

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

СЄ ФАН

УДК 378.011.3 -051:786.2(477)

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В
ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ**

13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Паньків Людмила Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	3
1.1. Зміст та сутність категорії «комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики».....	10
1.2. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в умовах фортепіанного навчання.....	36
Висновки до першого розділу.....	55
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ	59
2.1. Структура комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики та критерії її сформованості.....	59
2.2. Принципи, педагогічні умови та методи ефективного формування комунікативної компетентності студентів	73
2.3. Обґрунтування методики формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання.....	95
Висновки до другого розділу.....	110
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В ПЕДУНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ	114
3.1. Діагностика сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музики.....	114
3.2. Організація та проведення формувального експерименту.....	136
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	157
Висновки до третього розділу.....	174
ВИСНОВКИ	180
ДОДАТКИ	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	195

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Розвиток постіндустріального суспільства у XXI столітті, що характеризується широкими інтеграційними процесами у сфері освіти, вимагає підготовки нової генерації педагогічних кадрів

– висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, здатних до пошуку нестандартних рішень у навчально-виховній роботі, забезпечення ефективної педагогічної взаємодії з учнями у вирішенні педагогічних завдань, створення умов для особистісного розвитку школярів, їх самореалізації в сучасному мінливому світі. Такі акценти педагогічної роботи позначені в державних освітніх документах України та Китаю: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI ст.» та інших.

Реалізація освітніх завдань обумовлює необхідність формування передусім комунікативної сфери майбутнього вчителя, адже комунікація є пріоритетом людського буття.

Явище комунікації має особливий зміст у музично-педагогічній освіті, де уміння спілкуватися та передавати художню інформацію є ціннісним набуттям у творчому розвитку особистості майбутнього вчителя-музиканта. Навчання музики передбачає особливу здатність до розуміння мови мистецтва, вміння спілкуватися

з художніми образами музики та з їх приводу. Комунікативна поведінка педагога заснована на його коректності, вимогливості до себе і учнів, стимулює пізнавальний процес, мотивацію до вивчення мистецтва. Тож, фахова підготовка студентів музичних спеціалізацій має їх зорієнтовувати на вияв комунікативності в осмисленні та відтворенні художніх образів, забезпечення комунікативних процесів у пізнанні мистецтва учнями. Це обумовлює необхідність формування важливої фахової здатності майбутнього вчителя музики – комунікативної компетентності.

Поняття «комунікативна компетентність вчителя музики» не відноситься до числа достатньо розроблених у музично-педагогічній літературі. Значно більше

уваги в наукових працях педагогів-музикантів приділено висвітленню феномена «комунікативність»: у контексті визначення професійно значущих якостей майбутнього вчителя (С.Горбенко, В.Орлов, О.Ростовський, О.Рудницька та ін.); педагогічної взаємодії (А.Болгарський, Н.Гузій, А.Козир, А.Зайцева, О.Хижна та ін.), художнього спілкування (Г.Падалка, О.Щолокова, В.Шульгіна та ін.).

Розвиток компетентнісної освіти зумовив уведення до наукового обігу музичної педагогіки поняття «комунікативна компетентність». Одним із основних показників сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики, що орієнтує на досягнення певного результату, науковцями (С.Мельничук, Є.Проворова, Т.Танько, Ши Цзюнь-бо та ін.) визначено уміння створювати художньо-творче середовище в музично-навчальному процесі та ефективно вирішувати педагогічні завдання, сприяючи особистісному розвитку школярів.

Значний потенціал для формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики містить фортепіанне навчання, що є одним із пріоритетних напрямків фахової підготовки студентів музичних спеціалізацій. Саме фортепіанне навчання надає можливість майбутнім педагогам усвідомити внутрішню комунікативну (діалогову) організацію художньо-пізнавального та музично-виконавського процесів, а також орієнтує на презентацію музики школярам в активно комунікативній формі.

Однак, аналіз теоретичного доробку науковців з означеної проблеми, педагогічного досвіду та існуючої практики фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів виявив низку суперечностей між:

- зростаючими вимогами до підготовки майбутніх учителів музики і застосуванням традиційних форм і методів навчання;
- потребами використання комунікативної функції музики в освітньому процесі та відсутністю концептуального осмислення проблем комунікативної підготовки майбутніх учителів музики;

- комунікативною природою музично-виконавського процесу і відсутністю методик формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання.

Аналіз наукових праць свідчить про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання, проте відповідна методика формування означеного феномена не розроблена в музично-педагогічній освіті.

Актуальність означеної проблеми та недостатність її теоретичної та методичної розробленості зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах України».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано у відповідності до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування та кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи та засоби удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики». Тему дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 3 від 29 жовтня 2014 року).

Мета дослідження полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці поетапної методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.

Об'єкт дослідження – процес фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів.

Предмет дослідження – методичне забезпечення формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.

Відповідно до мети дослідження визначені такі **завдання**:

- проаналізувати стан досліджуваної проблеми у науковій літературі;

- визначити зміст поняття «комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики» та його структуру;
- розкрити особливості формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання;
- розробити принципи та педагогічні умови ефективного формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах;
- визначити критерії, показники та виявити рівні сформованості комунікативної компетентності студентів музично-педагогічних спеціальностей;
- розробити та експериментально перевірити ефективність поетапної методики формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: фундаментальні положення філософії та естетики про мистецтво як особливу форму людської свідомості (М. Бахтін, В. Біблер, Г. Гегель, С. Гессен, І.Зязюн, І. Кант, М. Каган, Л. Левчук, Г. Меднікова та ін.); концептуальні положення психології щодо активно-діалогової природи спілкування з мистецтвом, комунікативності образного мислення (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Ю. Гусєв, В. Зінченко, О. Леонтєв, М. Старчеус, Ю. Цагареллі, П. Якобсон та ін.); наукові праці, присвячені вивченню комунікативної функції музики, художньо-емоційного впливу музичного мистецтва на особистість (Б. Асаф'єв, Л. Бочкар'єв, О. Костюк, В. Медушевський, Є. Назайкінський, В. Остроменський, В. Петрушин, В. Ражников, А. Сохор, Б. Теплов, Г. Ципін, О. Якупов та ін.); психолого-педагогічні дослідження особливостей становлення художньої свідомості та формування фахової компетентності майбутніх учителів музики в умовах музично-освітньої діяльності (Е. Абдуллін, Л. Гаврілова, Н. Гузій, А. Козир, О. Олексюк, В. Орлов, О. Михайліченко, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Хижна, С. Шип, В. Шульгіна, О. Щолокова, О.Щербініна та ін.); теоретико-методичні розробки з питань удосконалення фахової, зокрема інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики (Ю. Алієв, К. Завалко, Н. Гуральник, В.

Лабунець, В. Муцмахер, О.Реброва, Д. Юник, Інь Юань, Лі Данься, Ши Цзюнь-бо та ін.); ключові ідей фортепіанної педагогіки щодо особистісного та професійного розвитку студентів-піаністів в процесі навчання гри на музичному інструменті (А. Каузова, Н. Кашкадамова, Г. Коган, Є. Ліберман, А. Малінковська, В.Макаров, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Ван Фань, Лінь Ян, Се Тін, Ши Лі, Хоу Ке Сі та ін).

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань було використано такі методи:

- *теоретичні*: аналіз та узагальнення філософської, мистецтвознавчої,

психолого-педагогічної, методичної літератури з досліджуваної проблеми; систематизація, класифікація та інтерпретація отриманих теоретичних та експериментальних даних; вивчення педагогічного досвіду в системі музично-педагогічної освіти – для формулювання концептуальних засад дослідження, визначення сутності, змісту та структури комунікативної компетентності майбутнього учителя музики; моделювання педагогічного процесу;

- *емпіричні*: методи масового збору інформації (опитування, інтерв'ю,

бесіда, психолого-педагогічне спостереження, вивчення результатів творчої діяльності студентів), констатувальний та формувальний експерименти – для визначення результативності експериментальної роботи;

- *статистичні*: методи кількісної обробки результатів дослідження,

відображення їх у таблицях та схемах – для фіксації експериментальних даних та перевірки ефективності розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що *вперше*:

- розроблено та апробовано поетапну методику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання, що базується на активізації мотиваційної, когнітивної, перцептивної та діяльнісної сфер особистості шляхом проектування та реалізації комунікативних зв'язків у музично-навчальному процесі;

- визначено сутність і структуру комунікативної компетентності майбутніх учителів музики, критерії та показники її сформованості;

- розроблено принципи та педагогічні умови ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання;

- створено організаційно-методичну модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.

Уточнено зміст понять «компетентність», «компетенція», «комунікативність», «комунікація» в контексті досліджуваної проблеми.

Подальшого розвитку набули положення компетентнісного підходу у музично-педагогічній освіті; теоретичні та методичні аспекти підготовки майбутніх учителів до використання педагогічного потенціалу комунікативності у фаховій діяльності.

Практичне значення дослідження визначається ефективністю запропонованої методики та її спрямованістю на оптимізацію фахової, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики. Отримані у дослідженні теоретичні висновки та експериментальні дані можуть бути використані у розробці навчальних і методичних матеріалів, рекомендацій з питань розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів-музикантів, а також слугувати основою для оновлення та коректування змісту навчання з дисциплін «Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Методика музичного навчання». Виділено специфічні особливості підготовки китайських студентів до комунікативної діяльності в умовах фортепіанного навчання в університетах України, що дозволяє інтегрувати результати дослідження в освітнє середовище Китаю.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювались на Міжнародній науково-методичній конференції «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014); VI Міжнародній науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015); Міжнародній науково-практичній конференції «Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи» (до 210-річчя Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та 50-річчя

факультету культури і мистецтв) (Ніжин, 2015); XIII Міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької «Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей» (Київ, 2016); Всеукраїнській науково-методичній конференції-семінарі «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); на засіданнях кафедр фортепіанного виконавства і художньої культури та теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, на щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів та докторантів НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2014-2016).

Впровадження результатів дослідження здійснено у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка №07-10/661 від 12.01.2017 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 05/220 від 23.06.2016 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 17/15-11 від 25.03.2016 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення, результати і висновки дисертаційного дослідження відображено у 7 публікаціях автора, 5 з яких – фахових виданнях з педагогіки, 1 – у міжнародному виданні.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (всього – 238, з них 11 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації складає 219 сторінок, з них 182 сторінки основного тексту. Робота містить 6 таблиць, 2 рисунки, що разом з додатками становить 15 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Зміст та сутність категорії «комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики»

Розвиток сучасної педагогічної освіти засвідчує усвідомлення ролі комунікації як основи розвитку особистості. Комунікативний підхід стає основою сучасних педагогічних теорій, а пошук педагогічних парадигм концентрується у напрямі таких комунікативних понять, як «гуманізм», «людиноцентрованість», «особистісна орієнтованість», «суб'єкт-суб'єктний підхід», «діалогічність», «співробітництво», «співпраця», «повага», «взаємодія» та інших, які стали засадничими категоріями різних педагогічних концепцій, теорій (гуманістична педагогіка, особистісно орієнтоване навчання і виховання, педагогіка співробітництва, педагогіка толерантності та ін.), оскільки комунікація є основою педагогічного процесу. Різним напрямом дослідження психолого-педагогічних проблем комунікації присвятили свої праці українські та зарубіжні вчені: В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Нічкало, Ю.Мальований, Лінь Хай, Сяо Су, Сяомань Чжу (гуманістичні виміри педагогічної комунікації); Н. Волкова, В. Зливков, О. Коваленко, С. Копилов, Л. Паньків, Є.Проворова, В. Филипчук, Р. Хон (комунікація у педагогічному процесі); О. Балл, О. Козир, О. Рудницька, О. Щолокова (діалогічність у процесі педагогічної комунікації); Н. Гузій, Л. Коваль, О. Савченко, С. Сисоєва (педагогічна взаємодія); О.Балл, В. Мусатов, В. Петрушин (психологічні

засади педагогічної комунікації); О.Дем'янчук, І. Єрмаков, Л. Кондрашова, С. Курганов, В. Ягупов (розвиток особистості в процесі спілкування) та ін.

У сучасній педагогічній літературі «комунікація» розглядається як основа педагогічного процесу, продуктивність і цінність якого обумовлюється цілями і цінностями спілкування. При цьому, головною професійною якістю вчителя вченими визначається комунікативність.

У зв'язку із розвитком компетентнісної освіти, в кінці ХХ – на початку ХХІ століття педагогічні дослідження, зокрема у галузі музичної педагогіки, все більш зосереджуються на вивченні комунікативної компетентності вчителя мистецтва. Це праці А. Козир [82], Л. Масол [104], М. Михаськової [113], О. Михайліченка [112], С. Мельничука [110], О. Отич [138], Є.Проворової [155], Т. Танько [187], О. Щолокової [222], Ши Цзюнь-бо [218] та інших. Так, одним із основних показників сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики, що орієнтує на досягнення певного результату, науковцями (С. Мельничук, Є. Проворова, Т.Танько, Ши Цзюнь-бо та ін.) визначено уміння створювати художньо-творче середовище в музично-навчальному процесі та ефективно вирішувати педагогічні завдання, сприяючи особистісному розвитку школярів.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури показав, що «комунікативна компетентність» вчителя розглядається сучасними вченими-педагогами (Н. Бібік, В. Бондар, О. Дубасенюк, С. Горбенко, А. Маркова, О. Пометун, В. Синенко, В. Сластьонін, В. Орлов, А. Хуторський та ін.) як один із ключових компонентів професійно-педагогічної компетентності. Згідно висновків педагогічних досліджень [18; 24; 82; 104; 113; 155; 177; 178; 184; 185], комунікативна компетентність - це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим, спілкування без обмежень. Саме ці вміння визначають педагогічну майстерність, допомагають вчителю зрозуміти інших (учнів, учителів, батьків).

Для визначення сутності комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики розглянемо більш детально зміст понять «комунікативність», «компетентність» та дотичних до них.

Згідно довідкової літератури, поняття «комунікативність» є похідним від слова «комунікація», яке визначається як: «обмін інформацією»; «спілкування»; «змістовий аспект соціальної взаємодії» [34, 319-320]. Тож, комунікативність можна розглядати як одну з найбільш важливих особистісних якостей вчителя, що забезпечує успішність роботи з інформацією, спрямованою на навчання і виховання учнів; що забезпечує реалізацію професійно-педагогічної комунікації як системи педагогічної взаємодії, опосередкованої цілями й цінностями педагогічного спілкування.

Аналіз довідкової літератури показав, що термін «комунікація» (в перекладі з латинської *communicatio* – повідомлення, зв'язок, спілкування) - означає робити спільним, зв'язуватися, спілкуватися. Більшість наукових джерел визначають комунікацію як обмін інформацією, активний спосіб взаємодії суб'єктів [20; 34; 127]. Тож, під «комунікацією» розуміємо тип взаємодії між людьми, який передбачає інформаційний обмін.

Етимологічний аналіз латинського терміна «комунікація» засвідчує його широке використання в різних галузях науки.

В соціальній, психологічній та педагогічній сферах науковцями розглядається поняття «комунікація» (робити спільним: ділитися, наділяти, обмінюватися, радитися, повідомляти, спілкуватися, приєднувати, зв'язувати, з'єднувати, брати участь) як *процес та стан взаємодії людини з внутрішнім і зовнішнім світом, на основі яких “Я” усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість через знаходження й визначення себе в “Іншому”* [199, 378-379].

Аналіз наукових джерел [31; 69; 215] показав, що у широкому розумінні комунікація – це і система, в якій здійснюється взаємодія; і процес взаємодії; і способи спілкування, що дозволяють створювати, передавати і приймати різноманітну інформацію (Ф.Шарков) [216].

Один з основоположників американської соціології Чарльз Кулі [91] вважав, що комунікація – це механізм, який уможливорює існування і розвиток людських відносин – тобто всі символи розуму разом зі способами їх передачі в просторі та збереження в часі. Вона включає в себе міміку, спілкування, жести, тон голосу, слова, писемність, а також досягнення в освоєнні простору і часу (сполучення, телеграф, телефон, інтернет та ін.).

У процесі освоєння людиною зовнішнього світу з'являється система символів, яка призначена для передачі думок. З неї починається традиційний розвиток комунікації. Сьогодні комунікація – це спілкування, передача інформації від людини до людини, від однієї системи до іншої. Комунікація також позначає зв'язок, повідомлення, звістку, взаємодію, обмін інформацією в суспільстві, створення та розповсюдження інформації, а також є засобом зв'язку. Крім того, цей термін використовується для позначення зв'язку будь-яких об'єктів матеріального і духовного світу [91].

Зазначимо, що термін *комунікація* був введений у широкий науковий обіг і набув соціального звучання у ХХ ст., що обумовило його використання в різних галузях соціально-гуманітарного знання. Однак, сама проблема комунікації має тисячолітню історію, пов'язана із розвитком суспільства і розглядалася виключно як проблема людського спілкування. За словами Н. Луман, «суспільство не можна уявити без комунікації, але й комунікацію не можна уявити без суспільства» [99, 21]

Дослідники теорії комунікації [31; 216] стверджують, що Аристотель був автором першої комунікаційної моделі, вираженої формулою: Оратор – Мова – Аудиторія. Ці три поняття є базовими для усіх подальших історично сформованих моделей комунікації.

Згідно висновків досліджень [31; 216] відомо, що епоха Середньовіччя дещо трансформує взаємозв'язки в суспільстві. Скута ритуалами та догмами особистість змушена була тримати при собі свої думки, почуття й переживання. Схема комунікативного процесу виражається в поняттях: Бог – Святе Письмо – Людина. Проблема комунікації не виходила за межі

богослів'я, різноманіття вважалось недопустимим і трактувалось як відступництво від Бога (єретицтво). У таких умовах особистість не могла розкрити себе [31].

Новий час асоціює проблеми комунікації з певними особливостями людського розуму. Декарт і Гегель стверджували, що співвідношення розуму і почуттів має бути раціональним.

XVII ст. – епоха культивування розуму. Розум, що пізнає, має контролювати емоційно-вольову сферу життя. Це твердження по-різному втілювалося у філософських вченнях. Так, відомий англійський філософ Джон Локк (1632 – 1704) вважав, що виховання – це процес самовиховання, а комунікація – це автокомунікація (рефлексія). Німецький філософ-ідеаліст Готфрід-Вільгельм Лейбніц (1646–1716) розробив теорію сфери підсвідомості, що відіграло вирішальну роль у формуванні психолого-педагогічної концепції комунікації людини [31; 215].

Смислові й соціальні джерела усвідомлення всієї глибини проблеми комунікації виявляються тільки у XX ст.

Дослідження комунікації як типу взаємодії між людьми представлено у межах лінійної класичної моделі комунікативного акту (Г.Ласвелл, К.Шеннон, Р.Якобсон). Відповідно до даної моделі, комунікація тлумачиться як одно векторний процес передачі інформації від адресанта до адресата. При цьому, адресант кодує інформацію знаковими засобами тієї системи, яка застосовується у даній формі комунікації. Від адресанта очікується зворотна модель декодування цієї інформації.

Автор концепції екзистенційної комунікації - К. Ясперс (1883 – 1969) вбачає в комунікації сенс людського існування. На його думку, справжня комунікація притаманна тим, хто знає про своє незнання, тоді як претенденти на істину – ні. Філософ переконував, що екзистенція (від латинської *existentia* - існування) не існує поза комунікацією, а отже в цій комунікації здобувається свобода, бо екзистенція і свобода невід'ємні [195]. Важливим для нас є те, що в теорії К.Ясперса окреслено вихідні параметри

комунікаційної сфери людського буття у динаміці від реальної комунікації до комунікації як способу людської самореалізації.

Єврейський філософ-екзистенціаліст М.Бубер (1878 – 1965) обґрунтовує теорію комунікації, що ґрунтується на подвійному співвіднесенні людини і світу. Однак, складність і багатогранність комунікації, на його думку, не лише як онтологічної подвійності світу, але й людини. Головна ідея М.Бубера в тому, «Я» не є субстанцією, а зв'язком відношення до «Ти». Завдяки цьому, виконується призначення людини. Система «Я – Ти» втілює, на його переконання, різноманітні комунікативні моделі самотності людини в світі, а отже заперечує абсолютизацію монологічної моделі буття.

Продовжувачем ідей М.Бубера став російський філософ і мислитель М.Бахтін (1895 - 1975), який обґрунтував концепцію діалогічної комунікації. Філософ вважав, що процеси інформаційного обміну завжди діалогічні [12; 13; 14]. М.Бахтін відстоював думку про те, що «чужі свідомості» не можна спостерігати, аналізувати, визначати як пасивний об'єкт. З ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них – означає говорити з ними [13]. У цьому твердженні криється сутність активно-діалогової природи мистецької комунікації.

Узагальнення аналіз наукових джерел підводить до висновку, що дослідження проблем комунікації мають міждисциплінарний характер і представлені у різних галузях наукового знання: гуманітарних, природничих, технічних та ін.

Філософія розглядає в комунікації одне з «атрибутивних властивостей матерії, обумовлених матеріальною єдністю світу і, отже, взаємозв'язком, взаємозалежністю явищ і процесів дійсності» [200]. Так, комунікація по-різному проявляється на різних рівнях організації матерії: від універсальної здатності відображення як властивості явищ живої і неживої природи до найскладнішого і багатогранного світу людського спілкування [195; 196; 198; 200; 201].

Проблеми комунікації є ключовими у філософії також з позиції універсальності пізнавальної діяльності людини, що охоплює як практичні, так і духовно-ціннісні орієнтири. Так, комунікація розглядається філософами:

як процес трансляції інформації від того, хто передає, до того, хто сприймає (вибудовується за моделями інформаційних технологій: людина включається у мережу комунікаційних відносин згідно накопиченому культурному досвіду та наявним способам комунікації для виробництва та розуміння повідомлень (листування, телефон, телеграф, електронна мережа тощо). Комунікація виступає структуроутворюючою одиницею суспільного життя; як засіб отримання нового знання, оскільки комунікація призводить до зміни інформації хоча б у одного з комунікантів;

як сфера збереження та розповсюдження інформації;
як невід'ємний елемент логіки та рефлексії; як сутність людського буття.

Питанням комунікації надається особливої уваги в *психології*. Так, одним з найважливіших комунікативних аспектів психології є вивчення здатності людини відображати світ, пізнавати його і регулювати свою взаємодію з ним. При цьому загальна психологія приділяє велику увагу таким питанням, що мають безпосереднє відношення до комунікативних проблем, як психологічна природа мови, тобто способам вербальної комунікації, а також різним видам невербальної комунікації і особливостям їх сприйняття, обумовленим психологічними особливостями особистості [156; 157; 158; 159].

У межах соціальної психології досліджуються питання міжособистісної взаємодії (способи спілкування, міжособистісне сприйняття і розуміння), психологія малих груп (взаємодія індивіда і малої групи, внутрішньогрупові відносини, конфлікти), психологія міжгрупових відносин тощо [139].

Соціологія, вивчаючи структуру суспільства і динаміку суспільного розвитку, велике значення приділяє проблемам комунікації, оскільки у

фокусі її уваги опиняються проблеми зв'язків і відносин різних соціальних суб'єктів - окремих особистостей, малих і великих соціальних груп - класових, національних, етнічних, демографічних та ін.

Лінгвістика займається проблемами вербальної комунікації: виникненням і розвитком мови і мовлення (усного і письмового, діалогічного і монологічного) як найважливіших засобів людського спілкування. На стику лінгвістики, логіки, філософії та інших наук знаходиться *семіотика*, що вивчає комунікацію як передачу знаків або обмін знаками.

Комунікативна проблематика починає активно вторгтися в область *політології*, що вивчає соціальні процеси з точки зору інформаційного обміну між суб'єктами політики.

У *культурології* комунікативна проблематика проявилася головним чином при вивченні проблем трансляції культурних цінностей або безпосередньо у спілкуванні людей, або через механізми передавання духовних надбань від людини до людини, від покоління до покоління, між представниками різних культур [137].

На основі вивчення наукових джерел з різних галузей наук [146; 150; 156; 158; 197; 199; 200; 201] визначаємо, що **комунікація - це соціально обумовлений процес передачі інформації та обміну думками, почуттями між людьми в різних сферах пізнавально-трудової і творчої діяльності. Це акт і процес встановлення контактів між суб'єктами взаємодії за допомогою вироблення загального змісту переданої і сприйнятої інформації.**

Система категорій, якими оперує теорія комунікації, включає поняття, що використовуються на різних рівнях комунікативного знання, зокрема «обмін інформацією», «спілкування», «взаємодія» та ін. [216].

У нашому дослідженні важливе значення має категорія **«спілкування»** як дотична до комунікації.

У науковій літературі наголошується, що *спілкування* – це взаємодія людей, яка полягає в обміні інформацією, діями у встановленні взаєморозуміння. Спілкування – явище глибоко соціальне. Це універсальна

реальність людського буття, яка породжується і підтримується різними формами людських стосунків [31;139; 216].

У науковій літературі з проблем комунікації часто співставляються поняття «комунікація» і «спілкування». Так, автори відомі психологи та філософи Л. Виготський, В. Курбатов, О. Леонтєв, Т. Парсонс та К. Черрі. [35; 95; 139] ці поняття ототожнюють.

Дослідниця О.Александрова наголошує, що комунікація в міжособистісному спілкуванні не тотожна лише обміну інформацією, оскільки:

- між людьми виникають певні міжособистісні відносини;
- ці відносини мінливі;
- «думка не дорівнює прямому значенню слова» [3, 34].

Іншої точки зору, протилежної попереднім, дотримується В.Іванов [69]. На його думку, *спілкування – це одна з форм комунікативної діяльності*. В основі виділення цих форм лежать цільові установки партнерів по комунікації. Вчений виділяє три варіанти відносин учасників комунікації:

суб'єкт-суб'єктні відносини у вигляді діалогу рівноправних партнерів. Така форма комунікації і є спілкуванням;

суб'єкт-об'єктні відносини, які властиві комунікаційній діяльності у формі управління, коли комунікатор розглядає реципієнта як об'єкт комунікативного впливу, засобу досягнення своїх цілей;

об'єкт-суб'єктні відносини, властиві комунікаційній діяльності у формі наслідування, коли реципієнт цілеспрямовано вибирає комунікатора як зразок для наслідування, а останній при цьому може навіть не усвідомлювати своєї участі в комунікаційному акті [69, 37-45].

Типовим способом реалізації комунікативного спілкування, на думку В.Іванова, є діалог двох співбесідників, а управління і наслідування – монолог в усному, письмовому або пантомімічному (поведінковому) акті. У даному підході комунікація розглядається як поняття набагато ширше, ніж спілкування [69, 24 – 25].

Інший підхід до проблеми співвідношення цих понять базується на понятті *інформаційного обміну*. На думку прибічників даного підходу [31; 216], спілкування не вичерпує всі інформаційні процеси в суспільстві. Ці процеси охоплюють весь соціальний організм, пронизують всі соціальні підсистеми, присутні в усіх фрагментах суспільного життя. Причому, повідомлення у вербальному вигляді складають лише незначну частину інформаційного обміну в суспільстві, у решті випадків обмін інформацією здійснюється в немовних формах, а її носіями є не тільки невербальні сигнали (міміка, жести, інтонація та ін.), але й речі, предмети, матеріальні носії культури. Останні дозволяють передавати інформацію в просторі і часі. Саме тому поняття «спілкування» позначає тільки ті процеси обміну інформацією, які являють собою специфічно людську діяльність, спрямовану на встановлення і підтримання взаємозв'язку і взаємодії між людьми, та здійснюються, в першу чергу, за допомогою мови.

Дослідники О.Александрова, М.Василик, Н.Волкова, В.Кашкин та ін. [2; 31; 37; 74] сходяться на думці, що «спілкування» можна розглядати як відносно закінчений акт обміну думками в нескінченному процесі пізнавальної діяльності людини. Таким чином, «спілкування» постає у якості цілісної комунікативної одиниці.

Тож, найзагальнішим поняттям, що відображає інформаційний обмін, є «комунікація». У нашому дослідженні ми слугуємо саме таким підходом, оскільки педагогічний процес передбачає, передусім, саме інформаційний зв'язок.

Інша категорія, що є похідною від комунікації, - **комунікативність**.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови (Київ, 2004) термін «комунікативний» визначається як прикметник до «комунікативність» і як прикметник до «комунікація» в лінгвістичному значенні.

Комунікативність – це здатність до спілкування, контактів; зв'язок, спілкування, контакти між ким-небудь, чим-небудь. Комунікаційний є

прикметником до комунікація в спеціальному значенні (шляхи сполучення, лінії зв'язку тощо) [34].

На основі аналізу різногалузевої наукової літератури можемо зробити висновок, що терміном «*комунікативність*» позначається комунікація на основі онтологічної, смислової взаємодії, на основі діалогу.

У наукових джерелах з проблем комунікації [31; 216] визначено, що *дії*, метою яких є смислове сприйняття інформації, є *комунікативними*. Кожна з них являє собою завершену операцію смислової взаємодії без зміни учасників комунікації. Тож, у комунікативному процесі відбувається не просто рух інформації, а активний обмін нею, при якому особливу роль відіграє значущість того чи іншого повідомлення.

У теорії комунікації визначено, що акт спілкування або *комунікаційний процес* включає компоненти, обов'язкові для будь-якої комунікації:

- джерело інформації (відправник, *комунікатор*), що створює і відправляє повідомлення (людина, соціальна група);
- передавач (мозок, мовні органи), що перетворює, кодує повідомлення в сигнали, придатні для передачі (знаки мови, жести, міміку);
- канали зв'язку, здатні проводити сигнали;
- приймач, що сприймає і відтворює сигнал, що декодує прийняте повідомлення (органи сприйняття, мозок);
- адресат або одержувач інформації (*реципієнт*);
- відгук (набір реакцій одержувача після одержання послання);
- зворотний зв'язок (частина відгуку одержувача, що він передає назад відправнику)[31].

Означені компоненти комунікативного процесу ми екстраполюємо на досліджуваний процес *комунікативної діяльності вчителя музики*. При цьому постає необхідність розгляду особливостей *музичної комунікації*.

Аналіз наукової літератури показав, що інтерес до проблеми комунікації *в музиці* виявився у працях музикознавців ще на початку

минулого століття. Цей феномен опосередковано розглядався Б. Асаф'євим, С. Скрєбковим, Л. Мазелем, В. Цуккерманом, В. Каратигінім, Б. Яворським, та іншими дослідниками.

Безпосередньо розглядати процеси комунікації в музиці почали в другій половині ХХ ст. Серед науковців, які обрали комунікацію в музиці об'єктом своїх досліджень, або активно розвивали сферу комунікативних функцій музики, можна виділити музикознавців О. Берегову, Л. Березовчук, С. Григор'єва, В. Медушевського, Є. Назайкінського, Л. Опарик, А. Сохора, О. Черемісіна, О. Якупова та інших.

Розглянемо основні наукові підходи до музичної комунікації. Зауважимо, що за основу взято найбільш поширений тип комунікаційного ланцюга, що використовується для виконання академічної музики: «композитор – (музичний твір) – виконавець – (звуковий потік) – слухач» та прямий комунікаційний канал передачі музичної інформації, неопосередкований додатковими технічними елементами.

Так, російський дослідник В. Медушевський у своїх працях кристалізує системний теоретичний підхід до *комунікативної функції музики* [107]. На його думку, комунікативна функція є поняттям, що виявляє здатність музики служити засобом спілкування, це «направлений вплив музичної структури на процес і результат сприйняття, що використовує закони сприйняття і створює сприятливу основу для активного засвоєння слухачем змісту музики відповідно до умов і мети акту комунікації» [107, 30-34].

У своєму дослідженні В. Медушевський намічає *основні віхи теорії комунікативної функції*, що пов'язують в єдине ціле внутрішню організацію музичних творів, психологічні механізми сприйняття та особливості соціального буття музики [107, 32].

Для дослідження комунікативної функції музики музикознавець актуалізує певні поняття:

Комунікативні прийоми, які потенційно діють на слухача за наявності відповідних умов музичного спілкування. Вони побудовані за принципом

знаків; мають матеріальну сторону і комунікативні значення. Комунікативне значення прийому – привернути увагу, розпалити інтерес.

Комунікативна структура – це «закодована» в творі програма сприйняття, яка може бути простою чи складною, ясною чи заплутаною і т.д.

Комунікативний синтаксис – це «історично складені правила розгортання музичної мови, спрямовані на активне засвоєння слухачем змісту відповідно до мети та умов комунікації» [107, 18-34].

У психологічному аспекті В. Медушевський вивчає пізнавальні, емоційні та оціночно-емоційні механізми сприйняття. Такий підхід спрямований на розкриття дії комунікативних прийомів та їх систематизацію.

Розглядаючи проблеми інтерпретації музики, В.Медушевський вказує на важливість глибини проникнення виконавця в духовний зміст музичного твору, на пізнання духовного життя музики своїм життям. Отже, зосередившись на вивченні та диференціації з-поміж інших комунікативної функції, В.Медушевський закладає міцні підвалини для комплексного дослідження музичної комунікації.

Важливими для нашого дослідження стали праці О.Берегової [16]. Музикознавець О.Берегова досліджує питання комунікації в музиці, аналізує значення музичного мистецтва в системі *художньої комунікації*, вивчає загальні комунікативні особливості музичного мистецтва, комунікативні функції музичної мови. За думкою дослідниці, під час музичної комунікації відбувається взаємовплив та обмін між ідеологією, внутрішнім світом відправника і адресата, ширше – автора і соціуму [16, 209-218].

Дослідниця О.Берегова формує власну *концепцію комунікативного синтаксису*, суть якої полягає у визнанні рівноправності всіх учасників музичної комунікації та переорієнтації на кожний конкретний акт музичної комунікації; виході на категорію стилю, яка визначається центральним поняттям процесу музичної комунікації. [16].

Грунтовні дослідження музичної комунікації здійснені сучасним російським музикознавцем О.Якуповим [227]. Дослідник визначає структуру музичної комунікації, аналізує основні комунікаційні засоби музики, способи її відтворення і канали комунікації та розробляє її власний категоріальний апарат.

О. Якупов обґрунтував визначення поняття «музична комунікація». На його думку, «музична комунікація – це динамічна система передачі, отримання і збереження інформації, органічно притаманна цілісному процесу створення, накопичення, розповсюдження, споживання та оцінки музичних цінностей; система, яка забезпечує оптимальне функціонування, ефективну взаємодію всіх структурних ланок цього процесу» [227, 38].

Особливістю музичної комунікації О.Якупов вважає передачу через матеріально-конструктивні форми (музичну мову, музичну форму, засоби виразності) духовно значимого змісту, образів, ідей, художніх концепцій [227, 11-12]. Важливим для нас є висновок О.Якупова, що *критерієм якості комунікативного процесу* виступає не тотожність початкової і відновленої кінцевої музичної інформації, а глибина проникнення в духовний світ твору та здатність людини, що сприймає, інтерпретувати, творити власні значення музичного твору.

Важливими для нашого дослідження стали праці О.Рудницької з проблем пізнання мистецтва. Автор прослідковує комунікативну функцію художнього спілкування у послідовному ланцюжку актів: діалог митця зі світом – діалог автора з самим собою (автокомунікація) – діалог художнього твору з реципієнтом - діалог реципієнтів один з одним [172, 65]. Запропонована схема дає можливість уявити специфіку музичної комунікації як процесу становлення «особистісних смислів», що відбувається не тільки раціональним шляхом, але й за активної участі суб'єктивних переживань. З огляду на це, О.Рудницька виділяє найважливішими психологічними механізмами мистецької, зокрема музичної комунікації – співчуття, на основі якого формується спільність настроїв, думок, поглядів, досягається

взаєморозуміння, здійснюється передавання і засвоєння манер, звичок, стилю поведінки, виникає солідарність [172, 65].

На основі аналізу наукової літератури з питань вивчення комунікативних процесів у музичному мистецтві (О.Берегова, В. Медушевський, О.Рудницька, О.Якупов та ін.), визначаємо, що **музична комунікація** є складною системою, в якій можна виокремити такі основні цикли:

музична творчість як діяльність, у процесі якої відтворюються життєві враження, що відображаються у музичному матеріалі;
 музичний твір як специфічний продукт музичної діяльності, суб'єктивований у процесі творчості;
 музичне виконання як співтворчість композитора й виконавця;
 музичне сприйняття як художньо-комунікативна взаємодія.

Явище комунікації має особливий зміст у **музично-педагогічній** освіті, де уміння спілкуватися та передавати художню інформацію є ціннісним набуттям у творчому розвитку особистості майбутнього вчителя-музиканта, а комунікативні зв'язки пронизують музично-навчальний процес, обумовлюючи спілкування з художніми образами та з їх приводу.

Навчання музики передбачає особливу здатність до розуміння мови мистецтва, вміння спілкуватися з художніми образами музики та з їх приводу.

Комунікативна поведінка вчителя-музиканта заснована на його коректності, вимогливості до себе і учнів, стимулює пізнавальний процес, мотивацію учнів до вивчення мистецтва.

Музично-педагогічна комунікація розглядається нами як складний і багатогранний процес, в якому художнє спілкування вчителя та учнів проявляється в особливих формах міжособистісного та внутрішнього *діалогу* (грец. dialogos – розмова, бесіда), що обумовлюються емоційними реакціями кожного суб'єкта на музичний твір, переживанням художнього образу, відчуттям комунікативного простору у художньому світі митця, осмислення набутих вражень та спілкування з цього приводу.

Тож, музично-педагогічна комунікація має спрямовуватися, перш за все, на забезпечення багатшарових комунікативних процесів у навчанні, стимулювання учнів до розуміння емоційного змісту музики, її діалогічної природи. Це зумовлює необхідність спрямування фахової підготовки студентів музичних спеціалізацій на вияв комунікативності в осмисленні та відтворенні художніх образів, на формування умінь забезпечити комунікативні процеси у пізнанні мистецтва учнями.

У нашому дослідженні ми визначаємо *«комунікативність майбутнього вчителя музики»* як здатність до діалогового спілкування у музично-педагогічному процесі.

Розвиток компетентнісної освіти зумовив уведення до наукового обігу музичної педагогіки поняття *«комунікативна компетентність»*. Саме *комунікативну компетентність майбутнього вчителя музики* ми визначаємо ключовою категорією нашого дослідження.

З'ясування змісту основних дефініцій нашого дослідження, що забезпечують розуміння сутності комунікативності майбутнього вчителя музики, дозволяє розглянути дану категорію у площині компетентності вчителя-музиканта.

Згідно сучасної *компетентнісної освітньої парадигми*, ядром якої є орієнтування змісту навчання *на практичне* застосування людиною набутих знань, умінь, навичок та певного досвіду діяльності, на забезпечення можливості успішно здійснювати професійні функції у змінних соціокультурних умовах, *комунікативність майбутнього вчителя музики розглядаємо як сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне педагогічне спілкування*. Такого роду компетентність припускає вміння визначати глибину й коло музично-педагогічних завдань, вміння забезпечувати ефективне спілкування, розуміти й бути зрозумілим партнерами (учнями) по спілкуванню.

Тож, методологічною основою вивчення проблеми комунікативності майбутнього вчителя музики та управління комунікативними зв'язками у

музично-педагогічному процесі визначаємо *компетентнісний підхід*, що дозволяє розглянути сутність та особливості комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики.

Л.Гаврілова наголошує, що «саме компетентнісний підхід наразі виступає одним із стратегічних напрямів державної освітньої політики... Він орієнтований на системність і узгоджується із системно-цілісним науковим підходом» [41, 11].

Зазначимо, що сутність компетентнісного підходу, на думку вчених-педагогів [18; 23; 41; 51; 62; 66; 113; 122; 129; 152; 190; 217], полягає у спрямованості освітнього процесу на формування і розвиток *ключових* (базових, основних) і *предметних* компетентностей особистості. Результатом такої стратегії освіти має бути формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [129, 7-8].

Саме компетентність, як наголошують сучасні педагоги [66; 113; 122; 129; 152], дозволить молодій людині успішно застосовувати набуті знання і вміння *на практиці*, забезпечить можливість бути конкурентноспроможною на сучасному ринку праці.

За одностайною думкою педагогів-науковців і вчителів-практиків України і Китаю (Н.Бібік; Л.Гаврілова; О.Горбенко; І.Єрмаков, М.Михаськова, Н.Мозгальова, М.Найденко, О.Пометун; Лі Данься, Сяо Су; Ши Цзюнь-бо та ін.) [18; 42; 48; 62; 113; 114; 122; 152; 97; 186; 218], запровадження компетентнісного підходу в освіті є одним із дієвих шляхів модернізації вищої освіти і означає «переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві» [218, 4], забезпечення спроможності випускника ВНЗ відповідати запитам ринку, мати відповідний потенціал для

практичного розв'язання професійних проблем, а отже застосовувати результати навчальної діяльності в майбутній роботі.

У науково-педагогічних розробках компетентнісної парадигми освіти українськими вченими-педагогами (Н.Бібік, В.Бондар, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко) наголошується на необхідності зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Вчені визнають перспективність компетентнісного підходу тому, що він передбачає високу готовність випускника навчального закладу до успішної *практичної діяльності*.

Безперечно, компетентнісний підхід тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості того, хто вчиться й може бути реалізованим і перевіреним тільки у процесі виконання суб'єктом певного комплексу дій. Тож, компетентнісний підхід передбачає трансформування, перш за все, *змісту* освіти, перетворення його з моделі, що існує об'єктивно «для всіх», на суб'єктивні надбання кожної особистості.

Базовими поняттями такого підходу постають дефініції «компетентність» та «компетенція», що увійшли у науковий обіг професійної педагогіки з початку 90-х років ХХ ст. Хоча обидва ці поняття походять від латинського *competere* (в перекладі – відповідність певним вимогам) і мають спільні риси, однак за змістом вони суттєво різняться.

Відмінності у трактуванні цих понять можна констатувати вже з довідкової літератури. Так, за «Великим тлумачним словником сучасної української мови» (2004), «компетенція» визначається як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи», а «компетентність» як «властивість за значенням компетентний» [34, 445].

У «Новітньому словнику іноземних слів» (2001) поняття

«компетенція» розглядається у двох значеннях: 1) як «коло повноважень, наданих законом, статусом або іншим актом конкретному органу або посадовцю», і 2) як «коло питань, у яких хто-небудь добре поінформований, обізнаний».

«Компетентність» визначається як володіння знаннями і досвідом, які дозволяють робити висновок про що-небудь» [127, 419].

В інших довідкових виданнях поняття «компетенція» трактується як «галузь знань або практики, в якій компетентна особа володіє великими точними знаннями і досвідом практичної діяльності, а «компетентність» збігається з вищезгаданим значенням» («Логічний словник-довідник» (1975) [84, 254]. У «Тлумачному словнику» С.Ожегова (1981) поняття «компетентність» та «компетенція» трактуються як близькі за значенням: «компетентність» - як «знання, досвід, поінформованість», а «компетенція» - в значенні «галузь знань або коло питань»[130, 256].

Слід зазначити, що останнім часом значно активізувалися дослідження цих фундаментальних категорій вченими-педагогами і психологами різних країн. Так, експерти Міжнародної комісії Ради Європи, засновники компетентнісного підходу в освіті – Б.Оскарсон, Г.Халадж, С.Шо та інші – визначають поняття «компетентність» як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття «компетентність», як наголошують вчені, містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або видів діяльності [23]. «Компетенція» – інтерпретується вченими як базова навичка, що охоплює здатність, навички, знання, особистісні якості людини, що проявляються у різноманітних формах, різних ситуаціях праці та соціального життя (С.Шо).

У річищі євроінтеграційних освітніх процесів досліджують педагогічні категорії «компетентність» та «компетенція» російські та

українські вчені (Н.Авдєєва, В.Бондар, Н.Бібік, Е.Зеєр, В.Краєвський, О. Пометун, О.Савченко, Е.Симанюк, А.Хуторський та інші).

Так, більшість авторів (Н.Бібік, Т.Волобуєва, О.Пометун, А. Хуторський) розглядають «компетентність» як певний освітній результат, що є комплексом знань, умінь і ставлень фахівця, які набуваються під час навчання і дозволяють йому успішно вирішувати професійні завдання [18; 38; 152; 209].

На думку українського вченого-дидакта В.Бондаря, «освітня компетенція» – це «здатність особистості застосовувати засвоєні знання, навчальні вміння й навички, а також способи діяльності у відповідних життєвих ситуація для розв'язання практичних й теоретичних задач». «Компетентність» вчений трактує як якість особистості, яка володіє компетенціями [24, 250].

Визначаючи зміст професійної компетентності педагога, українська дослідниця Т.Волобуєва розглядає поняття «компетентність» у вимірах кваліфікаційної характеристики вчителя. Компетентність, на її думку, охоплює не тільки суму «знань – умінь – навичок», а містить крім когнітивної й операціонально-технічної, ще й індивідуально-значущу, креативну та інші складові особистості [38, 21].

За дослідженням російських вчених Е.Зеєра, А.Павлової, Е.Симанюк, «компетентність виступає результатом навчання... Компетентність людини визначають її знання, уміння та досвід. Здібність мобілізувати ці знання, вміння та досвід у конкретній соціально-професійній ситуації характеризує компетенцію професійно успішної особистості» [66, 49]. Компетенції, як вважає автор, дозволяють встановити зв'язок між знаннями і ситуаціями, набути досвід вирішення проблем [66, 53].

Зазначені категорії ґрунтовно досліджені у працях російського вченого А. Хуторського, який також наполягає на розмежуванні значень «компетенція» та «компетентність». Компетенція, на його думку, – це соціальна вимога, норма до освітньої підготовки людини, що є необхідною

для продуктивної діяльності в певній сфері, це «набір можливостей, здібностей, знань, умінь, навичок у певній галузі». Компетентність вчений розглядає як особистісну якість людини (сукупність якостей), як рівень володіння цим потенціалом, тобто характеристику самого суб'єкта, що показує рівень володіння компетенціями та мінімальний досвід певної діяльності. Компетенції мають пропонуватися у навчанні для оволодіння, формування відповідних компетентностей [209, 189]. Як окрему структуру педагог виділяє «освітню компетенцію», визначаючи її як сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій студента, його знань, умінь, навичок і досвіду діяльності, необхідних для того, щоб здійснювати соціально-значущу продуктивну діяльність.

Аналіз вживання українськими та російськими вченими поняття «компетенція» дозволяє розуміти його як соціально закріплений освітній результат, як вимогу до засвоєння знань, способів діяльності, досвіду ставлень особистості, яка діє у соціумі. «Компетентність» – виводить на «матарівень, універсальний, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії», охоплюючи, таким чином, визначені компетенції [24, 48].

Вчені-педагоги (Н.Бібік, В.Бондар, І.Єрмаков, Е.Зєєр, О.Овчарук, Сяо Су, Сяомань Чжу та ін.) зазначають, що набуття людиною компетентності у певній галузі передбачає, насамперед, володіння базовими, основними або *ключовими компетенціями*, що є інтегральними характеристиками якості навчання, відповідають освітнім традиціям і соціокультурному середовищу і є необхідною базою для самоактуалізації і самореалізації особистості у будь-якій сфері суспільного життя.

Науковцями (А.Хуторський, В.Байденко, М.Селезньова та ін.) розроблено ключові освітні компетенції. Так, А.Хуторської [209] наголошує на необхідності зафіксувати певний рівневий комплекс знань, умінь, навичок, ставлень тощо, який можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини, що охоплюють *ключові компетенції*. У визначеній трьохрівневій

ієрархії освітніх компетенцій (ключові, загальнопредметні, предметні) визначальна позиція належить саме ключовим компетенціям:

- 1) **ключові** компетенції, що відносяться до загального (метапредметного змісту освіти). До таких ключових компетенцій вчений відносить: *ціннісно-сміслові* (світогляд, ціннісні орієнтири, механізми самовизначення у різних ситуаціях), *загальнокультурні* (пізнання та досвід діяльності у сфері національної та світової культури, духовні та моральні основи життя, культурологічні основи життєдіяльності та ін.), *навчально-пізнавальні* компетенції (елементи логічної, методологічної, загальноосвітньої діяльності; вміння вирішувати навчальні завдання; цілепокладання, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка та ін.); *інформаційні* компетенції (пов'язані з формуванням вмінь самостійно знаходити, відбирати й аналізувати необхідну інформацію, уміннями користуватися інформаційними технологіями, що забезпечують діяльність студента в інформаційному середовищі та навколишньому світі); *комунікативні* компетенції (знання необхідних мов, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями у колективі); *соціально-трудова* компетенції (знання та досвід суспільної діяльності, вміння аналізувати та використовувати ситуацію на ринку праці, володіння етикою трудових взаємин); компетенції *особистісного самовдосконалення* (саморозвиток особистості, самоосвіта, самоактуалізація);
- 2) **загальнопредметні** компетенції, що стосуються певного кола навчальних предметів та освітніх галузей;
- 3) **предметні** компетенції, що є частковими стосовно двох попередніх рівнів, які мають більшу конкретизацію і можливість формування в рамках навчальних предметів.

Тож, ключові компетенції – це об'єктивні категорії, інтегральні характеристики якості навчання, пов'язані із цільовим осмисленням застосуванням цього комплексу щодо певного міждисциплінарного кола проблем.

Дещо інший перелік ключових компетенцій пропонують науковці Н. Бібік, О.Овчарук, а саме:

1) *політичні та соціальні компетенції*, які передбачають активну участь у громадському житті, здатність людини активно взаємодіяти у соціумі, визначають соціальну зрілість людини;

2) *соціокультурні компетенції*, що визначають підготовленість людини до взаємодії у полікультурному суспільстві, повагу до представників інших культур, мов і релігій;

3) *компетенції безперервного здобуття освіти* (освіта протягом життя),

що є основою професійної конкурентоспроможності і передбачають адаптацію потенціалу людини до постійних змін у суспільстві;

4) *інформаційні компетенції*, пов'язані з умінями володіти новими технологіями, здатністю аналізувати і відбирати необхідну інформацію, обсяги якої постійно зростають;

5) *комунікативні компетенції*, які визначають уміння спілкування та забезпечують інтеграцію людини в суспільство [18].

З позицій компетентнісного підходу, *комунікативна компетентність* є невід'ємною складовою професійної, соціальної та міжособистісної компетентності. Так, І.Єрмаков наголошує, що саме комунікативна компетентність виступає в якості провідного чинника ефективного спілкування і багато в чому визначає успішність і конкурентоспроможність особистості [62].

Розгляду різних аспектів комунікативної компетентності присвячені праці Ю. Ємельянова, Ю. Жукова, В. Кан-Каліка, В. Лабунської та ін. Проте аналіз наукової літератури дає підстави констатувати про невизначеність сутності цього поняття, що зумовлено багатозначністю й багатовекторністю змісту його інтерпретацій.

Розбіжності у визначенні поняття «комунікативна компетентність» дослідниками можемо пояснити різними підходами до аналізу його змісту. З метою уникнення непорозумінь вважаємо доцільним приведення у

відповідність дефініцій, встановити їх значення та адаптувати у контекст нашої роботи.

Слід зазначити, що компетентнісна парадигма у музично-педагогічній освіті має кардинально інноваційний характер. Як наголошує китайський дослідник Ши Цзюнь-бо, компетентнісний підхід трансформує традиційні орієнтири фахової підготовки майбутніх учителів музики - набуття знань, умінь, навичок різного рівня узагальненості, вимагаючи прогнозованих передбачуваних результатів, орієнтованих на *продуктивне* виконання майбутньої професійної діяльності. Адже особливістю такого підходу є не тільки набуття і засвоєння знань, виконавських умінь, розвитку творчих якостей у галузі мистецтва, а і вироблення вже за час навчання здатності до їх критичного і самокритичного переосмислення, оцінювання, творчого застосування у практичній діяльності. Автор наголошує: «Не абстрагована мистецька обізнаність, а практичне використання власних мистецьких досягнень, формування загальної і фахової культури мають становити мету зусиль нинішнього студентства» [218, 2]. Педагог переконаний, що традиційна установка на «передачу» від вчителя знань має рішуче поступитися комунікативним процесам обміну інформацією, діалогічному спілкуванню та саморозвитку, музичній творчості у майбутній професійній діяльності в активній взаємодії з учнями [217, 3-4]. Саме такі процеси, на нашу думку, має охопити *комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики*.

Саме комунікативна компетентність поряд із знаннєвою основою включає цілий ряд аспектів професійного зростання майбутнього вчителя музики, таких як розширення спеціального досвіду спілкування з сучасним мистецтвом, розвиток соціально-особистісної мотивації до навчання, актуалізацію необхідних для продуктивного виконання майбутньої діяльності особистісних якостей тощо.

Формування комунікативної компетентності, що передбачає цілий комплекс комунікативних знань, виконавських умінь, активне особистісне

ставлення до мистецтва, розвинену мотивацію до професійного зростання та багато інших аспектів, потребує чіткого визначення її сутності, структури та специфічних особливостей.

Зазначимо, що в українських офіційних документах (Закон України про вищу освіту, Освітньо-професійна програма підготовки магістра, галузь знань 0202 «Мистецтво», спеціальність 8.02020401 – «Музичне мистецтво») зміст поняття «компетентність» майже не відрізняється від його визначення міжнародними організаціями. Незважаючи на схожість наукових поглядів у розумінні поняття «компетентність», ми не можемо взяти їх за основу нашого дослідження, яке присвячено професійній підготовці вчителів музики, зокрема їх фортепіанній підготовці. Важливою для нашого дослідження стала класифікація компетентностей у галузі мистецької освіти, запропонована Л. Масол [104, 43-45]. Автор виокремлює: особистісні (загальнокультурні, спеціальні); соціальні (комунікативні, соціально-практичні); функціональні (предметні, міжпредметні); метапредметні (інформаційно-пізнавальні, саморегуляції) та зауважує, що «базові компетентності змінні в різних освітніх системах, їх структура рухлива і залежить від багатьох факторів» [104, 44]. Отже, виходячи із зазначеного вище, автор припускає, що компетентності – «це результат процесу інтеріоризації цінностей, норм, традицій, світоглядних установок, культурних смислів, що репрезентують простір нашого буття; сформовані якості, які ведуть до соціалізації особистості» [104, 44].

Комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики передбачає опанування специфічними методичними технологіями. Проте, процес вдосконалення професійного досвіду вимагає від викладача неперервного та систематичного пошуку ефективних технологічних прийомів, спрямованих на якісну мистецько-педагогічну підготовку з урахуванням руху часу, запитів суспільства, що дозволить їм: аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення в музично-педагогічній галузі; удосконалювати власний професійний досвід; запроваджувати новітні

технології у виконавську і педагогічну діяльність; здійснювати критичний аналіз власним творчо-професійним діям; розповсюджувати власну музичну творчість через комунікативний процес із суб'єктами навчального процесу, аудиторію слухачів та шанувальників мистецтва.

Отже, комунікативна компетентність вчителя музики виявляється в різних видах спілкування: діалог з митцем, діалог з образом музичного твору, діалог особистісних смислів у системі «вчитель – учні», внутрішній діалог (інтеріоризована дискусія).

Осмилення сутності комунікативної діяльності вчителя музики, окреслення важливості комунікативних зв'язків у музично-пізнавальному та музично-виховному процесах дало можливість визначити поняття ***«комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики»*** як ***складне інтегративне професійно-особистісне утворення, що характеризує здатність до педагогічно доцільного діалогічного спілкування в процесі музично-естетичного навчання школярів.*** Така здатність формується на основі глибокого осмилення студентом унікальної комунікативної функції музики, оволодіння музично-виконавськими засобами відтворення художньо-образного змісту музичних творів у діалогічному спрямуванні та сформованості умінь ефективного управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів.

1.2. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в умовах фортепіанного навчання

Розгляд педагогічної діяльності крізь призму комунікативних процесів, діалогічної взаємодії вчителя та учнів набуває особливої значимості в системі мистецької освіти. Однак, незважаючи на важливість питань формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики та значну кількість наукових праць, присвячених розвитку комунікативних умінь студентів мистецьких факультетів (Л.Гаврілова, О. Горбенко, Н. Гузій, Л. Масол, М. Михаськова, Н.Мозгальова, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Паньків, Є.Проворова, О. Ростовський, Р.Савченко, О. Щолокова, Ши Цзюнь-бо та ін.), багато аспектів цієї проблеми не дістали належного обґрунтування. Зокрема, в умовах фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики формування комунікативної компетентності студентів великою мірою ґрунтується на емпіричному досвіді та творчих досягненнях відомих представників вітчизняного та зарубіжного фортепіанного мистецтва.

В системі університетської підготовки майбутніх учителів музики комунікативна компетентність має глибинний вияв в різних сферах музично-навчальної діяльності. Складаючи підґрунтя для продуктивної сумісної дії, комунікація виступає визначальним чинником забезпечення конструктивного діалогу в умовах фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, необхідним механізмом для забезпечення ефективного фахового навчання.

В. Андрущенко зазначає, що основним принципом комунікативної дидактики є навчання, яке має бути стратегічною метою формування нового педагогічного мислення, що забезпечується не засвоєнням інформації, а розвиненою культурою спілкування [6, с. 319]. Переосмислення усталених принципів, методів і форм трансляції знань та формування професійних умінь майбутніх учителів музики в умовах фортепіанного навчання актуалізує такі поняття комунікативної сфери, як «суб'єкт-суб'єктний

підхід», «педагогічна взаємодія», «особистісна зорієнтованість навчального процесу», «діалогічність навчання», «партнерські стосунки» тощо.

Трактуючи комунікативну компетентність майбутнього вчителя музики як здатність до *діалогічного спілкування* в процесі музичного навчання, ми погоджуємося з думкою вчених, які характеризують комунікативну компетентність фахівця як «певний рівень сформованості особистісного й професійного досвіду взаємодії з оточуючими, який потрібен індивіду, щоб у межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати у професійній спільноті й суспільстві» [8, 59]. Такий підхід зумовлює потребу комплексного розвитку стійких властивостей особистості, що сприяють сприйманню, засвоєнню, використанню та передаванню педагогічної інформації, спрямованої на навчання й виховання. Залежно від контексту професійного спілкування, формування комунікативної компетентності потребує створення відповідного специфічного освітнього середовища.

Фортепіанне навчання є одним із головних напрямків фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Володіння музичним інструментом засвідчує рівень художньої компетентності студентів, загальної культурологічної підготовки, розвитку умінь творчої інтерпретації музичних творів, здатності до музичної комунікації. Педагогічна взаємодія викладача і студента у процесі індивідуальних занять з фортепіано передбачає активний діалог, спрямований на осмислення природи музичного мистецтва, відтворення музичних образів у реальному звучанні, окреслення напрямків донесення музичного змісту музики школярам. Фортепіанне навчання забезпечує можливість майбутнім педагогам у процесі вивчення та безпосереднього виконання музичних творів усвідомити внутрішню комунікативну (діалогову) організацію художньо-пізнавального та музично-виконавського процесів, а також орієнтує на презентацію музики в активно комунікативній формі. Це дозволяє стверджувати, що фортепіанне навчання студентів педагогічних університетів забезпечує умови для формування їх

комунікативної компетентності, оскільки така здатність формується на основі глибокого осмислення унікальної комунікативної функції музики, оволодіння музично-виконавськими засобами відтворення художньо-образного змісту музичних творів у їх діалогічному спрямуванні та сформованості умінь ефективного управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів.

Педагогічний аналіз інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики (фортепіано), а також відповідної науково-методичної літератури (Я. Мільштейн, Г. Коган, Є. Ліберман, Лінь Ян, Г. Нейгауз, Ван Фань, Н. Гуральник, Н. Кашкадамова, В. Макаров, Ши Лі, Хоу Ке Сі та ін.) уможливив виділення фортепіанного навчання студентів одним із важливих напрямків формування їх комунікативної компетентності.

У процесі фортепіанного навчання майбутніх учителів проявляється комунікативна функція музики у різних аспектах: діалог з митцем, діалог з образом твору, діалог культур, діалог особистісних смислів у системі «педагог – студент», внутрішній діалог. Тому виконання музичних творів можна розглядати як творчий процес співпереживання та інтерпретації художніх образів музики, що носить активно діалоговий характер.

Фортепіанне навчання студентів педагогічних університетів спрямовується на досягнення майбутніми вчителями змісту музичного твору, художнє тлумачення тексту композитора засобами виконавського мистецтва, втілення художнього образу в реальне звучання. У цьому процесі діалогічні форми музичного спілкування є засобом стимулювання інтерпретаційної діяльності студентів, прояву рефлексії в процесі пізнання мистецтва. За словами О. Рудницької, музичні твори, з одного боку, здатні моделювати людські стосунки (спілкування), а з іншого – мистецтво у своїй сутності само є спілкуванням, діалогічним за своєю природою [172, 65].

Під терміном «діалог» розуміємо не просто розмову, бесіду (дослівний переклад з грецької), а насамперед ланцюжок взаємозалежних вербальних і невербальних дій – спілкувань між педагогом і студентом у класі фортепіано

на основі партнерських стосунків, обміну особистісними духовними цінностями, а також внутрішній діалог з музичним твором та його автором.

Для досягнення результативності фортепіанного навчання студентів саме діалогічні форми взаємодії педагога і студента мають бути провідними, оскільки вони стимулюють творчі пошуки та активність суб'єктів музичного навчання. За словами Г.Падалки, спілкування на діалогових засадах зберігає право на істину, на естетичну оцінку і створення художніх цінностей. Змістом такої взаємодії стає обмін думками, художніми ідеями, оцінювальними підходами до мистецтва [142, 165]. «В ході діалогового спілкування, - наголошує Г.Падалка, - відбувається звертання до суб'єктивного художнього досвіду і викладача, і студента, взаємне «запозичення» оцінного ставлення до художньої творчості» [142, 165]. Тож, творчий навчальний діалог є умовою організації творчої діяльності студента у класі фортепіано, спрямування його самопідготовки до пізнання музичного мистецтва, до діалогу з музичним образом.

Тлумачення музичного твору не тільки як об'єкта, але й суб'єкта, підкреслює діалогічний характер його пізнання. До найважливіших функцій музично-виконавського процесу педагога та музикознавці (О.Рудницька, В. Медушевський та ін.) відносять комунікативну функцію, що забезпечує безпосередній зв'язок по лінії «композитор – музичний твір, що звучить, – слухач».

У процесі діалогу між твором і особистістю, що його пізнає, виявляються різні аспекти художньої ідеї твору; поряд з цим, соціально-історичний розвиток суспільства зумовлює зміну характерної для даної епохи зони індивідуальних тлумачень [1, с. 14-15]. Так, у процесі вивчення фортепіанних творів студент ніби «проживає» художній образ, співчуває йому, «приміряє до себе» ті переживання, що втілив автор. Г.Падалка зазначає з цього приводу: «Індивідуальність власних переживань, міркувань і суджень, способів творчої діяльності стає запорукою формування в студента розвинутих критеріїв естетично цінного» [142, с.156]. Педагог наголошує, що

акцентування емоційного начала не може апелювати до проблеми керованої регуляції індивідуальної художньої діяльності, оскільки емоційно-художнє переживання того чи іншого мистецького твору неможливе поза яскраво вираженим індивідуальним ставленням. Та в цьому процесі важливим є розуміння закономірностей *взаємодії узагальненого і індивідуального*.

Зміст фортепіанного навчання студентів передбачає якомога повніше охоплення художніх надбань світової культури. Це вивчення широкого кола мистецьких джерел, осмислення художніх напрямків, мистецьких шкіл, стильових підходів, які дають можливість майбутньому вчителю музики отримати повне, всеохоплююче уявлення щодо розвитку художньої культури людства. Лише на основі цілісного підходу до фортепіанного навчання, що забезпечує узгодженість, упорядкованість і системність художньої інформації, формуються художні уявлення студента, які уможливають адекватність розуміння музичного мистецтва та індивідуального його переживання.

Відомо, що трансляція певної інформації здійснюється за допомогою відповідних знакових систем. Система передачі музичної інформації вирізняється специфічністю, оскільки на відміну від інших знакових систем відбиває дійсність опосередковано – через звукову інтонацію. Музичній інтонації притаманні особливі властивості втілювати незчисленну кількість особистісних та соціальних ситуацій в звучанні, виступати самостійним носієм художнього змісту під час виконавського процесу.

Усвідомлення специфіки музичного мистецтва, що ґрунтується на його інтонаційній сутності, сприяє визначенню музичної комунікації як складної системи, в якій сучасні дослідники виокремлюють такі основні цикли: *«музична творчість*, як фахова діяльність, в процесі якої уява переробляє життєві враження, що перетворюються у музичний матеріал; *музичний твір*, як специфічний продукт фахової діяльності, суб'єктивований у процесі творчості; *музичне виконання*, як співтворчість композитора й виконавця; та *музичне сприйняття*, як художньо-комунікативна взаємодія» [70, 6].

У процесі навчання гри на фортепіано формування комунікативної компетентності студентів пов'язується з певними інтелектуальними процесами, що ґрунтуються на системі теоретичних і практичних знань, потребують широкої ерудиції в різних галузях теорії, історії, естетики музики, передбачають загальну освіченість спеціаліста. Г.Нейгауз свого часу назвав фортепіано «найінтелектуальнішим» із усіх музичних інструментів [124]. Необхідність швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, бути здатним сприймати, осмислювати та оцінювати отримані відомості, посилює значимість використання комунікативних завдань, зорієнтованих на пошук і аналіз потрібної інформації та опанування різних способів її презентації. Гра на фортепіано синтезує теоретичні знання, які отримують майбутні вчителі музики під час занять з теорії та історії музики, і надає можливість їх індивідуального осмислення та практичного використання у процесі безпосереднього спілкування з інструментом.

Розвитку художньої ерудиції студентів у процесі фортепіанного навчання сприяє опрацювання різноманітного за художніми та стилістичними ознаками репертуару.

Репертуар (франц. *repertir* , від лат. *repertorium* – список, опис) – передбачає певний добір музичних творів, які використовуються за певний час фортепіанного навчання студентів. Так, сучасними вимогами до фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики окреслено необхідність опанування широкого спектру репертуару в історичному ракурсі: від старовинних клавірних творів доби Відродження та Бароко (Дж. Фрескобальді, Й.Пахельбель, Ф. Куперен, Ж.Рамо, Д.Скарлатті, Й.Бах та ін.) до музики сучасних композиторів (М. Дворжак, О. Білаш, А. Караманов, Б.Печерський, Г. Сасько, М. Степаненко та ін.).

Так, вивчення різноманітних за стильовими, жанровими та художніми напрямками музичних творів забезпечує майбутнім учителям музики усвідомити поліхудожність музичної культури світу, спілкуватися з різними

художніми образами музики та їх авторами у процесі безпосереднього музичного виконання.

Гра на музичному інструменті (фортепіано) вимагає сформованості певних спеціальних виконавських умінь та навичок, вияву творчої ініціативи і великої цілеспрямованості студента у виконання творчих завдань. Виконання музичного твору передбачає уміле володіння виконавською технікою (звукодобування, артикуляція, «інтонування», фразування, штрихи, рухи і м'язові відчуття, що забезпечують контакт з інструментом, характер штриха, сила удару, нюансування, туше, певні технічні прийоми, формули, відчуття часових та динамічних співвідношень тощо).

Рівень розвитку техніки піаніста (слово «техніка» - від грецького *tecne* («техне») – означає мистецтво, майстерність, уміння) визначає вільне володіння інструментом. Техніка забезпечує яскраве втілення музичних образів у реальному звучанні. Піаніст не може у повній мірі відтворити музичний образ, спілкуватися з ним та емоційно пережити його у виконанні, якщо буде концентруватися під час гри на доланні певних технічних перепон.

Розвитку виконавської техніки приділяли завжди особливу увагу видатні піаністи-педагоги (К.Черні, Ф.Бузоні, Ф.Ліст, Ф.Шопен, Л.Ніколаєв, та інші), створюючи спеціальні комплекси вправ, етюдів тощо.

Розвиток технічних навичок практично неможливо відділити від виконання художніх завдань. При цьому, більшість педагогів-музикантів (Г.Нейгауз, Н. Кашкадамова, Р. Криштальський та ін.) наголошують на необхідності підпорядкування виконавської техніки художнім завданням. У сучасних педагогічних дослідженнях проблеми виконавської майстерності (О.Бурська, В. Буцяк, Ван Іцзюнь, Т.Воробкевич, Л.Гаврильчик, Н.Гуральник, Т.Гризоглазова, Л. Гусейнова, Н.Лісіна, О.Щербініна та ін.) розглядаються у поєднанні і взаємодії «художнього» і «технічного».

Розвиток фортепіанної техніки студента вимагає використання різних форм і методів на заняттях, особливої комунікації на рівні відчуття. Викладач і студент мають тонко відчувати зміни у характері і якості виконання після

моделювання і припрацювання «незручних» місць у музичному творі, відчувати психологічний і фізичний стан, зручність рухів під час виконання твору, характерні ознаки втоми рук. Викладач має проникати у відчуття студента, регулюючи положення його ігрового апарату.

Тож, методи роботи над фортепіанною технікою мають інтерактивний характер, ґрунтуються на діалогічній взаємодії, глибокому психологічному відчутті та індивідуалізації навчання.

Комунікативна компетентність в системі фортепіанної підготовки детермінована творчим характером змісту дисципліни. Виступаючи синтезатором багатьох питань, пов'язаних з індивідуалізацією навчального процесу, фортепіанна підготовка надає сприятливі умови для мобілізації творчого потенціалу студентів під час роботи над інтерпретацією музичних творів, відкриває шлях до розкриття його комунікативних здібностей, затребуваних у подальшій практичній діяльності.

Потребуючи індивідуальних занять, фортепіанне навчання зумовлює можливість найповніше реалізувати ідею індивідуального підходу до розвитку нових якостей фахівця, заснованих на здатності до саморозвитку, емпатії, досвіді вирішення нестандартних завдань.

Важливим фактором формування комунікативної компетентності є урізноманітнення способів представлення навчального матеріалу за допомогою різних методів і прийомів. Звісно, покращенню комунікативних навичок у студентів суттєво сприяє інтерактивний метод навчання, основою якого є діалогічне спілкування, зміна різних видів комунікативної діяльності, отримання досвіду в умовах, наближених до реальної професійної діяльності.

Головною умовою використання інтерактивного методу є його фахова спрямованість та зв'язок з профільними дисциплінами, що дозволяє активізувати додатковий матеріал у процесі спілкування, розширити термінологічний словник, розвинути творчі здібності та критичне мислення, вдосконалити професійну та загальну культуру спілкування, підвищити професійно-мовленнєву компетентність.

Вагомим показником комунікативної компетентності педагога є сформованість особистісних та професійних якостей, необхідних для подальшої педагогічної діяльності. В науковій літературі до найважливіших професійних якостей вчителя відносять педагогічну ерудицію, досвід науково-дослідницької роботи, володіння сучасними педагогічними технологіями, діагностичні вміння.

Вивчення фортепіанних творів передбачає усвідомлення студентом закономірностей розвитку музичного мистецтва, знання стилевих та жанрових особливостей музики, розуміння творчого кредо автора тощо. Методи вербалізації художніх образів допомагають конкретизувати драматургію музичного твору, формують комунікативні здібності студента щодо пояснення музичного змісту школярам. Практика показує доцільність здійснення музично-педагогічної комунікації за допомогою вербальних засобів комунікації, безпосередню залежність ефективності керування поведінкою учнів від якості мови педагога.

Формування навичок вербалізації у процесі фортепіанного навчання майбутніх учителів передбачає врахування специфіки майбутньої музично-педагогічної діяльності студентів, прищеплення їм уміння обирати словесні прийоми, художні аналогії, характеризувати твори музичного репертуару у відповідності із завданнями навчально-виховного процесу, враховуючи вікові особливості музичного сприймання. Тож, поряд зі спеціальною музичною термінологією, більшість педагогів-музикантів у процесі музичного навчання широко застосовує засоби художньо-образної мови.

Отже, формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання передбачає вирішення низки завдань, спрямованих на змістовне наповнення та розвиток ряду підпорядкованих компетенцій теоретичного та практичного спрямування: художня ерудиція, знання музичних жанрів та художніх стилів, володіння інструментом, вміння яскраво відтворити музичний образ у реальному

звучанні, вміння спілкуватися з учнівською аудиторією та захопити її музичним мистецтвом.

Серед особистісних якостей педагога, які забезпечують успішність педагогічної комунікації, виділяємо організаторські навички, здатність до співпереживання, досвід спілкування з учнем, уміння ясно виражати почуття за допомогою інтонації голосу, жесту, міміки, емоцій. Безпосереднє спілкування, психологічний контакт учасників навчального процесу є одним

3 визначальних чинників засвоєння знань та формування професійного досвіду. Тож, відкриваючи нові шляхи для вирішення проблем особистісного та професійного зростання, формування комунікативної компетентності студентів вимагає застосування отриманих знань в практичній педагогічній діяльності.

Вказуючи на складність співвідношень між знаннями і реальною діяльністю, психологи [32; 35] підкреслюють, що компетентність не може бути відмежованою від конкретних умов її здійснення. В системі мистецької освіти, зокрема в умовах фортепіанного навчання, студенти мають достатньо можливостей реалізувати комунікативну компетентність на практиці:

набуваючи досвіду творчої діяльності при вивченні дисциплін інструментального циклу, майбутні музиканти-педагоги опановують мистецтво акомпанування, ансамблевої гри, концертного виконання в умовах педагогічної практики у школах.

Багатовимірність фортепіанного навчання, зумовлюючи необхідність розв'язання різноманітних творчих завдань, забезпечує можливість вдосконалювати різні аспекти фахової компетентності та набувати комунікативного досвіду.

Спілкування в системі фортепіанної підготовки передбачає психічну атмосферу обміну творчими почуттями між учасниками процесу: студент-педагог, студент-студент, студент-музичний твір, студент-слухач, а зацікавленість спільною роботою та психологічна сумісність виступає потужним чинником реалізації творчого потенціалу кожного.

Сучасні вимоги до фахової підготовки музиканта-педагога потребують впровадження в процес фортепіанної підготовки спеціальних засобів навчання професійному спілкуванню. Особливу увагу слід приділити ситуативним методам, які здатні змоделювати реальні ситуації, пов'язані з майбутньою фаховою діяльністю студента, і допомогти формуванню комунікативної компетентності.

Пріоритетними в цьому відношенні мають стати методи, засновані на інтерактивній діяльності: групове обговорення навчально-тематичних питань, дискусія, рольова гра; «круглий стіл», кейс-метод, комунікативні тренінги, творчі майстерні. Ефективними методами навчання, зорієнтованими на розвиток комунікативних вмінь, вважаються такі форми навчального діалогу як виступи з доповідями та повідомленнями на конференціях, захист дипломних робіт, проектна діяльність, участь у проведенні концертно-просвітницьких заходів в ролі ведучих, режисерів, музичних критиків. Важливим чинником в даній ситуації є інтеграція фортепіанної підготовки, комунікативних вмінь та загальної культурної освіченості студентів.

Основою функціонування комунікативних методів у фортепіанному навчанні є гармонізація різних аспектів комунікативної діяльності – міжособистісного, групового й масового спілкування.

Однією з найважливіших психологічних особливостей спілкування вважається його ситуативність, що визначається видом діяльності та функціями суб'єктів спілкування, а основою комунікативних актів виступає ситуація.

Визнано, що ситуація, як неповторне виникнення певних подій та обставин, сприяє активізації сприйняття та діяльності особистості. Невід'ємними компонентами ситуації є адресант, адресат, відносини між учасниками ситуації, мета, спосіб, місце та атмосфера спілкування. Зміна кожного з компонентів веде до зміни комунікативної ситуації, варіювання засобів, що використовуються учасниками ситуації та їх комунікативної поведінки в цілому.

Впровадження комунікативних ситуацій у фортепіанному навчанні визначається різновидами інструментально-виконавської діяльності: навчальними (академічні концерти, іспити), творчими (сольні концертні виступи, участь у конкурсах), просвітницькими (підготовка тематичних концертних програм), навчально-методичними (методичні доповіді з виконавськими ілюстраціями, урок в школі під час педагогічної практики).

Багатоаспектність розвитку комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання актуалізує впровадження принципів компетентності, діалогічності, педагогічної творчості, проблемності, культурологічного контексту. Використання зазначених принципів під час фортепіанного навчання студентів забезпечить ґрунтовну джерельну базу для розвитку комунікативної компетентності в таких напрямках як трансляція комунікативних вмінь у процесі міжособистісної взаємодії, опанування мистецьким досвідом та культурною спадщиною, аналіз комунікативних актів в різноманітних реальних та уявних комунікативних ситуаціях.

Пріоритетними напрямками фортепіанного навчання, що мають сприяти розвитку комунікативних здібностей і комунікативної компетентності молодого педагога-музиканта визначаємо:

- забезпечення теоретичних і практичних знань в галузі теорії, історії, естетики музики;
- організацію навчального процесу на засадах діалогу та співпраці;
- опанування вербальних засобів комунікації;
- застосування отриманих знань в практичній діяльності;
- актуалізацію методів, заснованих на інтерактивній діяльності;
- засвоєння комплексу професійних комунікативних прийомів та навиків;
- формування особистісного досвіду комунікативної діяльності.

Методологічною основою розробки теоретичної моделі формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання вважаємо *системний і діяльнісний* підходи, а також *синергетичний*,

особистісний, полісуб'єктний, культурологічний, аксіологічний, які ґрунтуються на компетентнісній освітній парадигмі (схема 1.1).

Так, з позицій *системного* підходу розглядаємо комунікативну компетентність майбутнього вчителя музики як складне цілісне педагогічне явище, що утворюється з відносно самостійних компонентів, які функціонують не самостійно, а у взаємозв'язку з іншими. Цей підхід дозволяє виявити спільні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, які складають систему фортепіанного навчання майбутніх учителів музики та комунікативних зв'язків музично-навчального процесу. Системний підхід передбачає узгодженість художньої інформації, цілісність змістових засад фортепіанного навчання у контексті комунікативної спрямованості, відбір найдоцільніших матеріалів в їх взаємозалежній узгодженості та послідовності. Вибір методів мистецького навчання, фахової підготовки майбутнього вчителя мотивується завданнями забезпечення їх взаємодії і передбачає таке їх структурування в реальному процесі, де кожен із відібраних методів роботи входить до закінченого, довершеного, загалом – цілісного кола педагогічних засобів, що у своїй сукупності становлять нерозривну єдність. З позицій системності має вибудовуватися і взаємодія індивідуальних та колективних занять, педагогічної практики студентів, відбір форм навчальної та художньо-виховної роботи.

Діяльнісний підхід передбачає формування і вияв особистості через діяльність (Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.). Згідно такого підходу, для формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики необхідно здійснити спеціальний відбір змісту діяльності й так її організувати, щоб студент перейшов на позицію суб'єкта діяльності, пізнання й спілкування, став здатним аналізувати здобуті результати та удосконалювати як свою діяльність, так і самого себе у цій діяльності. Діяльнісний підхід визначає значущість і першочерговість практичних форм засвоєння комунікативної функції мистецтва та управління комунікативними

процесами у вивченні музики. Визнання пріоритету практичної діяльності не означає ігнорування ролі мистецько-теоретичного пізнання в навчальній діяльності.

Структура практичної навчальної діяльності в галузі мистецтва, запропонована Г.Падалкою [142, 173], включає: сформованість погребової сфери, чітке уявлення мети практичної діяльності, оволодіння і свідоме застосування практичного вирішення поставленої художньої мети, і, нарешті, аналіз результату діяльності. Отже, орієнтуючи студента до комунікативної активності у процесі фортепіанного навчання, необхідно передбачити і спланувати структурні компоненти навчальної діяльності – сформувати настроєність, певну установку на практичні дії.

«Практична діяльність – рушійна сила навчання мистецтва», - зазначає Г. Падалка [142, 174]. В процесі практичної діяльності, на переконання автора, «реалізуються сутнісні сили мистецької особистості – здібності, воля, прагнення, почуття, уміння, свідомість». Тож, саме практична діяльність, зокрема фортепіанне навчання, виступає джерелом формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики.

Синергетичний підхід визначає формування уявлень про досліджуване явище (у нашому дослідженні – комунікативна компетентність) не як про застиглу і незмінну категорію, а діюче, здатне до самоорганізації й саморозвитку особистісно значуще утворення, що перебуває у постійному русі, самовдосконаленні, потребує постійно розробки і опрацювання нових форм і методів: нестандартних, інноваційних, інтерактивних, творчих тощо. Такий підхід орієнтує музичне навчання на підготовку майбутніх фахівців до життя в динамічно змінюваних умовах.

Педагогічна синергетика (*synergetikos* – у перекладі з давньогрецької означає «співробітництво», «спільна дія») ґрунтується на законах і закономірностях самоорганізації і саморозвитку освітніх систем. Вона дає можливість по-новому підійти до розробки проблем самовизначення і

розвитку особистості, розглядаючи її передусім з позицій відкритості, співтворчості і орієнтації особистості на саморозвиток.

Ідеї синергетики особливо важливими є для нашого дослідження формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання. Вони реалізуються як метод управління пізнанням і комунікативною діяльністю студентів, а також як метод пізнання дослідження педагогічного процесу; у проектуванні змісту формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання; як педагогічний засіб розвитку комунікативних умінь, синергетичного стилю мислення.

Особистісний підхід означає орієнтацію при конструюванні та здійсненні навчального процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід ґрунтується на принципах гуманізації, індивідуалізації, природовідповідності.

Особистісний підхід є базовим в українській педагогіці. Заснований на визнанні права кожного з учасників освітнього процесу бути особистістю, що здатна до вільного вибору свого життєвого шляху, особистістю, що вміє скористатися правом на реалізацію власних мотивів і цінностей, власного унікального відношення до себе і інших, до навколишньої дійсності. Головна ідея особистісного підходу – визнання людини неповторною цінністю і цілісністю. Особистісний підхід передбачає персоналізацію педагогічної взаємодії, що вимагає адекватного включення особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій та відповідних ним дій); пошук і надання змісту навчання особистісних смислів; визначає проектування майбутнього як мету.

У педагогічному словнику [45] особистісний підхід визначається як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей,

становленні самосвідомості, в здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначень, самореалізації, самоутвердження [45, 280].

На переконання О.Пехоти, особистісний підхід доцільно розглядати, як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого складає сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку [151, 57]. Це певний методологічний інструментарій, що спирається на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей побудови, функціонування та розвитку особистості.

І.Якиманська вважає, що в основі особистісного підходу «лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкту, але, передусім, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом [226, 9].

Положення особистісного підходу є конче важливими у дослідженні особливостей формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання, оскільки лише урахування особистісного досвіду студента у конструюванні педагогічних дій має забезпечити ефективність комунікативних процесів у вивченні музики.

Полісуб'єктний (діалогічний) розглядає особистість як таку, що не може існувати поза спілкуванням з оточуючими, без взаємодії із ними. Полісуб'єктний підхід ґрунтується на визнанні позитивного потенціалу людини, її необмежених творчих можливостей. Важливим при цьому є те, що активність людини, її потреби у саморозвитку розглядаються не ізольовано від соціальної групи.

Головна ідея полісуб'єктного підходу в тому, що особистісні якості, творчі можливості людини активно розвиваються в умовах взаємин з іншими за принципом діалогу.

Цей підхід є особливо важливим для нашого дослідження, оскільки спілкування з творами мистецтва, інтерпретація музики вже має активно-діалогову природу: спілкування з автором, слухачем, самим собою (М.Бахтін,

О.Рудницька), а основою музично-педагогічного процесу є музична комунікація .

Культурологічний підхід розглядає особистість у культурі і водночас

– культуру в особистості, як найважливішу її характеристику. Людина розуміється як носій і творець певної культури, яка позначається на змісті та організації процесу її формування.

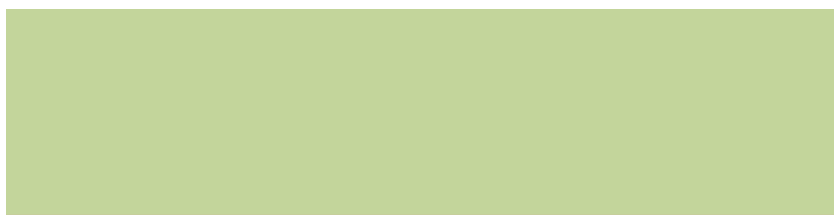
Культура розуміється як специфічний спосіб людської діяльності. Як універсальна характеристика діяльності, вона ніби задає соціально-гуманістичну програму й визначає спрямованість того, чи іншого виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів.

Культурологічний підхід орієнтує на духовні структури особистості і тому має особливе значення для формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя у процесі мистецького навчання.

Цьому підходу, як зазначають дослідники (О.Отіч, Л.Масол, О. Щолокова та ін.) відповідають принципи полікультурності та культуровідповідності.

Аксіологічний підхід (від грец. *ἀξία* – цінність і *λόγος* – вчення), ґрунтуючись на теорії цінностей, визначає ціннісні орієнтири музичної діяльності, саморозвитку, самоосвіти, майбутньої педагогічної роботи. Означає ціннісний підхід до вивчення сутності педагогічних явищ, оцінку явищ з позиції відповідності визначеній у суспільстві системі цінностей.

Реалізація вищезазначених підходів у процесі формування комунікативної компетентності студентів у фортепіанному навчанні в педагогічних університетах України здійснюється у взаємозв'язку і становить методологічну основу нашого дослідження. Представимо її для наочності схематично (Рис. 1.1).



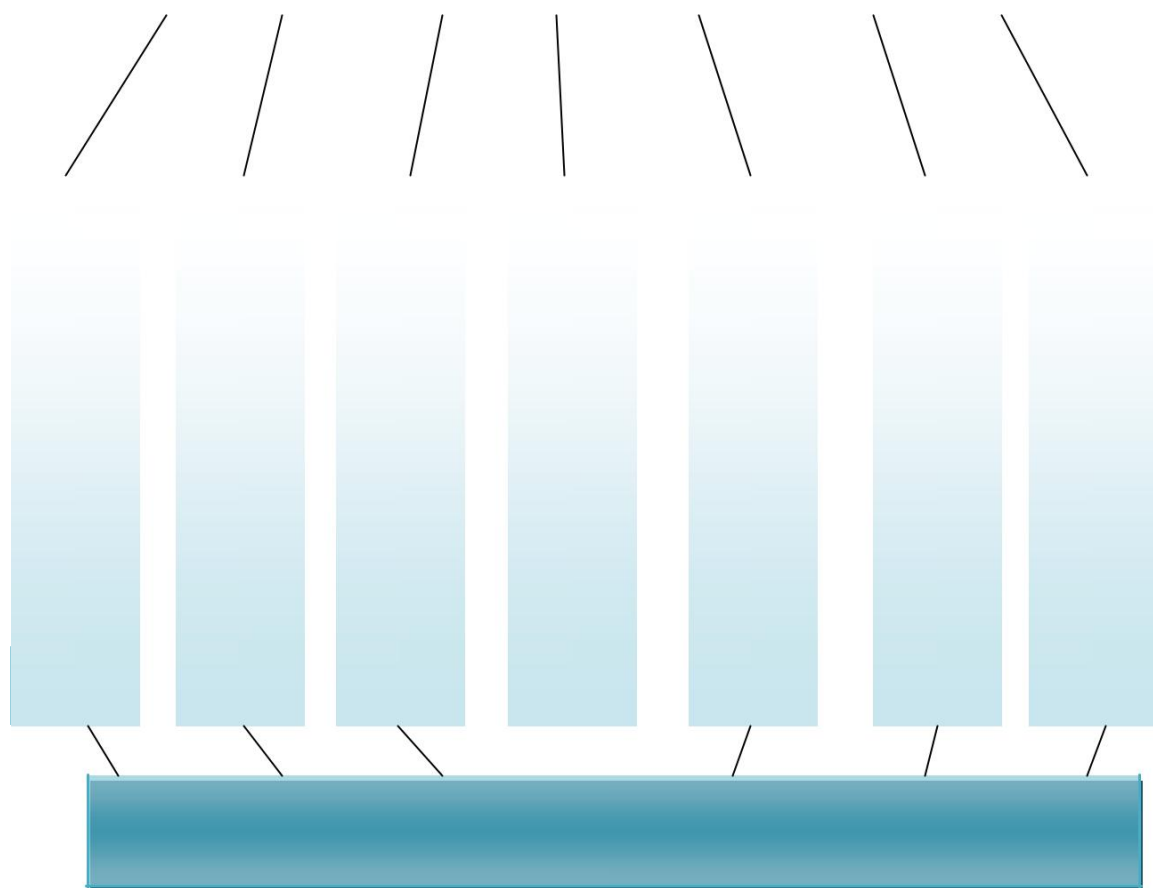


Рис. 1.1. Методологічні підходи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя у процесі фортепіанного навчання

Таким чином, обґрунтування методологічної бази дослідження процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в умовах фортепіанного навчання забезпечує можливість всебічного розгляду окресленої проблеми, визначення специфічних особливостей конкретного виду навчальної діяльності (фортепіанне навчання студентів) у формуванні досліджуваного феномена, а також можливість розробки стратегії та способів розв'язання досліджуваної проблеми.

Узагальнюючи викладений матеріал першого розділу, виділимо основні положення, що набувають особливого значення для розвитку комунікативної компетентності студентів в умовах фортепіанного навчання:

комунікація виступає засобом розв'язання освітніх завдань, соціально-психологічного забезпечення навчання та способом взаємодії учасників навчально-виховного процесу; компетентнісний підхід до оптимізації міжособистісних стосунків педагога і студента суттєво посилює результативність їх спільної творчої діяльності; система передачі музичної інформації вирізняється специфічністю, відбиваючи дійсність опосередковано – через звукову інтонацію;

розвиток комунікативної компетентності студентів потребує оновлення підходів до організації фортепіанного навчання, модернізації форм та методів творчої взаємодії, створення умов для самоорганізації, самовдосконалення та самовияву особистості.

Методологічною основою формування комунікативної компетентності студентів в умовах фортепіанного навчання вважаємо *системний, діяльнісний, синергетичний, особистісний, полісуб'єктний, культурологічний, аксіологічний* підходи, що ґрунтуються на компетентнісній парадигмі освіти.

Висновки до першого розділу

У розділі представлено аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, розглянуто наукові підходи до визначення сутності понять «комунікація» та «спілкування», «комунікативність вчителя», «компетентність», «педагогічна компетентність». Окреслено зміст комунікативних зв'язків у музично-виконавському процесі, визначено особливості комунікативної діяльності вчителя-музиканта, представлено авторське трактування феномена «комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики» та особливості його формування у процесі фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів.

З'ясовано, що сучасна педагогічна думка засвідчує усвідомлення ролі комунікації як основи розвитку особистості. Комунікація розглядається вченими-педагогами (І.Бех, С.Гончаренко, І Зязюн, С.Сисоєва, Ван Іцзюн, Ши Цзюнь-бо та ін.) як основа педагогічного процесу.

На основі вивчення теорії комунікації з'ясовано:

- **Комунікація** - це соціально обумовлений процес передачі інформації та обміну думками, почуттями між людьми в різних сферах пізнавально-трудової і творчої діяльності. Це акт і процес встановлення контактів між суб'єктами взаємодії за допомогою вироблення загального змісту переданої і сприйнятої інформації.

- **Спілкування** – це одна з форм комунікативної діяльності.

- **Комунікативність** – це здатність до спілкування, контактів;

зв'язок, спілкування, контакти між ким-небудь, чим-небудь. Комунікаційний є прикметником до комунікація в спеціальному значенні (шляхи сполучення, лінії зв'язку тощо).

На основі аналізу наукової літератури та педагогічного досвіду з'ясовано, що явище комунікації має особливий **зміст у музично-педагогічній освіті**, де уміння спілкуватися та передавати художню

інформацію є ціннісним набуттям у творчому розвитку особистості майбутнього вчителя-музиканта.

Зясовано, що євроінтеграційні процеси освітньої політики України та Китаю вимагають концептуального переосмислення фахової підготовки фахівців мистецького профілю, зокрема вчителів музики. Головною метою мистецького навчання має стати підготовка висококваліфікованих та конкурентноспроможних фахівців у галузі культури та освіти. Впровадження компетентнісної освітньої парадигми, ядром якої є орієнтування навчання *на практичне* застосування людиною набутих знань, умінь, навичок та певного досвіду діяльності, на забезпечення можливості успішно здійснювати професійні функції у змінних соціокультурних умовах, передбачає оновлення змісту навчально-виховного процесу на музично-педагогічних факультетах з огляду мети музичного навчання і виховання. Тільки компетентний вчитель може забезпечити духовний розвиток учнів засобами використання широких можливостей мистецтва. Такий підхід передбачає осмислення і вивчення феномена **комунікативної компетентності вчителя музики**, її змістового наповнення, методологічних основ формування.

Аналіз наукової літератури з проблем музичного навчання і виховання, осмислення сутності комунікативної діяльності вчителя музики, окреслення важливості комунікативних зв'язків у музично-пізнавальному та музично-виховному процесах дало можливість визначити поняття ***«комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики»*** як складне інтегративне професійно-особистісне утворення, що характеризує здатність до педагогічно доцільного діалогічного спілкування в процесі музично-естетичного навчання школярів. Така здатність формується на основі глибокого осмислення студентом унікальної комунікативної функції музики, оволодіння музично-виконавськими засобами відтворення художньо-образного змісту музичних творів у діалогічному спрямуванні та

сформованості умінь ефективного управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів.

Педагогічний аналіз процесу фортепіанного навчання, а також відповідної науково-методичної літератури (Я.Мільштейн, Г.Коган, Є.Ліберман, Лінь Ян, Г. Нейгауз та сучасних дослідників Ван Фань, Н.Гуральник, Н.Кашкадамова, В. Макаров, Ши Лі, Хоу Ке Сі та ін.) дозволив виділити фортепіанну підготовку студентів одним із важливих напрямків формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики, оскільки вона забезпечує можливість майбутнім педагогам усвідомити внутрішню комунікативну (діалогову) організацію художньо-пізнавального та музично-виконавського процесів, а також орієнтує на презентацію музики

В активно комунікативній формі школярам.

У розділі окреслено положення, що набувають особливого значення для розвитку комунікативної компетентності студентів в умовах фортепіанного навчання, а саме:

- комунікація виступає засобом розв'язання освітніх завдань, соціально-психологічного забезпечення навчання та способом взаємодії учасників навчально-виховного процесу;
- компетентнісний підхід до оптимізації міжособистісних стосунків педагога і студента суттєво посилює результативність їх спільної творчої діяльності;
- система передачі музичної інформації вирізняється специфічністю, відбиваючи дійсність опосередковано – через звукову інтонацію;
- розвиток комунікативної компетентності студентів потребує оновлення підходів до організації фортепіанного навчання, модернізації форм та методів творчої взаємодії, створення умов для самоорганізації, самовдосконалення та самовияву особистості.

Методологічною основою формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики визначено *системний, діяльнісний,*

синергетичний, особистісний, полісуб'єктний, культурологічний, аксіологічний підходи, що ґрунтуються на компетентнісній парадигмі освіти.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Се Фан. Змістовна сутність комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики/ Фан Се//Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 729. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2014. – 208 с. – С. 92 – 97.
2. Се Фан. Поняття «комунікативна компетентність» у сучасному музично-педагогічному дискурсі /Фан Се//Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини/ [гол.ред. М.Т.Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. – Вип.1. – 372 с. – С.286 – 293.
3. Се Фан. Особливості розвитку комунікативної компетентності студентів мистецьких факультетів в умовах фортепіанного навчання/ Фан Се// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип 20 (25). – К .: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – 176 с. – С.66 – 71.
4. Се Фан. Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя музики/ Фан Се//Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Ніжин, 24-25 квітня 2015 р.)/ відп ред.. В.В.Ревенчук. – Ніжин : НДУ ім.. М. Гоголя, 2015. – 125 с. – С. 99 – 101.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

2.1. Структура комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики та критерії її сформованості

Для визначення методичних засад формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання, з'ясуємо структуру досліджуваного феномена як цілісного явища та професійно необхідної здатності майбутнього вчителя музики.

Зазначимо, що поняття «структура» (з лат. *structura* – будова, порядок, зв'язок) – означає сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність [34, 438].

У психолого-педагогічній літературі [63; 75; 90; 95; 117; 120; 149; 150; 156; 157; 158; 159; 168; 176; 183] визначено, що успішність будь-якої діяльності, зокрема музично-комунікативної, значною мірою обумовлюється *мотивацією*, що є спонукальною причиною дій і вчинків людини [158, 217]. Саме система мотивів (франц. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) за переконанням С.Гончаренка – «те, що штовхає до дії» [45, 217].

Тож, визначаючи особливості комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання, постає першочергова необхідність розгляду змісту мотивації навчання майбутніх учителів. Тож, звернемося до сутності означеного поняття.

С.Гончаренко стверджує, що основою мотивів діяльності людини виступають різноманітні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб (природжених, матеріальних і духовних) у людини виникають певні

спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються. Тож, потреби виступають основою мотивованої діяльності людини. Потреби виявляють себе психологічно у формі мотивів [45].

Однак, як зазначають психологи Ю.Трофімов, Т.Кириленко, Т.Кудріна та ін. [158], мотивом може стати тільки усвідомлена потреба. Мотив, на думку авторів, являє собою внутрішню психологічну активність, що організує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби. Тож, поняття «мотив» означає спонукання до діяльності, пов'язується із задоволенням різноманітних потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, які спричиняють активність суб'єкта та визначають її спрямованість; усвідомлена причина, що становить основу вибору дій і вчинків особистості. «Діяльності без мотиву не буває, - писав О.Леонтьєв. – Немотивована діяльність це діяльність не позбавлена мотиву, а діяльність із суб'єктивно прихованим мотивом» [95,112].

Психологи наголошують, що мотив зумовлює цілеспрямовану поведінку людини, є складним механізмом, котрий «співвідносить вплив зовнішніх для особистості факторів діяльності з внутрішніми властивостями людини» (О. Леонтьєв), виступає «рушійною силою», «стартом» (П.Якобсон), «пусковим механізмом» (С.Сисоева), «внутрішньою пружиною» (А.Петровський) і регулятором будь-якої діяльності [159]. Л.Божович, О.Леонтьєв називають також мотивом усвідомлену причину, яка визначає спрямованість дій і вчинків людини. Вчені приписують мотиву спонукальну і спрямовуючу дію.

У ролі мотивів, зазначають психологи [117; 120; 159], можуть виступати й інтереси, установки, прагнення.

Під інтересами розуміються мотиви, у яких втілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості. Інтерес визначається у науковій літературі [159] як емоційно забарвлена інтелектуальна вибірковість. Інтерес виникає тоді, коли об'єкт викликає емоційний відгук. В інтересі поєднуються емоційне та раціональне.

Установка – це стійка схильність суб'єкта до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена та чи інша потреба. Установка спонукає людину орієнтувати свою діяльність у певному напрямі і діяти послідовно щодо всіх об'єктів і ситуацій, з якими вона пов'язана [158]. Установка відображає стан особистості, який виникає на основі взаємодії її потреб та відповідної ситуації їхнього задоволення, забезпечує легкість та цілеспрямованість поведінки.

Вчені-психологи [150; 156; 157; 158; 159] трактують прагнення як мотиви, в яких виявляються потреби особистості в умовах спеціально організованої діяльності. Причому ця діяльність може бути домінуючою протягом досить тривалого часу. Так, у діяльності студентів виявляється прагнення здобути професійні знання, приступити до роботи за фахом тощо.

Однак, будь-яка діяльність спонукається не одним мотивом, а кількома, часом багатьма, тобто є полімотивованою.

Досить повно розглянуто співвідношення різних мотивів у спонуканні діяльності у навчальній психологічній літературі [157; 158; 159].

У підручниках з психології зазначається, що діяльність спонукають такі мотиви:

- задоволення від самого процесу діяльності;
- прямий результат діяльності (створений продукт, засвоєні знання тощо);
- винагорода за діяльність (плата, пошана тощо);
- уникнення санкцій покарання, котрі загрожували б у разі ухилення від діяльності чи несумлінного її виконання [157; 158].

Слід додати, що мотиви поділяються на внутрішні, пов'язані із змістом діяльності та її виконанням, та зовнішні (соціальні), що виражають прагнення посісти певну позицію у системі суспільних відносин. З огляду на це необхідними мотивами музично-навчальної діяльності студентів у її комунікативній спрямованості мають слугувати переживання емоцій, задоволення від досягнутих успіхів, вияв самостійності, ініціативності,

творчості, наявність життєвих перспектив, можливостей самоствердження тощо.

Сукупність мотивів певної діяльності складають її *мотивацію*.

У філософському розумінні мотивація – це процес спонукання до здійснення тих чи інших дій та вчинків, оцінювання альтернатив, вибору та прийняття рішення [198, 390].

На думку психологів і педагогів, мотивація – це сукупність мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. У якості мотивів можуть бути уявлення й ідеї, почуття і переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна і та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів [157].

О.Морозова у своєму дослідженні мотивації як головного чинника реалізації педагогічної діяльності вчителя музики переконує, що мотивація охоплює не лише мотиви, а й емоційне ставлення студентів музично-педагогічних факультетів до діяльності, задоволеність нею [117, 39].

У психології під мотивацією розуміється система спонукань, що зумовлює активність людини і визначає її спрямованість. Цей термін використовують у різних галузях науки при вивченні та поясненні причин і механізмів діяльності людини. Особливістю мотивації визначається почуття особистісної причетності або відчуття того, що сама людина є джерелом своєї поведінки, своєї діяльності [157 , 12].

Зазначимо, що значний внесок у розвиток теорії мотивації склали праці вчених М.Вебера, Л.Гілберта, Ф.Тейлора, А.Маслоу. Проблемам мотивації педагогічної діяльності присвячено праці Б.Ананьєва, С.Архангельського, Ю.Бабанського, Л.Божович, Л.Виготського, Н.Гузій, Н.Кузьміної, О.Леонтьєва, А.Петровського, С.Рубінштейна, В.Сластьоніна, О.Щербакова та ін. Вчені зазначають, що чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати.

Тож, мотивація – один із найважливіших чинників, що забезпечують успіх діяльності. Саме мотивації надаємо ключового значення у структурі комунікативної компетентності.

Зазначимо, що у виокремленні компонентних складових комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання ми виходили також із попередніх педагогічних спостережень та даних педагогічних досліджень з тим, щоб акцентувати безпосередні ознаки комунікативної діяльності, які можуть свідчити про наявність чи відсутність, а також різні рівні сформованості досліджуваного феномена.

У дослідженні О.Морозової зазначено, що мотивація (поряд із здібностями, знаннями, навичками) забезпечує успіх педагогічної діяльності. Вона містить в собі емоційно-ціннісне ставлення вчителя до своєї педагогічної праці, потребу в активному впливі на морально-емоційну, інтелектуальну та вольову сфери особистості учня, у здійсненні освітнього процесу на засадах гуманізму і співпраці, які сприятимуть ефективному вирішенню педагогічних завдань; прагнення вчителя до постійного цілеспрямованого педагогічного самовдосконалення [117, 110].

Ми погоджуємося із висновками дослідження О.Морозової, яка стверджує, що мотивами навчальної діяльності майбутнього вчителя музики є: потреба у професійному самовизначенні; потреба у реалізації професійних якостей особистості; потреба у професійному самовдосконаленні [117, 111].

Китайська дослідниця Лі Данься у дослідженні проблеми формування виконавської культури студентів педагогічних університетів у процесі фортепіанної підготовки [97] вважає, що розвиток мотивації майбутніх учителів до фортепіанного навчання, усвідомлення студентами необхідності пізнання культурологічних основ музики як явища суспільного життя, формування необхідних виконавських умінь є невід'ємним компонентом їх фахового становлення загалом [97, 12].

Спираючись результати сучасних педагогічних досліджень [97; 117; 183], вважаємо правомірним визначення *мотиваційного компоненту* як

ключового у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів музики.

Мотиваційний компонент комунікативної компетентності майбутнього вчителя характеризує спрямованість студента на оволодіння комунікативною діяльністю, бажання до професійного самовдосконалення, інтерес до музично-педагогічної діяльності та комунікації у музично-естетичному навчанні і вихованні учнів.

Наступним компонентом комунікативної компетентності майбутнього вчителя визначаємо – *інформаційний*.

Інформаційний компонент включає знання та розуміння комунікативних процесів у музично-навчальній діяльності, осмислення комунікації як основи музично-педагогічної діяльності. Музична комунікація роздається у такій системі: *музична творчість*, як фахова діяльність, в процесі якої уява переробляє життєві враження, що перетворюються у музичний матеріал; *музичний твір*, як специфічний продукт фахової діяльності, суб'єктивований у процесі творчості; *музичне виконання*, як співтворчість композитора й виконавця; та *музичне сприйняття*, як художньо-комунікативна взаємодія.

Отримуючи різноманітні знання про музичний твір, який має пізнавальне значення, та визначаючи характеристику емоційного, художньо-образного змісту, студенти збагачують слуховий запас новими інтонаціями, емоційні враження характеризують настрої та почуття, які передаються у його відтворенні.

Означений компонент реалізується у процесі:

- *первинного ознайомлення з художньою інформацією*, що супроводжується емоційним відгуком на художні образи музичних творів, внутрішнім діалогічним спілкуванням з ними. При первинному ознайомленні з музичним твором, педагогу необхідно забезпечити позитивну атмосферу сприйняття інформації, емоційну відкритість студента, готовність його до спілкування з образами музики;

- *аналізу виразно-сміслового значення художньої мови, що забезпечується загальною пізнавальною активністю студента, його намаганням якнайточніше «прочитати» музичний твір, зрозуміти семантичне значення художньої мови, з'ясувати сутність виражальних засобів та смислових значень художньої форми;*

- *інтерпретації та естетичної оцінки, що передбачає співвідношення*

змісту художнього твору з індивідуальним відчуттям образу музики, ціннісними орієнтаціями, естетичним досвідом, оцінним ставленням.

Інформаційний компонент комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики пов'язується з певними інтелектуальними процесами, що ґрунтуються на системі теоретичних і практичних знань, потребують широкої ерудиції в різних галузях теорії, історії, естетики музики, передбачають загальну освіченість спеціаліста. Даний компонент синтезує теоретичні знання, які отримують майбутні вчителі музики під час занять з теорії та історії музики, і надає можливість їх індивідуального осмислення та практичного використання у процесі безпосереднього спілкування з інструментом, а також під час музично-комунікативної діяльності з учнями.

Важливим компонентом комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики є **емоційний**.

Емоційний компонент охоплює почуття, переживання, а також вольові процеси та саморегуляцію, що забезпечують продуктивність комунікативної діяльності вчителя музики.

Загальновідомо, що емоції відображають значимість явищ для людини. О. Костюк, підкреслює : «...звучання музики пробуджує в серці багатобарвну гаму витончених емоційних переливів і яскравих афективних спалахів, предметних почуттів і ледь вловимих настроїв» [88,с.20]. Відсутність у суб'єкта сприйняття здатності до емоційних реакцій на музику нерідко породжує у нього «ціннісну оману», тобто недоступність для нього осягнення художньої цінності мистецького твору.

Б. Теплов відстоював думку про те, що, «сприйняття музики йде через емоцію, але емоцією воно не закінчується. У музиці ми через емоцію пізнаємо світ. Музика є емоційне пізнання» [189, 51].

Емоційний компонент комунікативної компетентності охоплює широкий спектр емоційних реакцій у процесі художнього спілкування. Оскільки кожній особистості властиві індивідуально-психологічні особливості, в її уяві створюється свій суб'єктивний варіант художнього образу та індивідуальний стиль спілкування з ним та з його приводу. Лише з набуттям досвіду діалогового спілкування з мистецтвом, людина починає виділяти, оцінювати й розуміти художній смисл на основі чуттєвого проникнення в його сутність.

Музичний твір втілює і передає емоційну інформацію, розкриває переважно настрої, переживання людини, а відтак, впливає, передусім на емоційну сферу.

О.Рудницька наголошує, що «мистецькі твори пропонують художні образи, безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб «захопити» її, примусити співчувати та співпереживати» [172, 6]. Тож, спілкування з ними передбачає, перш за все, емоційні реакції. Вчитель-музикант має опосередковано підвести учня до потрібної емоційної реакції на музику, до бажаного відчуття настроїв, не нехтуючи індивідуальними виявленнями художньої оцінки з боку учня.

У музично-педагогічній діяльності вчителя-музиканта вияв комунікативності, завдяки якій вираження думок стає діалогом, а учасники педагогічної взаємодії – партнерами, завжди забарвлене позитивними емоціями, що має важливе значення для обговорення мистецьких вражень у педагогічному процесі. Адже мистецька комунікація обов'язково передбачає врахування особливостей внутрішнього світу кожного суб'єкта, повагу до його позиції як співрозмовника і партнера по спілкуванню, тобто установку на діалогічність.

Комунікативна компетентність педагога передбачає розуміння емоційних переживань учнів та їх ставлень до художніх образів, глибоке проникнення до змісту тих почуттів, які володіють учнями під час сприймання, оцінювання, чи творення мистецтва, глибинне усвідомлення педагогом психічного стану вихованця та керівництво емоційно-комунікативними процесами.

Тож, емоційний компонент є також вкрай необхідним у реалізації комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики.

Технологічний компонент характеризує музично-виконавську підготовленість студента, володіння музично-виконавськими засобами відтворення музичних творів для успішної презентації музики учням. Компонент характеризується здатністю до використання набутого досвіду спілкування з мистецтвом у практичній діяльності, створення нових образів на основі набутих знань та вмінь.

Музично-виконавська діяльність вимагає сформованості певних спеціальних умінь та навичок відтворення музичних образів у реальному звучанні, вияву творчої ініціативи і великої цілеспрямованості студента у виконання творчих завдань.

Виконання музичного твору передбачає уміле володіння виконавською технікою (звукодобування, артикуляція, «інтонування», фразування, штрихи, рухи і м'язові відчуття, що забезпечують контакт з інструментом, характер штриха, сила удару, нюансування, туше, певні технічні прийоми, формули, відчуття часових та динамічних співвідношень тощо). Лише яскраве образне виконання майбутнім педагогом музичних творів стимулює до адекватного емоційного переживання їх змісту аудиторією, а також спонукає до ефективної та педагогічно доцільної комунікації з їх приводу.

Даний компонент передбачає володіння комунікативними техніками (від грецького *tesne* - мистецтво, майстерність, уміння) у процесі музичного навчання і виховання учнів (уміння встановлювати контакт з учнівською аудиторією, здатність до педагогічно доцільного спілкування зі школярами,

здатність до діалогічної взаємодії, уміння керувати комунікативними процесами у музичному навчанні учнів).

Технологічний компонент передбачає уміння використовувати набуті знання, навички, уміння задля досягнення результатів комунікативної взаємодії у навчально-виховному процесі.

Таким чином, технологічний компонент охоплює:

- здатність до яскравого художньо-образного виконання музичних творів на основі музично-виконавського досвіду;
- сформованість музично-виконавських умінь та навичок;
- володіння методами та прийомами художньої комунікації;
- здатність до презентації музичних творів учнівській аудиторії на основі урахування вікових особливостей музичного сприймання.

Таким чином, визначення сутності комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики дозволило охарактеризувати досліджуваний феномен з позицій структурного аналізу.

Означені структурні компоненти комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики дали змогу визначити **критерії та показники** сформованості досліджуваного феномена.

Зазначимо, що слово «критерій» походить від латинського *critērium*, яке зводиться до грецького *κρίτηριον* — *здатність розрізнення; засіб судження, мірило* [45].

Науковці (С.Гончаренко, О.Олексюк, О.Рудницька, О.Коджаспіров та ін.) визнають, що «критерій» передбачає визначення вимог випробування певного стану або оцінки людини, предмета чи явища, тож розглядають його як ознаку, взяту за основу класифікації [45; 131; 172; 79].

У більшості науково-педагогічних досліджень визнається, що питання розробки критеріїв та їх якісних характеристик, що відображають сутність предмета, що вивчається, є стрижневим при вивченні педагогічних проблем.

Українські вчені-педагоги С. Гончаренко, О. Олексюк, О. Рудницька та ін. зазначають, що складність розробки критеріїв педагогічних досліджень

зумовлена необхідністю аргументації визначення певного стану об'єкта: рівня здібностей, знань, розумового розвитку, професійної придатності, естетичної вихованості тощо [45; 131; 172].

Як показав аналіз наукових джерел, у педагогічних дослідженнях найбільш поширеним є підхід до визначення *критерію* як об'єктивної ознаки, на основі якої відбувається порівняльна оцінка педагогічного явища, його визначення або класифікація [45; 131; 172].

О.Рудницька зазначає, що виступаючи в ролі «мірила», «норми», «об'єктивної ознаки» тощо, критерій слугує певним ідеальним зразком, еталоном, виражає найвищий, найдосконаліший рівень явища, що вивчається. Порівнюючи з ним реальні явища, можна встановити ступінь їх відповідності, наближення до норми, ідеалу. Але для цього критерій повинен бути достатньо розгорнутим, містити певні компоненти, одиниці виміру [172, 251].

Науковцями [131;172; 187; 214] обґрунтовано, що найбільш ефективний шлях побудови критеріального апарату - від загальних до часткових критеріїв, які визначаються у відповідності до змісту компонентної структури досліджуваного явища. Такий підхід у розробці критеріїв наукового дослідження обрано у дисертаціях українських та китайських дослідників: О.Балашової [10], Л.Гаврілової [41], Л.Гусейнової [53], Н. Згурської [65], Лі Данься [97], М.Михаськової [113], Л.Паньків [145], Ши Цзюнь-бо [218], О.Щербініної [221] та інших.

Змістові характеристики структурних компонентів комунікативної компетентності стали основою визначення *критеріїв та показників* її сформованості у майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання, таких як:

- *ступінь сформованості мотивів щодо оволодіння музично-*

комунікативною діяльністю характеризує мотиваційний компонент комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики. Показники критерію визначено згідно змісту мотиваційного компонента, а саме:

прояв інтересу до музично-комунікативної діяльності;

бажання набувати знання та вдосконалювати комунікативні уміння;

прагнення до професійного самовдосконалення;

- **ступінь теоретичної підготовленості та розуміння комунікативних процесів у навчанні музики** виявляє інформаційний компонент комунікативної компетентності студентів. Показниками критерію виступають:

знання основ теорії комунікації,

розуміння основ комунікативної діяльності,

усвідомлення можливих комунікативних бар'єрів у комунікативному процесі та продуктивність пошуку їх подолання;

- **міра здатності до емоційного співпереживання та саморегуляції у комунікативній діяльності** визначає емоційний компонент комунікативної компетентності. Показники критерію визначено такі:

емоційна насиченість музичної комунікації,

здатність до співпереживання у музично-навчальному процесі;

емоційність у педагогічній взаємодії,

саморегуляція власного емоційного стану у різних музично-педагогічних ситуаціях;

- **ступінь володіння музично-виконавськими засобами у музичній комунікації** характеризує технологічний компонент досліджуваного феномена. Показники критерію:

володіння виконавською технікою,

здатність до виразного виконання музичних образів відповідно до логіки інтерпретації музичних творів,

уміння забезпечити атмосферу художнього сприймання музики.

Для наочності, структурні компоненти та критерії сформованості комунікативної компетентності студентів представимо у Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Структурні компоненти та критерії сформованості
комунікативної компетентності майбутніх учителів музики**

№	Структурний компонент	Критерій сформованості	Показники критерію
1.	мотиваційний	ступінь сформованості мотивів щодо оволодіння музично-комунікативною діяльністю	- прояв інтересу до музично-комунікативної діяльності; - бажання набувати знання та вдосконалювати комунікативні уміння; ; - прагнення до професійного самовдосконалення
2.	інформаційний	ступінь теоретичної підготовленості та розуміння комунікативних процесів у навчанні музики	- знання теорії комунікації, розуміння основ комунікативної діяльності, - усвідомлення можливих комунікативних бар'єрів у комунікативному процесі та продуктивність пошуку їх подолання
3.	емоційний	міра здатності до емоційного співпереживання та саморегуляції у комунікативній діяльності	- емоційна насиченість музичної комунікації, - здатність до співпереживання у музично-навчальному процесі; емоційність у педагогічній взаємодії, - саморегуляція власного емоційного стану у різних музично-педагогічних ситуаціях
4.	технологічний	ступінь володіння музично-виконавськими засобами у музичній комунікації	- володіння виконавською технікою, здатність до виразного виконання музичних образів відповідно до логіки інтерпретації музичних творів, уміння забезпечити атмосферу художнього сприймання музики.

Така таблиця унаочнює співвідношення структури досліджуваного

феномена та його критеріального апарату.

Отже, визначення сутності комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики дозволило охарактеризувати досліджуваний феномен з позицій структурного аналізу.

Було виявлено такі структурні компоненти комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики:

*мотиваційний,
інформаційний,
емоційний
технологічний.*

Структуризація досліджуваного феномена стала основою розробки критеріального апарату дослідження.

Критеріальний апарат дослідження спрямовується на визначення (діагностування) стану сформованості структурних компонентів комунікативної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі фортепіанного навчання. Такі критерії сформованості комунікативної компетентності узагальнюють:

- *ступінь сформованості мотивів щодо оволодіння музично-комунікативною діяльністю;*
- *ступінь теоретичної підготовленості та розуміння комунікативних процесів у навчанні музики;*
- *міра здатності до емоційного співпереживання та саморегуляції у комунікативній діяльності;*
- *ступінь володіння музично-виконавськими засобами у музичній комунікації*

Розроблена структура комунікативної компетентності майбутніх учителів музики та відповідний критеріальний апарат дослідження дають змогу визначення методичних напрямків формування та діагностики досліджуваного феномена.

2.2. Принципи та педагогічні умови ефективного формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання

Для визначення змісту методики та основних напрямків формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів музики в процесі навчання гри на фортепіано необхідно окреслити принципові положення досліджуваного педагогічного явища.

Педагогічні принципи (від лат. *princĭpĭum* – основа, начало) належать до фундаментальних категорій педагогіки, означають основні вимоги, вихідні положення, а отже – визначають першооснову навчання і виховання та спрямування навчально-виховного процесу загалом.

О.Рудницька стверджує, що саме педагогічні принципи забезпечують обґрунтування завдань та змісту педагогічної роботи, специфіку організації та перебігу педагогічного процесу, методичні напрямки їх забезпечення [172, 91].

Витоками становлення педагогічних принципів, як певних освітніх настанов, вважається багатовікова практика навчання і виховання, історичний досвід і знахідки відомих педагогів, в яких виділялися і поступово накопичувалися окремі найзагальніші положення. У педагогіці загально визнано, що принципи мають як широке узагальнююче значення, так і конкретне виявлення шляху певної педагогічної роботи.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що у сучасній педагогіці широко використовуються принципи *дидактики*, що виражають нормативні основи навчання і зумовлюють вимоги до всіх компонентів навчального процесу, а саме: цільового, стимуляційно-мотиваційного, контрольного-регулятивного, змістового, оцінно-результативного. Це такі принципи: спрямованості на вирішення завдань освіти, розвитку і виховання; науковості; зв'язку теорії з практикою, з життям; свідомості й активності; доступності; наочності; систематичності і послідовності.

Принцип спрямованості на вирішення завдань освіти, розвитку і виховання (мети освіти) передбачає єдність освітньої, розвиваючої та виховної функцій навчання.

Принцип науковості стосується змісту освіти, оперування об'єктивними науковими фактами, поняттями, теоріями, категоріями.

Принцип зв'язку теорії з практикою, з життям вимагає розуміння значення теорії в житті, умілого застосування теоретичних знань для виконання практичних дій.

Принцип свідомості й активності акцентує значення пізнавальної активності, оцінного мислення, свідомого засвоєння знань.

Принцип доступності передбачає відповідність змісту, характеру й обсягу матеріалу, який вивчається рівню підготовленості студентів. З цим принципом пов'язується поступове ускладнення змісту освіти й обсягу навчального матеріалу.

Принцип наочності навчання. В сучасній дидактиці наочність розуміється ширше, аніж безпосередні зорові сприймання. Даний принцип вимагає залучення всіх органів чуття суб'єкта навчання, а отже якнайбільш виховувати увагу, спостережливість, мислення, творчість, інтерес до учіння.

Принцип систематичності і послідовності навчання вимагає, щоб знання, уміння, навички формувались систематично, в певному порядку, щоб кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим, а нові знання спиралися на засвоєні раніше і створювали фундамент для засвоєння наступних знань [115].

Оскільки педагогічний процес передбачає органічне поєднання навчання, виховання та розвитку, означені принципи навчання мають реалізовуватися у взаємозв'язку із *принципами виховання*. У сучасній педагогічній науці виділяються такі основні принципи: гуманізму; демократизму; єдності національного і загальнолюдського; природовідповідності; культуровідповідності; безперервності і наступності;

єдності навчання і виховання. Такі принципи є загальноновизнаними і становлять основу навчально-виховного процесу. Розглянемо їх детальніше.

Принцип гуманізму. Це є провідний принцип сучасної педагогіки, що визначає Людину вищою цінністю. Передбачає гуманне ставлення до особистості, повагу до її переконань, запитів та інтересів.

Принцип демократизму. Принцип стверджує різноманітні форми співробітництва, партнерства, встановлення довіри педагога з учнями.

Принцип єдності національного та загальнолюдського. Даний принцип використовують більшість педагогічних систем, оскільки він зорієнтований на формування громадянських і соціальних якостей особистості. Принцип передбачає виховання національної свідомості, виховання шанобливого ставлення до рідної землі, культури, традицій і звичаїв і свого народу. Також оволодіння надбанями світової культури.

Принцип природовідповідності. У основі даного принципу - урахування природних задатків особистості, котра навчається: анатомо-фізіологічних, психологічних, вікових, генетичних, національних, регіональних та інших особливостей. Похідними від нього є принципи індивідуалізації навчально-виховного процесу, особистісного підходу, єдності виховання і самовиховання.

Принцип культуровідповідності. Означає виховання в контексті культури, орієнтацію на її цінності, засвоєння досягнень культури та їх відтворення, подальший розвиток.

Принцип безперервності і наступності. Передбачає досягнення цілісності і наступності у вихованні, перетворення його у процес, що триває упродовж усього життя людини.

Принцип єдності навчання і виховання. Вимагає нероздільності навчання і виховання, побудови єдиного процесу, що забезпечує набуття знань, вироблення ставлень та цінностей, досвіду поведінки і діяльності, що в кінцевому підсумку обумовлює світогляд та ідеали людини.

Означені принципи є основними і загально визнаними у сучасній педагогіці. Вони відображають результати багатовікового досвіду світової освітньої практики. Такі принципи визначають загальну систему вимог нашого дослідження і охоплюють всі сторони навчально-виховного процесу, що вивчається.

Зауважимо, що становлення таких педагогічних принципів як певних освітніх настанов відбувалося поступово в ході багатовікової практики навчання і виховання. Досвід і знахідки видатних педагогів поступово узагальнювалися в окремі положення. Такими є правила природовідповідності, сформульовані Я.Коменським; вимоги до зв'язку культури та освіти, проголошені А.Дістервегом та інші.

Слід зазначити, що в різні історичні періоди, в залежності від потреб суспільства, освітні вимоги дещо змінювалися. Внаслідок того в педагогіці зустрічаються неоднакові класифікації принципів. Це свідчить про динамічність цієї педагогічної категорії і чуттєвість її до соціальних процесів.

Ураховуючи специфіку комунікативної діяльності вчителя музики та особливостей прояву комунікативної компетентності у музично-виховному процесі (визначено у попередніх розділах дисертації), основними положеннями, що визначають логіку формування комунікативної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі фортепіанного навчання визначаємо такі **принципи**:

естетичної спрямованості навчання
 ; *діалогової взаємодії*;
самостійності й активності суб'єктів навчальної діяльності
 ; *рефлексивності*.

Принцип естетичної спрямованості задає орієнтири досягнення естетичної цінності вивчення мистецтва музики, забезпечення змістового наповнення музичного навчання, що узгоджується із завданнями розвитку естетичного світобачення учнів.

Принцип діалогової взаємодії визначає партнерські стосунки суб'єктів навчального процесу, а також внутрішній діалог з образами музики.

Принцип самостійності й активності суб'єктів навчальної діяльності орієнтує на вияв творчої ініціативи у музично-навчальному процесі, саморозвиток і самовдосконалення у музично-педагогічній діяльності.

Принцип рефлексивності забезпечує осмислення і переживання досвіду власної музично-комунікативної діяльності, розвиток здатності сприймати власні дії через призму художнього твору, самоаналіз та інтроспекцію власної психіки у музично-комунікативному процесі.

Означені принципи стали вихідними положеннями моделювання процесу формування комунікативної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі фортепіанного навчання, що охоплює мету, структуру та зміст методичної роботи та очікуваний результат.

Обґрунтування методичних засад формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики передбачає визначення **педагогічних умов** у процесі фортепіанного навчання, які сприяють ефективності досліджуваного процесу. Саме умови сприяють досягненню результативності педагогічної дії.

Про важливість розробки педагогічних умов наголошується у наукових працях з проблем музичної педагогіки як українськими, так і китайськими авторами: Лінь Данься, Пан На, Ши Цзюнь-Бо, О. Горбенко, А. Зайцева, А. Козир, О. Олексюк, О. Отич, С. Трубачева, Г. Падалка, О. Ростовський, Т. Танько, О. Щолокова та ін. [97;143; 217;48; 64; 82; 131; 138 ; 192; 142; 170; 187].

Для визначення оптимальних умов, що забезпечують ефективність формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання, насамперед необхідно з'ясувати сутність та зміст поняття «умова».

У довідковій літературі «умовою» визначається необхідна обставина, яка уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правило, що встановлюється в якій-небудь сфері життя чи діяльності [79].

У Новому тлумачному словнику української мови (за редакцією В. Яременка та О.Сліпушко) «умова» визначається як:

- 1) «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь»;
- 2) «обставини, особливості реальної діяльності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь»;
- 3) «правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь»;
- 4) «сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь».

Тлумачний словник-мінімум (за редакцією Л.Ващенко та О.Єфімова) так трактує «умову»:

- 1) «необхідна, обов'язкова обставина, передумова, що визначає, зумовлює існування, здійснення чого-небудь»;
- 2) «обстановка, в якій щось проходить; обставини, при яких щось здійснюється»;
- 3) «домовленість, порозуміння двох або більше осіб про щось»;
- 4) «вимоги, зобов'язання, пропозиції, висунуті стосовно договірних сторін» [191].

У філософському енциклопедичному словнику пояснюється значення «умови» як:

- 1) середовище, в якому перебувають і без чого не можуть існувати;
- 2) обставини, за яких відбувається що-небудь;
- 3) «те, від чого залежить інше (обумовлене), що робить можливим наявність речі, стану, процесу» [201, 469].

У китайській науковій літературі «умова» трактується як «сукупність тих незалежних від причин явищ, які перетворюють сконцентровану в причині можливість породження наслідків у дійсність» [235, 15]. Китайські дослідники визначають педагогічні умови однією із важливих сторін виховного, освітнього (навчального) процесу (Ян Дегуан, Пан На, Ши Цзюнь-бо).

Тож, як філософська категорія, «умова» віддзеркалює універсальні зв'язки речей із тими чинниками, завдяки яким вона виникає й існує. За наявності відповідних умов властивості речі переходять з можливості в дійсність.

Особливістю умови є те, що вона не виникає сама по собі, без діяльності людини не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як зумовленої.

У філософській літературі пояснюється, що умови не визначають сутності речі, вони пливають на спосіб її існування. Активним, діяльнішим чинником впливу умов на спосіб існування певної речі є людина як суб'єкт діяльності [200].

У загальнонауковому значенні «умова» – це категорія відношень предмета з навколишнім світом, без якого він не може існувати.

Як категорія психології умова розглядається як особлива обставина, що впливає на розвиток особистості. Розкриваючи залежність розвитку особистості від наявних умов, психологи підкреслюють, що «зовнішні впливи дають той чи інший психічний ефект, лише переломлюючись через психічний стан суб'єкта, через думки і почуття, які в нього склалися» [156, 176]. Тим самим у психології визнається залежність розвитку особистості від створених умов, а разом з тим підкреслюється, що людина – не пасивний об'єкт впливу середовища, а активна діяльна істота, тому зовнішні впливи визначають її розвиток не прямо, а переломлюючись через її особистість, життєвий досвід, індивідуальні психічні особливості, діяльність.

Як категорія педагогіки, «умова» розглядається як обставина, що зумовлює ефективність педагогічного процесу (Ю.Бабанський, В.Бутенко, Ю.Конаржевський, Н.Кузьміна, О.Олексюк, О.Отіч, Г.Падалка, О.Ростовський, Г.Шевченко та ін.), як важливий аспект і сторона виховного, освітнього (навчального) процесу (Ян Дегуан).

У визначенні педагогічних умов навчання мистецтва, Г.Падалка наголошує, що «умови – це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [142, 160]. До першочергових умов автор відносить:

- створення позитивної атмосфери навчання;
- досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі;
- забезпечення пріоритету практичної діяльності [142, 160- 176].

Аналіз науково-педагогічних робіт останніх років показав, що існує науковці по-різному підходять до розробки педагогічних умов, що обумовлюється сутнісними характеристиками та особливостями феномена, який вивчається.

Так, важливими для нашого дослідження стали наукові розробки педагогічних умов формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі виконавської підготовки китайським дослідником Ши Цзюнь-бо. Автор визначає такі педагогічні умови:

- забезпечення суб'єктивного ставлення студентів до об'єктивної мистецької інформації;
- залучення майбутніх учителів до аналізу та узагальнення художніх уявлень;
- спонукання студентів до визначення виражальних засобів у музичній інтерпретації та аргументації їх вибору;
- спонукання майбутніх учителів до діалогічності у спілкуванні з мистецтвом;

- забезпечення усвідомлення студентами стильової класифікації навчального матеріалу, розуміння жанрових ознак музичних творів;
- спонукання майбутніх учителів до вербалізації змістових характеристик музичного твору на основі узагальнення знань та досвіду спілкування з мистецтвом;
- впровадження у практику фортепіанного навчання студентів паралельного та ескізного вивчення музичних творів, розширення виконавського досвіду майбутніх учителів музики;
- реалізація у процесі фортепіанного навчання студентів зв'язків із диригентсько-хоровою та вокальною підготовкою;
- стимулювання студентів до варіативного опрацювання музичних творів;
- розвиток умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів;
- узгодження музично-виконавського репертуару студентів з шкільною програмою;
- організація лекційно-виконавської діяльності студентів серед школярів

[217, 8-9].

Визначення педагогічних умов автор підпорядковує розробленим методичним напрямкам формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики, а саме: активізації оцінного мислення майбутніх учителів музики у мистецько-пізнавальній діяльності, збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці студентів, педагогічного проектування набутих у процесі фортепіанного навчання знань і вмінь [217].

Близьким до нашої проблематики є дослідження процесу формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів, здійснене українською дослідницею О.Горбенко [48]. Автор визначає такі педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів:

- створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання;
- використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування в процесі формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики;
- використання індивідуально-диференційованого та варіативного підходів у процесі формування художньо-інтерпретаційних вмій майбутнього вчителя музики;
- забезпечення пріоритету художньо-практичної діяльності;
- поетапність процесу формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики [48, 15].

Слугувалися ми також методикою підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища, що розроблена китайським автором У Їфан [194]. У запропонованій У Іфан методиці окреслено такі педагогічні умови навчання студентів:

- цілеспрямоване впровадження полікультурної та музично-фольклорної проблематики у навчальний процес ;
- стимулювання зацікавленості студентів етнохудожньою проблематикою та спрямованість музичного навчання на художньо-педагогічну діяльність у умовах полікультурного середовища;
- активізація ігрової діяльності на основі групових організаційних форм навчання з урахуванням художнього діалогу і поглибленого усвідомлення художньо-ціннісної сутності музичної народної творчості основного етносу та етноменшин.

У дослідженні визначено послідовність впровадження означених педагогічних умов відповідно до перебігу інформаційно-накопичувального, мотиваційно-стимулюючого, мобілізаційно-комунікативного етапів педагогічної роботи [194, 11].

У нашому дослідженні ми визначали педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання, виходячи із розробленої компонентної структури досліджуваного феномена (мотиваційний, інформаційний, емоційний та технологічний компоненти) та принципів формування досліджуваного феномена (естетичної спрямованості навчання; діалогової взаємодії; самостійності й активності суб'єктів навчальної діяльності; рефлексивності). До **педагогічних умов** формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання віднесено :

створення художньо-творчої атмосфери занять у фортепіанного навчання студентів;
 активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків ;
 створення комунікативного середовища для формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів ;
 стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі виконання музичних творів та музичної комунікації.

Створення художньо-творчої атмосфери занять – одна із головних умов мистецького навчання загалом і має першочергове значення у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання.

Дотримання цієї умови орієнтує на інтенсифікацію культурологічних, естетичних, творчо-діяльнісних чинників, що сприяють вияву власної системи цінностей студента, ініціюють його духовну суверенність, виявляють індивідуальні якості й відповідно до них відбувається творче опанування музичного матеріалу через призму власного неповторного відчуття.

Ця умова реалізується на ґрунті особистісно-орієнтованого підходу й, орієнтує на розвиток особистості студента, його творчого потенціалу, передбачає спрямованість навчального процесу на самопізнання,

самореалізацію, що забезпечує дію внутрішніх механізмів формування особистісних якостей майбутнього вчителя музики, активність пізнавальної діяльності та активність мотивації у формуванні комунікативної компетентності.

Створення художньо-творчої атмосфери занять у процесі фортепіанного навчання студентів є особливо необхідним для формування мотиваційного компонента комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики.

Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення

музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків у процесі фортепіанного навчання орієнтує на активізацію пізнавальної та пошукової діяльності майбутніх учителів.

Оскільки пізнання є «вищою формою відображення об'єктивного світу у свідомості людини» [178, 261], саме через пізнання формується фонд фахових знань студента, його ціннісні орієнтації у галузі мистецтва музики.

«Пізнавальний (когнітивний) досвід у навчанні, – як стверджує О.П. Рудницька, – є основним, охоплює систему знань і забезпечує формування у свідомості суб'єкта навчально-виховного процесу загальної картини світу, цілісного світосприйняття, допомагає йому знайти раціональні підходи до вибору способів практичної діяльності [172, 19].

Пізнання сутності художніх образів є необхідним для обміну інформацією з їх приводу, а також створення виконавської інтерпретації, відтворення у реальному звучанні.

Ця умова спрямовується на поглиблення музичних та художніх знань студентів, забезпечує усвідомлення взаємозв'язку емоційного та раціонального у виконавській інтерпретації музичних образів, що у їх сукупності має сприяти надійності у комунікативній діяльності з учнями.

Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків у процесі фортепіанного навчання є особливо важливою умовою формування

інформаційного та емоційного компонентів комунікативної компетентності майбутніх учителів музики.

Умова створення комунікативного середовища для формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів

орієнтує на впровадження діяльнісного підходу у навчальний процес.

Ця умова передбачає формування виконавської техніки на основі усвідомлення закономірностей художньо-інтерпретаційного та музично-комунікативного процесу, набуття студентом виконавського досвіду, вмінь розпізнавання художньо-сміслових елементів музичних творів, визначення їх узагальнених та контекстних значень, визначення драматургії розвитку змістовних процесів, а також вибір художньо-доцільних засобів виконавської виразності для забезпечення продуктивної презентації музики учням.

Створення комунікативного середовища для формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів передбачає виявлення та використання прийомів комунікації у музично-виховному процесі з учнями. Виконавська та вербальна інтерпретація художніх образів музики у процесі фортепіанного навчання уможливорює формування вмінь студентів пояснювати учням зміст музичних творів, обговорювати мистецькі враження у контексті педагогічно доцільного спілкування з учнями.

Ця умова забезпечує формування технологічного компоненту комунікативної компетентності майбутніх учителів музики.

Стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі виконання музичних творів та музичної комунікації орієнтує на забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-виконавської діяльності, є домінантною умовою у процесі роботи над виконавською інтерпретацією та забезпечення комунікації в музично-естетичному вихованні учнів.

Лише набуття особистісного художньо-практичного досвіду, усвідомлення власних переживань у процесі виконання музичних творів,

рефлексивний аналіз виконавської інтерпретації – сприяють формуванню ефективності протікання досліджуваного процесу.

Стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі виконання музичних творів та музичної комунікації є умовою осмислення та переживання студентом досвіду власної діяльності, усвідомлення себе суб'єктом художнього спілкування та педагогічної взаємодії з учнями.

Дана умова орієнтує на усвідомлення студентом власного стану у зіставленні з переживаннями, що відтворені в музичному образі, що виконується, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя.

Дана умова передбачає самоаналіз власної діяльності зі встановлення комунікації з учнями, визначення можливих бар'єрів спілкування та окреслення шляхів їх подолання.

Таким чином, умова стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі виконання музичних творів та музичної комунікації стимулює контрольну-оцінювальну діяльність майбутнього вчителя у процесі формування комунікативної компетентності.

Використання кожної із зазначених педагогічних умов передбачає впровадження **комплексу методів** педагогічної роботи у процесі фортепіанного навчання студентів.

Умова *створення художньо-творчої атмосфери занять* у процесі фортепіанного навчання студентів ґрунтується на індивідуальному підході до навчання студентів, передбачає, урахування особливостей їх природних задатків та здібностей, інтересів та нахилів.

Означена умова орієнтує на використання, передусім, *проблемно-пошукових і творчих методів* навчання, що активізують пізнавальну мотивацію.

Зростання інтенсивності пізнавальної мотивації обумовлюється не стільки особистісними рисами, скільки відображенням заданих умов

діяльності. Використання проблемно-пошукових методів, створення проблемних ситуацій у процесі фортепіанного навчання, зокрема виконавської інтерпретації музичних творів, що активізує інтерес студентів до вивчення, виконавського тлумачення музичних творів, а також обговорення мистецьких вражень зумовлюється не лише внутрішньою, а й зовнішньою мотивацією.

Можливості формування у студентів такої мотивації створюються при використанні форм і методів активного навчання, у якому реалізуються принципи проблемності як у змісті фортепіанної підготовки студента, так і у спільній діяльності творчого пошуку викладача і студента.

Все це передбачає підвищення рівня особистісної активності не лише тих, хто вчиться, а й тих, хто навчає, тобто викладачів, розгляд навчального процесу як міжособистісної взаємодії, спілкування і комунікації в системах «викладач – студент», організованого в напрямку досягнення мети, яка їх об'єднує: особистісного фахового розвитку.

Створення художньо-творчої атмосфери занять передбачає використання *діалогічних методів*: обговорення, дискусії, взаємозбагачувального і рефлексивного діалогу.

Обговорення художньо-стильових засад виконання музичного твору, визначення особливо вагомих ключових моментів музичної драматургії має поєднуватися із створенням проблемних ситуацій у виконанні та віднайдені необхідних музично-виражальних засобів музики.

Пошукові методи у пізнанні авторського «бачення» музичного образу та відтворення художньо-образного змісту вокального твору неодмінно включають методи *дискусії*. Студент має самостійно відкривати для себе зміст мистецького твору, відчувати його і відстоювати свою власну думку у сприйнятті авторського задуму.

Повага до особистості студента, його переконань, вимагає толерантності педагога. Однак, художній і педагогічний досвід викладача значно більший. Майстерність педагога визначається у даних ситуаціях його

вміннями переконати студента, пояснити можливу недоречність його підходу, спрямуванням думки до успішного розв'язання педагогічних завдань.

Серед діалогічних методів, використовуються за умови створення художньо-творчої атмосфери занять, виділяємо *взаємозбагачувальний діалог і рефлексивний діалог*.

Зазначимо, що діалог (dialog) — двосторонній обмін інформацією (розмова, спілкування) між двома або декількома людьми у вигляді питань та відповідей. Традиції використання діалогу у навчанні сягають ще часів Стародавньої Греції. Так, широко відомі навчальні діалоги Сократа, коли шляхом питань та роздумів філософ допомагав учням вирішувати проблему, у результаті чого істина відкривалася не лише тим, хто вчиться, а й учителеві.

У педагогіці використання методів діалогу широко пропагувалося новою школою С.Френе, видатними педагогами Я.Корчаком, В.Сухомлинським, авторами розвивального навчання (В.Давидовим, Д.Ельконіним) педагогіки співробітництва (Ш.Амонашвілі, В.Шаталовим). У кожній з цих систем ключовим елементом визначається педагогічна взаємодія вчителя з учнями на основі рівноправного діалогу.

Діалог у мистецькому, зокрема фортепіанному навчанні, відхиляючи пряму авторитарну дію викладача, стимулює зворотній зв'язок, а також самостійність і творчість студента. Саме діалог передбачає звернення до суб'єктивного досвіду викладача і студента, їх взаємообмін мистецькими враженнями, результатами мистецьких спостережень, емоційного переживання художніх образів музики у процесі їх інтерпретації, тим самим збагачуючи досвід тлумачення (або інтерпретації) музики як студента, так і викладача.

Завдяки діалогу встановлюється більш глибокий, творчий контакт викладача і студента.

Рефлексивний діалог передбачає постійне осмислення взаємодії, власних думок, особливостей їх вираження для забезпечення плідної сумісної творчої роботи викладача і студента.

Педагогічна умова *активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків* є конче важливою у формуванні комунікативної компетентності студентів процесі фортепіанного навчання. Лише коли студент глибоко усвідомлює сутність та зміст музичного образу, емоційно переживає драматургію музичного твору – є можливим забезпечення високохудожнього рівня музичної комунікації.

Означена умова орієнтує на активізацію пізнавальної діяльності студента у вивченні авторського задуму; художнього напрямку, до якого належав композитор та його творчого кредо; стильових засад виконання даного твору; об'єктивних характеристик та соціально-культурних традицій написання твору; жанрових ознак та особливостей розгортання музичної драматургії. Також орієнтує на активізацію внутрішнього діалогу з музичним образом та його автором у процесі виконання музичного твору.

Дана педагогічна умова акцентує важливість використання *евристичних* методів.

Евристичні методи – це спеціальні методи аналізу, що стимулюють пізнавальну активність, базуються на використанні досвіду, інтуїції, творчого мислення.

Евристичні методи є універсальними, і їх застосовують у всіх сферах науки і практики. Їх назва походить від слова «евристика», що тлумачиться як «пошук», «винахід».

Зазначимо, що евристичні методи широко використовують у мистецькій освіті, протиставляючи формалізованим, що спираються на точний опис явищ. Їх сутність полягає у взаємодії викладача й студента на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його

практично, з метою організації самостійної роботи студента щодо засвоєння змісту навчання за допомогою проблемно-пізнавальних завдань.

Так, згідно евристичного методу, викладач, визначивши обсяг, рівень складності навчального матеріалу, викладає його у формі евристичної бесіди, дискусії чи дидактичної гри, поєднуючи часткове пояснення нового матеріалу з постановкою проблемних питань, пізнавальних завдань чи експерименту. Це спонукає студента до самостійної пошукової діяльності, активізації творчого мислення у вивченні та пізнанні сутності музичного образу, спілкування з ним співпереживання, а отже – забезпечення комунікативного процесу у вивченні і виконанні музики.

Евристичні методи спрямовують на відкриття в собі нових почуттів та переживань у спілкуванні з музичними образами; почуттів окрилення та натхнення у виконанні музичних творів.

За умови активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків ефективним є використання методів *асоціацій та аналогій, порівнянь, евристичних питань, аналізу* та інших, які стимулюють пізнавальну та комунікативну діяльність у процесі вивчення музичних творів.

Методи *асоціацій та аналогій* передбачають активізацію передусім асоціативного мислення студента. Сутність цих методів полягає в тому, що нові ідеї та пропозиції виникають на основі зіставлення з іншими більш-менш аналогічними об'єктами. Так, проведення жанрових аналогій, асоціацій з художніми образами інших видів мистецтв, забезпечує більш глибоке сприйняття та усвідомлення сутності художнього відтворення дійсності.

Вважаємо за ефективне проведення особистих аналогій, що дає можливість студенту ототожнювати себе з художнім образом музичного твору, його емоційно переживати, оцінювати та зіставляти з власними суб'єктивними міркуваннями, а отже встановлювати внутрішній комунікативний зв'язок з музичним образом та його автором-композитором.

Евристичні питання особливо розвивають інтуїцію мислення, що є, безперечно, важливим у тлумаченні художнього змісту музичного твору. До евристичних методів можна віднести *метод синхронічного аналізу та діахронічний аналіз музичних творів*. Ці методи детально розроблені О. Олексюк [131] і використовуються у сучасних наукових дослідженнях у відповідній модифікації (Інь Юань, Лі Данься та ін.).

Педагогічна умова *створення комунікативного середовища для формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів* орієнтує на використання діяльнісного підходу у процесі фортепіанної підготовки студентів.

Означена педагогічна умова передбачає відпрацювання комунікативних умінь у процесі створення педагогічної інтерпретації музичних творів. Цілісність створення виконавських інтерпретацій музичних образів вимагає розвитку виконавської техніки студента у процесі фортепіанного навчання і включає використання *репродуктивних і творчих методів* навчання.

Репродуктивні методи навчання передбачають активне сприймання і запам'ятовування навчального матеріалу, який повідомляється педагогом та іншими джерелами інформації. При цьому використовуються розглянуті раніше словесні, наочні і практичні методи навчання.

Творчі методи передбачають пошук ефективної виконавської та педагогічної інтерпретації музичних образів на основі використання методів вербалізації художньо-образного змісту музики.

Методи вербалізації (від лат. *verbalis* – слово) передбачають словесне пояснення художньо-образного змісту музики, художнього стилю, творчого кредо автора та ін. Методи вербалізації музичних образів є ефективними у мистецькому навчанні, стимулюють емоційні переживання та сприяють усвідомленню їх. Методи вербалізації зумовлюють пошуку словесних аналогій, пояснень емоційних переживань музики, а також розширенню музичного тезауруса майбутнього вчителя.

Педагогічна умова створення комунікативного середовища для формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів передбачає активне використання *методів* внутрішнього та інтерактивного діалогу, дискусій, формування умінь спілкуватися з аудиторією з приводу музики (самопрезентація, вербальна та виконавська інтерпретація музичних творів).

Педагогічна умова *стимулювання рефлексивності та самовираження*

у процесі виконання музичних творів та музичної комунікації – забезпечує пріоритетність самостійної творчо-пошукової діяльності у вивченні музичних творів та музичної комунікації, а також осмислення її ефективності.

Звернення до внутрішньої чутливості, емоційності, осмислення власних переживань, втілення власного суб'єктивного відчуття музичного образу у виконавській діяльності забезпечують *методи інверсії, синектики, синестезії, особистих асоціацій, самовираження*. Ці методи активізують використання студентом власного досвіду спілкування з мистецтвом, художнього спілкування, мають катарсичний характер естетичних відношень.

Своєрідність комунікативної компетентності в тому, що вона потребує здатності передавати смисл твору, авторський задум, та, водночас, усвідомлювати і відтворити і свої власні переживання художнього образу.

З метою активізації творчого мислення у процесі роботи над фортепіанними творами продуктивним є *метод синектики*.

«Синектика» - комплексний метод стимулювання творчої діяльності,

що використовує прийоми та принципи як методу аналогій та асоціацій та інших евристичних методів. Слово «синектика» - це неологізм, що означає об'єднання різнорідних елементів. В основу методу покладено пошук потрібного рішення за рахунок подолання психологічної інерції, яка полягає в намаганні розв'язати проблему традиційним шляхом.

Синектика уможливує вихід за межі будь-якого конкретного способу мислення (дії) та значно розширює діапазон пошуку нових ідей унаслідок зображення звичного у незвичному вигляді та навпаки. Прихильники цього

методу вважають, що розумова діяльність людини є більш продуктивною в новому, незнайомому середовищі, або при постановці нетрадиційних запитань, чи створення неочікуваних ситуацій. Це дає змогу абстрагуватися від звичних стереотипів мислення.

На синектичних засіданнях широко використовується також особиста аналогія (емпатія). За допомогою такого прийому людина мислено втілюється в образ музичного твору, що вивчається, тобто «ототожнює» себе із ним та аналізує відчуття, що виникають. Емпатія відіграє виключно важливу роль у цьому процесі.

Метод інверсії, як один із евристичних методів, є ефективним при пошуку нових ідей вирішення проблеми виконавської інтерпретації. Метод допускає зміну напрямку роботи, чи пошуку вирішення проблеми, на протилежний, такий, що суперечить традиційним поглядам, які склалися, продиктованим логікою і здоровим глуздом.

Нерідко в ситуаціях, коли логічні прийоми, процедури мислення виявляються безплідними, оптимальна протилежна альтернатива рішення. Метод базується на принципі дуалізму (подвійності), діалектичної єдності і оптимального використання протилежних (прямих і зворотних) процедур творчого мислення, діалектичного підходу до аналізу об'єкту дослідження.

Методи асоціацій та аналогій передбачають активізацію передусім асоціативного мислення у процесі роботи над виконавською інтерпретацією музичних творів задля забезпечення комунікативних зв'язків художнього сприймання. Сутність цих методів полягає в тому, що нові ідеї відтворення образів музики виникають на основі зіставлення з іншими більш-менш аналогічними об'єктами.

Особиста аналогія – це прийом, за допомогою якого людина ототожнює себе з аналізованим об'єктом. Тож, у вивченні музики цей метод є важливим, оскільки виконавець-інтерпретатор має «пережити» ті почуття, що закладені в образному змісті музичного твору, на основі власного емоційного досвіду.

Метод вільних асоціацій передбачає використання нових суб'єктивних асоціацій, в результаті чого підвищується результативність творчої діяльності, народження нових ідей. В процесі зародження асоціацій встановлюються неординарні комунікативні зв'язки між музичним образом і колишнім досвідом особистості.

Означені методи сприяють більш глибокому розумінню і усвідомленню художнього образу, розвитку вмінь його пояснити, вербалізувати, що особливо важливим є для підготовки до взаємодії та діалогового спілкування

з учнями у музично-виховному процесі, а отже – сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах.

Таким чином, представлені *методи* формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанного навчання; розроблені *педагогічні умови* (створення художньо-творчої атмосфери занять у фортепіанного навчання студентів; активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків; створення комунікативного середовища для формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів; стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі виконання музичних творів та музичної комунікації), що ґрунтуються на *принципах* естетичної спрямованості навчання; діалогової взаємодії; самостійності й активності суб'єктів навчальної діяльності;

рефлексивності розглядаються у нашому дослідженні як *методичні засади* формування досліджуваного феномена у процесі фортепіанного навчання майбутніх учителів музики, що становить основу обґрунтування спеціальної методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі фортепіанного навчання.

2.3. Обґрунтування методики формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання

Теоретико-методологічні основи дослідження та визначені головні аспекти методичного забезпечення формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання (принципи, педагогічні умови, методи) уможливили розробку та обґрунтування методики формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання на основі моделювання означеного процесу.

Аналіз наукової літератури показав, що моделювання як метод широко застосовується сучасними китайськими дослідниками у галузі музичної педагогіки (Ван Бін, Вей Лімін, Ін Юань, Лі Данься, У Лю Цяньцян, Пан На, У Іфан, Ши Цзюнь-бо, Шугуан, Фу Сяо Цзи та ін.).

В Україні моделювання традиційно вважається складовою будь-якого наукового дослідження. Проблема моделювання педагогічних процесів висвітлювалася у працях С. Гончаренка, Л.Гаврілової, Л.Гусейнової, А. Зайцевої, А.Козир, О.Олексюк Г.Падалки, Т.Танько, О.Щолокової та інших [45;53; 64;82;131;142; 187;218].

У філософській довідковій літературі *моделювання* визначається однією із категорій пізнання, пріоритетним науковим напрямком, елементами якого вважаються «системоутворююча сукупність положень та умов, чинників, обмежень та принципів, які складають теоретико-методологічну основу розв'язання проблем і спрямовані на конструктивне перетворення педагогічної діяльності» [200, 18].

Зазначимо, що поняття «модель» (від франц. *modele* - зразок) у науковій літературі має різне тлумачення: «зразок нового виробу», «предмет у зменшеному або у збільшеному вигляді» (Л.Ващенко, О.Єфімов); «система, яка уявляється або реалізується» (В.Штофф); «абстраговане вираження

основної сутності об'єкта» (М.Вартовський); «умовний образ (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів) який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення» (С.Гончаренко); «система об'єктів або знаків, що відтворює деякі суттєві якості системи-оригінала» (А.Петровський, М.Ярошевський); «узагальнений уявний образ, що відображає структуру та функції конкретного типологічного відтворюваного способу здійснення педагогічного процесу» (Шугуан).

Та при різноманітті трактувань даного поняття, вчені сходяться на думці щодо доцільності моделювання освітнього процесу, оскільки саме моделювання дозволяє представити на високому рівні абстракції велику педагогічну систему у всіх її характеристиках.

Використання методу моделювання у педагогічній науці активно розпочалось з 50-х років ХХ ст., завдяки дослідженням моделей складних систем поведінки людини (П.Анохіна і Н.Берстайн та ін.). Сучасною педагогікою накопичено великий арсенал розроблених і впроваджених освітніх моделей, за якими проектуються різноманітні освітні технології: «активізуюча модель» (М.Скаткін, Г.Щукіна); «формуюча модель» (В.Беспалько, П.Гальперин); «розвиваюча модель» (В.Давидов, Д.Ельконін) та ін.

У численних науково-педагогічних дослідженнях обґрунтовано загальні підходи до моделювання педагогічного процесу та доведено важливість використання методу моделювання у педагогіці (С.Гончаренко, В.Бондар, В.Беспалько, Н.Мойсеюк, О.Пехота, О.Пометун, М.Поташник, Н.Кузьміна, А.Хуторський, В.Ягупов та ін.).

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що *педагогічна модель* включає мету й результат, підходи і принципи, на яких повинен ґрунтуватися навчальний процес, етапи його організації і проведення, форми, методи, засоби, дидактичні умови, що сприяють досягненню поставленої мети та ін.

Однак, на думку багатьох вчених, складність, взаємопов'язаність багатofакторність і мінливість педагогічних об'єктів надто ускладнює моделювання педагогічних явищ. У зв'язку з цим результати взаємодії і розвитку всіх аспектів навчального процесу не можуть бути детально передбачуваними. Тож, вважаємо важливість моделювання педагогічного процесу саме в акцентуванні найважливіших його найбільш сутнісних характеристик.

Значний досвід моделювання різних аспектів фахової підготовки майбутнього вчителя накопичено у галузі мистецької педагогіки. Як зазначає Г.Падалка [142, 7-11], у галузі мистецької освіти моделювання виступає сукупністю понять і схем. Модель зображує навчально-виховний процес не безпосередньо в складній єдності всіх його різноманітних проявів і властивостей, а узагальнено, з акцентом на виділених шляхом абстрагування сутнісних властивостях. Успішне моделювання, на переконання педагога, залежить від наявності педагогічної теорії, що забезпечує можливі спрощення і вказує на аналоги даної моделі. Абстрагування від конкретики дає змогу зосередити увагу на принципових моментах мистецького навчання.

Так, у дослідження проблем фахової підготовки майбутнього вчителя музики вирізняються методичні моделі: удосконалення виконавської підготовки (Лю Цяньцянь, Шугуан, У Іфан, Фу Сяо Цзи, Цзінь Нань, К.Завалко та ін.); формування професійно необхідних якостей майбутнього вчителя (Інь Юань, Ши Цзюнь-бо, А. Зайцева, О. Полатайко, А. Ткачук, О. Щербініна та ін.); формування професійних умінь та навичок педагога-музиканта (Чен Дин, Чжан Яньфен, Цзінь Нань, Є. Проворова та ін.).

Для нашого дослідження необхідним було вивчення методичних моделей фахової підготовки майбутніх учителів музики, розроблених на основі компетентнісного підходу. Такими були: теоретико-методична модель формування концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музики, розроблену О. Балашовою [10]; організаційно-методична модель формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів

музики О.Гоббенко [48]; модель формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій Л.Гаврілової [41]; методична модель формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності Л.Гусейнової [53]; організаційно-методична модель формування музично-виконавської культури майбутніх учителів музики Н.Згурської [65]; методична модель формування фахової компетентності майбутніх учителів музики М.Михаськової [113]; модель формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі вокальної підготовки Є.Проворової [155]; організаційно-методична модель формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики Ши Цзюнь-бо [218] та інші.

Модель формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики, що розроблена китайським дослідником Ши Цзюнь-бо [218], ґрунтується на базових наукових принципах мистецької освіти, таких як гуманізм і демократизм; єдність національного і загальнолюдського; природовідповідність і культуровідповідність; безперервність і наступність; єдність навчання і виховання, спрямованість на вирішення завдань освіти, розвитку, виховання; зв'язку теорії з практикою; свідомість і активність; доступність і наочність; систематичність і послідовність та творче спрямування навчання. У даній моделі представлено розроблені автором методичні напрями формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки, а саме: активізація оцінного мислення як основи мистецько-пізнавальної діяльності студентів, збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці; стимулювання до педагогічного проектування набутих у процесі фортепіанного навчання мистецьких знань і виконавських умінь. Представлено педагогічні умови їх реалізації.

Так, реалізація методичного напрямку активізації оцінного мислення в мистецько-пізнавальній діяльності майбутніх учителів музики базується на особистісно-індивідуалізованому підході та передбачає забезпечення

суб'єктивного ставлення студентів до об'єктивної мистецької інформації; залучення майбутніх учителів до аналізу та узагальнення художніх уявлень; спонукання студентів до визначення виражальних засобів у музичній інтерпретації та аргументації їх вибору; спонукання майбутніх учителів до діалогічності у спілкуванні з мистецтвом. Методичний напрям збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці студентів передбачає впровадження інтегративних підходів до фортепіанного навчання. Його реалізація, на думку автора, забезпечується наявністю таких педагогічних умов: забезпечення усвідомлення студентами стильової класифікації навчального матеріалу, розуміння жанрових ознак музичних творів; спонукання майбутніх учителів до вербалізації змістових характеристик музичного твору на основі узагальнення знань та досвіду спілкування з мистецтвом; впровадження в практику фортепіанного навчання студентів паралельного та ескізного вивчення музичних творів, розширення виконавського досвіду майбутніх учителів музики; реалізація у процесі фортепіанного навчання студентів зв'язків із диригентсько-хоровою і вокальною підготовкою. Методичний напрям педагогічної проєкції набутих у процесі фортепіанного навчання знань і умінь розглядається з позицій діяльнісного, синергетичного, особистісного та полісуб'єктного підходів. Його реалізація, як переконує автор, забезпечується наявністю таких педагогічних умов: стимулювання студентів до варіантного опрацювання музичних творів; розвиток умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів; узгодження музично-виконавського репертуару студентів з шкільною програмою; організація лекційно-виконавської роботи майбутніх учителів музики серед школярів [218].

Корисним для нашого дослідження стала розробка методичної моделі підготовки вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища, що представлена у дисертації У Іфан [194]. Означена модель ґрунтується на сучасних наукових підходах: культурологічному (мультикультурному, етнокультурному), компетентнісному, деонтологічному та на принципах

визнання демократичної сутності національної ідеї, орієнтації на національний сегмент культури, междисциплінарного синтезу, опори на педагогічний потенціал народно-мистецької творчості, принципу діалогу культур, педагогічного потенціалу музичного фольклору. Модель включає компоненти підготовки вчителя музики, критерії оцінювання, методичні складники та рівні підготовки студентів. До оптимальних педагогічних умов автор відносить: цілеспрямоване впровадження полікультурної та музично-фольклорної проблематики у навчальний процес, стимулювання зацікавленості студентів до етнохудожньої проблематики та спрямованість музичного навчання на художньо-педагогічну діяльність в умовах полікультурного середовища, активність ігрової діяльності на основі групових організаційних форм навчання з урахуванням художнього діалогу і поглибленого усвідомлення художньо-ціннісної сутності музичної народної творчості основного етносу та етнотеншин, які реалізуються у процесі перебігу етапів педагогічної роботи: інформаційно-накопичувального, мотиваційно-стимулюючого, мобілізаційно-комунікативного.

На основі компетентнісного підходу також розроблена методична модель виконавської підготовки майбутнього вчителя музики дослідницею Чжан Лей [215]. У визначенні основних методичних аспектів формування досвіду виконавської діяльності автор акцентує увагу на трьох напрямках педагогічної роботи – особистісне становлення, творче становлення та становлення художньо-виконавської майстерності.

У контексті нашого дослідження корисним стало урахування авторських підходів до розробки методичних моделей підготовки майбутніх учителів музики просвітницького спрямування таких як: змістовно-компонентна модель формування музично-стильових уявлень (О.Щербініна), організаційно-методична модель формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики (О.Мельник), компонентно-структурна модель підготовки майбутнього вчителя до концертно-освітньої діяльності (Т.Жигінас). Ці моделі зорієнтовані на

оптимізацію фахової підготовки майбутнього вчителя на основі формування музичної та художньої ерудиції студентів, активного фонду знань та мистецького тезаурусу. Цілісність означених моделей забезпечується взаємозв'язком окремих компонентів та поетапністю проведення педагогічної роботи означеного напрямку.

Вивчення та аналіз сучасних досліджень з проблем підготовки майбутнього вчителя музики дозволяє констатувати, що оптимальність побудови методичної моделі ґрунтується на розвитку структурних компонентів досліджуваного явища у їх взаємозв'язку та взаємозалежності.

У нашому дослідженні розробка методичної моделі формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики ґрунтувалася на **компетентнісному підході**, оскільки цей підхід орієнтує на *практичне* застосування людиною набутих знань, умінь, навичок та певного досвіду діяльності, на забезпечення можливості успішно здійснювати професійні функції у змінних соціокультурних умовах.

Як було визначено у попередніх розділах дисертації, запровадження компетентнісного підходу в освіті є одним із дієвих шляхів її модернізації і означає «переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві» [181, 47], забезпечення спроможності випускника ВНЗ відповідати запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання професійних проблем, а отже застосовувати результати навчальної діяльності в майбутній роботі.

Отже, компетентнісний підхід трансформує традиційні орієнтири музично-педагогічної освіти набуття знань, умінь, навичок різного рівня узагальненості, вимагаючи прогнозованих *передбачуваних результатів*, орієнтованих на продуктивне виконання майбутньої професійної діяльності.

Особливістю такого підходу є не тільки набуття і засвоєння знань, виконавських умінь, розвитку творчих якостей у галузі мистецтва, а і вироблення вже за час навчання здатності до їх критичного і самокритичного

переосмислення, оцінювання, творчого застосування у практичній діяльності. За словами Г.Падалки, «не абстрагована мистецька обізнаність, а практичне використання власних мистецьких досягнень, формування загальної і фахової культури мають становити мету зусиль нинішнього студентства» [142].

У нашому дослідженні саме компетентнісний підхід визначає основні положення (*принципи*) педагогічної роботи з формування структурних компонентів комунікативної компетентності (мотиваційного, інформаційного, емоційного і технологічного), якими є такі:

- естетичної спрямованості навчання
- ; діалогової взаємодії;
- самостійності й активності суб'єктів навчальної діяльності
- ; рефлексивності.

Метою проведення педагогічної роботи є вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Методологічною основою формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання було визначено *системний, діяльнісний, синергетичний, особистісний, полісуб'єктний, культурологічний, аксіологічний* підходи .

Результатом проведення педагогічної роботи означеного напрямку має стати формування *готовності* студентів до комунікативної діяльності у процесі музично-естетичного навчання учнів.

Зазначимо, що «готовність» є досить часто використовуваним терміном сучасної педагогічної науки. Тракується вченими як «інтегральна властивість особистості, що обумовлена, перш за все, знаннями, вміннями, навичками» (К. Платонов), як «сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя» (В. Сластьонін), «передумова творчої педагогічної діяльності» (А.Ліненко), «цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки, настроєність на конкретну поведінку», «регулятор та

передумова творчої діяльності» (М.Дьяченко, Л.Кандибович). Тож, виявляючи змістовну сутність цього поняття, вважаємо, що саме готовність є метою і результатом підготовки студентів у ВНЗ, зокрема з питання комунікативної підготовки.

Структуру готовності студентів до комунікативної діяльності розглядаємо у відповідності до визначених *компонентів* комунікативної компетентності майбутніх учителів музики, а саме: мотиваційного, інформаційного, емоційного, технологічного.

Діагностування сформованості компонентів забезпечують розроблені **критерії та показники**: *ступінь сформованості мотивів щодо оволодіння музично-комунікативною діяльністю* (мотиваційний компонент) з показниками: прояв інтересу до музично-комунікативної діяльності; бажання набувати знання та вдосконалювати комунікативні уміння; прагнення до професійного самовдосконалення; *ступінь теоретичної підготовленості та розуміння комунікативних процесів у навчанні музики* (інформаційний компонент) з показниками: знання теорії музичної комунікації, розуміння основ комунікативної діяльності у педагогічному процесі, усвідомлення можливих комунікативних бар'єрів у комунікативному процесі та продуктивність пошуку їх подолання; *міра здатності до емоційного співпереживання та саморегуляції у комунікативній діяльності* (емоційний компонент) з показниками: емоційна насиченість музичної комунікації, здатність до співпереживання у музично-навчальному процесі; емоційність у педагогічній взаємодії, саморегуляція власного емоційного стану у різних музично-педагогічних ситуаціях; *ступінь володіння музично-виконавськими засобами у музичній комунікації* (технологічний компонент). Показники: володіння виконавською технікою, здатність до виразного виконання музичних образів відповідно до логіки інтерпретації музичних творів, уміння забезпечити атмосферу художнього сприймання музики та керування комунікативними процесами.

За результатами діагностування передбачається виокремлення трьох рівнів досліджуваної готовності: високий, середній, низький.

Формування кожного з означених компонентів комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання обумовлюється забезпеченням *педагогічних умов* (створення художньо-творчої атмосфери занять у фортепіанному класі; активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків; створення комунікативного середовища для формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів; стимулювання рефлексивності і самовираження в процесі виконання музичних творів та музичної комунікації) з використанням комплексу відповідних *методів* педагогічної роботи методів педагогічної роботи з формування досліджуваного феномена: стимулювальні (бесіди, обговорення, пояснення), інтерактивні (діалог, дискусія, «круглий стіл»), творчо-діяльнісні (творчі завдання, уявної аудиторії, концертні виступи, музичні презентації та ін.).

Передбачаємо *поетапність* проведення педагогічної роботи означеного напрямку, оскільки необхідна спеціальна підготовка та адаптація студентів до означеного виду діяльності; стимулювання самостійності й активності їх навчання; реалізація студентами набутих знань та вмінь, творчого потенціалу під час педагогічної практики у навчально-виховному процесі з учнями.

Тож, проведення педагогічної роботи з формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання передбачається у послідовності таких *етапів*:

передкомунікативного,
комунікативно-ініціативного,
комунікативно-творчого.

Перший етап (*передкомунікативний*) спрямовується на створення та закріплення мотивації студентів до формування комунікативних знань і вмінь,

стимулювання інтересу до вивчення музики у її комунікативних зв'язках, стимулювання прагнення до набуття виконавських умінь та керування комунікативними процесами у музично-естетичному вихованні учнів.

Другий етап (*комунікативно-ініціативний*) передбачає розширення комунікативних і музично-педагогічних знань студентів в активно-діалоговій формі, усвідомлення комунікативної природи музики процесі виконання музичних творів та обміну художньою інформацією.

Третій етап (*комунікативно-творчий*) передбачає використання форм самостійної роботи студентів в умовах педагогічної практики. Зорієнтовується на формування здатності майбутніх учителів до активної комунікації з учнями у музично-початковому процесі, творчо екстраполювати фахові здобутки у практичну педагогічну роботу, демонструвати учням у власному виконанні музичні твори та обмінюватися враженнями з їх приводу, враховуючи вікові особливості музичного сприймання та керуючи комунікативними процесами.

Кожен з етапів передбачає індивідуальних та колективних форм роботи (урок-діалог).

Урок-діалог ми розглядаємо як одну з основних форм роботи у нашому дослідженні. Урок-діалог є формою комунікації, що має різний зміст на кожному з етапів дослідної роботи.

На першому, передкомунікативному етапі формування комунікативної компетентності, урок-діалог передбачає активну взаємодію викладача і студента в класі фортепіано у процесі роботи над музичним твором. Це активна комунікація, що базується на партнерських відносинах в розробці інтерпретації музичних образів з урахуванням індивідуального їх розуміння і переживання, а також осмислення і обговорення їх післядії.

Урок-діалог передбачає також стимулювання до внутрішнього діалогу студента з музичним образом, автором твору в контексті певної епохи, національної культури. Такий урок-діалог використовується на другому-комунікативно-ініціативному етапі роботи.

На третьому – комунікативно-творчому етапі урок-діалог використовується у процесі навчально-виховної роботи з учнями. Студент має організувати комунікативне середовище з учнями у процесі проходження педагогічної практики в школі, враховуючи вікові особливості музичного сприйняття дітей.

Передбачається, що на кожному з етапів педагогічної роботи необхідно використовувати спеціальні методи досягнення мети щодо формування структурних компонентів досліджуваного явища (такий розподіл є досить умовним), так і загальної мети навчального процесу.

Так, на передкомунікативному етапі з метою адаптації студентів до діяльності, розвитку їх мотивації до навчання доцільно використовувати *стимулювальні методи*: бесіди, пояснення, демонстрації, створення ситуації вибору, інформаційного діалогу із забезпеченням педагогічної *умови створення художньо-творчої атмосфери занять*.

На комунікативно-ініціативному етапі передбачається з метою розширення комунікативних і музично-педагогічних знань студентів в активно-діалоговій формі, усвідомлення комунікативної природи музики процесі виконання музичних творів та обміну художньою інформацією використання *інтерактивних методів*: рольової гри, уявної аудиторії, музичних дискусій, обговорення, комунікативних зв'язків, комунікативної атаки, «круглий стіл» з використанням педагогічних *умов: створення комунікативного середовища для активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків, формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів*.

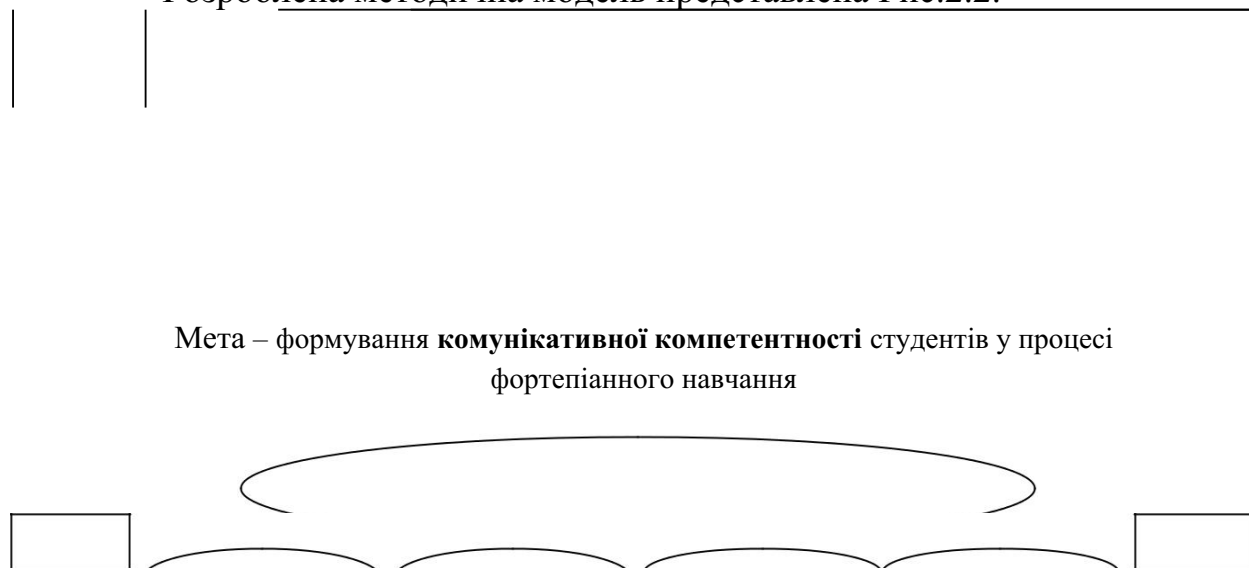
На комунікативно-творчому етапі педагогічної роботи, що зорієнтований на формування здатності майбутніх учителів до активної комунікації з учнями у музично-навчальному процесі, формуються вміння творчо екстраполювати фахові здобутки у практичну педагогічну роботу, вміння демонструвати учням у власному виконанні музичні твори та

обмінюватися враженнями з їх приводу, враховуючи вікові особливості музичного сприймання та керуючи комунікативними процесами. Вважаємо за доцільне запропонувати *творчі методи*: творчих завдань, музичних презентацій, вербальної інтерпретації музичних образів, діалогу, рефлексивного осмислення комунікативного процесу. На третьому етапі застосовуються *педагогічні умови*: стимулювання рефлексивності і самовираження в процесі виконання музичних творів та музичної комунікації.

Таким чином, на базі окреслених методологічних підходів до вивчення досліджуваного явища, визначених принципів проведення педагогічної роботи з формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання, окреслених педагогічних умов та методів, згідно передкомунікативного, комунікативно-ініціативного та комунікативно-творчого етапів проведення педагогічної роботи визначаємо спеціальну поетапну методику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання на основі активізації мотиваційної, когнітивної, перцептивної та діяльнісної сфер особистості шляхом проектування та реалізації комунікативних зв'язків у музично-навчальному процесі.

Визначення взаємообумовленості методичних складників формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання забезпечує можливість змодельовати означену методику та представити досліджуваний процес схематично. Структуризація методичного забезпечення обумовила моделювання процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.

Розроблена методична модель представлена Рис.2.2.



Мета – формування **комунікативної компетентності** студентів у процесі фортепіанного навчання

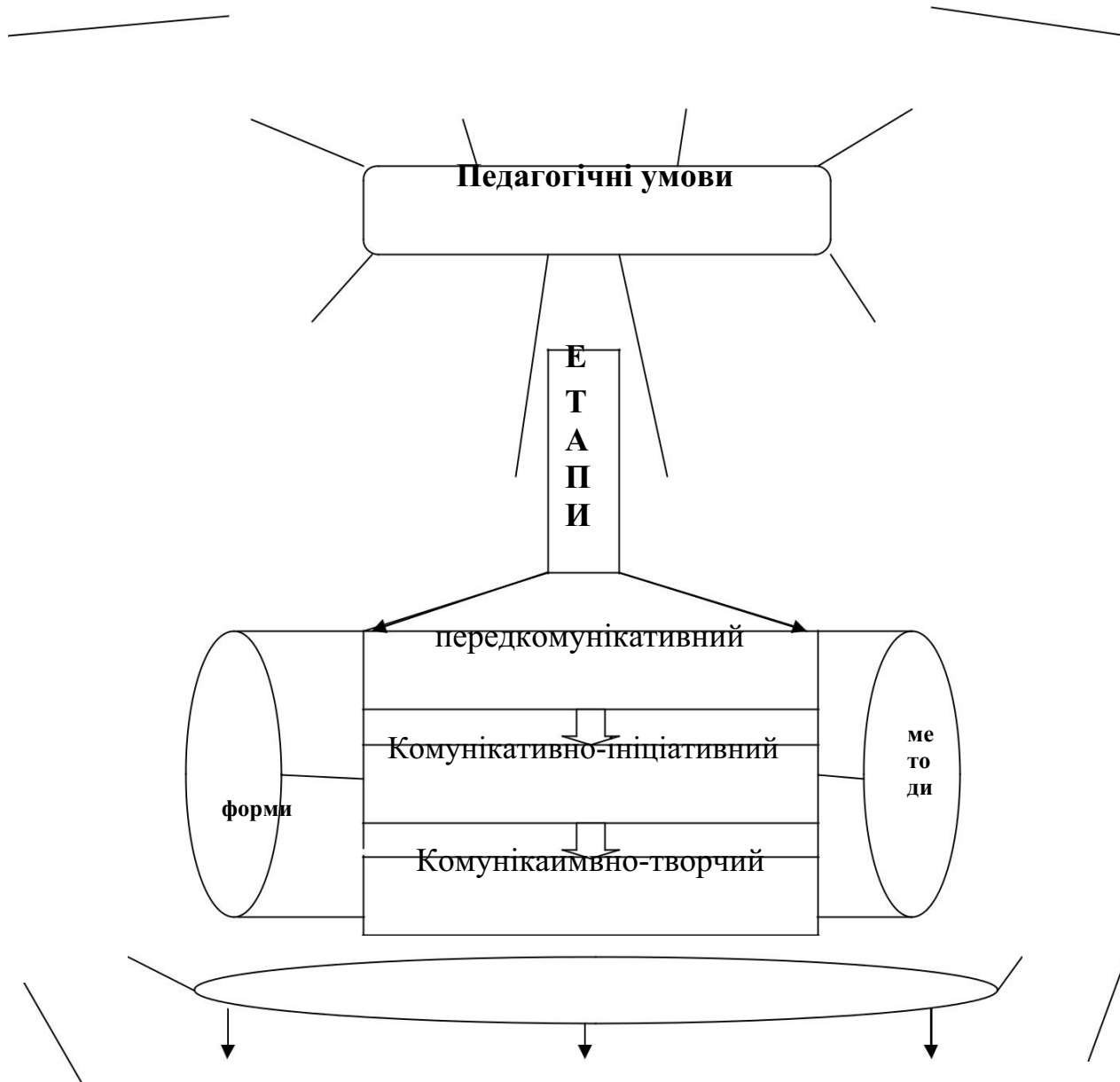


Рис. 2.1. Методична модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання

Таким чином, теоретико-методологічні та методичні засади дослідження стали основою розробки *методичної моделі* формування

комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання, що включала:

- *мету* (формування комунікативної компетентності студентів);
- *завдання* (удосконалення знань та умінь комунікативної діяльності у процесі музичного навчання);
- *методологічні підходи* (системний, діяльнісний, синергетичний, особистісний, полісуб'єктний, культурологічний, аксіологічний);
- *педагогічні принципи* (естетичної спрямованості навчання; діалогової взаємодії; самостійності й активності суб'єктів навчальної діяльності; рефлексивності),
- *педагогічні умови* (створення художньо-творчої атмосфери занять у фортепіанному класі; активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків; створення комунікативного середовища для формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів; стимулювання рефлексивності і самовираження в процесі виконання музичних творів та музичної комунікації)
- *форми та методи педагогічної роботи;*
- *етапи* проведення педагогічної роботи (передкомунікативний, комунікативно-ініціативний та комунікативно-творчий);
- *критерії та показники* діагностування рівнів сформованості досліджуваного феномена;
- очікуваний результат – формування *комунікативної компетентності студентів.*

Висновки до другого розділу

У розділі визначено структуру комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики, окреслено принципи та педагогічні умови формування досліджуваного феномена в процесі фортепіанного навчання студентів факультетів мистецтв, обґрунтовано та змодельовано поетапну **методику** формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання на основі активізації мотиваційної, когнітивної, перцептивної та діяльнісної сфер особистості шляхом проектування та реалізації комунікативних зв'язків у музично-навчальному процесі..

У результаті аналізу комунікативних дій вчителя музики, що у процесі музично-виховної роботи здійснює музично-педагогічну комунікацію за допомогою вербальних (пояснення, коментування, розповідь, бесіда тощо), невербальних (рухи, жести, міміка, паузи, цезури та ін.), музично-виконавських (різні види музикування), інформаційних (писемних, комп'ютерних, мультимедійних) та комплексних (стиль спілкування, імідж) засобів комунікації, визначено **структуру** комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики, яку складають *мотиваційний, інформаційний, емоційний та технологічний компоненти*.

Мотиваційний компонент комунікативної компетентності майбутнього вчителя характеризує спрямованість студента на оволодіння комунікативною компетентністю, бажання до професійного самовдосконалення, інтерес до музично-педагогічної діяльності.

Інформаційний компонент включає знання та розуміння комунікативних процесів у музично-навчальній діяльності, осмислення комунікації як основи музично-педагогічної діяльності.

Емоційний компонент охоплює почуття, переживання, а також вольові процеси та саморегуляцію, що забезпечують продуктивність комунікативної діяльності вчителя музики.

Технологічний компонент характеризує музично-виконавську підготовленість студента, володіння музично-виконавськими засобами відтворення музичних творів для успішної презентації музики учням.

Змістова характеристики структурних компонентів комунікативної компетентності стала основою визначення **критеріїв та показників** її сформованості у майбутніх учителів музики:

- *ступінь сформованості мотивів щодо оволодіння музично-комунікативною діяльністю* (мотиваційний компонент). Показники: прояв інтересу до музично-комунікативної діяльності; бажання набувати знання та вдосконалювати комунікативні уміння; прагнення до професійного самовдосконалення;

- *ступінь теоретичної підготовленості та розуміння комунікативних процесів у навчанні музики* (інформаційний компонент). Показники: знання теорії комунікації, розуміння основ комунікативної діяльності, усвідомлення можливих комунікативних бар'єрів у комунікативному процесі та продуктивність пошуку їх подолання;

- *міра здатності до емоційного співпереживання та саморегуляції*

у комунікативній діяльності (емоційний компонент). Показники: емоційна насиченість музичної комунікації, здатність до співпереживання у музично-навчальному процесі; емоційність у педагогічній взаємодії, саморегуляція власного емоційного стану у різних музично-педагогічних ситуаціях;

- *ступінь володіння музично-виконавськими засобами у музичній комунікації* (технологічний компонент). Показники: володіння виконавською технікою, здатність до виразного виконання музичних образів відповідно до логіки інтерпретації музичних творів, уміння забезпечити атмосферу художнього сприймання музики.

У розділі обґрунтовано **принципи** формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанного навчання, а саме: естетичної спрямованості навчання; діалогової взаємодії; самостійності й активності суб'єктів навчальної діяльності; рефлексивності.

Принцип естетичної спрямованості задає орієнтири досягнення естетичної цінності вивчення мистецтва музики, забезпечення змістового наповнення музичного навчання, що узгоджується із завданнями розвитку естетичного світобачення учнів.

Принцип діалогової взаємодії визначає партнерські стосунки суб'єктів навчального процесу, а також внутрішній діалог з образами музики.

Принцип самостійності й активності суб'єктів навчальної діяльності орієнтує на вияв творчої ініціативи у музично-навчальному процесі, саморозвиток і самовдосконалення у музично-педагогічній діяльності.

Принцип рефлексивності забезпечує осмислення і переживання досвіду власної музично-комунікативної діяльності, розвиток здатності сприймати власні дії через призму художнього твору, самоаналіз та інтроспекцію власної психіки у музично-комунікативному процесі.

Окреслено такі **педагогічні умови** ефективного формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанного навчання:

- створення художньо-творчої атмосфери занять у фортепіанного навчання студентів;
- активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків ;
- створення комунікативного середовища для формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів ;
- стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі виконання музичних творів та музичної комунікації.

Окреслено групи методів педагогічної роботи з формування досліджуваного феномена: стимулювальні (бесіди, обговорення, пояснення), інтерактивні (діалог, дискусія, «круглий стіл»), творчо-діяльнісні (творчі завдання, уявної аудиторії, концертні виступи та ін.).

На основі визначених принципів, педагогічних умов та методів змодельовано методіку формування комунікативної компетентності

майбутніх вчителів музики, що передбачала послідовність проведення педагогічної роботи згідно передкомунікативного, комунікативно-ініціативного і комунікативно-творчого етапів, які спрямовувалися на активізацію і формування мотиваційної, когнітивної, перцептивної та діяльнісної сфер особистості шляхом проектування та реалізації комунікативних зв'язків у музично-навчальному процесі.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Се Фан. Поняття «комунікативна компетентність» у сучасному музично-педагогічному дискурсі/Фан Се//Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини/ [гол.ред. М.Т.Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. – Вип.1. – 372 с. – С.286 – 293.

2. 3. Се Фан. Педагогічні умови виховання духовності майбутніх піаністів КНР засобами народної музики в умовах фахової підготовки вищих педагогічних навчальних закладів України/ Фан Се //Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Безлюдний О.І. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2016. – Випуск 13. – 227 с. – С. 219 – 226.

3. 4. Се Фан. Основні методи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанного навчання/ Фан Се// сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб.наук. пр. – Випуск 46. – Київ-Вінниця: ТОВ «Планер», 2016. – 375 с. – С. 302 – 306.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В ПЕДУНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

3.1. Діагностика сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музики

Для діагностування сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів-музикантів та простеження за динамікою розвитку досліджуваного явища у процесі фортепіанного навчання студентів було розроблено програму дослідної роботи, що включала *констатувальний, формувальний і контрольний* етапи експерименту.

Програма дослідно-експериментальної роботи передбачала вирішення наступних завдань:

- виявити особливості прояву компонентів комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанної підготовки на основі розроблених критеріїв та показників досліджуваного феномена;
- визначити рівні сформованості комунікативної компетентності студентів педагогічних університетів;
- дослідити можливості індивідуального розвитку майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки та вплив художньо-комунікативного середовища на розвиток комунікативної компетентності студентів;
- визначити бар'єри формування комунікативної компетентності студентів та можливості їх подолання у процесі фортепіанного навчання;
- прослідити зміни, що відбулися у розвитку досліджуваного феномена завдяки впровадженню спеціально розроблених методів та прийомів

розвитку комунікативної компетентності у процесі фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів;

- відстежити динаміку рівнів розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів-музикантів на основі кількісних і якісних показників.

На основі вищезазначених критеріїв та показників було проведено **констатувальний експеримент** з метою виявлення вихідного стану та

рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музики. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі музично-педагогічного факультету імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя; Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Інституту Уаньсі м. Лу Ан (Китай). Усього експериментальним дослідженням було охоплено 198 майбутніх учителів музики, з них 88 китайських студентів, з них 36, що здобувають музично-педагогічну освіту на Україні, та 110 українських студентів педагогічних університетів.

Програма констатувального експерименту була спрямована на:

виявлення комплексу показників комунікативної компетентності майбутніх педагогів-музикантів згідно розроблених критеріїв та показників, з'ясування особливостей їх прояву у процесі фортепіанного навчання студентів;

виявлення рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів-піаністів за розробленими критеріями та показниками;

визначення можливих труднощів студентів у виконавській

підготовці та окреслення схеми подальшої педагогічної роботи даного напрямку.

На виявлення показників сформованості мотивації до формування комунікативної компетентності студентів, теоретичної підготовленості майбутніх учителів музики щодо розуміння комунікативних процесів у

музичному навчанні, а також широти художньої ерудиції студентів-піаністів було спрямовано *перший етап* констатувального експерименту.

На даному етапі педагогічного діагностування використовувалися *методи* усного та письмового *опитування, анкетування, тестування* студентів, *спостереження* за їх навчальною діяльністю, дані якого за необхідністю уточнювалися у процесі індивідуальних *бесід* з майбутніми вчителями.

З метою визначення ступеня сформованості мотивації музично-навчальної діяльності та вияву інтересу китайських студентів до музично-комунікативної діяльності було проведено широке опитування майбутніх учителів, перш за все, на предмет мотивації вибору професії вчителя музики. Усне опитування студентів доповнювалося індивідуальними бесідами з приводу музично-навчальної діяльності в педагогічному університеті.

Так було виявлено, що провідним мотивами вибору професії у китайських студентів було зафіксовано:

- інтерес до музики (85% респондентів);
- бажання працювати у педагогічній сфері (75%);
- бажання здобути вищу освіту (79%);
- бажання стати кваліфікованим спеціалістом (82%);
- наміри отримати європейську освіту (85%).

Мотивами навчання на музично-педагогічному факультеті українських студентів було виявлено:

- отримати вищу освіту (75%);
- інтерес до вивчення музики (52%);
- бажання працювати у педагогічній сфері (35%);
- наполягання батьків (12%).

З метою уточнення мотивів музично-навчальної діяльності китайських та українських студентів-піаністів було проведено письмове опитування, основу якого склали такі запитання:

«Що для Вас є найбільш цікавим у навчанні?»;

«Чим обумовлено Ваше рішення здобувати освіту в Україні?»; «Які навчальні предмети викликають найбільший інтерес?»

Як виявилось, китайські студенти розподілилися за мотивами навчальної діяльності:

- 44% опитаних відмітили бажання глибоко вивчати європейську культуру;
- 42% респондентів мали наміри оволодіти майстерністю гри на фортепіано;
- 26% китайських студентів відзначили інтерес до нового соціального середовища.

Зазначимо, що значна кількість опитаних відмітили бажання здобути фортепіанну підготовку (42%), диригентську (22%), опанувати інші музичні інструменти – струнні, духові та ін. (20%).

На жаль, студенти не позначили у своїх відповідях комунікативні аспекти в мотивації до навчання.

Було з'ясовано, що більшість китайських студентів мали наміри здобувати освіту в Україні завдяки сучасним тенденціям соціальної політики Китаю, спрямованої на підтримку китайської молоді в отриманні європейської освіти; частина студентів відмітила бажання вивчати українську культуру (54%); інтерес до музично-виконавського мистецтва України (45%).

Серед навчальних предметів, які викликають найбільший інтерес майбутніх учителів музики було названо: гра на музичному інструменті (62% респондентів); хор та постановка голосу (55%); музично-теоретичні дисципліни (22%).

Серед українських студентів переважна частина респондентів надає перевагу виконавським дисциплінам (гра на інструменті, вокал).

Тож, у переважній більшості студенти цікавляться практичним спрямуванням навчального процесу музично-педагогічного факультету. Гру на музичному інструменті 43% респондентів вбачають головним навчальним предметом, що має для них особистісне значення.

Для уточнення отриманих результатів було проведено наступні опитування: за методикою «незакінчених речень» (Додаток А) та опитувальним листом на визначення ставлення до музично-навчальної діяльності за методикою В.Петрушина (Додаток Б).

Використання методики «незакінчених речень», розробленої американським психологом Д.Саксом у 50-х роках ХХ століття, є досить поширеним у сучасних педагогічних дослідженнях України та Китаю (Ши

Цзюнь-Бо, Цзинь Нань, Л.Бурлачук, В.Бочелюк, Л.Кочур, Л.Паньків, В.Салій та ін.). Дана методика належить до групи проєктивних досліджень особистості. Вона ґрунтується на припущенні, що цілі відображають мотиви і визначає їх за асоціаціями словесного тексту.

Модифікований варіант означеної методики згідно цілей нашого дослідження (Додаток А) становив 7 незакінчених речень, які були сформульовані таким чином, щоб стимулювати студентів на відповіді, що допомагають встановити наміри набувати та вдосконалювати музично-виконавські та музично-комунікативні вміння, бажання вивчати та відтворювати у власному виконанні широке коло музичних образів та вміти пояснювати їх, бажання обговорювати художні враження та обмінюватися мистецькою інформацією, прагнення до професійного самовдосконалення та саморозвитку («Навчання в університеті для мене ...», «Для мене навчання гри на фортепіано є ...», «Під час навчання в університеті я прагну ...», «У вивченні музичних творів я намагаюсь ...», «Розучування музичного твору я починаю з ...», «Для мене майбутня педагогічна робота...», «У вивченні музичних творів найбільш цікавим для мене ...», «Виконання музичного твору для мене», «У майбутньому я себе вбачаю ...»).

Як показала обробка отриманих результатів, студенти у більшості позитивно ставляться до навчання гри на фортепіано, пов'язують його із своїм професійним становленням вчителя-музиканта. Проте, відповіді виявилися, переважно, інтуїтивного, емоційного характеру. Лише 10%

опитаних відзначили наміри глибокого осмислення змісту комунікативної функції музики, що безпосередньо стосується фортепіанного навчання.

Аналіз проведеного тестування на виявлення інтересу до музично-навчальної діяльності за модифікованою методикою В.Петрушина показав, що студенти розподілилися на три групи за відповідями на питання. Згідно ключа тесту, набрані бали від 1 до 7 характеризували низький рівень прояву інтересу; 8 - 14 балів – середній рівень; 15-20 балів – високий рівень інтересу до музично-навчальної діяльності.

На вияв бажання набувати комунікативні вміння у процесі обговорення музики, було запропоновано перегляд відео записів відомих українських та китайських піаністів з метою аналізу та обговорення вражень щодо музичних образів та їх різних виконавських інтерпретацій.

Було запропоновано такі музично-виконавські інтерпретації музичних творів:

- Ф.Шопен. Концерт для фортепіано з оркестром №1 – виконавська

інтерпретація китайського піаніста
(https://www.youtube.com/watch?v=_SDKyGZyORk);

Ланг

Лан
г

- С.Рахманінов. Концерт для фортепіано з оркестром № 3 – виконавські інтерпретації українських піаністок Етелли Чуприк, Анни Федорової та китайського піаніста Ланг Ланг : (<https://www.youtube.com/watch?v=iVE6LtvSHiE>); (<https://www.youtube.com/watch?v=1TJvJXyWDYw>);
<https://www.youtube.com/watch?v=5vLY92WV5M4>;

- Ф.Шопен Етюд № 12. – виконавські інтерпретації Романа Лопатинського (<https://www.youtube.com/watch?v=zi0snLlJ0cQ>), Ланг Ланг (<https://www.youtube.com/watch?v=WK0Ml2BiOAE>) та української піаністки Етелли Чуприк (<https://www.youtube.com/watch?v=CkVxEmodO1c>);

- Л.Бетховен. Соната № 23 – виконавські інтерпретації Цзянь Сунь (<https://www.youtube.com/watch?v=o4DAAKrGgVo>) та Анни Федорової (<https://www.youtube.com/watch?v=G3lDaaC3K4E>).

Як виявилось, студенти у більшості були зацікавлені у виконанні завдання, однак їм бракувало музичного та комунікативного досвіду щодо мистецького обговорення. Студенти, переважно виявляли позитивне ставлення до перегляду концертних виступів піаністів.

Узагальнення отриманих результатів усного та письмового опитування,

а також проведеного тестування дало змогу розподілити респондентів на три рівні сформованості мотивації музично-навчальної діяльності студентів та сформованості мотивів до музично-комунікативної діяльності (мотиваційний компонент): низький, середній та високий.

Низькому рівню відповідали респонденти, мотиви навчальної діяльності яких не були пов'язані з професійним становленням вчителя музики, мали переважно ситуативний характер (бажання батьків, прагнення жити в іншій країні та ін.). Студенти мало цікавилися музичним виконавством і не проявляли бажання спілкуватися з цього приводу. Вивчення музичних творів пов'язували з необхідністю виконання навчальної програми та отримання диплому про закінчення університету. Бажання обговорювати мистецькі враження не виявляли. Таких респондентів 18%.

Середній рівень характеризував студентів за наявністю позитивних мотивів навчання на музично-педагогічному факультеті, що пов'язувалися з інтересом до музичного мистецтва, намірами удосконалювати вміння та навички гри на музичному інструменті. Проте, ці студенти у майбутньому не вбачали свою самореалізацію у педагогічній діяльності. Пояснювати своє розуміння музичного змісту музики були неспроможні. Таких респондентів зафіксовано 51%

Високий рівень сформованості мотивації до музично-навчальної діяльності продемонструвати студенти, котрі своїм покликанням вважали музично-педагогічну діяльність, свідомо визначали установку на професійне самовдосконалення, підкреслювали наміри набуття виконавської майстерності під час навчання на музично-педагогічному факультеті, бажання опанувати великий спектр музичних творів, розширити свій

виконавський репертуари і виявляли бажання опанувати педагогічну професію. Намагалися детально пояснювати своє розуміння музики, активно вступали у діалог щодо обміну музичними враженнями. Таких студентів виявилось 31%.

Аналіз отриманих даних свідчить про сформованість мотивації до музично-навчальної діяльності у китайських студентів переважно на середньому рівні (майже половина опитаних респондентів), однак показники сформованості мотивації до набуття комунікативних умінь були значно нижчими (більшість низького рівня) згідно даних констатувального діагностування.

Мотивація до навчання та спрямованість мотивів щодо формування комунікативної компетентності українських студентів також на середньому та низькому рівнях у більшості респондентів.

Показники високого рівня не перевищують третьої частини досліджуваних.

Такі результати вимагають проведення спеціальної педагогічної роботи

з надання допомоги китайським студентам у навчанні та адаптації в новому соціальному та культурному середовищі, а українським студентам – більшої організованості у навчальній діяльності.

На другому етапі діагностування, з метою виявлення рівнів сформованості *інформаційного компонента* комунікативної компетентності студентів проводилися *спостереження* за навчальною діяльністю студентів під час індивідуальних та групових занять з профілюючих дисциплін, *письмові та усні опитування та тестування*, що спрямовувалися на визначення ступеня комунікативних знань, зокрема в музиці, художньої ерудиції майбутніх учителів музики, з'ясування можливих труднощів музичної комунікації.

Застосування *методів спостереження* безпосереднього та опосередкованого (використання даних, отриманих з повідомлення викладачів) за начальною діяльністю, зокрема під час навчальних занять з

фортепіано, показали, що студенти у більшості є відкритими до спілкування та музичної комунікації, однак заняття проводяться, переважно у монологічній формі, де викладач часто обмежується репродуктивними методами, вказівками щодо «вірної» інтерпретації.

Для визначення художньої ерудиції студентів, їх обізнаності в музичному мистецтві було проведено письмове опитування.

За основу було взято спрямованість на визначення ступеня розуміння студентами національних композиторських шкіл. Було запропоновано такі питання:

1. Назвіть представників віденської класичної школи. Які характерні риси фортепіанного письма віденських класиків?
2. Які особливості художнього змісту творів композиторів-романтиків?
Назвіть представників музичного романтизму.
3. Які новаторські риси змісту та фортепіанного письма у музичних творах К.Дебюссі, М.Равеля? До якого художнього напрямку належить творчість цих композиторів?
4. Які характерні риси композиторського письма китайських авторів?
Назвіть відомих композиторів Китаю.
5. Яких Ви знаєте видатних композиторів України? Які твори українських авторів Вам подобаються найбільше? Чому?
6. Назвіть сучасних авторів фортепіанної музики. В чому особливість музично-виражальних засобів відтворення художнього змісту сучасної музики?

Як виявилось, такі питання були досить складними для китайських студентів. Часто студенти відмовлялись відповідати на питання, посилаючись на мовний бар'єр та недостатність інформованості. Тож, значна частина респондентів не відповіли на запитання, або ж давали невірні відповіді. Ці студенти становили низький рівень у знаннях особливостей національних композиторських шкіл, ідейно-естетичних поглядів видатних композиторів світу (49%).

Частина респондентів дала неповні або стереотипні відповіді. Називаючи композиторів Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена як представників віденського класицизму, охарактеризувати їх фортепіанну творчість респонденти спромоглися переважно однією або декількома фразами (типу «чіткість форми», «виразова роль мелодії», «ясність артикуляції» тощо).

Серед представників музичного романтизму респонденти переважно називали Ф.Шопена та Р.Шумана. Втім, зазнавали значних труднощів у визначенні особливостей фортепіанного письма та художнього змісту музичних творів цих композиторів.

З художнім напрямком імпресіонізму китайські студенти виявилися ще менш ознайомленими. Натомість, китайські респонденти у більшості продемонстрували свою обізнаність в китайській фортепіанній музиці. Серед китайських композиторів студенти найчастіше називали таких авторів: Ян Фань (фортепіанні сюїти), Чу Ван Хуа («Червоні зірки сяють та мерехтять»), Чжао Сі (сюїти) та ін. Серед українських композиторів було названо М. Лисенка, а серед сучасних – М.Скорика.

Респонденти відмічали мелодійність української музики, її зв'язок з народною пісенністю.

Українські студенти виявилися необізнаними з музикою китайських композиторів. Із національних особливостей китайської музичної культури українські студенти називали лише пентатоніку. Однак, охоче вступали в музичні дискусії щодо емоційного змісту музики.

Українські студенти виявилися більш обізнаними з музичною культурою Західної Європи. Більш вільно і обґрунтовано висловлювали свої думки і враження щодо творчості улюблених композиторів. (Часто називали улюбленими композиторами Й.Баха, В.Моцарта, Л.Бетховена, К.Дебюсі та багато інших).

Для визначення ступеня розуміння студентами змісту музично-комунікативної діяльності вчителя музики у загальноосвітній школі, було

проведено *тестування*, що спрямовувалося на з'ясування умінь студентів обирати музичну інформацію для певного віку дітей.

Зазначимо, тестування як діагностичний метод широко застосовується у педагогічних дослідженнях. Слово «тест» (англ. test) означає «спроба», «випробування». Активне впровадження тестування в педагогічній галузі розпочалося в 50-х роках ХХ ст. у США у зв'язку з розвитком програмованого навчання, а пізніше – сучасного інформаційно-технологічного типу навчання з використанням комп'ютера. Наприкінці ХХст. педагогічне тестування широко використовується у дослідженнях як система завдань специфічної форми і відповідного змісту. Тест є обґрунтованим інструментом оцінювання знань, умінь, навичок студентів.

Питання тесту у нашому дослідженні (Додаток В) формулювалися таким чином, щоб визначити знання студентів з педагогічного репертуару та їх уміння конструювати тематичні змістові лінії музичної комунікації. Наприклад:

- *«Які музичні твори Ви б запропонували учням для прослуховування,*

щоб сформувати в них уявлення про можливості музики відобразити особистісні емоційні настрої людини?»,

-*«Які музичні твори Ви використаєте при розкритті героїчної теми в музиці?»*,

-*«Які твори Ви оберете для ознайомлення учнів із казковими образами в музиці?»*.

Було з'ясувано, що студенти, у більшості, дали вірні відповіді, однак при цьому обирали музичний матеріал інтуїтивно.

При поясненні значення обраних творів зазнавали труднощів. Так, наприклад, для ознайомлення учнів із казковими образами більшість студентів обрали твір П.Чайковського «Баба Яга», пояснюючи тим, що цей персонаж є в казках. Музичний образ п'єси П.Чайковського та виражальні засоби його відтворення пояснили лише 15% респондентів.

Для уточнення даних результатів тестування та обговорення, студентам було запропоновано скласти план тематичної бесіди з учнями, пояснити мету та зміст комунікативної роботи. Необхідно було також дібрати музичний матеріал для музичних ілюстрацій у власному виконанні з урахуванням вікової категорії учнів, на яких проектувалася дана бесіда. Теми пропонувалися такі: «Музичні подорожі», «Музика природи», «Музичний зоопарк». За бажанням студентів, вони могли самостійно обрати тему для бесіди з учнями певного віку, урахувавши вікові особливості музичного сприймання.

Студенти, виконуючи дане завдання, обмежувалися переважно загальними методичними підходами до слухання музики в школі. Складаючи план бесіди, наголошували, що має бути вступне слово вчителя, слухання музичного твору та його аналіз. Лише 12% респондентів творчо підійшли до виконання завдання, обрали музичні твори з урахуванням віку учнівської аудиторії, наголошували на емоційно-образному переживанні музики.

За узагальненими результатами вивчення стану та особливостей сформованості інформаційного компонента комунікативної компетентності майбутніх учителів музики, до низького рівня серед українських студентів було віднесено 22% респондентів. До середнього рівня було віднесено респондентів, що дали вірні, але надто стислі і не повні відповіді. Таких виявилось 78%. Повних вичерпних відповідей на запропоновані питання з висловленням власної думки та особистісного ставлення (високий рівень) виявлено не було.

Серед китайських студентів низького рівня зафіксовано 42%, середнього – 58; високого – не виявлено.

Результати свідчать про недостатність сформованості у студентів інформаційного компонента комунікативної компетентності і тому вимагають проведення спеціальної педагогічної роботи означеного напрямку. Третій етап діагностування було спрямовано на з'ясування міри прояву *емоційного* компонента комунікативної компетентності за показниками

здатності до співпереживання музичних образів, емоційної насиченості музичної комунікації, відчуття студентами музичних образів різних художніх напрямків музики, жанрів та різних стилів музичного письма, адекватності емоційного відгуку на музичні твори. З цією метою застосовувалися *методи* усного та письмового опитування, звукової анкети, спостереження, творчих завдань.

Було проведено опитування студентів за методикою визначення самопочуття, активності, настрою (САН). Опитувальний лист представлено у Додатку Г. Результати опитування показали, що студенти досить критично оцінювали свій емоційний стан під час виконання музичних творів. Так, свої переживання художніх образів у процесі виконання музичних студенти у більшості оцінювали за шкалою від -1 до +1. Вміння передати зміст музичного твору учням коливалися в межах +1, +2. Найменші оцінки було виявлено за позицією «надмірне хвилювання заважає мені пережити зміст музичного образу під час публічного виступу»: -3 – 0.

Для доповнення отриманих результатів на виявлення емоційного компонента комунікативної компетентності, а також уточнення рівня теоретичних знань студентів було проведено *звукову анкету*.

За основу такої анкети було взято показ окремих фрагментів, що репрезентували зразки окремих музичних творів.

Респондентам необхідно було ідентифікувати почутий зразок з відповідним музичним напрямком або стилем мистецтва та висловити своє ставлення до почутого.

Звучання кожного фрагмента не перевищувало 1-2-х хвилин, що обумовлено обмеженим часом анкетування. Згідно із закономірностями художнього сприйняття осягнення всього твору в його цілісності є неможливим з першого разу, а прослуховування фрагмента дає основу зафіксувати розуміння реципієнта стильових чи жанрових ознак музики, сутність художнього образу та особистісне ставлення до нього.

До музичної анкети було включено фрагменти таких творів:

- Й.С.Бах Токата і фуга ре мінор;
- В.Моцарт «Рондо з сонати Ля мажор»;
- Л.Бетховен Соната № 8,
- Ф.Шопен Прелюдії № 4, № 7;
- Ф.Шопен. Етюд № 12;
- Ф.Шуберт «Музичний момент Ля мажор»;
- С.Рахманінов «Прелюдія до дієз мінор»;
- Е.Гріг «Концерт для фортепіано з оркестром»;
- К.Дебюссі «Вітер на рівнині»;
- У Цу Цян «Морський пейзаж»;
- П.Чайковський «Солодка мрія»;
- П.Чайковський «Мазурка»;
- Г.Сасько «Блюз»;
- Ф.Пуленк «Стакато»;
- М.Скорик «Мелодія»;
- Чу Тієн «Струмок»;
- Ту Мін Сі «Весільний танок».

Зазначимо, що студенти активно включилися до виконання даного завдання, намагалися висловити своє ставлення до прослуханої музики.

Більшість респондентів відмітили поліфонічність стилю музики Й.С.Баха (фрагмент № 1); належність до художнього напрямку романтизму фрагментів №№ 3, 4; відчули характер танцювальної музики у фрагментах №№ 7,9. Деякі студенти визначили авторів музичних творів (№3,5).

Як українські, так і китайські студенти відмітили твори європейської і східної музики, однак лише незначна частина респондентів безпомилково визначила національну музичну культуру, до якої належали композитори, і були спроможними надати належну інформацію щодо них.

Слід зазначити, що студенти намагалися висловити своє ставлення до почутих фрагментів, однак, за браком досвіду, обмежувалися окремими

фразами, або словами («дуже подобається», «мене захоплює ця музика» тощо).

Отримані відповіді було розподілено на три групи:

- хаотичні відповіді (низький рівень), котрі фіксували незначну обізнаність студентів у музичній літературі (названо вірно менше половини прослуханих фрагментів) та неузгодженість висловлювань щодо об'єктивних знань та суб'єктивного сприймання музичних образів (58%);
- емоційні відповіді (середній рівень), що характеризувалися суб'єктивним характером висловлювання, відображали особистісне ставлення студента до почутого фрагмента та наявність певної бази знань, що дало змогу вірно визначити художні напрямки більшості прослуханих фрагментів музичних творів та ознаки жанру - марш, вальс тощо (36%);
- вірні об'єктивні відповіді (високий рівень), що дали правильну характеристику музичного стилю та художнього напрямку кожного із прослуханих фрагментів, виявили глибоке розуміння музики різних епох, висловили власне ставлення до репрезентованих музичних творів (6%). Лише незначна частина досліджуваних продемонструвала розуміння стильових особливостей виконання музичних творів та знання музично-виражальних засобів відтворення музичного образу і вміння висловити свої враження щодо почутого.

Тож, у процесі констатувального діагностування мотиваційного, інформаційного та емоційного компонентів комунікативної компетентності студентів зафіксовано досить низькі результати, що вимагають проведення спеціальної педагогічної роботи.

Четвертий етап діагностування спрямовувався на з'ясування рівня та особливостей сформованості *технологічного* компонента комунікативної компетентності студентів, що характеризує їх музично-виконавську підготовленість, володіння музично-виконавськими засобами відтворення музичних образів для презентації музики учням в активно-діалоговій формі.

Використовувалися методи творчих завдань, спостережень, опитувань, експертних оцінок.

Студентам було запропоновано творчі завдання, згідно яких вони мали охарактеризувати образний зміст запропонованого музичного твору, визначити засоби музичної виразності, виконавські прийоми втілення музичного образу у реальному звучанні.

Для опрацювання даного завдання було обрано такі фортепіанні твори: Хуан Ху Вей, «Веселий танець» (Додаток Г), П. Чайковський «Підсніжник», В. Косенко «Дощик», М. Скорик «Вальс» з Партіти №5, а також інші музичні зразки за вибором респондентів.

Студенти мали опрацювати музичний твір та представити виконавську та вербальну інтерпретацію його.

Хоча музичні твори було обрано нескладного змісту, з яскраво вираженими образними характеристиками, студенти виявилися не готовими до виконання такого завдання.

Лише в ході спільного обговорення було з'ясовано, що у творі китайського композитора Хуан Ху Вей образи п'єси «Веселий танець» передають активні танцювальні рухи ритмічними формулами та контрастною динамікою. У п'єсі В. Косенка «Дощик» - відтворення легкості крапель дощу досягається завдяки штриху *staccato* та динамічному і темповому наростанню та спаду. Романтична схвильованість п'єси П. Чайковського «Підсніжник» досягається завдяки хвилеподібному руху мелодії в її гармонічному викладенні штрихом *legato*. (Велике значення при цьому має рухливий динамічний фон, контрастність тричастинної форми.).

За результатами виконання даного завдання зроблено висновок, що студенти, переважно, не готові до здійснення вербалізації музичних образів. Однак, розуміють, що такі вміння забезпечують успіх майбутньої педагогічної діяльності з учнями.

За результатами виконання даного завдання студенти були розподілені на три рівні:

- *низький* рівень характеризував респондентів, для яких самостійне розуміння музичних творів виявилось складним завданням. Студенти утримались від коментарів або давали невірні змістові характеристики запропонованим музичними образами, виявилися неспроможними охарактеризувати образний зміст музичних творів та засоби музичної виразності створення художнього образу музики. Таких респондентів було 24%.

- *середній* рівень характеризував студентів, які створили виконавську інтерпретацію музичного твору за допомогою викладача. Студенти не виявляли самостійності суджень в обговоренні образного змісту музики. Лише в спільному обговоренні ці студенти адекватно реагували на поставлені акценти художньо-образного розуміння композиторського задуму та виконавського відтворення змісту художнього твору. До цієї групи віднесено 48% досліджуваних.

- *високий* рівень демонстрували студенти, котрі представили яскраве виконання музичного твору, проявляли власну ініціативу в поясненні змістових характеристик музичних образів, розуміли і пояснювали виконавські прийоми відтворення художнього образу в реальному звучанні, визначали шляхи набуття виконавського досвіду відтворення художніх образів музики та комунікативних умінь у майбутній педагогічній роботі. Таких респондентів виявилось 18%.

Наступні завдання було спрямовано на виявлення міри сформованості умінь щодо виразного відтворення художньо-образного змісту музичних творів, здатності до співпереживання музичних образів, до творчого самовираження у виконанні музичних творів та саморегуляції емоційного стану в музично-комунікативному процесі (критерій: міра здатності до емоційного співпереживання та саморегуляції у музично-комунікативній діяльності та ступінь володіння музично-виконавськими засобами у музичній комунікації) .

Студентам було запропоновано самостійно розучити та виконати по пам'яті музичний твір Хуан Ху Вей «Ранок» (Додаток Г). Допускалося виконання навчальної програми. Окремим завданням було складання анотації на цей твір із зазначенням художньо-стильових характеристик, особливостей відтворення художнього образу та пояснення його уявній учнівській аудиторії. Тобто, анотація мала мати педагогічне спрямування.

Більшість студентів виявили бажання виконувати добре відомі їм фортепіанні твори за програмовими вимогами. Головним завданням діагностики було з'ясування міри володіння студентом виконавськими засобами та емоційна насиченість музичної комунікації.

Для більшості українських студентів запропонований твір значних труднощів не викликав, але і особливого інтересу респонденти не виявили. У поясненнях вони надавали перевагу європейським музичним творам. Отже, українські студенти були мало знайомі з національною китайською мелодикою, що пронизує фортепіанні твори китайських авторів.

Наступним завданням для студентів було самостійно обрати для розучування музичний твір та скласти письмову анотацію щодо його змісту та виражальних засобів художнього образу.

Серед запропонованих творів були такі: Й.С.Бах «Жарт», П. Чайковський «Баркарола», В.Косенко «Дощик», Ю.Щуровський «Пісня», К.Кирвер «Сонце сідає за море», Дін Шан Де «Веселе свято», Ін Чен Зон «Північний вітер» та інші.

Студенти обирали для самостійного опрацювання твір за власним уподобанням. Їх завданням було розучити твір, максимально заглиблюючись в його художньо-образний зміст, ретельно продумати та відпрацювати засоби музично-виконавської виразності для відтворення художнього образу у власному виконанні, охарактеризувати твір у контексті національної культури.

Дане завдання зі створення власної інтерпретації виявилось досить складним як для китайських студентів, так і для українських студентів. Більшість із респондентів звертались по допомогу до викладачів чи колег.

Зазначимо, що впевненіше почували себе студенти-китайці під час виконання музичних творів китайських авторів. Очевидним було, що відтворення у власному виконанні образного змісту музики європейських авторів для китайських студентів було досить складним завданням, оскільки їх виконавський досвід та знання особливостей художньо-образного змісту музичних творів різних художніх напрямків був дещо обмеженим. Було зафіксовано, що слабке знання студентом тексту музичного твору ставало значним бар'єром емоційності його відтворення та музичної комунікації.

Оцінки експертів (викладачів, одногрупників, які залучалися до оцінювання результатів проведеної роботи), а також самооцінки респондентів були переважно середнього та низького рівнів, згідно чого досліджувані були розподілені на групи, що відповідали низькому, середньому та високому рівням.

Ще більш складним завданням для китайських студентів було створення власних художніх образів музики, імпровізація на задану тему. Пропонувалися такі теми для імпровізацій: «Вітерець», «Сумний настрій», «Роздум», «Сонячний день», «Музичний автопортрет» та інші, а також на власний вибір респондента.

Студенти, в основному були не готовими до виконання таких завдань. Такий рівень музичної комунікації передбачає спеціальну підготовку. Отже більшість респондентів було віднесено до низького рівня (55%), незначна частина віднесена до середнього (35%). Однак, була і незначна частина студентів, які намагалися імпровізувати активно, пропонуючи власні варіанти тем (Лі Данься – «Спокій», Ван Яюеци «Танці»). Такі студенти віднесені до високого рівня (їх було 10%).

Згідно узагальнення даних констатувального діагностування, виявилось, що студенти зазнають труднощів у самостійній роботі над музичними творами, а тому зазнають значних труднощів у комунікації з приводу мистецтва.

Для більшості студентів виявився досить складним педагогічний аналіз музичного твору. Від складання анотацій із зазначенням педагогічного коментаря уявній учнівській аудиторії значна частина респондентів відмовилася.

Крім того, було виявлено значні комунікативні бар'єри у студентів, що значно ускладнювали діалогічність музичної комунікації.

Такими бар'єрами були:

- слабе представлення музичної інформації;
- слабе отримання музичної інформації (аудиторія була неуважною, а студент не володів методами утримання уваги);
- бар'єри фонетичні (погана мова, швидкий темп подання інформації та ін.);
- бар'єри семантичні (використання невдалих або незрозумілих термінів тощо);
- бар'єри стилістичні і логічні (невдалий виклад матеріалу, повтори, невдалі речення тощо);
- бар'єри психологічні (сором'язливість, недовіра до аудиторії);
- бар'єри поведінкові (скутість поведінки, спонтанність, невідповідні рухи та ін.).

У ході спільного обговорення результатів констатувального експерименту було визначено, що для подолання таких бар'єрів, студент має навчитися:

- привертати увагу під час виступу, музичної комунікації (самопрезентація, яскравий показ музичної інформації);
- утримувати інтерес аудиторії (обговорювати враження, уважно слухати співрозмовників);

- викликати бажання і домогтися відповідних дій (слухати музику, музикувати та ін).

Тож, було визначено чотири аспекти подолання комунікативних

бар'єрів:

ЩО повідомити (зміст музичної інформації);

ЯК представити музичну інформацію (структура повідомлення);

ЯК її подати (формат повідомлення);

встановлення зворотного зв'язку (урахування вікових особливостей аудиторії, рівня підготовленості та ін).

На основі проведеного діагностування компонентів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музики за означеними критеріями та показниками (*ступінь сформованості мотивів щодо оволодіння музично-комунікативною діяльністю* (мотиваційний компонент) з показниками: прояв інтересу до музично-комунікативної діяльності; бажання набувати знання та вдосконалювати комунікативні уміння; прагнення до професійного самовдосконалення; *ступінь теоретичної підготовленості та розуміння комунікативних процесів у навчанні музики* (інформаційний компонент) з показниками: знання теорії музичної комунікації, розуміння основ комунікативної діяльності у педагогічному процесі, усвідомлення можливих комунікативних бар'єрів у комунікативному процесі та продуктивність пошуку їх подолання; *міра здатності до емоційного співпереживання та саморегуляції у комунікативній діяльності* (емоційний компонент) з показниками: емоційна насиченість музичної комунікації, здатність до співпереживання у музично-навчальному процесі; емоційність у педагогічній взаємодії, саморегуляція власного емоційного стану у різних музично-педагогічних ситуаціях; *ступінь володіння музично-виконавськими засобами у музичній комунікації* (технологічний компонент) з показниками: володіння виконавською технікою, здатність до виразного виконання музичних образів відповідно до логіки інтерпретації музичних творів, уміння

забезпечити атмосферу художнього сприймання музики та керування комунікативними процесами) – було визначено та узагальнено **рівні** сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музики з наданням якісних та кількісних характеристик:

високий (оптимальний);

середній (достатній);

низький (недостатній).

Високий (оптимальний) рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музики характеризується яскраво вираженою мотивацією до набуття професії вчителя музики, до формування комунікативних умінь для забезпечення ефективної взаємодії з учнями у музично-педагогічному процесі; стійким інтересом до виконавської діяльності; потребою у самовираженні в процесі музично-комунікативної практики. Студенти цього рівня демонструють комунікативну ерудованість, глибокі знання та розуміння комунікативних процесів у музично-виховній роботі з учнями. Володіють музично-виконавськими вміннями, яскраво відтворюють музичні образи, розуміють значення комунікації у процесі музично-естетичного виховання, демонструють знання з вікових особливостей музичного сприймання (Зафіксовано 11,8%).

Середній (достатній) рівень сформованості комунікативної компетентності характеризує студентів, які проявляють позитивне ставлення до обраної професії вчителя музики, однак присутній вибірковий інтерес до проблем музичної комунікації. Їм притаманне прагнення до набуття культурологічних знань та особистісного розвитку, проте мають мозаїчне уявлення щодо комунікативних процесів сприймання музики. Студенти цікавляться методикою музичного виховання, розуміють вікові особливості музичного сприймання не надаючи значення комунікативним процесам. Демонструють знання фортепіанного репертуару, спроможні створювати власні інтерпретації музичних творів окремих стильових напрямків. Однак,

виконання музичних образів не відзначається яскравою виразністю, художньою довершеністю, спрямованістю до художньо-педагогічної комунікації з школярами (55,6% респондентів).

Низький (недостатній) рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музики визначається слабким вираженням мотивації до педагогічної діяльності. Студенти не розуміють значення комунікативної діяльності педагога, характеризуються байдужим ставленням до музично-навчальної діяльності. Студенти відзначаються ситуативним бажанням отримати вищу освіту, що не пов'язується із прагненням до професійного зростання. Студенти цього рівня мають фрагментарні знання з теорії комунікації, мало орієнтуються в питаннях музичної педагогіки. Виконавські інтерпретації музичних творів створюють лише за допомогою викладача, мало виявляють особистісне переживання та комунікативність у вивченні музики (32,6% досліджуваних).

Таким чином, за результатами констатувального експерименту було виявлено, що у більшості майбутніх учителів сформованість комунікативної компетентності відповідає низькому та середньому рівням, що зумовило необхідність розробки спеціальної поетапної методики формування означеного феномена у процесі фортепіанного навчання.

3.2. Організація та проведення формувального експерименту

З метою перевірки розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання було проведено *формувальний експеримент* зі студентами 4-5-х курсів факультетів мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. Експериментальною роботою було охоплено 88 студентів,

44 з них становили експериментальну групу, і така ж кількість респондентів була віднесена до контрольної.

Експеримент проходив в реальних умовах педагогічного процесі. З експериментальною групою студентів проводилася цілеспрямована педагогічна робота за розробленою методикою формування комунікативної компетентності у процесі фортепіанного навчання, а студенти контрольної групи навчалися за традиційною програмою. Експеримент тривав упродовж VII –IX семестрів. Отримані результати формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах порівнювалися під час контрольного зрізу на кожному етапі педагогічної роботи.

Експериментальна методика формування комунікативної компетентності студентів вищих музично-педагогічних закладів освіти була розроблена на основі активізації мотиваційної, когнітивної, перцептивної та діяльнісної сфер особистості шляхом проектування та реалізації комунікативних зв'язків у музично-навчальному процесі.

Оскільки проведення педагогічної роботи передбачає чітку організацію навчального процесу, було конкретизовано її організаційну структуру, що охоплювала такі компоненти: мета; принципи; зміст педагогічної роботи; організаційні форми навчання; педагогічні умови; методи педагогічної роботи; педагогічний результат, що досягається внаслідок проведеної роботи. Було конкретизовано етапи проведення педагогічної роботи, згідно яких визначена послідовність використання прийомів та методів вивчення напам'ять музичних творів та відтворення у реальному звучанні художніх образів музики. Етапи педагогічної роботи було підпорядковано послідовному формуванню визначених компонентів комунікативної компетентності студентів – мотиваційного, інформаційного, емоційного і технологічного.

Педагогічна робота, згідно методичних положень, ґрунтувалася на **принципах**: естетичної спрямованості навчання; діалогової взаємодії; самостійності й активності суб'єктів навчальної діяльності; рефлексивності.

Принцип естетичної спрямованості задає орієнтири досягнення естетичної цінності вивчення мистецтва музики, забезпечення змістового наповнення музичного навчання, що узгоджується із завданнями розвитку естетичного світобачення учнів.

Принцип діалогової взаємодії визначає партнерські стосунки суб'єктів навчального процесу, а також внутрішній діалог з образами музики.

Принцип самостійності й активності суб'єктів навчальної діяльності орієнтує на вияв творчої ініціативи у музично-навчальному процесі, саморозвиток і самовдосконалення у музично-педагогічній діяльності.

Принцип рефлексивності забезпечує осмислення і переживання досвіду власної музично-комунікативної діяльності, розвиток здатності сприймати власні дії через призму художнього твору, самоаналіз та інтроспекцію власної психіки у музично-комунікативному процесі.

Передбачалося використання **педагогічних умов** ефективного формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанного навчання: створення художньо-творчої атмосфери занять у фортепіанного навчання студентів; активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків; формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів; стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі виконання музичних творів та музичної комунікації.

Методика *формульованого експерименту* здійснювалась у **три етапи**

(*передкомунікативний, комунікативно-ініціативний, комунікативно-творчий*), які забезпечували реалізацію мети й завдань експериментальної роботи відповідно до логіки формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання. Отримані результати формульованого експерименту в контрольній та експериментальній групах порівнювалися під час контрольного зрізу на кожному етапі педагогічної роботи.

Передкомунікативний етап спрямовувався на формування мотиваційного компонента комунікативної компетентності, передбачав розширення мотивації студентів до формування комунікативних знань і вмінь, стимулювання інтересу до вивчення музики у її комунікативних зв'язках, прагнення до набуття виконавських умінь та спроможності до керування комунікативними процесами у музично-естетичному вихованні учнів.

Комунікативно-ініціативний етап був спрямований на формування інформативного компонента комунікативної компетентності і передбачав розширення комунікативних і музично-педагогічних знань студентів в активно-діалоговій формі, усвідомлення ними закономірностей розвитку музики як явища суспільного життя у процесі обміну художньою інформацією.

Комунікативно-творчий етап став підсумковим, передбачав використання форм самостійної роботи студента в умовах педагогічної практики. Зорієнтований на формування здатності студента до активної комунікації з учнями у музично-начальному процесі, творчо екстраполювати фахові здобутки у практичну педагогічну роботу, демонструвати учням у власному виконанні музичні твори та обмінюватися враженнями з їх приводу, враховуючи вікові особливості музичного сприймання та керуючи комунікативними процесами.

Перший етап формувального експерименту розпочався у VII семестрі. Студенти 4 курсу вже мали певний музично-виконавський досвід, і мали проходити педагогічну практику у школах. Саме тому перший етап був як підготовчий до здійснення музично-педагогічної комунікації.

Формування мотивації студентів до комунікативної діяльності здійснювалося за умови створення художньо-творчої атмосфери занять у фортепіанного навчання студентів. Ця умова ґрунтувалася на особистісному підході і передбачала уважне ставлення педагога до студента не лише на заняттях з фортепіано, а надання психологічної та моральної підтримки

студенту у складних соціально-психологічних ситуаціях. Саме *особистісний підхід* до кожного студента, психологічна підтримка - забезпечували поступовість адаптації китайських студентів до нових умов культурно-естетичного середовища в Україні. З метою максимальної підтримки студента складалися персоналізовані рекомендації організаційного і навчально-методичного характеру.

Педагогічна робота на даному етапі забезпечувала створення та закріплення позитивної мотивації навчальної діяльності студентів, розвиток інтересу до педагогічної діяльності, розвиток інтересу до вивчення художніх образів мистецтва, допомогу китайським студентам у питаннях адаптації до нових соціальних умов та культурного середовища університету України.

Використовувалися *методи* психологічної підтримки, пояснення, обговорення мистецьких вражень, моделювання конкретних ситуацій педагогічного процесу, структурування художнього матеріалу.

З метою підвищення інтересу китайських студентів до обраної професії та заохочення до вивчення спеціальних дисциплін як необхідних у фаховому становленні вчителя музики, на заняттях з основного інструменту використовувалися кращі зразки музичних творів всесвітньо відомих композиторів Й.Баха, Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена, Р.Шумана, Ф.Шопена, Е.Гріга, П.Чайковського та ін., що сприяло формуванню установки на професійний саморозвиток та стимулювало бажання самостійного копіткого опанування художнього змісту музичного матеріалу, ознайомлення з музичною культурою різних національних шкіл.

Для розуміння та відчуття творчого кредо автора, студентам пропонувалося ознайомитися з біографічними даними композитора, вивчити особливості історичного часу, коли жив композитор, усвідомити характерні риси його композиторського письма.

В такий спосіб відбувалося стимулювання студентів до внутрішньої комунікації з автором та його музичними образами під час їх безпосереднього відтворення.

У процесі індивідуальних занять з фортепіано проводилася педагогічна робота у напрямку постійного стимулювання студента до діалогу, спілкування, обговорення мистецьких вражень, обговорень змісту музичних творів на основі їх вербалізації, тобто стимулювала студента до обміну мистецькою інформацією, до *комунікативної активності*.

Основною **формою** роботи на даному етапі було визначено **урок-діалог**. Зазначимо, що діалог (з грецької – «розмова», «бесіда») має величезне значення у розвитку комунікативної компетентності та особистості загалом.

Здавна у філософії надавалося виключне значення діалогу:

- як специфічній формі організації спілкування та комунікації;
- для передавання ідей (відомі діалоги, Платона, Сократа, Конфуція);
- як особливому формату пізнання, осмислення існування і буття людини (Бубер, Бахтін).

У нашому дослідженні **урок-діалог** є формою комунікації, що має використовуватися на кожному з етапів експериментальної роботи.

На першому, передкомунікативному етапі формування комунікативної компетентності, урок-діалог передбачає активну взаємодію викладача і студента в класі фортепіано у процесі роботи над музичним твором. Це активна комунікація, що базується на партнерських відносинах в розробці інтерпретації музичних образів з урахуванням індивідуального їх розуміння і переживання, а також осмислення і обговорення їх післядії.

Урок-діалог передбачає також стимулювання до внутрішнього діалогу студента з музичним образом, автором твору в контексті певної епохи, національної культури. Такий урок-діалог має використовуватися на другому-комунікативно-ініціативному етапі роботи.

На третьому - комунікативно-творчому етапі – урок-діалог використовується у процесі навчально-виховної роботи студента з учнями. Студент має організувати комунікативне середовище з учнями у процесі

проходження педагогічної практики в школі, враховуючи вікові особливості музичного сприйняття дітей.

Важливим методом стимулювання художньої комунікації на уроці-діалозі першого етапу формувального експерименту було визначено *вербалізацію музичних образів*.

Студентам експериментальної групи пропонувалося зробити словесну характеристику художніх образів таких музичних творів:

- Л.Бетховен Соната № 14 cis-moll, Ч.2.;
- К.М.Вебер «Запрошення до танцю»;
- Ф.Шопен Прелюдії № 4 e-moll та № 7 A-dur;
- Ф.Пуленк Імпровізація № 15 cis-moll,
- О.Грибоедов Два вальси As-dur, e-moll;
- П.Чайковський Романс f-moll;
- Ю.Щуровський Баркарола F-dur та інші.

Для того, щоб визначити словесну характеристику обраного музичного твору, студентам необхідно було добре ознайомитися з музичним матеріалом, обміркувати його художній зміст, представити музичний твір у власному виконанні та дати словесний коментар його художнього образу.

Слід зазначити, що студенти творчо віднеслися до виконання даного завдання. Адекватному розумінню студентів художнього змісту творів сприяла попередня музично-теоретична підготовка.

Вивчення сонат Л.Бетховена забезпечило творчий підхід студентів до вербалізації художнього образу одного із найбільш популярних і натхненних творів великого композитора - «Місячної сонати», присвяченої Джульєтті Гвіччарді.

(Студентка експериментальної групи Оксана Т. характеризувала художній образ другої частини означеного твору як «музичний портрет дівчини лагідної та безтурботної вдачі»; Тетяна М. відмічала «... легкість і граціозність музики, що відображає настрій героїні твору»).

Цікавими виявився також вербальні характеристики студентів щодо художніх образів музичних творів «Запрошення до танцю» К.М.Вебера, «Романс» П.Чайковського та інших. Так, студенти, ознайомившись з історією написання цих творів охарактеризували вступ та закінчення п'єси К.Вебера як «запрошення кавалера та відповідний реверанс дами» (Дмитро Г.), а також «поклони після блискучого кружляння вальсу» (Олеся П). Студенти відмічали у п'єсі К.М.Вебера відтворення повного ритуалу бального танцю початку ХІХ століття, а п'єсі П. Чайковського – характерні риси російського романсу (плавність, мелодійність, щирість та поетичність).

Таким чином, було очевидним, що студенти вже краще орієнтувалися у нотній літературі, були більш обізнаними з фактичним матеріалом, знайомими з музичними жанрами, що сприяло розширенню музичного тезауруса, більш глибокому та адекватному розумінню музичного образу та відтворенню його у вербальних характеристиках.

Виконання даного завдання доповнювалося проблемними запитаннями щодо варіантного тлумачення художнього змісту твору та особливостями представлення його різними віковим групам учнів.

Такий підхід змушував майбутніх вчителів замислюватися, визначати педагогічний ракурс вербалізації художнього твору, визначати прийоми активізації уваги слухачів тощо.

Отже, перший етап формувального експерименту – передкомунікативний – був підготовкою студентів до самостійного керівництва музично-комунікативними процесами, етапом осмислення особливостей музичної комунікації, формування мотивації до набуття комунікативних умінь. Змістове наповнення педагогічної роботи даного етапу забезпечувалося реальним діалогом викладача і студента.

Другий етап формувального експерименту - *комунікативно-ініціативний* - був спрямований на формування інформаційного компонента комунікативної компетентності і передбачав розширення комунікативних і музично-педагогічних знань студентів в активно-діалоговій формі,

усвідомлення ними закономірностей розвитку музики як явища суспільного життя у процесі обміну художньою інформацією. Також передбачав формування емоційного та технологічного компонентів комунікативної компетентності студентів у процесі індивідуальних занять у класі фортепіано та самостійної роботи.

Використовувалися *форми* індивідуальних занять з фортепіано та групових (лекційні курси з теорії музики було доповнено окремими темами з проблеми музичної комунікації; з історії фортепіанного мистецтва – доповнено темами з питань діалогічного сприймання музичних творів та осмислення виконавської інтерпретації у контексті музичної комунікації).

Використовувалися *методи*: уявної аудиторії, рольової гри, комунікативних зв'язків, музичної презентації, обговорення, музичних дискусій, «круглий стіл».

Використовувалися педагогічні *умови*: активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків і формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів.

На другому етапі формувального експерименту музично-педагогічна комунікація постає як складний і багатогранний процес, в якому художнє спілкування проявляється в особливих формах міжособистісного та внутрішнього *діалогу* (грец. dialogos – розмова, бесіда), що обумовлюються емоційними реакціями кожного суб'єкта на музичний твір, переживанням художнього образу, відчуттям комунікативного простору у художньому світі митця, осмислення набутих вражень та спілкування з цього приводу. Тож, музично-педагогічна комунікація має спрямовуватися, перш за все, на забезпечення багатшарових комунікативних процесів у навчанні, стимулювання учнів до розуміння емоційного змісту музики, її діалогічної природи.

На другому, комунікативно-ініціативному етапі формувального експерименту урок-діалог передбачає стимулювання студента до

внутрішнього діалогу з музичним образом, автором твору в контексті певної епохи, національної культури.

Проведення педагогічної роботи зумовлювалося забезпеченням умови активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків і формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів.

Тож, використовувалися методи стимулювання студентів до пізнання сутності художніх образів музики та раціонального структурування художнього матеріалу.

Поряд з основними визначеними методами широко застосовувалися на заняттях з фортепіано *художні узагальнення, проведення образних паралелей, створення культурного контексту художнього образу, синхронічного та діахронічного аналізу музичного твору, структурування, синестезії та художніх асоціацій*, які стимулювали майбутнього вчителя музики до активного внутрішнього діалогу з музичним образом.

Методами *рольової гри* студенти навчалися вести бесіду з музики, уявляючи себе на місці учня (молодшого школяра, старшокласника, студента, або вчителя). Таким чином, змінюючи і «приміряючи» на себе іншу соціальну роль, студенти більш розуміли важливість уміти чути співбесідника, подавати інформацію у продуманому форматі та з вивіреною змістом.

Опрацювання музичних творів навчальної програми (поліфонічних творів епохи Бароко, сонат віденських класиків, п'єс та етюдів композиторів-романтиків, української та сучасної музики), а також додаткової музичної літератури передбачало визначення художнього змісту музичних образів, усвідомлення та відпрацювання технічних прийомів його відтворення у реальному звучанні. Студенти усвідомлювали значущість фортепіанної техніки для втілення та відчуття художнього образу, роль виражальних засобів музики, а отже, педагогічна робота спрямовувалась на

набуття необхідних виконавських навичок у підпорядкованості до відтворення художнього образу та музичної комунікації з ним.

Детальний аналіз драматургії музичного твору, логіки її розгортання

у звуковому просторі, визначення елементів музичної мови та засобів її звукового вирішення, виявлення смислових акцентів художньої драматургії - забезпечували формування технологічного компоненту комунікативної компетентності.

На заняттях з основного музичного інструменту студенти експериментальної групи знайомилися з широким колом музичних образів у процесі *ескізного* опрацювання музичних творів композиторів різних художніх стилів та напрямків.

Знайомство з музичним твором супроводжувалось підготовкою усної та письмової анотації щодо творчого кредо автора, художнього напрямку його творчості, що стимулювало комунікативну активність, сприяло формуванню умінь структурувати та подавати співбесіднику мистецьку інформацію.

У процесі ескізного вивчення музичних творів на другому етапі педагогічної роботи китайські студенти знайомилися з різними жанрами та стилями музики європейської музики, визначаючи їх специфічні риси. Пропонувалися до ескізного опрацювання: поліфонічні твори (маленькі прелюдії та фуги, двоголосні та триголосні інвенції Й.С.Баха; хоральні прелюдії, сюїти Г.Генделя; сюїти А.Кореллі, І.Пахельбеля; двоголосні фуги М. Мясковського тощо), твори сонатної форми (сонати Д.Чимарозо, Д.Скарлатті, Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена та ін.), різножанрові п'єси (танцювального, маршового, кантиленного характеру) та етюди.

Окрім ескізного опрацювання музичних творів різних художніх напрямків, студентам пропонувалося прослухати аудіо- та відеозаписи видатних піаністів з метою широкого ознайомлення з фортепіанними школами різних культурних регіонів, поглиблення уявлень про можливості відтворення художніх образів музики у виконавській діяльності.

Цікавим для студентів виявилися перегляд відеозаписів та обговорення виконавського стилю та виконавських інтерпретацій відомих українських, російських та китайських піаністів: Ланг Ланг, Лі Юнді, Цзянь Сунь, Анни Федорової, Етелли Чуприк, Святослава Ріхтера та інших (https://www.youtube.com/watch?v=gxXSlhO4a5A&list=PLKZSY8CIEiVdv_h2TRpGrfmf-OeEbqGLH ; <https://www.youtube.com/watch?v=WK0Ml2BiOAE>).

Так, осмислюючи попередній досвід фортепіанної підготовки та доповнюючи його новими враженнями від прослуханого звукозапису сонат Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена у виконанні видатних піаністів ХХ століття, студенти спромоглися узагальнити жанрові характеристики музичних творів, відчувати емоційний контакт з музичним образом, зрозуміти роль виконавської інтерпретації та порівняти її варіативність.

Ознайомлення із значною кількістю музичних творів спрямовувалося на вироблення вмінь студентів художнього узагальнення та проведення художніх паралелей.

За допомогою *методів* культурного контексту та синхронічного аналізу, студенти усвідомлювали особливості музики доби Бароко, що виявлялись у самих формах концертування, у майстерності імпровізації майстрів віддаленої епохи, використання техніки генерал-басу, поліфонії, колоритності реєстрування, орнаментиці тощо.

Майбутні вчителі усвідомлювали, що у творчості віденських класиків художні образи набувають нових стильових прикмет, відповідаючи фортепіанному стилю письма Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена з новими рисами музичної мови, а саме: виразова роль наспівної мелодії, рівномірно-акцентована ритміка, формотворча роль функціональної ладогармонії, ясне і прозоре звучання фактури, в якій панує гомофонно-гармонійний склад.

У процесі практичного ознайомлення з нотною літературою, студенти усвідомлювали, що основним досягненням віденського класицизму – формування основних жанрів фортепіанної музики – сонати,

концерту, варіацій. Порівняння художньо-образної сфери творчості Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена сприяло усвідомленню студентами рівноваги та прозорості образів Й.Гайдна та В.Моцарта, симфонічності музичного стилю та контрастності музичних образів Л.Бетховена.

В ході ескізного опрацювання нотної літератури китайські студенти ознайомилися з особливостями образності музики композиторів-романтиків Ф.Шуберта, Р.Шумана, Ф.Шопена, виділяючи їх суб'єктивність відношення до світу, емоційну наповненість та схвильованість образного змісту музики, програмність фортепіанних творів.

Діахронічний аналіз музичних образів, порівняння з іншими видами мистецтва забезпечував фіксацію у свідомості головних рис образного змісту розучуваних музичних творів.

Для усвідомлення емоційного відчуття української фортепіанної музики пропонувалися твори В.Барвінського (Три п'єси з циклу «Українські колядки та щедрівки»), К.Данькевича («Поема»), М.Дремлюги (Поема на тему української народної пісні «Люб-нелюб»), Б.Лятошинського (П'ять прелюдій, тв. 44), І.Шамо («Гумореска»), С.Людкевича (Парафраза на тему української народної пісні «Ой що ж бо то тай за ворона») та інші.

Образний зміст сучасної музики, що відображає динамізм соціального буття, яскраво ілюструють твори А.Шнітке («Шість п'єс», «Афоризми» та ін.), В.Гавриліна (Вальси, п'єси), С.Баневича («Альбом фортепіанних п'єс»), С.Слонімського (прелюдії та фуги), М.Скорика (Партита №5, цикл «В Карпатах», «Шість прелюдій та фуг») та ін., які використовувалися для поглиблення художньої ерудиції китайських студентів.

Під час ознайомлення з художніми образами музичних творів композиторів різних епох та художніх напрямків, студентам пропонувалось простежити і зіставити подібність художньо-образних елементів суміжних видів мистецтв: живопису, літератури, поезії, а у процесі проведення «круглих столів» обмінятися думками і мистецькими враженнями.

Таким чином, забезпечувалося формування *інформаційного* компонента комунікативної компетентності майбутніх учителів музики.

Комунікативно-ініціативний етап формувального експерименту проходив в умовах індивідуального навчання студентів у класі фортепіано і спрямовувався на формування вмінь відтворювати художні образи музики у власному виконанні, переживати їх, співчувати їм, а отже внутрішньо спілкуватися з ними. Таким чином відбувалося формування емоційного і технологічного компонентів комунікативної компетентності.

Відпрацюючи виконавські інтерпретації музичних творів, студенти підпорядковували виконавські засоби емоційним відчуттям музичного образу. Так, наприклад, досягненню легкості і невимушеності кружляння мелодії Етюд *f-moll* Ф.Шопена передувало ретельне опрацювання техніки *legato*, наспівності фортепіанного туше. Такі технічні засоби в подальшому використовувалися у відтворенні художніх образів «Фантазії-експромт». Контрастність образної драматургії означеного твору порівнювалась із логікою розгортання образів ноктюрнів та полонезів Ф.Шопена. Виразне виконання музичного твору сприяло музичній комунікації з художнім образом, його емоційного переживання. Поряд із виконанням музичних творів проходило обговорення їх образного змісту в активно-діалоговій формі, що значно розкріпачувало респондентів, стимулювало до вербалізації емоційного відчуття та усвідомлення власного емоційного стану під час музичної комунікації.

Важливого значення на комунікативно-ініціативному етапі формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики набуває розвиток самостійності студента. На відміну від попередньої роботи, методичні зусилля спрямовувалися на розвиток творчого самовираження студентів, вмінь рефлексивного осягнення змісту музичних творів, усвідомлення рефлексивно-діалогової основи спілкування з мистецтвом, у процесі якого пізнається і змінюється власний внутрішній світ.

Крім опрацювання навчально-виконавської програми, великого значення надавалося вивченню *педагогічного репертуару* майбутнього вчителя музики.

Розучування дитячих п'єс включало ретельний аналіз виконавських засобів та прийомів втілення художніх образів музики, а також передбачало набуття вмінь *пояснення* художнього змісту твору та виражальних засобів музичної мови уявній учнівській аудиторії. Так використовувалися методи *вербалізації художніх образів музики та уявної аудиторії*.

Виконуючи поставлені завдання, студенти відмічали важливість активного і легкого штриха *staccato* у відтворенні образів п'єс В.Косенка «Дощик», що забезпечувало відчуття крапель літнього дощу; плавність ведення мелодії у відтворенні образів п'єс «Баркарола» П.Чайковського, що передавало спокій природи та легкий плескіт води.

Широке застосування методів створення виконавської інтерпретації, усвідомлення і закріплення емоційних реакцій на художні образи, підпорядкування виконавської техніки відтворенню художнього образу у звучанні та ін. зумовлювали формування виконавського досвіду відтворення художніх образів і музично-комунікативних умінь спілкуватися з ними.

Для активізації чуттєвого осягнення музичних образів (емоційний компонент) застосовувалися *методи синестезії*.

Як вже було зазначено, синестезія (з грецької – одночасність відчуттів)

є особливим феноменом комплексності відчуттів людини. Синестезія виникає у суб'єкта внаслідок взаємовпливу звукових, візуальних, зорових та інших образів мистецтва, стає результатом взаємопроникнення виражальних елементів різних видів художньої творчості (відомі відчуття кольору звуків М.Римського-Корсакова, О.Скрябіна). Саме синестезійність актуалізує чуттєвий досвід художніх асоціацій особистості.

Синестезійність є важливим аспектом чуттєвого осягнення образу, оскільки актуалізує досвід особистісно-чуттєвих мистецьких вражень, зумовлює неповторність конкретно-чуттєвого індивідуального сприйняття

художніх образів, забезпечує емоційну насиченість відтворення музичного образу. Вона стимулює осягнення багатоплановості музичного образу, виявлення невисловленого його художнього змісту, відкриває шлях до синкретичної повноти його відчуттів у єдності свідомого і позасвідомого.

Співвідчуття, які виникають внаслідок переведення музичної мови художнього образу на інші художньо-виражальні засоби мистецтв, дають можливість осягнути сутність образу шляхом чуттєвого зіставлення різних характеристик («колючий звук», «політність звучання», «важкий акорд», «прохолодна гармонія», «кульгаючий ритм», «візерунки мелодії», «гострота інтонування», «теплий звук» та інші).

Виникнення таких чуттєвих асоціацій забезпечує індивідуально-неповторне відчуття музичного образу, збуджує суб'єктивні ефекти інтеграції зорових, звукових, тактильно-дотикових відчуттів сприйняття та відтворення музичних образів.

Набутий студентами досвід усвідомлення та відтворення художніх образів музики на перших трьох етапах узагальнювався на третьому етапі формувального експерименту – *комунікативно-творчому*.

Третій етап формувального експерименту – *комунікативно-творчий* проходив в IX семестрі в умовах педагогічної практики студентів у загальноосвітніх школах. Даний етап був підсумковим, передбачав самостійне застосування студентами на практиці набутих комунікативних умінь та досвіду.

Комунікативно-творчий етап як підсумковий, передбачав використання форм самостійної роботи студента в умовах педагогічної практики. Зорієнтований на формування здатності студента до активної комунікації з учнями у музично-навчальному процесі, творчо екстраполювати фахові здобутки у практичну педагогічну роботу, демонструвати учням у власному виконанні музичні твори та обмінюватися враженнями з їх приводу, враховуючи вікові особливості музичного сприймання та керуючи комунікативними процесами у музично-навчальній діяльності.

Використані *педагогічні умови*: стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі виконання музичних творів та музичної комунікації з учнями та *методи*: творчих завдань, вербальної інтерпретації музичних образів, комунікативної атаки, музичних презентацій, рефлексивного осмислення комунікативних дій.

На розвиток самостійності у вивченні музичних творів та підготовки до зустрічі з учнями, студентам пропонувалася серія *творчих завдань*, до яких було включено:

- самостійне опрацювання музичного твору з дитячого репертуару за власним вибором та пояснення його змісту;
- презентація музичного твору уявній учнівській аудиторії, пояснення образного змісту виконаного твору та доцільність виражальних засобів музики щодо відтворення художнього образу;
- створення власного музичного образу з коментарем авторського задуму.

Зазначимо, що студенти експериментальної групи досить активно поставилися до виконання цих завдань. Серед обраних творів були, переважно, п'єси з шкільного репертуару, зокрема п'єси «Дитячого альбому» П. Чайковського. Це пояснювалося не лише обмеженістю терміну виконання завдання, що спонукало до вибору менш розгорнутих музичних форм, а й намаганнями майбутніх учителів удосконалювати педагогічні уміння вибору доцільності музичного репертуару у майбутній музично-виховній роботі з учнями.

До зустрічі з учнями студентам пропонувалося відпрацювати комунікативні навички та уміння педагогічної взаємодії з дітьми.

Як відомо з науково-педагогічної літератури [115], педагогічна взаємодія включає просторовий, психологічний, соціальний і педагогічний контакти. Просторовий контакт передбачає пред'явлення себе учням, формування перших вражень та взаємних оцінок, установлення довірливих стосунків. Просторовий контакт – неодмінна умова переходу до

психологічного контакту, який розглядається як установлення багаторівневих психологічних взаємин педагога і учнів. Соціальний контакт передбачає встановлення рефлексивних оцінок, спрямованість на співпрацю. Педагогічний контакт включає пізнавальний, емоційний, діяльнісний контакти та творчу атмосферу занять.

Так, презентуючи у власному виконанні п'єси «Дитячого альбому» П. Чайковського, студенти з цікавістю відмічали не лише фантастичність образу твору «Баба Яга», а й намагалися передати емоційний стан лиховісного кружляння казкового персонажу, порівнюючи його з образами картин В.Васнецова. Відтворення художнього образу даного твору забезпечувалося особистісними «вживанням» у характер персонажу, емоційним його переживанням, якому підпорядковувалися активізація музично-виконавських засобів: «колючий» стокатний штрих, відчутно-наочні динамічні наростання, відлуння та спади звучання.

Цікавими виявилися виконавські презентації «Польки» та «Мазурки» П. І. Чайковського. Танцювальні п'єси «Дитячого альбому» китайські студенти намагалися відтворити з позиції дитячого сприйняття. Легкість кружляння мелодії, танцювальний ритм поєднувався з гумористичними елементами дитячих жартів, відтворених в музиці.

Глибоко психологічний образ «Осінньої пісні» студенти відтворювали в процесі виразності інтонування журливої мелодії та усієї підголоскової («розмовляючої») фактури твору П. Чайковського.

Активно працювали майбутні вчителі з виконання завдань створення власної інтерпретації музичного твору та відповідного редагування нотного тексту. Пропонувалися музичні твори китайських авторів (Додаток В), які були мало відомими для респондентів.

Презентації респондентами музичних творів Хуан Ху Чі «Ранок», «Веселий танець», Цян Тін «Колискова» супроводжувалися словесним коментарем художнього образу. Це стимулювало до включення до

колективного обговорення, а також значно активізувало комунікативну діяльність кожного студента.

Слід зазначити, що студенти ретельно готувалися до музично-педагогічної комунікації з дітьми. Обдумувати та обговорювали зміст та представлення учням музичного матеріалу. У розробці змісту уроку, намагалися урахувувати вікові особливості музичного сприймання дітей, вибудовувати інформацію на основі емоційної драматургії та сприймання музики.

Студенти готувалися також до вирішення різних психологічних ситуацій: привертання уваги, утримування інтересу, управління комунікативним процесом.

Так, перед зустрічю з учнями, студентам пропонувалося відпрацювати методичний прийом «самопрезентація» для уникнення психологічного бар'єру при першій зустрічі з дітьми.

За допомогою методу «рольової гри», студенти розподілялися на «вчителів» та «учнів». «Вчителі» мали зайти до аудиторії і відрекомендуватися «учням». «Учні» мали вільно поводити себе, задавати незручні питання тощо. Такі вправи підготували студентів до можливих ситуацій з дітьми, продумування та обговорення шляхів їх вирішення.

У процесі підготовки до зустрічі з учнівською аудиторією та музичної комунікації з учнями, студентам було запропоновано відпрацювати методичний прийом – «комунікативна атака» (за В.Кан-Каликом), що передбачає вироблення умінь швидко включити в роботу, зацікавити та захопити школярів музичними мистецтвом під час проведення музично-виховної та навчальної роботи.

Успішне використання прийому «комунікативна атака» можливе лише за умови попередньої ретельної підготовки студентів, бездоганного знання матеріалу, ретельного обміркування композиційної побудови його змісту, продуманого вирішення питань педагогічної взаємодії з аудиторією (просторових, динамічних, часових тощо).

Студентам експериментальної групи було запропоновано самостійно обрати тему для проведення лекції-концерту для школярів та продумати її композиційну побудову розкриття змісту. Виклад цікавої для учнів інформації, завоювання уваги аудиторії передбачалось методом «комунікативної атаки».

При проведенні «комунікативної атаки» студентам рекомендувалося дотримуватися загальних правил, розроблених В.Кан-Каликом [73]:

- до аудиторії входити бадьорим, упевненим, енергійним;
- загальне почуття в початковий період педагогічної взаємодії бадьоре, продуктивне, впевнене;
- наявний комунікативний настрій: яскраво виражена готовність до взаємодії;
- енергійно виявляти комунікативну ініціативу, емоційний настрій на діяльність, прагнути передати цей стан аудиторії;
- в аудиторії створити необхідний емоційний настрій;
- здійснювати керування власним самопочуттям;
- домагатися продуктивності спілкування, зворотного зв'язку;
- мова яскрава, образна, педагогічно доцільна, висококультурна;
- пантоміміка виразна, адекватна жестикуляція, пластичні, емоційно насичені жести [73, 136-137].

Під час педагогічної практики в школі студенти проводили з учнями уроки-діалоги; уроки-бесіди; тематичні заняття, використовуючи напрацьований музичний матеріал; лекції-концерти; концерти-діалоги та інші форми музичної комунікації з дітьми.

Цікавими як для школярів, так і для самих респондентів були уроки-діалоги на теми: «Казка в музиці», «Музичний зоопарк» (для учнів 4-х класів); «Музичний портрет» (для учнів 5-х класів); «Музика і природа» (для учнів 6-х класів), «Серце Шопена» (для 7-класів) та інші. Слід зазначити, що в цілому педагогічна практика студентів експериментальної групи пройшла досить успішно. Студенти по закінченні практики склали письмові звіти,

«самозвіти», рефлексивно оцінювали власні комунікативні дії, відзначали позитивні враження та емоції від спілкування з учнями. Разом з тим, відмічали і певні недоліки у роботі, невдалі моменти спілкування, які у майбутньому бажали виправити.

Успішність проведення музичних занять респондентів зі школярами підтвердили і вчителі музики, а також діти, які були задоволені та зацікавлені музичним спілкуванням зі студентами.

Таким чином, дослідно-експериментальна робота за розробленою методикою формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики, проводилася в *три етапи* (передкомунікативний етап, комунікативно-ініціативний етап, комунікативно-творчий етап) з використанням *педагогічних умов* створення художньо-творчої атмосфери занять у фортепіанного навчання студентів; активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків; формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів; стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі виконання музичних творів та музичної комунікації, які спрямовувалися на формування мотиваційного, інформаційного, емоційного і технологічного компонентів досліджуваного явища. Найбільш ефективними методами формування комунікативної компетентності студентів виявилися такі: активізація комунікативних зв'язків у виконавському процесі, уявної аудиторії, рольової гри, музичних презентацій, музичних дискусій, комунікативних творчих завдань та інші

Для більшої конкретизації динаміки формування компонентів комунікативної компетентності студентів згідно використання нашої методики, було зроблено контрольний діагностичний зріз за методикою констатувального експерименту та порівняння результатів у контрольній та експериментальній групах.

Аналіз отриманих результатів представимо у наступному параграфі.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Для перевірки результативності експериментальної методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики на основі активізації мотиваційної, когнітивної, перцептивної та діяльнісної сфер особистості у процесі фортепіанного навчання шляхом проектування та реалізації комунікативних зв'язків у музично-навчальному процесі – було проведено контрольний діагностичний зріз за програмою констатувального експерименту з використанням ідентичних методів (письмового та усного опитування, протоколювання спостережень, тестів, самозвітів, виконання творчих завдань та ін.) та здійснено порівняльний аналіз констатуючого та контрольного діагностування за показниками визначених критеріїв (*ступінь сформованості мотивів щодо оволодіння музично-комунікативною діяльністю; ступінь теоретичної підготовленості та розуміння комунікативних процесів у навчанні музики; міра здатності до емоційного співпереживання та саморегуляції у комунікативній діяльності; ступінь володіння музично-виконавськими засобами у музичній комунікації*) у контрольній та експериментальній групах.

Перевірка рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музики за критерієм сформованості мотивів щодо оволодіння музично-комунікативною діяльністю базувалася на методах опитування, спостереження, методиці «незакінчених речень», усного та письмового опитування, тестування, виконання творчих завдань.

За методикою «незакінчених речень» (Д.Сакса) студентам контрольної та експериментальної груп було роздано спеціальні бланки з декількома незакінченими фразами (Додаток А). Передбачалося, що виконання завдання на закінчення заданих речень має відобразити вміння респондентів оперувати набутими теоретичними знаннями з питань комунікації у галузі мистецтва,

рівень самостійності та творчості мислення, а також власне особистісне ставлення до музично-педагогічних проблем.

Для виявлення особистісного ставлення студентів до мистецтва було запропоновано закінчити такі речення : «Мистецтво у моєму житті...», «Спілкування з мистецькими творами», «Роль мистецтва у становленні особистості.....»; «Художня творчість».

До виконання даного завдання досить сумлінно поставилися респонденти як експериментальної, так і контрольної груп. Майже всі студенти (за невеликим виключенням) заповнили отримані бланки. Однак, очевидними були відмінності у відповідях студентів різних груп.

В контрольній групі вербальна інформація була переважно репродуктивного характеру. Студенти часто посилалися на авторитетні судження, демонстрували певну стереотипність міркувань («...мистецтво відіграє важливу роль у житті кожної людини...»; «...навчання в університеті дає професію...»; «...педагогічна діяльність є важливою...» та ін.).

Студенти експериментальної групи, в переважній більшості, давали самостійні, творчі, оригінальні відповіді, розмірковували, активно висловлювали своє особистісне ставлення до поставленої проблеми. Наведемо декілька прикладів таких відповідей: «Навчання в університеті для мене є становленням особистості» (Олена Б); «У вивченні музичних творів я намагаюсь пізнати світ почуттів.» (Світлана О.); «Глибоке розуміння мистецтва пов'язано з глибиною почуттів людини та її обізнаністю...» (Наталія С.); «Художня творчість притаманна людям з багатим внутрішнім світом...» (Олег М.); «Художня творчість є віддзеркаленням відчуттів життя...» (Оксана М.) та інші.

Отримані відповіді усіх респондентів були розподілені на групи: стереотипні, аналітичні творчі. В контрольній групі зафіксовано стереотипних відповідей 28%, аналітичних – 52%, творчих – 20%. Тоді як в експериментальній такі групи склали відповідно 2,5%; 59% і 38,5%.

Результати опитування було підтверджено педагогічними спостереженнями за навчальною діяльністю студентів, проведенням індивідуальних бесід.

Для кількісної характеристики сформованості рівнів комунікативної компетентності майбутніх вчителів музики за критерієм сформованості мотивів щодо оволодіння музично-комунікативною діяльністю (в подальшому – критеріями ступеня теоретичної підготовленості та розуміння комунікативних процесів у навчанні музики; міри здатності до емоційного співпереживання та саморегуляції у комунікативній діяльності; ступінь володіння музично-виконавськими засобами у музичній комунікації) були виконані математичні обчислення.

З метою визначення середніх показників сформованості компонентів

(мотиваційного, інформаційного, емоційного, технологічного) комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання – було проведено математичну операцію щодо вимірювання середнього значення за формулою:

$$X = \frac{\sum x}{n} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$

де Σ – знак підсумовування;

x - отримані оцінки студентів у балах;

n - кількість студентів у групі.

Середня зважена арифметична вираховувалася за формулою:

$$X = \frac{\sum xm}{\sum m} = \frac{x_1 m_1 + x_2 m_2 + \dots + x_n m_n}{m_1 + m_2 + \dots + m_n},$$

де m – частота варіант.

Згідно математичних обчислень, було отримано кількісні показники сформованості мотиваційного компонента комунікативної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп. Динаміку їх формування ілюструє таблиця.:

Таблиця 3.1

**Динаміка формування мотиваційного компонента
комунікативної компетентності студентів за критерієм сформованості
мотивів щодо оволодіння музично-комунікативною діяльністю**

Показники критерію		Розподіл студентів за рівнями вираження показника											
		До експерименту						Після експерименту					
		КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
		Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Прояв інтересу до музично-комунікативної діяльності	абс	13	23	8	13	25	6	13	25	6	1	26	17
	%	29,5	52,3	18,2	29,5	56,8	13,6	29,5	56,8	13,6	2,2	59,1	38,6
Бажання набувати знання та вдосконалювати комунікативні вміння	абс	13	26	5	14	24	6	12	26	6	1	25	18
	%	29,5	59,1	11,4	31,8	54,5	13,6	27,3	59,1	13,6	2,2	56,8	40,9
Прагнення до професійного самовдосконалення	абс	12	25	7	13	25	6	12	25	7	2	25	17
	%	27,3	56,8	15,9	29,5	56,8	13,6	27,3	56,8	15,9	4,5	56,8	38,6

Таблиця ілюструє значну розбіжність у рівнях прояву показників після експерименту, тоді як на констатувальному етапі розходження були незначними.

Наступна серія діагностичних завдань була спрямована на виявлення динаміки формування *інформаційного* компонента комунікативної компетентності за показниками критерію теоретичної підготовленості та розуміння комунікативних процесів у навчанні музики (знання теорії комунікації, розуміння основ комунікативної діяльності вчителя музики,

усвідомлення можливих бар'єрів у комунікативному процесі та продуктивність пошуку їх подолання).

На виявлення рівнів здатності студентів мобільно застосовувати набуті під час навчання теоретичні знаннями у контексті конкретного музичного твору, умінь проводити художні паралелі між стильовими напрямками різних видів мистецтва та вміння їх пояснити були спрямовані такі дослідницькі завдання:

1. Проаналізувати музичний твір в культурологічному аспекті на основі категорії художнього стилю (пропонувалися сонати В.Моцарта; прелюдії та ноктюрни Ф.Шопена) та обговорити проблему.

2. Проаналізувати програмний музичний твір, створений за враженнями літературних або образотворчих зразків (пропонувалися «Сонети Петрарки» Ф.Ліста, «Картинки з виставки» М.Мусоргського, «Картини російських живописців» І.Шамо) та розкрити виражальні засоби розкриття художніх образів.

Хоч завдання були досить складними, студенти експериментальної групи, в переважній більшості, віднайшли риси стилю класицизму в сонатах В. Моцарта та давали характеристику музичного твору з позицій музичної мови, відмічаючи ясність та прозорість звучання, рівномірно-акцентовану ритміку, виразову роль наспівної мелодії, а також виразну артикуляцію, гомофонно-гармонійний склад фактури, помітну виразну спеціалізацію правої та лівої рук. Запропоновані твори Ф.Шопена усі учасники експериментальної групи прокоментували з позицій стильового напрямку романтизму, відмічаючи підвищену емоційну виразність музики Ф.Шопена, глибину втілення життєвого змісту.

Виконуючи завдання 2, студенти цієї групи виявляли спільність та своєрідність художніх образів та художніх зв'язків, співставляли засоби художньої виразності в поезії, образотворчому мистецтві та музиці. Свої враження та ставлення намагалися передавати у виконанні окремих творів, або їх фрагментів.

В той час, студенти контрольної групи зазнавали значних труднощів у виконанні даного завдання. Студенти часто обмежувалися лише виконанням музичного твору, словесні анотації відзначалися стереотипністю і включали декілька загальноновизнаних означень. Респондентам бракувало досвіду самостійного опрацювання нотної літератури, вмінь вільно оперувати набутими знаннями та творчо їх застосовувати у конкретній комунікативній ситуації.

Результати виконаної роботи оцінювалися за 10-бальною шкалою (1-4 бали – низький рівень; 5-8 балів – середній рівень; 9-10 – високий рівень). За отриманими результатами, студенти експериментальної групи склали 52,4 %-високого рівня, 39,7 % - середнього, 7,9 % - низького. В контрольній групі зафіксовано 50,% - низького рівня, 37,5 % - середнього і 12,5 % – високого.

Така розбіжність в результатах пояснюється попередньою підготовкою студентів експериментальної групи, проведеною з ними педагогічною роботою, що сприяла збагаченню їх досвіду спілкування з мистецтвом та оцінюванням його, використанню у практичній діяльності арсеналу набутих теоретичних та музично-комунікативних знань, та завдяки розширенню культурологічного світогляду загалом.

На виявлення рівня розуміння особливостей комунікативної діяльності вчителя музики, студентам було запропоновано самостійно розробити план музичних бесід для учнів різного віку.

Студенти мали визначити та обґрунтувати тему музичної бесіди, підготувати музичний матеріал, ретельно продумати структуру комунікативної взаємодії з учнями та презентувати її в групі. Завдання виконувалося групою респондентів, де кожен мав привнести свою художню інформацію та її повідомлення у груповій презентації.

Студенти експериментальної групи активно виконували завдання, намагалися обирати цікавий та оригінальний тематичний матеріал.

Так, були представлені студентами експериментальної групи розробки бесід для учнів молодших та середніх класів:

«Музичні ігри та розваги» (Ольга П.) з ілюстрацією музичних творів П. Чайковського «Гра в коники», «Марш дерев'яних солдатиків», «Нова лялька»;

«Казка в музиці» (Оксана Б.) з ілюстрацією музичних творів В. Сильвестрова «Казка в музиці», Ю. Шамо «Казки та історії», М. Кармінського «Похід ляльок», В. Птушкіна «Гноми марширують»;

«Музичний зоопарк» (Тетяна Д.) з ілюстрацією творів К. Сен-Санса із сюїти «Карнавал тварин» («Лебідь», «Черепахи»), М. Степаненка «Маленька сюїта про звірів».

Студенти контрольної групи більш формально віднеслися до виконання даної роботи, посилаючись на брак часу, чи незрозумілість форми роботи. Але, використовуючи виконавський досвід групи, було представлено розробку музичної бесіди для учнів 6-х класів за темою «Музичний пейзаж». Використовувалися твори П. Чайковського «Баркарола», К. Дебюсі «Вітер на рівнині», Ф. Ліст «Шум лісу». У презентації музичного матеріалу студенти виконували твори з навчальної програми, проте у проведенні бесіди були значні труднощі. Студенти лише зачитували інформацію. Труднощі встановлення комунікативної взаємодії було визначено у психологічних факторах (невміння представити себе, зібрати та утримати увагу аудиторії).

В експериментальній групі у виконанні даного завдання студенти відчували задоволення, яскраво представляли художні образи, пояснювали їх, активно включалися в діалог сумісного обговорення.

Оцінювати виконання такого завдання було запропоновано самим студентам. Їх самооцінки були досить критичними. В контрольній групі студенти оцінили себе в межах 5-7 балів за 10-бальною шкалою, в експериментальній 8- 10 балів. Кількісні показники доповнювалися самозвітами студентів щодо своїх комунікативних умінь.

За отриманими результатами діагностування рівнів сформованості інформаційного компонента, було виявлено в контрольній групі 55% респондентів низького рівня, 38% - середнього рівня і 7% низького. А в

експериментальній групі – 5% низького рівня, 42% середнього і 53% - високого.

Кількісні показники проведеного контрольного зрізу представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Динаміка формування інформаційного компонента комунікативної компетентності студентів за критерієм теоретичної підготовленості та розуміння комунікативних процесів у навчанні музики

Показники критерію		Розподіл студентів за рівнями вираження показника											
		До експерименту						Після експерименту					
		КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
		Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Знання теорії комунікації	абс	25	16	3	24	18	2	25	16	3	3	18	23
	%	56,8	36,4	6,8	54,5	40,9	4,5	56,8	36,3	6,8	6,8	40,9	52,3
Розуміння комунікативної діяльності і музиканта	абс	25	15	4	26	15	3	23	16	5	2	19	23
	%	56,8	34,1	9,1	59,1	34,1	6,8	52,3	36,4	11,3	4,5	43,2	52,3
Усвідомлення можливих комунікативних барерів у комунікативному процесі та продуктивність пошуку їх подолання	абс	18	18	8	17	18	9	18	17	9	3	17	24
	%	40,9	40,9	18,2	38,6	40,9	20,5	40,9	38,6	20,5	6,8	38,6	54,5

Кількісні показники свідчать про зростання високого рівня прояву інформаційного компонента у студентів експериментальної групи, тоді як в контрольній цей показник залишився майже без змін.

Для з'ясування динаміки формування емоційного компонента комунікативної компетентності студентів було проведено серію діагностичних завдань за методикою констатувального експерименту: опитування на визначення самопочуття, активності, настрою (САН) під час виконання музичних творів. (Додаток Г); проведення звукової анкети та концертне виконання музичних творів із залученням експертних оцінок.

Опитування на визначення самопочуття, активності, настрою (САН) під час виконання музичних творів (Додаток Г) дало можливість зафіксувати зрушення у самооцінках респондентів: в експериментальній групі студенти давали високі бали (+2;+3) у шкалі: «переживання повною мірою музичних образів під час виконання»; «розумію зміст музичних образів і з легкістю його відтворюю у грі»; «під час виконання музичних творів я відчуваю окрилення у відтворенні музичних образів»; «під час педагогічної практики я спілкуюся з учнями через зміст музичного твору»; «під час публічного виконання музичних творів я відчуваю особливе піднесення у переживанні змісту музичного образу»; «під час виконання музичних творів учням я відчуваю духовне збагачення»; «виконання музичних творів у школі приносить мені задоволення, насолоду». В контрольній групі зафіксовано помірні оцінки (-1;+1). Лише у шкалі «я завжди намагаюсь грати вивчені музичні твори друзям» значна частина опитуваних показала позитивну динаміку (+2;+3).

Ці дані було доповнено експертними оцінками екзаменаційних виступів студентів з навчальною програмою. Експертами виступали викладачі фортепіано та самі студенти.

Яскравість виконання музичних образів, проникнення в їх сутність, донесення до аудиторії художньо-емоційного змісту музики оцінювалося під час екзаменаційного виступу студентів з дисципліни «основний музичний інструмент» (фортепіано).

Як виявилось, студенти експериментальної групи більш переконливо демонстрували навчальну програму. Було помітним їх заглибленість у

художні образи музики, емоційність виконання та зв'язок з аудиторією. Тож, екзаменаційні оцінки за виступ у студентів експериментальної групи були значно вищими, ніж у контрольній.

Узагальнені кількісні результати визначення рівнів сформованості емоційного компонента комунікативної компетентності респондентів контрольної та експериментальної груп представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Динаміка формування емоційного компонента комунікативної компетентності студентів за критерієм емоційного переживання та саморегуляції у комунікативній діяльності

Показники критерію		Розподіл студентів за рівнями вираження показника											
		До експерименту						Після експерименту					
		КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
		н	с	в	н	с	в	н	с	в	н	с	в
Емоційна насиченість музичної комунікації	абс	27	12	5	25	14	5	26	13	5	2	6	36
	%	61,3	27,3	11,4	56,8	31,8	11,4	59,1	29,5	11,4	4,5	13,6	81,8
Здатність до співпереживання музично-навчальному процесі	абс	21	14	9	20	14	10	21	10	13	12	11	21
	%	47,7	31,8	20,5	45,5	31,8	22,7	47,7	22,7	29,5	27,2	25,0	47,7
Емоційність педагогічній взаємодії, саморегуляція власного стану	абс	25	13	6	24	14	6	22	14	8	9	15	20
	%	56,8	29,5	13,6	54,5	31,8	22,7	50,0	31,8	18,2	20,5	34,1	45,5

Представлені у таблиці кількісні дані контрольного зрізу свідчать про динаміку формування емоційного компонента в експериментальній групі (суттєве зростання високого рівня за всіма показниками). В контрольній групі зафіксовано лише незначні зміни.

При проведенні контрольного діагностичного зрізу на з'ясування динаміки формування *технологічного* компонента комунікативної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп було залучено експертні оцінки (викладачів фортепіано, керівників педагогічної практики, вчителів та студентів) та самозвіти респондентів.

Сформованість технологічного компонента визначалась за критерієм володіння музично-виконавськими засобами у музичній комунікації. Показники критерію: володіння виконавською технікою, здатність до виразного виконання музичних образів відповідно до логіки інтерпретації музичних творів, уміння забезпечити атмосферу художнього сприймання музики.

Було використано такі *методи* педагогічної діагностики: експертних оцінок, спостережень, опитувань, самооцінок.

Ступінь володіння студентами музично-виконавськими засобами у музичній комунікації визначався згідно експертних оцінок (викладачів фортепіано) під час концертних та екзаменаційних виступів студентів з фаху фортепіано.

Оцінювалося виконання програмового матеріалу з різножанрових музичних творів (поліфонічний твір, сонатна форма, розгорнута п'єса та етюд).

Програмою було передбачено виконання музичних творів, різних за характером та стильовими ознаками. Отже, майбутні вчителі музики мали розуміти широкий спектр музичних образів, спілкуватися з ними та співпереживати їм.

Оцінювання концертного виконання програми здійснювалося за 100-бальною шкалою, з них до низького рівня сформованості технологічного компонента віднесено оцінки 1-60; до середнього -61-89; до високого 90-100.

Як виявилось, виконання навчальної програми студентами експериментальної групи відрізнялось емоційною насиченістю, виваженістю «художнього» та «технічного», що позначилося на більш високих балах

оцінювання експертами, у порівнянні з контрольною групою. Студенти і їх педагоги відмічали позитивний вплив занять за експериментальною методикою.

Позначилася на виконанні музичних творів попередня підготовка студентів з питань музичної комунікації. Студенти намагалися заглиблюватися у музичний образ у виконавському процесі, підпорядковували технічні засоби художньому змісту музичного твору.

Так, за експертними оцінками, до високого рівня прояву показників володіння виконавською технікою та здатності до виразного виконання музичних образів відповідно до логіки інтерпретації музичних творів, було віднесено 45% студентів експериментальної групи і 26% студентів контрольної групи. Середній рівень було зафіксовано у 38% студентів експериментальної групи і у 28% студентів контрольної. До низького рівня віднесено 17% студентів експериментальної групи і 46% контрольної.

Такі дані було підтверджено *спостереженнями* за навчальною діяльністю майбутніх учителів музики та бесідами з викладачами фортепіано.

Було підтверджено у ході педагогічних спостережень та бесід з викладачами, що студенти експериментальної групи більш активно вивчали музичні дисципліни, цікавилися історією музики, плідно працювали над розвитком виконавської техніки задля відтворення художніх образів музики у власному виконанні та емоційного їх переживання.

У навчальній діяльності студентів контрольної групи помітних змін зафіксовано не було.

Діагностування технологічного компонента комунікативної компетентності студентів за показником уміння забезпечити атмосферу художнього сприймання музики проводилося згідно контрольного зрізу в умовах проведення педагогічної практики у школах.

Експертами виступали керівники педпрактики, вчителі музики та студенти.

Проведення студентами експериментальної групи уроків-діалогів з учнями позначалося ретельно продуманою драматургією спілкування, взаємодією з учнями у процесі подання матеріалу уроку, доброзичливістю у стосунках з дітьми та творчою атмосферою занять. Попередньо проведена педагогічна робота з підготовки до музичної комунікації забезпечила студентам невимушеність і впевненість у керівництві комунікативними процесами у діалоговій взаємодії з дітьми.

Підготовлені та проведені студентами експериментальної групи музичні бесіди з учнями у процесі позакласної музично-виховної роботи на теми:

- «Казка в музиці» (3-й клас»),
- «Музичні подорожі» (4-й клас)
- «Музичний портрет» (5-й клас),
- «Серце Шопена» (6-й клас).

Проведені бесіди дістали схвальні оцінки як керівниками педагогічної практики, так і вчителями музики. Учні отримали цікаву художню інформацію та естетичне задоволення від неї.

У письмових самозвітах студенти експериментальної групи відмічали необхідність розвитку комунікативних умінь та особисте зростання під час проведення експериментальної роботи.

Дієвість експериментальної методики студенти відмічали як у самозвітах, так і в процесі обговорення результатів проведеної роботи. (Є.Жань: «... я відкрила в собі нові можливості в спілкуванні з мистецтвом»; Цю Цзюньхао: «...я став по-іншому відчувати музику»; Наталія П.: « ... мені дуже сподобалося спілкуватися з дітьми через музику»).

За даними контрольного зрізу, 46% респондентів експериментальної групи віднесено до високого рівня; 52% - до середнього і 2% – до низького. В контрольній результати такі: 20% - високого рівня; 42% - середнього і 38% низького.

Узагальнені кількісні результати формування технологічного компонента комунікативної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Динаміка формування технологічного компонента
комунікативної компетентності студентів за критерієм володіння
музично-виконавськими засобами у музичній комунікації.**

Показники критерію		Розподіл студентів за рівнями вираження показника											
		До експерименту						Після експерименту					
		КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
		Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
володіння виконавською технікою	абс	15	18	11	15	19	10	14	19	11	9	19	16
	%	34,1	40,9	25,0	34,1	43,2	22,7	31,8	43,2	25,0	20,4	43,2	36,4
здатність до виразного виконання музичних образів відповідно до логіки інтерпретації музичних творів,	абс	14	20	10	15	18	11	13	21	10	9	20	15
	%	31,8	45,5	22,7	34,1	40,9	25,0	29,5	47,7	22,7	20,4	45,5	34,1
уміння забезпечити атмосферу художнього сприймання музики.	абс	15	21	8	16	19	9	15	20	9	2	21	21
	%	34,1	47,7	18,2	36,4	43,2	20,4	34,1	45,5	20,4	4,5	47,7	47,7

Кількісні дані засвідчують позитивну динаміку формування технологічного компонента комунікативної компетентності у студентів експериментальної групи. Суттєвим зростанням відмічено високий рівень за всіма показниками, та зменшення низького рівня.

У контрольній групі істотних змін не відбулося.

З метою визначення динаміки формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики, як цілісного явища – було проведено математичні обчислення для приведення статистичних даних до загального показника та визначення їх взаємозв'язку у шкалі порядку з використанням рангового коефіцієнту кореляції Спірмена.

Математичні обчислення проводилися за формулою:

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

n

де «а» – значення першого(мотиваційного)компонента;

«б» – значення другого (інформаційного) компонента;

«в» – значення третього(емоційного) компонента;

«г» - значення четвертого (технологічного) компонента;

«n» - кількість значень;

«X» – середній показник.

Узагальнені статистичні дані подано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Порівняння результатів сформованості комунікативної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп (у відсотках)

Групи студентів	Рівні сформованості комунікативної компетентності					
	До експерименту			Після експерименту		
	н	с	в	н	с	в
КГ	38,8	42,1	19,1	37,8	42,1	20,1
ЕГ	37,8	39,3	22,9	10,4	42,1	47,5

Порівняння отриманих статистичних даних в контрольній та експериментальній групах свідчить про значну динаміку зростання рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів експериментальної групи.

До проведення експериментальної роботи рівні сформованості досліджуваного феномена в контрольній та експериментальній групах мало відрізнялися.

На констатувальному етапі дослідження зафіксовано в контрольній групі: 38,8% низького рівня, 42,1% - середнього рівня і 19,1% - високого рівня.

Майже такі кількісні показники були і в експериментальній групі, відповідно: 37,8% - низького рівня; 39,3% - середнього рівня; 22,9% - високого рівня.

Після проведення формувального експерименту статистичні дані суттєво змінилися.

В експериментальній групі було зафіксовано 10,4% низького рівня; 42,1% - середнього рівня; 47,5% - високого рівня.

В контрольній групі статистичні дані майже не змінилися: 37,8% низького рівня; 42,1% - середнього рівня; 20,1% - високого рівня.

Таким чином, статистичні дані свідчать, що в результаті впровадження експериментальної методики, високий рівень сформованості комунікативної компетентності студентів педагогічних університетів, що входили до експериментальної групи дослідження, збільшився майже на 24,6% (47,5% проти 22,9%), середній зріс на 2,8% (42,1% проти 39,3%), а низький – значно зменшився на 27,4% (10,4% проти 37,8%).

В контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано (високий рівень збільшився на 1%; середній рівень залишився без змін – 42,1%; низький рівень зменшився на 1%).

На основі порівняльного аналізу отриманих якісних та кількісних результатів формувального експерименту в контрольній та

експериментальній групі за результатами контрольного зрізу було доведено дієвість та ефективність розробленої у дослідженні методики формування комунікативної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі фортепіанного навчання, що ґрунтується на активізації мотиваційної, когнітивної, перцептивної та діяльнісної сфер особистості шляхом проектування та реалізації комунікативних зв'язків у музично-навчальному процесі.

Отримані результати свідчать про ефективність запропонованої методики та правомірність її виростання в умовах музично-педагогічної освіти.

Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспектива подальших досліджень передбачає вивчення таких питань, як особливості формування комунікативної компетентності студентів бакалаврату та магістратури з їх кваліфікаційними характеристиками, а також у процесі неперервної освіти педагога-музиканта.

Висновки до третього розділу

У розділі висвітлено зміст та результати експериментальної роботи: дослідження стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музики в умовах навчання за традиційною методикою, виявлення рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів педагогічних університетів з наданням якісних і кількісних характеристик (констатувальний експеримент), перевірка експериментальної методики та аналіз результатів дослідження (формульвальний експеримент).

З метою визначення реального стану сформованості комунікативної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі фортепіанного навчання, виявлення недоліків педагогічної роботи означеного напрямку та окреслення шляхів їх подолання було проведено **констатувальний експеримент**.

Педагогічне діагностування проводилося згідно розроблених критеріїв та показників і спрямовувалося на виявлення особливостей прояву структурних компонентів комунікативної компетентності студентів (мотиваційного, інформаційного, емоційного, технологічного) та рівнів сформованості досліджуваного феномена. Було використано такі діагностичні *методи*: бесіди, спостереження, опитування (усне, письмове), анкетування, тестування, інтерв'ювання, творчих завдань та інші.

В результаті констатувального експерименту було діагностовано три **рівні** сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музики: високий (оптимальний), середній (достатній), низький (недостатній) з наданням якісних та кількісних характеристик.

Високий (оптимальний) рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музики характеризується яскраво вираженою мотивацією до набуття професії вчителя музики, до формування комунікативних умінь для забезпечення ефективної взаємодії з учнями у

музично-педагогічному процесі; стійким інтересом до виконавської діяльності; потребою у самовираженні в процесі музично-комунікативної практики. Студенти цього рівня демонструють комунікативну ерудованість, глибокі знання та розуміння комунікативних процесів у музично-виховній роботі з учнями. Володіють музично-виконавськими вміннями, яскраво відтворюють музичні образи, розуміють значення комунікації у процесі музично-естетичного виховання, демонструють знання з вікових особливостей музичного сприймання (11,8%).

Середній (достатній) рівень сформованості комунікативної компетентності характеризує студентів, які проявляють позитивне ставлення до обраної професії вчителя музики, однак присутній вибірковий інтерес до проблем музичної комунікації. Їм притаманне прагнення до набуття культурологічних знань та особистісного розвитку, проте мають мозаїчне уявлення щодо комунікативних процесів сприймання музики. Студенти цікавляться методикою музичного виховання, розуміють вікові особливості музичного сприймання не надаючи значення комунікативним процесам. Демонструють знання фортепіанного репертуару, спроможні створювати власні інтерпретації музичних творів окремих стильових напрямків. Однак, виконання музичних образів не відзначається яскравою виразністю, художньою довершеністю, спрямованістю до художньо-педагогічної комунікації з школярами (55,6% респондентів).

Низький (недостатній) рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музики визначається слабким вираженням мотивації до педагогічної діяльності. Студенти не розуміють значення комунікативної діяльності педагога, характеризуються байдужим ставленням до музично-навчальної діяльності. Студенти відзначаються ситуативним бажанням отримати вищу освіту, що не пов'язується із прагненням до професійного зростання. Студенти цього рівня мають фрагментарні знання з теорії комунікації, мало орієнтуються в питаннях музичної педагогіки. Виконавські інтерпретації музичних творів створюють

лише за допомогою викладача, мало виявляють особистісне переживання та комунікативність у вивченні музики (32,6% досліджуваних).

За результатами констатувального експерименту встановлено, що у більшості майбутніх учителів сформованість комунікативної компетентності відповідає низькому та середньому рівням, що зумовило необхідність розробки та апробації спеціальної поетапної методики формування означеного феномена у процесі фортепіанного навчання.

Методика ґрунтувалась компетентнісному, системному, діяльнісному, синергетичному, особистісному, полісуб'єктному, культурологічному, аксіологічному підходах, передбачала використання спеціальних умов, форм та методів педагогічної роботи.

З метою перевірки ефективності розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання та її апробації у реальному навчальному процесі педагогічного університету було проведено **формувальний експеримент**.

Методика формувального експерименту здійснювалась у три етапи (*передкомунікативний, комунікативно-ініціативний, комунікативно-творчий*), які забезпечували реалізацію мети й завдань експериментальної роботи відповідно до логіки формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання.

Перший - *передкомунікативний* етап спрямовувався на формування мотиваційного компонента комунікативної компетентності, передбачав розширення мотивації студентів до формування комунікативних знань і вмінь, стимулювання інтересу до вивчення музики в її комунікативних зв'язках, прагнення до набуття виконавських умінь та спроможності до керування комунікативними процесами у музично-естетичному вихованні учнів.

Використовувалися *методи*: бесіди, пояснення, демонстрації, створення ситуації вибору. На даному етапі використовувалися індивідуальні

форми роботи (урок-діалог) із забезпеченням педагогічної *умови* створення художньо-творчої атмосфери занять.

Другий - *комунікативно-ініціативний* етап був спрямований на формування інформаційного компонента комунікативної компетентності і передбачав розширення комунікативних і музично-педагогічних знань студентів в активно-діалоговій формі, усвідомлення ними закономірностей розвитку музики як явища суспільного життя у процесі обміну художньою інформацією. Використовувалися *форми* індивідуальних занять з фортепіано та групових (лекційні курси з теорії музики було доповнено окремими темами з проблеми музичної комунікації; з історії фортепіанного мистецтва – доповнено темами з питань діалогічного сприймання музичних творів та осмислення виконавської інтерпретації у контексті музичної комунікації).

Використовувалися *методи*: уявної аудиторії, рольової гри, комунікативних зв'язків, музичної презентації, обговорення, музичних дискусій, «круглий стіл». Використовувалися педагогічні *умови*: активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків і формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів.

Третій - *комунікативно-творчий етап* став підсумковим, передбачав використання форм самостійної роботи студента в умовах педагогічної практики. Зорієнтований на формування здатності студента до активної комунікації з учнями у музично-навчальному процесі, творчо екстраполювати фахові здобутки у практичну педагогічну роботу, демонструвати учням у власному виконанні музичні твори та обмінюватися враженнями з їх приводу, враховуючи вікові особливості музичного сприймання та керуючи комунікативними процесами у музично-навчальній діяльності.

Використані *педагогічні умови*: стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі виконання музичних творів та музичної комунікації з учнями та *методи*: творчих завдань, вербальної інтерпретації музичних

образів, комунікативної атаки, музичних презентацій, рефлексивного осмислення комунікативних дій.

З метою визначення ефективності та дієвості запропонованої методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання на основі активізації мотиваційної, когнітивної, перцептивної та діяльнісної сфер особистості шляхом проектування та реалізації комунікативних зв'язків у музично-навчальному процесі - було проведено контрольний зріз та здійснено порівняльний аналіз якісних та кількісних показників щодо сформованості компонентів комунікативної компетентності студентів у контрольній та експериментальній групах.

Обробка статистичних результатів формувального експерименту, визначення та порівняння загальної динаміки формування комунікативної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп, математичні обчислення з метою приведення статистичних даних до загального показника та визначення їх взаємозв'язку у шкалі порядку з використанням рангового коефіцієнту кореляції Спірмена – довели ефективність та дієвість розробленої у дослідженні поетапної методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання.

У результаті впровадження експериментальної методики високий рівень сформованості комунікативної компетентності збільшився 24,6 %, середній рівень – зріс на 2,8% , низький суттєво зменшився на 27,4%. У контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано.

Отримані результати свідчать про ефективність запропонованої методики та правомірність її використання в умовах музично-педагогічної освіти.

Матеріали розділу висвітлені у таких публікаціях автора:

1. Се Фан. Педагогічні умови виховання духовності майбутніх піаністів КНР засобами народної музики в умовах фахової підготовки вищих педагогічних навчальних закладів України/ Фан Се //Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Безлюдний О.І. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2016. – Випуск 13. – 227 с. – С. 219 – 226.
2. Се Фан. Основні методи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанного навчання/ Фан Се// сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб.наук. пр. – Випуск 46. – Київ-Вінниця: ТОВ «Планер», 2016. – 375 с. – С. 302 – 306.
3. Се Фан. Особливості розвитку комунікативної компетентності студентів мистецьких факультетів в умовах фортепіанного навчання/ Фан Се// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип 20 (25). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – 176 с. – С.66 – 71.
4. Xie Fang. Communicative activity of the future music teachers: some features of the competence-based approach/ Fang Xie // Economics, management, law : realities and perspectives: Collection of scientific articles. – Les Editions L'Originale , Paris, France, 2016. – 484 p. – P. 472 -475.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики формування досліджуваного феномена у студентів вищих музично-педагогічних закладів освіти на основі активізації мотиваційної, когнітивної, перцептивної та діяльнісної сфер особистості шляхом проектування та реалізації комунікативних зв'язків у музично-навчальному процесі. Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань

і дали підстави зробити такі висновки:

1. Актуальність дослідження проблеми формування комунікативної компетентності зумовлена новими пріоритетами розвитку музично-педагогічної освіти, що орієнтують на забезпечення комунікативної спрямованості фахової, зокрема виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів, а також поглибленого пізнання основ комунікації, зокрема музично-педагогічної, на засадах компетентнісного підходу. У результаті узагальнення першоджерел було встановлено недостатню розробленість означеної проблеми та важливість формування комунікативної компетентності студентів вищих музично-педагогічних закладів освіти у процесі фортепіанної підготовки. Аналіз наукової літератури дозволив визначити теоретико-методологічні підходи, що стали підґрунтям цілісного аналізу окресленої проблеми та склали методологію дослідження: *системний, діяльнісний, синергетичний, особистісний, полісуб'єктний, культурологічний, аксіологічний* підходи.

2. На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження та узагальнення практики визначено сутність та зміст поняття «комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики», що

тракується як *складне інтегративне професійно-особистісне утворення, що характеризує здатність до педагогічно доцільного діалогічного спілкування у процесі музично-естетичного навчання школярів*. Доведено, що така здатність майбутнього вчителя музики формується на основі глибокого осмислення унікальності комунікативної функції музики, оволодіння музично-виконавськими засобами відтворення художньо-образного змісту музичних творів у діалогічному спрямуванні та сформованості умінь ефективного управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів.

Розроблено *структуру* комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики, що охоплює мотиваційний, інформаційний, емоційний та технологічний компоненти.

3. Педагогічний аналіз процесу фортепіанного навчання студентів, а також відповідної науково-методичної літератури дозволив виділити фортепіанну підготовку студентів одним із важливих напрямків формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики, оскільки вона забезпечує можливість майбутнім педагогам усвідомити внутрішню комунікативну (діалогову) організацію художньо-пізнавального та музично-виконавського процесів, а також орієнтує на презентацію музики школярам в активно комунікативній формі. Окреслено положення, що набувають особливого значення для розвитку комунікативної компетентності студентів

В умовах фортепіанного навчання: комунікація виступає засобом фортепіанного навчання та способом взаємодії учасників навчально-виховного процесу; компетентнісний підхід до оптимізації міжособистісних стосунків педагога і студента суттєво посилює результативність їх спільної творчої діяльності; система передачі музичної інформації вирізняється специфічністю, відбиваючи дійсність опосередковано – через звукову інтонацію; розвиток комунікативної компетентності студентів потребує оновлення підходів до організації фортепіанного навчання, модернізації

форм та методів творчої взаємодії, створення умов для самоорганізації, самовдосконалення та самовияву особистості.

4. У дослідженні визначено **принципи** формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанного навчання, а саме: естетичної спрямованості навчання; діалогової взаємодії; самостійності й активності суб'єктів навчальної діяльності; рефлексивності, що стали основними положеннями розробки організаційно-методичної моделі формування досліджуваного феномена. Окреслено такі **педагогічні умови** формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання: створення художньо-творчої атмосфери занять у фортепіанному класі; активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків; створення комунікативного середовища для формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів; стимулювання рефлексивності і самовираження в процесі виконання музичних творів та музичної комунікації.

Розроблено модель формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання, що включала мету, завдання, педагогічні умови забезпечення ефективності педагогічного процесу, форми, методи та етапи педагогічної роботи означеного напрямку.

5. Для діагностування стану сформованості комунікативної компетентності студентів педагогічних університетів розроблено **критерії та показники** досліджуваного феномена, відповідно до його структурних компонентів, а саме: *ступінь сформованості мотивів щодо оволодіння музично-комунікативною діяльністю* (мотиваційний компонент) з показниками: прояв інтересу до музично-комунікативної діяльності; бажання набувати знання та вдосконалювати комунікативні уміння; прагнення до професійного самовдосконалення; *ступінь теоретичної підготовленості та розуміння комунікативних процесів у навчанні музики* (інформаційний компонент) з показниками: знання теорії музичної комунікації, розуміння

основ комунікативної діяльності у педагогічному процесі, усвідомлення можливих комунікативних бар'єрів у комунікативному процесі та продуктивність пошуку їх подолання; *міра здатності до емоційного співпереживання та саморегуляції у комунікативній діяльності* (емоційний компонент) з показниками: емоційна насиченість музичної комунікації, здатність до співпереживання у музично-навчальному процесі; емоційність у педагогічній взаємодії, саморегуляція власного емоційного стану у різних музично-педагогічних ситуаціях; *ступінь володіння музично-виконавськими засобами у музичній комунікації* (технологічний компонент). Показники: володіння виконавською технікою, здатність до виразного виконання музичних образів відповідно до логіки інтерпретації музичних творів, уміння забезпечити атмосферу художнього сприймання музики та керування комунікативними процесами.

За результатами констатувального експерименту виявлено **рівні** сформованості комунікативної компетентності студентів: *високий* (оптимальний); *середній* (достатній); *низький* (недостатній) з наданням якісних та кількісних характеристик.

6. У дослідженні розроблена поетапна **методика** формування комунікативної компетентності майбутніх студентів мистецьких факультетів у процесі фортепіанної підготовки, що базувалася на активізації мотиваційної,

когнітивної, перцептивної та діяльнісної сфер особистості шляхом проектування і реалізації комунікативних зв'язків у музично-навчальному процесі та включала **три етапи**: *передкомунікативний, комунікативно-ініціативний, комунікативно-творчий*. **Перший етап** (*передкомунікативний*) спрямовано на створення та закріплення мотивації студентів до формування комунікативних знань і вмінь, стимулювання інтересу до вивчення музики у

II комунікативних зв'язках, стимулювання прагнення до набуття виконавських умінь та керування комунікативними процесами у музично-естетичному вихованні учнів. Використовувалися *методи*: бесіди, пояснення, демонстрації, створення ситуації вибору, інформаційного діалогу. На даному

етапі використовувалися індивідуальні *форми* роботи (урок-діалог) із забезпеченням педагогічної *умови* створення художньо-творчої атмосфери занять. **Другий етап** (*комунікативно-ініціативний*) передбачав розширення комунікативних і музично-педагогічних знань студентів в активно-діалоговій формі, усвідомлення комунікативної природи музики процесі виконання музичних творів та обміну художньою інформацією. Використовувалися *форми* індивідуальних занять з фортепіано та групових (лекційні курси з теорії музики доповнено окремими темами з проблем музичної комунікації; з історії фортепіанного мистецтва – доповнено темами з питань діалогічного сприймання та осмислення виконавської інтерпретації музичних творів). Використовувалися *методи*: рольової гри, уявної аудиторії, музичних

«круглий стіл». Використовувалися педагогічні *умови*: створення комунікативного середовища для активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення музичних творів та забезпечення музично-комунікативних зв'язків, формування узагальнених прийомів комунікації у процесі вивчення музичних творів. **Третій етап** (*комунікативно-творчий*) передбачав використання форм самостійної роботи студентів в умовах педагогічної практики. Зорієнтований на формування здатності майбутніх учителів до активної комунікації з учнями у музично-початковому процесі, творчо екстраполювати фахові здобутки у практичну педагогічну роботу, демонструвати учням у власному виконанні музичні твори та обмінюватися враженнями з їх приводу, враховуючи вікові особливості музичного сприймання та керуючи комунікативними процесами. Використані *педагогічні умови*: стимулювання рефлексивності і самовираження в процесі виконання музичних творів та музичної комунікації та *методи*: творчих завдань, музичних презентацій, вербальної інтерпретації музичних образів, діалогу, рефлексивного осмислення комунікативного процесу.

Результати дослідно-експериментальної роботи дали можливість зафіксувати позитивну динаміку зростання рівнів сформованості

досліджуваного феномена в експериментальній групі порівняно з контрольною, що доводить ефективність запропонованої методики.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспектива подальших досліджень передбачає вивчення таких питань, як особливості формування комунікативної компетентності студентів бакалаврату та магістратури з їх кваліфікаційними характеристиками, а також у процесі неперервної освіти педагога-музиканта.

ДОДАТКИ

Додаток А

ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

(адаптація методики «незакінчених речень»)

Інструкція :

Прочитайте уважно незакінчені речення і завершіть їх першою своєю думкою.

1. Навчання в університеті для мене

.....

.....

2. За час навчання в університеті я прагну

.....

.....

3. Для мене майбутня педагогічна діяльність

.....

4. У вивченні музичних творів я намагаюсь.....

.....

.....

5. Виконання музичних творів для мене.....

.....

.....

6. У вивченні музичних творів найбільш складним для мене.....

7. У майбутньому я себе вбачаю.....

Додаток Б

Опитувальний лист

на визначення ставлення до музично-навчальної діяльності
 (адаптація тесту В.Петрушина)

	Ключ
1. Я часто запізнююсь на заняття	Ні
2. Я намагаюсь розучувати самостійно музичні твори	Так
3. Виконуючи музичний твір публічно, я думаю про те, щоб якнайшвидше все закінчилось	Ні
4. Я віддаю перевагу готовому трактуванню музичного твору, що пропонує викладач і не намагаюсь щось привносити в нього своє	Ні
5. В мене є пропуски занять без поважних причин	Ні
6. Я намагаюсь не грати у концертах частіше, ніж інші	Ні
7. На заняття з основного інструмента я часто приходжу непідготовленим	Ні
8. Я працюю над музичними творами нерегулярно, несистематично	Ні
9. Я не пам'ятаю зауважень викладача щодо виконання музичного твору і згадую про них в останній момент	Ні
10. Мені подобається більша частина творів моєї програми	Так
11. Мені подобається процес виконання музичних творів перед аудиторією	Так
12. Я багато працюю самостійно	Так
13. Мені б хотілося взагалі відмовитися від гри перед слухацькою	

аудиторією та різними комісіями	Ні
14. Мені завжди подобається грати перед слухачами	Так
15. Мені подобається копітка робота над музичним твором	Так
16. Я намагаюсь вивчити додатково музичні твори крім обов'язкових	Так
17. Я вважаю, що немає необхідності емоційно викладатися під час концертного виступу	Ні

Додаток В

ТЕСТ

на з'ясування знань педагогічного репертуару та вмінь студентів конструювати навчальний матеріал в музично-комунікативній діяльності з учнями

1. *Які музичні твори із даного списку Ви б запропонували учням для прослуховування, щоб сформувати в них уявлення про можливості музики відобразити особистісні емоційні настрої людини?*

- а) М.Клементі. Етюд До мажор.
- б) К.Черні. Токката До мажор. ;
- в) Й.С.Бах «Жарт»;
- г) Ф.Шопен. Прелюдії № 4, № 20.

2. *Які музичні твори Ви використаєте при розкритті героїчної теми в музиці?*

- а) Л.Бетховен. Симфонія № 6;
- б) В.Моцарт. Турецький марш (Фінал Сонати Ля-мажор);
- в) Ф.Шопен. Етюд № 12., тв.10.;
- г) Є.Адамцевич «Запорізький марш».

3. Які із запропонованих музичних творів є, на Вашу думку, найбільш доцільними для розкриття зображальних можливостей музики у створенні портретних образів?

- а) Й.С.Бах. Прелюдія та фуга До-мажор (ДТК, Том 1.);
- б) Л.Бетховен Соната № 14. Ч.2.;
- в) Р.Шуман. Токката, тв.7. ;
- г) Ф.Шопен. Прелюдія № 8.

4. Які твори Ви оберете при ознайомленні учнів з прийомами передачі лірично-поетичних образів у музиці?

- а) Р. Шуман «Мрії»;
- б) Ф.Шуберт «Ave Maria»;
- в) Е.Гріг «У печері гірського короля»;
- г) Е.Гріг « Танок Анітри» .

5. Які твори Ви оберете для ознайомлення учнів із казковими образами в музиці?

- а) П.Чайковський «Баба-Яга»;
- б) М.Лисенко. Увертюра до опери «Тарас Бульба»;
- в) М.Глінка «Марш Чорномора»;
- г) О.Бородін «Богатирська симфонія».

6. Які, на Вашу думку, музичні твори є прикладами відображення у музиці світу природи?

- а) П.Чайковський «Пісня жайворонка»;
- б) М.Лисенко «Пісня Лисички»;
- в) М.Римський-Корсаков «Пісня Білочки» («Три дива»);
- г) Ф.Мендельсон «Пісня без слів».

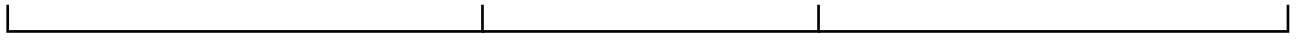
Додаток Г

Опитувальний лист

на визначення самопочуття, активності, настрою (САН)

під час виконання музичних творів

1. При виконанні музичних творів я переживаю їх образи повною мірою	3 2 1 0 1 2 3	При виконанні музичних творів я не відчуваю сильних почуттів
2. Я розумію зміст музичних образів і з легкістю його відтворюю у грі	3 2 1 0 1 2 3	Я не розумію зміст музичних образів і не намагаюсь його відтворювати
3. Під час виконання музичних творів я відчуваю окрилення у відтворенні музичних образів	3 2 1 0 1 2 3	Виконання музичних творів для мене не є цікавим і у зміст музичних образів я не заглиблююсь
4. Під час педагогічної практики я не можу передати зміст музичного твору учням і забуваю текст	3 2 1 0 1 2 3	Під час педагогічної практики я спілкуюся з учнями через зміст музичного твору
5. Під час публічного виконання музичних творів надмірне хвилювання заважає мені переживати зміст музичного образу	3 2 1 0 1 2 3	Під час публічного виконання музичних творів я відчуваю особливе піднесення у переживанні змісту музичного образу



6. Я завжди намагаюсь грати вивчені музичні твори друзям	3 2 1 0 1 2 3	Я ніколи не граю друзям музичні твори
7. Під час виконання музичних творів учням я відчуваю духовне збагачення	3 2 1 0 1 2 3	Під час виконання музичних творів учням я нічого не відчуваю
8. Виконання музичних творів у школі приносить мен і задоволення, насолоду	3 2 1 0 1 2 3	Виконання музичних творів у школі не приносить мені задоволення

Додаток Е

Зразки музичних творів для вербалізації образів

Хуан Ху Вей.

Ранок

巴蜀之画

(四川民歌主题钢琴组曲)

一、晨歌

Adagio 清爽地 (♩=54)

黄虎威曲 (1958年)

The score is written for piano in 4/4 time, marked Adagio with a tempo of quarter note = 54. It consists of three systems of music.

System 1: The right hand begins with a melodic line of eighth notes, followed by a triplet of eighth notes marked *ppp*. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines, marked *mp*.

System 2: The right hand continues with eighth-note patterns and includes a triplet of eighth notes marked *ppp*. The left hand features a triplet of eighth notes in the bass line, marked *mp*.

System 3: The right hand has a melodic line with eighth notes, ending with a triplet of eighth notes marked *ppp*. The left hand has a bass line with chords, marked *mp*. The system concludes with the instruction *poco rit.* and a final *ppp* dynamic marking.

Веселий
данець

四、弦子舞

Moderato (♩=80)

mf

p dolce

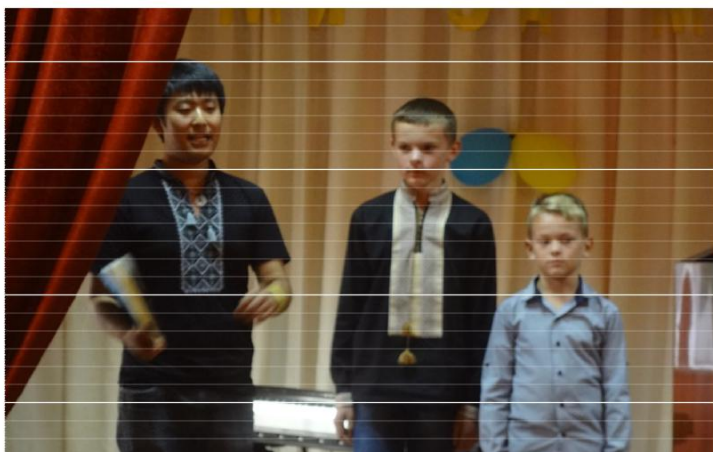
mf

p a

rit.

Дослідно-експериментальна робота автора





СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Эдуард Борисович Абдуллин. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
2. Александрова О.С. Умови і специфіка діалогу як соціокультурного феномена / О.С. Александрова// Гуманітарний вісник ЗДІА, 2011. - №44. – С.31 – 37.
3. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано/ А. Д. Алексеев. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1961. – 271 с.
4. Андрейко О. І. Виконаська майстерність інструменталіста і контексті інноваційних підходів до формування музично-виконавської культури скрипаля / О. І. Андрейко // Наукові записки. Серія педагогічні та історичні науки. - №104. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2012. – С.11 – 17.
5. Андрущенко В. П. Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу/ В. П. Андрущенко // Болонський процес в дії / За ред. О. С. Коноваленко; Б. І. Корольова. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 98 с. – С.5 – 11.
6. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю /Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804, [3] с.
7. Аристотель. Поэтика. Риторика/ Аристотель. – СПб: Азбука, 2000. – 347 с.
8. Артикуца Н. В. Освітні інновації у контексті євро-інтеграційних процесів / Н. В . Артикуца // Вища освіта України. – 2006. – Додаток 3, Т.2: Вища освіта України у контексті інтеграції Європейського освітнього простору. – С.24-32.

9. Асафьев Б.Г. Музыкальная форма как процесс / Б.Г.Асафьев.–Л.: Музыка,1971.–376 с.
10. Балашова О. С. Теоретико-методична модель формування концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музики / О.С.Балашова// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 3 (8). – К.: НПУ, 2006. – С.57-61.
11. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г.О.Балл. – Рівне: «Ліста-М», 2003. – 128с.
12. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики / М.М.Бахтин. – М.: Худ. лит., 1975.– 502 с.
13. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
14. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
15. Безклубенко С. Д. Всезагальна теорія та історія мистецтва / Сергій Данилович Безклубенко. – К.: Б.в., 2003. – 261 с.
16. Берегова О. Комунікація в музичному виконавстві як культурологічна проблема/ О.Берегова// Науковий вісник НМАУ імені П.І.Чайковського. Композитор і сучасність: Зб. наук. статей. – Вип. 84. – С.209 – 218.
17. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-методичні засади: Навч.-метод. видання/ І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
18. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування/ Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С.47- 53.

19. Библер В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога) / В.С.Библер. – М.: Политиздат, 1985. – 399 с.
20. Большой толковый психологический словарь. Т.2 М.: ООО «Издательство АСТ», Вече, 2001. – С. 336.
21. Боднарук І.М. Основні компоненти педагогічної діяльності в системі методичної підготовки майбутнього вчителя музики / І.М.Боднарук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип 2. (7). – К.: НПУ, 2005.– С. 57- 62.
22. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / А.Г.Болгарський // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 7 – 14.
23. Болонський процес в дії: матеріали «Круглого столу», проведеного Інститутом вищої освіти АПН України та редакцією тижневика «Освіта» (травень 2004 р. – лютий 2005 р.) / За ред. О.С. Коноваленко; Б. І. Корольова. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 98 с.
24. Бондар В. І. Дидактика / В.І.Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
25. Бонфельд Морис. Музыка: язык, речь, мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства: [монография] /Морис Шлемович Бонфельд. – СПб.: Композитор, 2006. – 648 с.
26. Бордовская Н., Реан А. Педагогика: Учебник для вузов. (Серия «Учебник нового века») / Н.Бордовская, А.Реан. – С-Пб.: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
27. Бузова О.Д. Емоційно-образні паралелі у різних видах мистецтва як фактор активізації естетичного ставлення і оцінки музики майбутнім вчителем / О.Д. Бузова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П.Драгоманова. - Серія 14. Теорія і методика

- мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип 2. (7). – К.: НПУ, 2005 – С.71-75.
28. Бурська О. П. Виконавська інтерпретація музики: психолого-педагогічний дискурс / О.П.Бурська // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. колегія О. П. Щолокова та ін. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 4. – С. 23 – 29.
 29. Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / НПУ ім. М. Драгоманова/ В.І.Буцяк. – К., 2003. – 21 с.
 30. Ван Іцзюнь. Принципові засади інструментально-виконавського навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України / Ван Іцзюнь // Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський, 2015. – С.258 – 263.
 31. Василик М. А. Основы теории коммуникации [текст]: учеб. для студ. вузов / Под ред. проф. М. А. Василика. – М. : Гардарики, 2006. – 615 с
 32. Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. / Мирон Йосипович Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
 33. Вей Лімін. Музичне навчання майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України /Вей Лімін //Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матер. VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 154-155.
 34. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. голов. ред. В.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
 35. Выготский Л. С. Психология искусства./ Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

36. Воеводін В. В. Становлення творчого потенціалу майбутнього музиканта-виконавця як педагогічний процес / В.В. Воеводін // Наукові записи ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – 2007. – №4. – С. 20–25.
37. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н.П. Волкова. — Київ : Академія, 2006. — 255 с.
38. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої компетентності школярів / Т.Б. Волобуєва. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 112 с.
39. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано / Тетяна пантелеймонівна Воробкевич. – Львів: Логос, 2001. – 222 с.
40. Ву Го Линг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности /Линг Ву Го //Музичне мистецтво і культура: наук. вісник /Одеська консерваторія імені А.В.Нежданової.– О., 2001. Вип .2. — С. 169-171.
41. Гаврілова Л.Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: монографія / Л.Г. Гаворілова. – К.: Видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – 403 с
42. Гаврілова Л.Г. Професійна компетентність майбутніх учителів музики: структурно-змістовий контент / Л.Г.Гаврілова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – 2014 - № 3. – С.143 – 147.
43. Гаврильчик Л. М. Робота над художнім образом музичного твору / Л.М. Гаврильчик. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 45 с.
44. Гласс Дж. Статические методы в педагогике и психологии /Дж. Гласс, Дж. Стенли [общ. ред. Ю.П. Адлера]. – М.: Прогрес, 1976. – 495 с.
45. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник С.У.Гончаренко.– К.: «Либідь», 1997. – 374 с.

46. Гончаренко С. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – К.; Хмельницький: ХГПК, 2000. – 29, [1] с.
47. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. Навчальний посібник / С.С.Горбенко. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с.
48. Горбенко О.Б. Педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики / О.Б.Горбенко // Наукові записки. – Вип. 88. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2010. – С.66 – 70.
49. Гринчук І. Інтерпретація музики (виконавсько-педагогічний аспект)/ І. Гринчук //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – Серія: Педагогіка. – 2001. – №2. – С. 47 -52.
50. Грищенко Н. В. Феномен творчості (філософсько-онтологічні засади): автореф. дис. ... канд. філос. наук / Н. В. Грищенко. – Харків, 1995. – 22с.
51. Гура О. І. Професійні компетенції та професійна компетентність педагога вищої школи: порівняльний аналіз понять / О.І.Гура // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Т.54. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 3 – 12.
52. Гуральник Н. П. Функціональна сутність української фортепіанної школи в парадигмі музично-педагогічної освіти / Н.П.Гуральник // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 3.(8). – К.: НПУ, 2006. – С. 9-15.
53. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /Л.В. Гусейнова. – К., 2005. – 19 с.

54. Дем'янчук О. Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів: Навчально-метод. посібник. /О.Н. Дем'янчук – К.: ІЗМН, 1977. – 64 с.
55. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
56. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – К.: КНТ, 2004. – 88 с.
57. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи /за ред. Г.О.Балла, В.О.Киричука, Р.М.Шамалашвілі – К.: ІЗТН, 1997. – 136 с.
58. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музикального виховання в школі. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
59. Древнекитайская философия: В 2 т. – М.: Принт, 1994. – Т.1. – С. 201-211; Т.2. – С. 141-209.
60. Естетика: Навч. посіб. / [М. П. Колесніков, О. В. Колеснікова, В.О.Лозовой та ін.]: За ред. В.О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2007. – 208 с.
61. Естетика: Підручник / [Л.Т.Левчук, В.І.Панченко, О.І.Оніщенко, Д.Ю.Кучерюк] : За заг. ред. Л.Т.Левчук. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2005. – 431 с.
62. Єрмаков І.Г. Феномен компетентнісно орієнтованої освіти/ І.Г.Єрмаков // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К.: «Лат і К.», 2003. – С. 6 – 8.
63. Загальна психологія : Підручник / [О.В. Скрипченко, Л.В.Долінська, З.В. Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – С. 464 с.
64. Зайцева А.В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності : Автореф. дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В.Зайцева. – К., 2007. – 21 с.

65. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02./ Н. М. Згурська. – К., 2001. – 19 с.
66. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
67. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти / І.А.Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С.15 – 29.
68. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А.Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці:Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
69. Іванов В. Основні теорії масової комунікації і журналістики : навч. посібник / за ред. В. В. Ризуна / Валерій Іванов. — К. : Центр вільної преси, 2010. — 258 с.
70. Іванова Є.М. Комунікативні можливості музики / Є.М.Іванова // Українська культура в контексті сучасних наукових досліджень та практичних реалій: Зб. матер. Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 21-22 грудня 2006 р. – К.: ДАКККіМ, 2007. – Ч.2. – С. 283-285.
71. Іванова Т. В. Культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності / Т.В.Іванова // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К., 2003. – С. 83 – 95 .
72. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений / М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1985. – 319 с.
73. Кан-Калик В. А., Никандоров Н. Д. Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандоров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

74. Кашкин В. Б. Основы теории коммуникации : краткий курс / В. Б. Кашкин. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 256 с.
75. Киричук О., Роменець В. Основи психології: Підручник / О.Киричук, В.Роменець. – К. : Либідь, 1996. – 632 с.
76. Клепко С. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С.Клепко. – Київ; Полтава; Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
77. Клепиков В.З. О реформе образования в Китае / В.З.Клепиков // Педагогика. – 2001. – № 9 – С. 67 – 69.
78. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л.Г.Коваль. – К.:КГПИ, 1991. – 430 с.
79. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
80. Коган Г.М. У врат мастерства / Григорий Михайлович Коган. – М.: «Музыка», 1969. – 133 с.
81. Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М.: «Музыка», 1978. – 226 с.
82. Козир А.В. Методичні аспекти підготовки студентів Інститутів мистецтв до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи/ Алла Володимирівна Козир // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 5. Педагогічні науки. – Вип. 2. – К.: НПУ, 2005. – С. 67-76.
83. Козир А. В. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А.В.Козир // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 4 (9). – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2007. – С. 88-92.

84. Кондаков Н. Логический словарь-справочник / Н.Кондаков. – М.: Изд-во «Наука», 1975. – 720 с.
85. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе: учеб. пос. /Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – 318с.
86. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.
87. Корсакова, И. А. Некоторые особенности коммуникации в художественной культуре Востока / И. А. Корсакова // Человеческий капитал. Научно-практический журнал.– М.: Изд-во РГСУ, 2012. – №1 (37). - С. 97-98.
88. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Г.С. Костюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
89. Круль П.Ф. Ефективність навчального процесу в умовах професійної музичної освіти/ Петро Франкович Круль// Збірник наукових праць НМАУ ім. П.Чайковського (до 100-річчя НМАУ ім. П.Чайковського) – Виконавське музикознавство. – Вип. 21. – К.: НМАУ ім. П.Чайковського, 2013. – С.30 – 36.
90. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства на личность / Е.П. Крупник. – М.: Изд-во «Институт психологи РАН», 1999. – 240 с.
91. Кули Чарльз. Общественная организация. Изучение углубленного разума / Чарльз Кули // Тексты по истории социологии XIX-XX веков : [хрестоматия / сост. В. И. Добренко, Л. П. Беленкова]. — М. : Наука, 1994 . — С. 350—357.
92. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н.Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
93. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя / С.Ю.Курганов. – М.: Просвещение, 1999. – 127 с.

94. Ленский П. Освіта в Китайській Народній Республіці: стан і перспективи розвитку / П.Ленский // Освіта і управління. – 2003. – Т.6. – № 2. – С.143-148.
95. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
96. Лещенко М. П. Теоретико-методичні основи педагогічної майстерності викладача професійної школи в умовах сучасного соціуму / М.П.Лещенко // Педагогічна майстерність у закладах освіти: Монографія. – К., 2003. – С. – 60-82.
97. Лі Данься. Формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед.н: 13.00.02/ НПУ ім.М.П.Драгоманова / Лі Данься. – К., 2016. – 21 с.
98. Лисіна Н. І. Курс з теорії піанізму в системі освіти майбутнього вчителя музики / Н. І. Лисіна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип.2 (7). – К.: НПУ, 2005. – С. 107-111.
99. Луман Н. Общество как социальная система /Н.Луман (пер. с нем. А. Антоновский). – М.: Логос, 2004. – 234 с.
100. Лю Цзя. Якість педагогічної інтерпретації явищ західноєвропейської музичної культури в системі підготовки вчителів музики в Китаї / Цзя Лю// Матеріали конференції молодих учених та студентів «Художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних інформаційних процесів і технологій». – Одеса: ПНПУ ім.К.Д.Ушинського, 2011. – С.29-32.
101. Мазель Л. А. Строение музыкальных произведений. /Л.А. Мазель. – 3-е изд. – М.: Музыка, 1984. – 527 с.
102. Макаров В. Л. Методика обучения игре на фортепиано / В.Л.Макаров. – Х.: ХГИИ, 1997. – 120 с.

103. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу. – СПб: Евразия, 1999. – 479 с.
104. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М.Масол. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
105. Масол Л. Образ-слово-думка: полікультурний діалог в освітньому просторі / Людмила Михайлівна Масол // Мистецтво та освіта. – 1999. – №4. – С. 38-45.
106. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / К.А.Мартисен. – М.: «Музыка», 1966. – 217 с.
107. Медушевский В. В. Музыкальное мышление и логос жизни / Вячеслав Вячеславович Медушевский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. – К., 1989. – С. 18-34.
108. Межуєв В. Діалог як спосіб міжкультурного спілкування в сучасному світі / В.Межуєв// Філософська думка. – 2011. - № 4. – С. 96 – 97.
109. Методика музыкального воспитания: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Г. Дмитриева, Н. И. Черноиваненко. – М.: Издательский центр "Академия", 2000.–240 с.
110. Меднікова Г. С. Українська і зарубіжна культура ХХ століття: навчальний посібник / Г. С. Меднікова. – К.: Знання, 2002. - 214 с.
111. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., Н.Г.Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
112. Михайличенко О.В. Основы музыкальной педагогики: учебное пособие для студентов музыкальных специальностей / О.В.Михайличенко. – Сумы: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 197 с.
113. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики.: Автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.02 / НПУ імені М.П. Драгоманова / М.А.Михаськова. – К., 2007. – 19 с.

114. Мозгальова Н. Г. Активні методи навчання у формуванні музичного мислення майбутнього вчителя / Н.Г.Мозгальова // Теорія та методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. колегія О.П.Щолокова та інші. – К.: НПУ, 2004, - Вип.5. – С.70-75.
115. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – 3-є вид., допов. / Н.Є.Мойсеюк – К.: «Гранмна», 2001. – 608 с.
116. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В.А.Моляко. – К.: Знание, 1991. – 20 с.
117. Морозова О.О. Мотивація як головний чинник реалізації педагогічної діяльності вчителя музики / О.О.Морозова // Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. – Вип. 472. – С.108 – 113.
118. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа). Исследование. / В.Г.Москаленко. – К.: Изд-во Киевской Государственной консерватории, 1994. – 156 с.
119. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 671 с.
120. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. посіб. / П.А.М'ясоїд. – К.: Вища школа, 1998. – 479 с.
121. Назайкинский Е. В. О психологи музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1978. – 383 с.
122. Найдено М. В. Розвиток професійної компетентності вчителів художньо-естетичного профілю в системі підвищення кваліфікації / М.В. Найдено // Наукові записки. – Випуск 40. – Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВГ ІЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 140 – 145.
123. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Газета «Освіта». – 2001. – № 38-39. – С. 3-4.

124. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога/ Генрих Густавович Нейгауз. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1961. – 318 с.
125. Некрасов Ю. Комплексне навчання гри на фортепіано: Навч. – метод. посіб. для вищих муз. навч. закл. / Ю.Некрасов. – О.: Астропринт, 2000. – 152 с.
126. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. посібник. / А.С. Нісімчук, О.С.Падалка, О.Т.Шпак. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 2000.– 368 с.
127. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн.: Хрвест, М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – 976 с.
128. О китайской музыке // Сб. статей китайских композиторов и музыковедов. – Вып.1.– М: Государственное музыкальное издательство, 1958. – 141 с.
129. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти/ О.В.Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. –С. 7 - 12.
130. Ожегов С. Словарь русского языка / гл.ред. С.Ожегов. – М.: Изд-во «Русский язык»,1981.– 814 с.
131. Олексюк. О. М. Музична педагогіка: Навч.посібник/ Ольга Миколаївна Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
132. Олексюк О. М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект / О. М. Олексюк // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. Сер. Педагогіка. – Вип.5. – 2001. – С. 73–80.
133. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник / О.М.Олексюк, М.М.Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.

134. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. І.А.Зязюна / В.Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
135. Освітні технології: Навч.-метод. посіб./ О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О.М. Пехоти.– К.: А.С.К., 2002.– 255 с.
136. Основи викладання мистецьких дисциплін/ За ред. О.П.Рудницької. – К.: ІЗМН, 1998. – 182 с.
137. Основи культурології: Навч. посіб./ За ред. Л.О.Сандюк та Н.В.Щубелки. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 400 с.
138. Отич О. М. Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: Комплекс навчально-методичного забезпечення викладача психолого-педагогічних дисциплін: У 3-х ч. / О. М.Отич. – Полтава.: ІнтерГрафіка, 2006. – Ч. II. Лекції з педагогіки. – 150 с.
139. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. - К.: Академвидав, 2003. - 446 с.
140. Падалка Г. М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти / Г.М. Падалка // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2004. – С. 15 – 20.
141. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога/ Г.М.Падалка // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. Колегія О.П. Щолокова та інші. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 5. – С. 3 - 11.
142. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.
143. Пан На Сутність та зміст виконавської інтерпретації у підготовці майбутнього вчителя музики / Пан На// Вісник Луганського

- національного університету імені Тараса Шевченка. № 11 (246), 2012. – Луганськ, 2012. – С.137 – 141.
144. Паньків Л.І. Діалоговий підхід у мистецькій освіті / Л.І Паньків// Вісник Луганського Національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – Ч.1. – Луганськ: ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. - №9. – 215 с. – С.110 – 121.
145. Паньків Л. І. Зміст та функції художніх орієнтацій у контексті мистецької освіти / Л. І. Паньків //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 18 (23). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – 342 с. – С. 37 – 42.
146. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : моногр. / [Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов, Л. О. Курганська та ін.] ; за наук. ред. В. Л. Зливкова. — К. : Педагогічна думка, 2011. — 160 с.
147. Педагогічна майстерність: Підручник /І. А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І. Ф. Кривоніс та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997.– 349 с.
148. Педагогічна творчість і майстерність/ Укл. Н. В. Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
149. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей / В.И.Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
150. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: [учебное пособие для вузов] / В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с.
151. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології / О.М.Пехота // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 274-295.
152. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І.Пометун //

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С.16-25.

153. Прищак М. Д. До питання комунікативного підходу в освіті/ М.Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. — 2013. — № 1 . — С. 133—136.
154. Прищак М. Д. Теоретико-методологічні основи педагогічної комунікації / М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. — 2010. — № 6. — С. 114—118.
155. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: Автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.02 / Є.М.Проворова. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2008. – 19 с.
156. Психологический словарь/Сост.: А. В. Запорожец, В. В. Давыдов, Б. Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
157. Психологія: Навч.посіб. / О. В. Винославська, О. А. Кузнецов, В. Л. Зливков та ін.; За ред. О. В. Винославської. – К.: ІНК ОС, 2009. –390 с.
158. Психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За редакцією Ю. Л. Трофімова. – К.: «Либідь», 2005. – 558 с.
159. Психология. Словарь. / под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. –494с.
160. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів в Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія / Л.П.Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
161. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г.Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 141 с.
162. Раппопорт С. Х. О природе художественного мышления / С.Х.Раппопорт // Эстетические очерки. – М., 1967. – Вып.2. – С. 315-322.

163. Реброва О. Є. Духовні виміри професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О.Є.Реброва // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип.3. (8). – К.: НПУ, 2006. – С. 37-41.
164. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т.Й.Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
165. Реморенко І. Модернізація по-китайському: Освіта в Китаї / І.Реморенко //Управління освітою. – 2006 – Січ. (1). - С. 6-8.
166. Різун В. Теорія масової комунікації : підруч. / В. Різун. — К. : ВЦ «Просвіта», 2008. — 260 с.
167. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Перевод с англ. И.Шениной; общ. ред. И.Е.Есенина / К.Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 479 с.
168. Роменець В. А. Психологія творчості / В.А.Роменець. – К.: Вища школа, 1971. – 247 с.
169. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навчально-методичний посібник / Олександр Якович Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
170. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
171. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с .
172. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч. посібник. /Оксана Петрівна Рудницька. – К.:«Інтерпроф», 2002. – 270 с.

173. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти /Оксана Петрівна Рудницька. . – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
174. Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельнікова Т. Ю. Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник / О.П. Рудницька, А.Г.Болгарський, Т.Ю.Свистельнікова. – К., 1998. – 143 с.
175. Савшинский С.И. Пианист и его работа / С.И.Савшинский. – Л.: Советский композитор, 1961. – 270 с.
176. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: [навч. посіб] / В. А. Семиченко– К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
177. Сисоєва С. О. Проблема підготовки вчителя до впровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій /С.О.Сисоєва // Наукові праці: Збірник.– Миколаїв: Вид-во МФ НАУКМА, 2001. – Т. 13: Педагогіка. – С. 26-31.
178. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
179. Смікал В. О. Роль мистецтва у формуванні світоглядної культури особистості / В.О.Смікал // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Частина 3. – Ніжин: НДПУ, 1999. – С. 25-29.
180. Соколова О.В. Основи інтеграції мистецьких знань (теоретико-методологічний аналіз) / О.В.Соколова //Теорія та методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. колегія О.П.Щолокова та інші. – К.: НПУ. 2001, - Вип. 2.– С. 40-48.
181. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За редакцією В. І. Бондаря. – Луганськ: Альма Матер, 2003. – 436 с.

182. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Серия «Учебники, учебные пособия» / Л.Д.Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростова-на-Дону: «Феникс», 1999. – 576 с.
183. Стратан Т.Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 // НПУ ім. М. Драгоманова / Т.Б.Стратан. – К., 1996. – 204 с.
184. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: Вид-во «К.І.С.», 2003. – 296 с.
185. Сяомань Чжу. Реформа содержания образования в Китае / Сяомань Чжу // Педагогіка. – 2005. – № 1./– С. 96-99.
186. Сяо Су. Основні напрямки сучасного реформування освіти в Китаї /Сяо Су// Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 24-29.
187. Танько Т.П. Формування естетичної культури вчителів та вихователів у процесі музично-педагогічної підготовки /Т.П. Танько // Наукові записки . – Випуск 40. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВГ ІЩ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 202-209.
188. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. А.Г.Каузовой, А.И. Николаевой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
189. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей /Б. М. Теплов. – М .: АПН РСФСР, 1947. – 334 с.
190. Ткач М. М. Предметна детермінованість художнього світовідношення майбутніх музикантів-педагогів: компетентнісний підхід / М.М.Ткач // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип 2. (7). – К.: НПУ, 2005. – С.15 – 19.
191. Тлумачний словник-мінімум української мови / укл. Л. О. Ващенко, О.М. Єфімов. – К.: «Довіра», 2001. – 535 с.

192. Трубачева С. Є. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С.Є. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С.53 – 57.
193. Україна ХХІ століття. Державна національна програма «Освіта». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
194. У Їфан. Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища: Автореф. ... канд. пед. н.: 13.00 .02 – Теорія та методика музичного навчання/ У Їфан. – К., 2012. – 21 с.
195. Філософія: Підручник /Бичко І. В., Бойченко І. В., Табачковський В. Г. та ін. – К. : Либідь, 2001. – 408 с.
196. Философский словарь / Под ред. И. Т.Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
197. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С. С. Аверинцев, Э.А. Ораб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. - М: Советская энциклопедия, 1989. -815 с.
198. Философский энциклопедический словарь. – М.: Наука, 1990. – 573 с.
199. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
200. Философский словарь / Ред.- сост. И. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С.В. Линецкий, А. В. Шуба. – К.: А.С.К., 2006. – 1056 с.
201. Философский энциклопедический словарь / Ред-сост. Е.Ф.Губский, Г.В. Королева, В.А.Лутченко. – М.:ИНФРА-М, 2007. – 576 с.
202. Фіцула М.М. Педагогіка: Посібник для студентів вищих пед. закладів освіти / М.М.Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 527 с.
203. Харченко П.В. Виконавська інтерпретація у професійному становленні майбутнього педагога-музиканта / П.В.Харченко // Теорія та методика

- мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. колегія О.П.Щолокова та інші. – К.: НПУ. 2001, - Вип. 2. – С. 197-208.
204. Харченко П.В. До проблеми професійного саморозвитку педагога-музиканта / П.В.Харченко // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С. 519 – 525.
 205. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Хайнц Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. –240 с.
 206. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб, 2002. – 249 с.
 207. Хон Р. Л. Педагогическая психология: принципы обучения /Роберт Хон. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 734, [1] с.
 208. Хуа Ей Юй. О стратегии развития китайского образования / Хуа Ей Юй // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 106-107.
 209. Хуторской А. Д. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.Д.Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
 210. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
 211. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г.М.Ципин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
 212. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г.М.Ципин. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.
 213. Чжан Їфу. Педагогічні принципи формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання / Чжан Їфу // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – Вип. 18 (23). – К., 2015. – С.208 – 232.

214. Чжан Лей. До проблеми художньої інтерпретації фортепіанних творів майбутніми вчителями музичного мистецтва / Чжан Лей // Науковий вісник . – Вип. № 7-8. – Одеса: ПНПУ, 2012. – С. 158 – 163.
215. Чжан Лей. Формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано: Автореф. дис..... канд. пед. наук: 13.00.02 / Чжан Лей. – К., 2015. – 21 с.
216. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации: учеб. пособ. [для вузов] / Ф. И. Шарков. – М. : Академический проект, 2006. – 304 с.
217. Шевнюк О. Л. Педагогічна освіта як процес і результат становлення вчителя у якості суб'єкта культури / О.Л.Шевнюк //Теорія та методика мистецької освіти : Збірник наукових праць / Ред. колегія О.П.Щолокова та інші. – К.: НПУ. – 2001. - Вип. 2. – С. 77-87.
218. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: Автореф. дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Ши Цзюнь-бо. – К., 2007. – 20 с.
219. Шульгіна В. Д. Мистецька освіта у вимірах української філософської думки / В. Д. Шульгіна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип.9. (14). – К.: НПУ, 2010. – 110 с. – С.9 – 10.
220. Шапов А. П. Фортепианная педагогика. Методическое пособие /А.П. Шапов. – М.: Издательство «Советская Россия», 1960. – 169 с.
221. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ніжинський державний університет імені М. Гоголя / О.М.Щербініна. – Ніжин, 2004. – 235 с.
222. Щолокова О. П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти в Україні/ О.П.Щолокова //Вісник

- Глухівського державного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – Випуск 8. – Глухів: ГДПУ, 2006. – С. 19 – 23.
223. Юник Д. Г. Перспективні напрямки вдосконалення процесу формування атрибутів контролю музикантів-інструменталістів / Д.Г.Юник // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. - Т.58. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 124 – 134.
224. Юсов Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников: Новая парадигма / Б.П.Юсов // Взаимодействие искусств. – Астрахань: Институт усовершенствования учителей. – 1997. – С. 214-220.
225. Ягупов В. В. Педагогіка: Навчальний посібник/ В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
226. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С.Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 280 с.
227. Якупов А.Н. Музыкальная коммуникация: История, теория, практика: Автореф. ... дис. ... докт. искусствоведения / Якупов А.Н. – М., 1995. – 43 с.
228. Abbs P. Creativity, The Art and the Renewai of Culture // A is for Aesthetic. – London, 1989. – P. 1-25.
229. Bernstein Leonard. The joy of musik. N.-Y., 1959. – P. 35 – 41.
230. Bernstein Leonard. The infinite variety of musik.- N.-Y.,1968. – P.4 – 11.
231. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposiym Berne, Switzerland 27 – 30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
232. Rogers C. R. Learning to be free // Rogers C. R. & Stevens R. Person to person : The problem of bein human. – Walnut Creek , CA, 1967. – P. 59 – 65

233. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. 2003. Hogrefe @ Huber Publishers, Germany. – 206 p.
234. Quality education and competencies for life. Workshop 3. Background Paper – 2004. p 6.

Література китайською мовою:

235. Чжан Цен. Курс музичного виконавства /Чжан Цен. – Шанхайське видавництво Синцьє, 2002. – С. 34-45.
236. Чжан Цзянь Го. Шляхи реформування музики /Чжан Цзянь Го. – Наньцзин, 2004. – 215 с.
237. Чжао Сяошен. Гра на фортепіано / Чжао Сяошен. - Шанхайське видавництво Синцьє, 1999. – С.12 – 26.
238. Цяо Лі, Хе Гон. Навчання музики та психологія викладання /Цяо Лі, Хе Гон. – Шанхайське музичне видавництво, 2001. – С. 5-23.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

імені М.П. ДРАГОМАНОВА

01601, м.Київ, вул. Пирогова, 9

Телефон 234-11-08

E-mail: shef-npu@ukr.net; код ЄДРПОУ 02125295

12.01.2014 № 04-10/661

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Се Фан
«Формування комунікативної компетентності студентів у процесі
фортепіанного навчання в педагогічних університетах України»
у навчальний процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова**

У навчальний процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова упродовж 2015-2016 рр. було впроваджено результати дисертаційного дослідження Се Фан з теми «Формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах України».

Запропонована Се Фан методика поетапного формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання була схвалена викладачами кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства. У процесі індивідуальних занять з основного музичного інструменту (фортепіано) було успішно апробовано запропоновані автором педагогічні умови (формування комунікативної компетентності студентів: створення творчої атмосфери на заняттях фортепіано; забезпечення діалогової взаємодії; активізація інтерпретаційної діяльності) та методи (художнього діалогу, емоційного співпереживання, уявної аудиторії, тренінгу, творчих завдань, створення педагогічних ситуацій та ін.).

динапл|ку форшувашня комун|кат*:вно? копдтлетентноот| стуАент|в Та оуттєве

Отримані результати згідно діагностичних зрізів підтвердили позитивну динаміку формування комунікативної компетентності студентів та суттєве

покращення якості музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Проректор з наукової роботи
НПУ імені М.П.Драгоманова

Г. М. Торбін

Декан факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського

В. І. Федоришин

Завідувач кафедри педагогіки мистецтва і
фортепіанного виконавства

О. П. Щолокова





Міністерство освіти і науки України
НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ

вул. Крапив'янського, 2, м. Ніжин, Чернігівська обл., 16602.
тел./факс (04631) 7-19-80
E-mail: ndu@ndu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125668

23.06.2016 № 05/220

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження у навчально-виховний процес результатів дисертаційного дослідження СЄ ФАНА «Формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах України», представленого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Упродовж 2015-2016 рр. у навчальний процес Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя було впроваджено результати дисертаційного дослідження Се Фана «Формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах України».

Авторська методика поетапного формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання була успішно апробована у процесі індивідуальних занять з основного музичного інструменту.

Викладачі кафедри інструментально-виконавської підготовки відмітили ефективність форми уроку-діалогу та оптимальність запропонованих автором педагогічних умов формування комунікативної компетентності студентів (створення творчої атмосфери на заняттях фортепіано; забезпечення діалогової взаємодії; активізація інтерпретаційної діяльності; стимулювання до самостійного осмислення художнього змісту музичних творів).

Послідовність проведення педагогічної роботи з формування означеного феномена згідно передкомунікативного, комунікативного, посткомунікативного етапів була схвалена викладачами та студентами.

Діагностичні зрізи підтвердили позитивні зрушення у формуванні комунікативної компетентності студентів та покращення якості музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Результати впровадження обговорені на засіданні кафедри (протокол № 11 від 22.06.2016р.)

Ректор університету



О.Г.САМОЙЛЕНКО

Відповідальний виконавець:
Шумський М.О.

[Шумський & І.Ф.]



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02
E-mail: rector@sspu.sumy.ua Код ЄДРПОУ 02125510

25.03.2016 № 17/15-11 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Се Фана
«Формування комунікативної компетентності студентів у процесі
фортепіанного навчання в педагогічних університетах України»
у навчальний процес факультету мистецтв Сумського державного
педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Результати дисертаційного дослідження Се Фана з теми «Формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах України» було впроваджено у навчальний процес факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка у 2015-2016 рр.

Викладачі кафедри музично-інструментального виконавства факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка ознайомилися із запропонованою авторською методикою поетапного формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання. У процесі індивідуальних занять з основного музичного інструменту (фортепіано) було успішно апробовано запропоновані автором педагогічні умови формування комунікативної компетентності студентів: створення творчої атмосфери на заняттях фортепіано; забезпечення діалогової взаємодії; активізація інтерпретаційної діяльності; стимулювання до самостійного осмислення художнього змісту музичних творів. Поетапність проведення педагогічної роботи з формування означеного феномена була схвалена викладачами та студентами. Підсумкові вимірювання згідно діагностичної методики підтвердили позитивні зрушення у формуванні комунікативної компетентності студентів та покращення якості музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Проректор з науково-педагогічної роботи
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка



проф. В. І. Шейко

证明书

关于解方的博士论文《学生的音乐交际能力在乌克兰师范大学钢琴教学中的运用》在鲁东大学艺术学院的采用证明。

在鲁东大学艺术学院（中国）2015-2016 学年中，通过教学实践测验了学生音乐交际能力在钢琴学习中的实践方法，该教学法由乌克兰民族国立德拉霍曼诺夫师范大学的博士生解方所发表。

作者的教学法基于对话的原则，总结与反思来诠释未来钢琴教师的教学方向。

我们通过讲座、研讨会和讲习班与全日制的学生进行了交流。学生们了解到了音乐在社会中的重要性以及再年青一代的教育和个人发展中的作用。学生们学以致用，在实践中提高了能力。

最后的统计测量表明，在钢琴的学习过程中，学生们的交际能力的积极势头证明了该方法的有效性。



院长

王峰

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Се Фана
«Формування комунікативної компетентності студентів у процесі
фортепіанного навчання в педагогічних університетах України»
у навчальний процес Лу Тун Університету Інституту Мистецтва

В Лу Тун Університеті в Інституті Мистецтва (Китай) протягом 2015-2016 рр. було апробовано експериментальну методику формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання, розроблену аспірантом Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова Се Фаном.

Авторська методика ґрунтувалася на принципах діалогу, емпатії та рефлексії, положеннях компетентнісного та герменевтичного підходів до фортепіанного навчання майбутніх учителів музики.

Апробація методики здійснювалася зі студентами денної форми навчання під час лекційних, семінарських та практичних занять. Студенти краще усвідомили значущість музичного мистецтва у суспільстві, роль музики у вихованні підростаючого покоління та становленні особистості. Поліпшилися вміння студентів застосовувати набуті знання на практиці.

Підсумкові статистичні вимірювання показали позитивну динаміку формування комунікативної компетентності студентів у процесі фортепіанного навчання та засвідчили ефективність запропонованої методики.

