасниками проекту на звітних конференціях з педагогічної практики студентів, у перебігу таких форм роботи, як: конференції творчих ідей, проектно-творчі семінари. Підготовлені

студентами проекти «Етапи організації художньо-педагогічного спілкування»; «Творчий характер комунікативної діяльності вчителя музики», «Культура художньо-комунікативної діяльності вчителя музики», кейс-проект «Авторський урок» захищалися студентами на семінарських і практичних заняттях спецкурсу, проектно-творчих семінарах за результатами проходження педагогічної практики. В обговоренні проекту брали участь як самі учасники творчої групи, так і «глядачі» (інші студенти). Учасники проекту дійшли висновку про те, що для встановлення продуктивної взаємодії необхідно враховувати специфіку сприйняття учнем художнього образу, доцільно обирати мовленнєві засоби оформлення вербального висловлювання, дотримуючись педагогічної етики; здійснювати корекцію неадекватної поведінки учнів; варіювати власні способи художньо-комунікативних дій, в залежності від умов певної ситуації, що склалася на уроці; враховувати психо-фізіологічні особливості певного учня. Перелік рекомендацій, складений учасниками проекту, став у нагоді іншим студентам. Здійснюючи рефлексивну оцінку результатів власної проектної діяльності, студенти відповідали на запитання: «Що, на їхню думку, було ефективним у процесі реалізації проекту?»; «Як запобігти непродуктивним моделям взаємодії?» тощо.

Таким чином, впроваджені організаційні форми і методи роботи позитивно вплинули на формування всіх компонентів художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Результатом цього етапу навчання є перехід більшої частини студентів на якісно новий (функціонально-креативний) рівень взаємодії з учнями у процесі художньо-педагогічного спілкування.

Література до третього розділу

1. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множественного інтелекту / Г. Гарднер. – М. : Вільямс, 2007. – 512 с.

2. Гостев А. А. Психология и метафизика образной сферы человека / А. А. Гостев. – М. : Генезис, 2008. – 464 с.
3. Зайцева А. В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті екзистенційно-рефлексивного підходу / А. В. Зайцева // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія. Педагогіка. – Тернопіль, 2016. – № 1. – С. 126-133.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Ленгле А. Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия / А. Ленгле. – М. : Генезис, 2004. – 128 с.
6. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев. – М. : Академ. проект, 2012. – 205 с. – (Философские технологии).
7. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
8. Роджерс К. Творчество как усиление себя / Карл Роджерс // Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестоматия / [сост. К. В. Сельченко]. – М., 2000. – С. 296-306.
9. 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.
10. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
11. Bollnow O. F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung / O. F. Bollnow. – Stuttgart : [o. V.], 1962. – 160 S.

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. Проведений науковий аналіз проблеми формування художньо-комунікативної культури 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. Сформованість таких особистісних якостей, 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, є детермінантою ефективного формування його художньо-комунікативної культури. 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 музичного 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. 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 спілкування на ґрунті мистецтва.

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 й культурної ідентичності у змінних умовах художньо-комунікативного процесу, вміння не тільки знайти найкращий культуровідповідний етико-аксіологічний спосіб встановлення взаємодії з «Іншим», але й прагнення до реалізації нових культуротворчих зразків власної діяльності і поведінки.

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ I	
Поняття «художньо-комунікативна культура» вчителя музичного мистецтва: сутність і зміст.....	7
Література до першого розділу.....	18
Розділ II	
Структура художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	21
Література до другого розділу.....	37
Розділ III	
Методика формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	39
Література до третього розділу.....	79
Післямова.....	81
Зміст.....	83