

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СЮЙ МІНЬІ

УДК: 378:37.011.3-0:78:780.616.432(043)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ
ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

01 Освіта / Педагогіка 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



Сюй Мінї

Науковий керівник – **Демидова Марина Григорівна**, кандидат педагогічних
наук, доцент

Одеса – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ	22
1.1. Феномен художньо-комунікативних умінь у наукових дослідженнях.....	22
1.2. Компонентна структура художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва	40
Висновки до розділу 1.....	67
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	71
2.1. Методологічні підходи та педагогічні принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортеп'яної підготовки.....	71
2.2. Педагогічні умови та методи формування художньо- комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортеп'яної підготовки.....	90
Висновки до розділу 2.....	155
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	111
3.1. Констатувальна діагностика рівня сформованості художньо- комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва	111

3.2. Апробація експериментальної методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва процесі фортепіанної підготовки.....	149
Висновки до розділу 3.....	162
ВИСНОВКИ	165
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	170
ДОДАТКИ	186

АНОТАЦІЯ

Сюй Мінйї. Формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2023.

Зміст анотації

Дисертація є комплексним дослідженням, у межах якого теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Розкрито феноменологію та сутність художньо-комунікативних умінь у науково-педагогічній теорії.

На основі аналізу, систематизації й узагальнення наукової інформації розглянуто коло споріднених категорій феномену «художньо-комунікативні вміння», як-от «комунікація», «художня комунікація», «художня-педагогічні діяльність».

Виокремлено підходи до розгляду феномену комунікації та художньої комунікації (філософський, діяльнісний, діалогічний).

З'ясовано сутність поняття «художньо-комунікативні вміння» як поєднання низки складних фахових дій, які уможливають активне художнє спілкування учнів із творами музичного мистецтва (зокрема фортепіанного) у процесі міжособистісної взаємодії через обмін музичною інформацією, конкретними емоціями, ідеями на основі діалогічного спілкування під час сприйняття, розуміння, усвідомлення, осмислення, інтерпретації (художньої та виконавської) та адекватної оцінки задля власного творчого вираження, а також «формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя

музичного мистецтва», яке потрактовано як складний багатоаспектний процес, який дозволяє сформувати у здобувачів вищої освіти необхідні вміння налагоджувати стосунки між співрозмовниками (у тому числі педагогічними).

Розроблено компонентну структуру формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, яка включає такі компоненти: 1) мотиваційно-організаційний; 2) пізнавально-чуттєвий; 3) діяльнісно-творчий; 4) рефлексивно-оцінний.

Обґрунтовано методичне забезпечення формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, в основу якої покладено ідеї системного, синергетичного, діяльнісного, культурологічного, аксіологічного, герменевтичного, середовищного методологічних підходів, відповідно до яких висвітлено педагогічні принципи (загальнопедагогічні: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексивності, людиновідповідності, інтегративності, взаємодії; специфічні: забезпечення можливості альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки; досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування; актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва; орієнтації на цінності «діалогу культур»; тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента; взаємодії базової та варіативної музичної освіти; креативності; творчої активності; емоційності).

Запропоновано організаційно-методичну модель, що складається з таких блоків: цільового, теоретико-методологічного, процесуального та результативного.

Обґрунтовано методичне забезпечення формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі

фортепіанної підготовки, що включало чотири педагогічні умови (1) забезпечення розвитку цілеспрямованої мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення художньо-комунікативної діяльності; 2) створення художньо-комунікативного освітнього середовища в закладі вищої освіти у процесі фортепіанної підготовки; 3) налагодження діалогічної взаємодії у процесі спільної творчості викладача та студента; 4) упровадження до процесу фортепіанної підготовки творчих технологій формування художньо-комунікативних умінь), відповідні форми та методи.

Визначено критеріальний апарат для діагностики сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Відповідно до компонентів визначено критерії (мотиваційний із показниками: усвідомлення необхідності встановлення діалогічної взаємодії з учнем; усвідомлення значущості налагодження мотиваційного клімату; наявність потреби в оволодінні засобами, що сприяють встановленню контакту з учнем; когнітивний із показниками: потреба у спілкуванні з музичним мистецтвом; міра переконаності в необхідності вдосконалення й розширення власних знань про художню комунікацію; готовність до ухвалення нестандартних рішень у процесі здійснення художньо-комунікативної діяльності; діяльнісний із показниками: здатність здобувачів вищої освіти до поведінкової активності під час спільної художньо-комунікативної діяльності з учнями; здатність до коригування емоційного забарвлення художньо-комунікативного процесу; здатність до вибору найоптимальнішого стилю поведінки у процесі художньо-педагогічного спілкування.; рефлексивний із показниками: розвиненість рефлексивних умінь: оволодіння студентом засобами самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самореалізації; здатність порівнювати себе з певним еталоном; наявність сформованого вміння ставити й розв'язувати завдання у процесі навчальної діяльності, самостійно долати невдачі).

Використання методів діагностики рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі

фортепіанної підготовки (творчий (високий), конструктивний (середній), репродуктивний (низький), під час проведення констатувального експерименту дозволили з'ясувати й порівняти наявний рівень сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва експериментальної та контрольної груп, який показав відносну однорідність у результатах обох груп.

Проведено експериментальну перевірку ефективності розробленої методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Розроблену методику запроваджено під час формувального експерименту, який проходив у три етапи: мотиваційний, імплементаційний, творчо-результативний, до яких підібрано відповідне змістове наповнення, що складалося з педагогічних умов, груп методів, форм, що забезпечило формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Перевірка результатів опрацьованої методики показала значне зростання рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в ЕГ. Між тим, результати, отримані в КГ учнів, зазнали незначних змін порівняно з констатувальним експериментом та свідчать про недостатнє використання в процесі викладання музичного мистецтва форм і методів, що сприяють формуванню художньо-комунікативних умінь.

Наукова новизна одержаних висновків дослідження полягає в тому, що вперше: здійснено цілісне дослідження формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки; розкрито сутність поняття «формування художньо-комунікативних умінь»; розроблено структуру досліджуваного феномену; розроблено й упроваджено методику формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної

підготовки, а також критерії та показники оцінювання рівнів їх сформованості.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у використанні методики формування художньо-комунікативних умінь в закладах вищої освіти для забезпечення потреб мистецько-педагогічної освіти та фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: художньо-комунікативні уміння, вчитель музичного мистецтва, фортепіанна підготовка, музично-виконавська підготовка, художня комунікація, мистецька освіта, художньо-виконавська інтерпретація, проблемно-пошукові методи, творчий розвиток, художньо-комунікативна діяльність, художнє спілкування в культурі.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Сюй Мінйї, Левицька, Ірина (2021). Механізми художньої комунікації в різних видах мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (109), 297-305. URL:

<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/30.pdf>

DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/297-305

2. Xu, Minyi (2022). Formation of artistic and communicative skills of the future teacher in the process of piano training in scientific and pedagogical discourse: essence and component structure. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (117), 244-252. URL:

<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/>

DOI 10.24139/2312-5993/2022.03/244-252

3. Xu, Minyi (2022). Methodical support for the formation of future music teachers' artistic-communicative skills in piano training. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (119), 160-170. URL:

<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/>

DOI 10.24139/2312-5993/2022.05/160-170

4. Xu, Minyi (2023). The model of methodology of formation of future music teachers' artistic-communicative skills in the process of piano training. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (127), 83-95. URL: [https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/083-095](https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/DOI%2010.24139/2312-5993/2023.03/083-095)

Наукові праці апробаційного характеру

3. Сюй, Мінйї. (2023). Організаційно-педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (27-28 квітня 2023 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 122-124. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>

4. Сюй, Мінйї (2022). Педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали VIII Міжнародної науковопрактичної конференції (20-21 грудня 2022 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 85-87. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B2.pdf>

5. Сюй, Мінйї (2022). Наукові підходи та принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Освіта для XXI століття: виклики,*

проблеми, перспективи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2022 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 223-225. URL: <https://drive.google.com/file/d/1PjvF6mNtE-KVXEZJQeGt1hc8qhJgNECk/view>

ABSTRACT

Xu, Minyi. Formation of artistic-communicative skills of the future musical art teacher in the process of piano training. – The qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2023.

The contents of the abstract

The dissertation is a comprehensive study, within which the methodology of forming artistic-communicative skills of the future musical art teacher in the process of piano training is theoretically substantiated and experimentally verified.

The phenomenology and essence of artistic-communicative skills in scientific-pedagogical theory are revealed.

Based on the analysis, systematization and generalization of scientific information, a range of related categories of the phenomenon of “artistic-communicative skills”, such as “communication”, “artistic communication”, “artistic-pedagogical activity” are considered.

The approaches to considering the phenomenon of communication and artistic communication (philosophical, activity, dialogic) are singled out.

The essence of the concept of “artistic-communicative skills” is clarified as a combination of a number of complex professional actions that enable active artistic communication of students with works of musical art (especially piano) in the process of interpersonal interaction through the exchange of musical information,

specific emotions, ideas based on dialogic communication under the time of perception, understanding, awareness, comprehension, interpretation (artistic and performing) and adequate evaluation for the sake of one's own creative expression, as well as "formation of artistic-communicative skills of the future musical art teacher", which is interpreted as a complex multifaceted process that allows to form in higher education applicants the ability to establish relationships between interlocutors (including pedagogical ones).

A component structure of the formation of artistic-communicative skills of the future musical art teacher in the process of piano training has been developed, which includes the following components: 1) motivational-organizational; 2) cognitive-sensory; 3) activity-creative; 4) reflective-evaluative.

The methodological provision for the formation of artistic-communicative skills of the future musical art teacher in the process of piano training is substantiated, which is based on the ideas of systemic, synergetic, activity, culturological, axiological, hermeneutic, environmental methodological approaches, according to which pedagogical principles are highlighted (general pedagogical: integrity, cultural appropriateness, aesthetic orientation, individualization, reflexivity, human conformity, integrativeness, interaction; specific: ensuring the possibility of an alternative choice of artistic-communicative strategies of behavior; achieving harmony of the intellectual and emotional "background" of interaction in the process of artistic communication; actualizing the dialectical unity of ethical and aesthetic principles in mastering art by students; orientation to the values of "dialogue of cultures"; identity of goal setting of artistic-communicative actions of a teacher and a student; interaction of basic and variable music education; creativity; creative activity; emotionality).

An organizational-methodological model is proposed, which consist of the following blocks: target, theoretical-methodological, procedural and result-oriented.

The methodological provision for the formation of artistic-communicative skills of the future musical art teacher in the process of piano training included four

pedagogical conditions (1) ensuring development of purposeful motivation of the future musical art teacher to perform artistic-communicative activities; 2) creation of an artistic-communicative educational environment in a higher education institution in the process of piano training; 3) establishment of dialogic interaction in the process of joint creativity of a teacher and a student; 4) introduction to the process of piano training of creative technologies of artistic-communicative skills formation), appropriate forms and methods.

The criterion apparatus for diagnosing the formation of artistic-communicative skills of the future musical art teacher is defined.

According to the components, criteria are defined (motivational with indicators: awareness of the need to establish dialogic interaction with the student; awareness of the importance of establishing a motivational climate; the need to master the means that contribute to establishing contact with the student; cognitive with indicators: the need for communication with musical art; degree of conviction in the need to improve and expand one's own knowledge about artistic communication; readiness to make non-standard decisions in the process of performing artistic-communicative activities; activity with indicators: the ability of students to be behaviorally active during joint artistic-communicative activities with pupils; the ability to adjust emotional coloring of artistic-communicative process; the ability to choose the most optimal style of behavior in the process of artistic-pedagogical communication; reflexive with indicators: development of reflexive skills: mastery by the student of the means of self-analysis, self-evaluation, self-determination, self-realization; the ability to compare oneself with a certain standard; the presence of the developed ability to set and solve tasks in the process of educational activity, to independently overcome failures).

The use of methods for diagnosing the level of formation of artistic-communicative skills of the future musical art teacher in the process of piano training (creative (high), constructive (medium), reproductive (low)), during the ascertaining experiment allowed to find out and compare the existing level of formation of artistic-communicative skills of the future musical art teacher of the

experimental and control groups, which showed relative homogeneity in the results of both groups.

An experimental verification of the effectiveness of the developed methodology of forming artistic-communicative skills of the future musical art teacher in the process of piano training was carried out.

The developed methodology was introduced during the molding experiment, which took place in three stages: motivational, implementation, creative-resultative, to which the appropriate content was selected, consisting of pedagogical conditions, groups of methods, forms, which ensured the formation of artistic-communicative skills of the future musical art teacher in the process of piano training.

Checking the results of the developed methodology showed a significant increase in the level of formation of artistic-communicative skills of the future musical art teacher in the EG. Meanwhile, the results obtained in the CG have undergone minor changes compared to the ascertaining experiment and testify to the insufficient use in the process of teaching musical art of forms and methods that contribute to the formation of artistic-communicative skills.

The scientific novelty of the research findings lies in the fact that for the first time: a comprehensive study of the formation of artistic-communicative skills of the future musical art teacher in the process of piano training was carried out; the essence of the concept of “formation of artistic-communicative skills” is revealed; the structure of the studied phenomenon is developed; the methodology of forming the artistic-communicative skills of the future musical art teacher in the process of piano training is developed and implemented, as well as criteria and indicators for evaluating the levels of their formation.

The practical significance of the obtained research results lies in the use of the methodology of forming artistic-communicative skills in the institutions of higher education to ensure the needs of art and pedagogical education and professional training of future musical art teachers.

Key words: artistic and communicative skills, music teacher, piano training, musical and performing training, artistic communication, art education, artistic and performing interpretation, problem-solving methods, creative development, artistic and communicative activity, artistic communication in culture.

LIST OF THE AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in the scientific professional journals of Ukraine

1. Xu, Minyi, Levytska, Iryna (2021). Mekhanizmy khudozhnoi komunikatsii v riznykh vyдах mystetstva. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 5 (109), 297-305. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/30.pdf>

2. Xu, Minyi (2022). Formation of artistic and communicative skills of the future teacher in the process of piano training in scientific and pedagogical discourse: essence and component structure. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 3 (117), 244-252. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D1%81%D1%8E%D0%B9-%D0%BC%D1%96%D0%BD%D1%8C%D1%97.pdf>

3. Xu, Minyi (2022). Methodical support for the formation of future music teachers' artistic-communicative skills in piano training. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 5 (119), 160-170. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D1%81%D1%8E%D0%B9-%D0%BC%D1%96%D0%BD%D1%8C%D1%97-1.pdf>

4. Xu, Minyi (2023). The model of methodology of formation of future music teachers' artistic-communicative skills in the process of piano training. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 3 (127), 83-95. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp->

[content/uploads/2023/12/%D0%A1%D1%8E%D0%B9-%D0%9C%D1%96%D0%BD%D1%8C%D1%97.pdf](https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D0%A1%D1%8E%D0%B9-%D0%9C%D1%96%D0%BD%D1%8C%D1%97.pdf)

Scientific works of the approbation character

5. Xu, Minyi (2023). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia khudozhno-komunikatyvnykh umin maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi fortepiannoho navchannia. *Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi, yevropeyskyi ta natsionalnyi vymiry zmin: materialy IX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (27-28 kvitnia 2023 roku, m. Sumy). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, ss. 122-124. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>

6. Xu, Minyi (2022). Pedahohichni umovy formuvannia khudozhno-komunikatyvnykh umin maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva v protsesi fortepiannoi pidhotovky. *Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi, yevropeyskyi ta natsionalnyi vymiry zmin: materialy VIII Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii* (20-21 hrudnia 2022 roku, m. Sumy). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, ss. 85-87. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B2.pdf>

7. Xu, Minyi (2022). Naukovi pidkhody ta pryntsypy formuvannia khudozhno-komunikatyvnykh umin maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva v protsesi fortepiannoi pidhotovky. *Osvita dlia XXI stolittia: vyklyky, problemy, perspektyvy: materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (28 zhovtnia 2022 roku, m. Sumy). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka,

ss. 223-225. URL: <https://drive.google.com/file/d/1PjvF6mNtE-KVXEZJQeGt1hc8qhJgNECk/view>

ВСТУП

У сучасних умовах розвитку суспільства життєдіяльність людини все більше орієнтується на інтенсивний особистісний розвиток як суб'єкта комунікації. Відтак, комунікативна діяльність набуває особливої цінності, оскільки уможлиблює численні міжкультурні контакти, розвиток особистості у співпраці з іншими людьми.

Комунікація є основоположним компонентом педагогічної діяльності, яка сприяє ефективному здійсненню ефективного процесу взаємодії вчителя й учнів, що полягає у взаємному сприйнятті суб'єктів освітнього процесу, емоційного взаємовпливу, передачі й обміні інформацією. До того ж, фаховий рівень викладача значною мірою визначається наявністю вмінь художньої комунікації. А отже, у процесі художньо-педагогічної діяльності велика роль відводиться саме музичному мистецтва, що одночасно забезпечує і творення музичного продукту, і пізнання світу через твори музичного мистецтва, і комунікацію з іншими людьми і з музичними творами.

Проблема формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва привернула увагу низки дослідників, як-от: І. Гальперін, С. Грозан, Г. Падалка, О. Ростовський, Б. Яворський та ін. (формування професійно-педагогічних умінь учителів мистецьких дисциплін), О. Берегова, В. Козакова, В. Медушевський, Е. Холл, А. Якупов та ін. (особливості художньої комунікації); Н. Гуральник, А. Зайцева, О. Михайличенко, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Щолокова, Д. Юник та ін. (формування культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музики); А. Аносова, О. Гаврилук, І. Ковальчук та ін. (формування комунікативної культури викладача); О. Балдинюк, О. Гура, Т. Дорошенко, Л. Заболоцька, О. Миронова, І. Сипченко та ін. (формування комунікативних умінь та якостей у різних видах педагогічної діяльності) тощо.

Однак методика формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, нині залишається не досить висвітленою науковцями.

Актуальність означеної проблеми зумовлена необхідністю з'ясування суперечностей, а саме між:

- соціальною необхідністю мистецького забезпечення освітньої практики і недостатнім рівнем науково-методологічної розробленості проблеми формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки;
- високим рівнем професійних компетентностей учителів музичного мистецтва та неспроможністю передати їх учням, невмінням залучати дітей до творчої діяльності, установлювати з учнями психолого-педагогічний контакт на основі принципів взаєморозуміння та взаємоповаги;
- сучасними вимогами до оновлення змісту й організації художньо-педагогічної діяльності та недостатністю пропозицій щодо обґрунтованих інновацій у означеній сфері.

Актуальність даної проблеми та необхідність з'ясування означених суперечностей спричинили вибір теми дослідження: «Формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського і становить складову комплексного дослідження з теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження «Формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки» затверджено рішенням Вченої ради ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського від 22.10.2021, протокол № 3.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Об'єкт дослідження: підготовка майбутніх учителів до художньо-педагогічної діяльності.

Предмет дослідження: методика формування художньо-комунікативних умінь в процесі фортепіанної підготовки.

Згідно з метою дослідження поставлено такі **завдання**:

1. Розкрити феноменологію та сутність художньо-комунікативних умінь у науково-педагогічній теорії.
2. Розробити компонентну структуру формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.
3. Обґрунтувати методичне забезпечення формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.
4. Визначити критеріальний апарат для діагностики сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.
5. Експериментально перевірити ефективність розробленої методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Методи дослідження. У дисертаційному дослідженні для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань було застосовано

комплекс взаємодоповнюючих методів: *теоретичні* – аналіз, систематизація й узагальнення філософської, психологічної, педагогічної, музикознавчої літератури з метою визначення основоположних понять дослідження, розробки й обґрунтування методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки; *емпіричні* – анкетування, спостереження, тестування, інтерв'ювання, педагогічний експеримент, які дозволили з'ясувати рівень сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва та перевірити результати експериментальної роботи; *методи математичної статистики* для обробки результатів педагогічного експерименту та перевірки їх достовірності.

Наукова новизна одержаних висновків дослідження полягає в тому, що *вперше*: здійснено цілісне дослідження формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки; розкрито сутність поняття «формування художньо-комунікативних умінь»; розроблено структуру досліджуваного феномену; розроблено й впроваджено методику формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, а також критерії та показники оцінювання рівнів їх сформованості.

Уточнено поняття «уміння», «художня комунікація» та «художньо-педагогічна діяльність».

Удосконалено зміст, форми та методи формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Подальшого розвитку набули методологічні підходи та педагогічні принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Теоретико-методологічною основою роботи стали наукові теорії та концепції у сфері філософії, психології, педагогіки, мистецтвознавства стосовно музичного навчання студентської молоді, обґрунтування й розробка наукових підходів, педагогічних принципів, методів і засобів формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів, удосконалення освітнього процесу засобами музичного мистецтва, а саме: концептуальні дослідження музичної освіти (О. Єременко, А. Козир, О. Лобова, Т. Олійник, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Реброва, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова, О. Устименко-Косоріч та ін.); філософські концепції художньої комунікації (М. Бахтін, В. Біблер, Ю. Лотман, Л. Ситниченко, К. Ясперс та ін.); теоретичні положення педагогічної комунікації (О. Богданова, О. Бодальов, В. Дорошенко, І. Ковальчук, Л. Петровська та ін.); ключові положення теорії та практики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Гузій, Н. Гуральник, А. Козир, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Полатайко, О. Рудницька, О. Хижна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.) комунікативних якостей і вмінь майбутнього вчителя музичного мистецтва (Л. Василевська-Скупа, А. Зайцева, Н. Лупак, Є. Проворова, І. Сипченко).

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у використанні методики формування художньо-комунікативних умінь в закладах вищої освіти для забезпечення потреб мистецько-педагогічної освіти та фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка).

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження обговорювались і були оприлюднені у формі виступів і доповідей на міжнародних наукових конференціях: «Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 28 жовтня 2022 року), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний,

європейський та національний виміри зміни» (27-28 квітня 2023 року). Отримані наукові результати обговорювалися на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Публікації. Основні теоретичні положення та отримані результати дослідження висвітлено у 6 публікаціях автора, з яких: 3 статті в наукових фахових виданнях України, 3 праці апробаційного характеру.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (176 найменувань, з яких – 34 іноземною мовою) та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Феномен художньо-комунікативних умінь у наукових дослідженнях

Сьогодення все більше потребує звернення до процесу спілкування між учителями й учнями, викладачами та студентами, науковою громадою, громадською спільнотою. Відтак, постійно збільшується роль комунікації в мистецькій навчальній діяльності. На думку Г. Падалки, саме комунікативна функція мистецької навчальної діяльності уможливорює художнє полісуб'єктне спілкування здобувачами вищої освіти (Падалка, 2008, с. 18).

Феномен художньо-комунікативних умінь є предметом спеціального розгляду низки науковців різних галузей знань, як-от: педагогіка, психологія, мистецтвознавство. Для з'ясування сутності основоположного поняття дослідження в межах даної наукової розвідки вважаємо за необхідне звернутися до потрактування термінів комунікація, художня комунікація, художньо-комунікативна діяльність.

Насамперед, вважаємо за необхідне зацентрувати увагу на розгляді сутності поняття «комунікація», яке походить від латинського "communis", що означає «спільний», або іншими словами «спілкування», «виконання чогось разом» або «роблення чогось спільного». Дж. Хессон (G. Hasson) наголошує на тому факті, що комунікація здійснюється як звичайний і відомий акт через думки та емоції. До того ж, вона є обміном значної кількості ідей, великого обсягу інформації та певними емоціями. При чому, як зазначає дослідник, ключовою дією є якраз «обмін», який складається як з

подання, так і отримання. Таким чином, Дж. Хессон переконаний, що комунікація є двостороннім процесом, який складається з того, хто говорить та слухача (Hasson, 2011, с. 5-6).

Німецький дослідник Н. Гюнгьор (N. Güngör) вважає, що «комунікація – це більше, ніж просто розмова, спілкування, підтримка гарних відносин, розуміння того, що було виголошено, та надання й отримання відповідних конкретних реакцій. Тобто, як зазначає науковець, комунікація – це процес, який розпочинається і продовжується з людьми, не дивлячись на їх різні підходи та ставлення до означеного процесу. Задля надання змістового наповнення своєму оточенню людина має постійно взаємодіяти з природою та іншими людьми, переконаний Н. Гюнгьор. А відтак, з'являється необхідність у комунікації шляхом обміну знаннями та створення спільних значень (Güngör, 2011, с. 36).

У контексті розгляду досліджуваного феномена вважаємо за доцільне звернути увагу на потрактування процесу комунікації турецьким науковцем С. А. Сунгур (S. A. Sungur). На його погляд, під час комунікації відбувається передача емоцій і думок від джерела до отримувача та у зворотному напрямі. Елементами комунікації є джерело, отримувач та повідомлення. Однак для того, щоб відбувалася комунікація, повідомлення повинно бути закодоване з урахуванням отримувача. Навички комунікації набувають важливості на цьому етапі. Відповідне кодування визначає ефективність рівня комунікативних навичок (Sungur, 2018, с. 126-138).

У процесі комунікації під час навчання важливу роль відіграє вчитель, який направляє кожного учня у правильному напрямі, формує його особистість, загальнолюдські цінності тощо. Тобто можемо погодитися з такими науковцями, як С. Акран (S. Akran), М. Акідемір (M. Acidemir) та С. Улудаг (S. Uludag) про те, що комунікація є ресурсом, який уможливорює кожній людині правильно висловлюватися. Означений ресурс привносить у

професію людини як позитивний, так і негативний внесок. Тобто людина у своїй професії використовує комунікативні компетентності, сформовані вчителем, родиною, оточенням (Akran, Acidemir, Uludag, 2018, с. 69-82).

Однак, як свідчать наукові джерела та власний досвід, як правило, після закінчення закладів вищої освіти вчителі приходять до школи не готові до виконання власних професійних обов'язків. А відтак, вони змушені перенавчатися у своїх досвідчених колег, який К. Б. Пехліван (К. В. Pehlivan) характеризує як професійну соціалізацію вчителя, як форму комунікації, яку вчитель встановлює з колегами, адміністраторами, батьками тощо. Основними факторами, які визначають професійну соціалізацію вчителя вчені вважають досвід спілкування у класі, відносини між колегами, взаємовідносини в межах організацій учителів, інші професійні взаємовідносини (зокрема з адміністрацією закладів освіти), стосунки взаємодії з учнями, батьками та громадою. При чому потрібно наголосити, що означений процес здійснює постійний і систематичний вплив на процес комунікації, який відбувається у класі між учителем та учнями (Pehlivan, 2005, с. 17-23).

У межах даного дослідження вважаємо за необхідне звернутися до різноманітних підходів до визначення сутності процесу комунікації, як-от:

- філософський;
- діяльнісний;
- діалогічний.

Але насамперед зазначимо, що в науковій літературі поняття «комунікація» починаємо зустрічати на початку ХХ століття у працях американського соціолога С. Кулі, у яких досліджуваний термін потрактовувався як засіб спілкування між людьми, передачу в просторі й часі «всіх символів розуму».

Сучасне філософське розуміння означеного феномену зводиться до того, що «комунікація є станом людського буття та способом людського існування, який виступає основою соціального процесу, де відбувається перетворення світу, зміна якості існування» (Почепцов, 2001, с. 649). Г. Почепцов переконаний, що комунікація поряд з матеріальними складовими суспільства, є так само стратегічно важливою для розвитку й існування суспільства (Почепцов, 2001, с. 649).

З точки зору філософського підходу заслуговує на увагу розуміння сутності процесу комунікації Ф. Шарковим, який розглядає комунікацію як:

- 1) засіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світу;
- 2) спілкування, у процесі якого відбувається обмін між людьми;
- 3) масовий обмін інформацією задля здійснення впливу на суспільство загалом та зокрема окремі його складові частини (Шарков, 2003).

З точки зору діяльнісного підходу сутність та значення процесу комунікації досліджували М. Бахтін, В. Іванов, С. Кримський, М. Мокляк, В. Табачковський та ін.). Зазначені дослідники у своїх наукових розвідках порівнювали процеси комунікації та спілкування. На їх думку, комунікація та спілкування мають спільні характеристики, а саме їх постійний, безперервний процес, основними ознаками яких є їх діяльнісний та діалогічний характер. Проте, вони вказують і на їх відмінності. Так, він переконаний, що такими відмінностями є, по-перше, їх характер (спілкування відзначається практичністю та духовністю, а комунікація – інформаційністю); по-друге, особливості взаємодії (спілкування характеризується діалогічною міжсуб'єктною взаємодією, а комунікація – інформаційним суб'єкт-об'єктним зв'язком).

У такому контексті важливою для даного дослідження є і позиція Л. Василевської-Скупої. Вона зазначає, що комунікація – це процес передачі конкретних повідомлення, думки чи почуття від комунікатора до реципієнта,

під час чого відбувається лише їх сприймання, але не спостерігається жодного зворотного зв'язку. У той самий час, спілкування характеризується таким зв'язком, а також прямим. Іншими словами процес спілкування має результат, який полягає у сприйнятті інформації слухачем та його розуміння комунікатора (Василевська-Скупа, 2014, с. 9).

Логіка наукової розвідки вимагає і звернення до іншого погляду, який вказує на синонімічну спорідненість досліджуваних понять. Так, до прикладу, українська дослідниця А. Зайцева переконана, що в межах розгляду означених понять у широкому їх значенні прослідковується їх семантична близькість, а саме: взаємодія, взаємозв'язок різних суспільних об'єктів (класів, груп, особистостей), обмін інформацією, досвід, здібності, уміння й навички, результат діяльності тощо (Зайцева, 2017).

З позицій діяльнісного підходу у своїх наукових розвідках учені-психологи пропонують вважати спілкування складним і багатоплановим процесом, під час якого виникають та розвиваються контакти між людьми під впливом потреб спільної діяльності. До основних складових частин спілкування відносять взаємодію, сприймання та розуміння іншої людини (Психологічний словник, 2007, с. 291).

На думку психологів Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, Б. Ломова, Б. Паригіна, що сутнісною характеристикою спілкування є діяльність. Так, О. Леонтьєв пропонує розуміти спілкування як такий процес взаємодії людей, під час якого всі його учасники здійснюють конкретний вплив на прагнення, думки, стан і почуття інших людей. На думку вченого, першопричиною спілкування є діяльність (Леонтьєв, 1997, с. 116).

У контексті діалогічного підходу науковці Г. Андрєєва, М. Бубер, М. Бахтін, М. Каган, К. Роджерс, Р. Якобсон, К. Ясперста ін. потрактовують комунікацію як взаємодію міжособистісного та внутрішнього діалогу, в

основу якого покладено порозуміння, злагода, довіра, взаємоповага думок, відкритість.

Як вважає О. Рудницька, діалог сприяє встановленню рівних позицій осіб під час спілкування та орієнтує співрозмовників на розкриття їхнього особистісного потенціалу. До того ж, продовжує вчена, діалог уможлиблює пошук нового смислу, істини. Іншими словами діалогічність є основою для провадження «педагогіки співпраці» (О. Рудницька).

Таким чином, можемо з упевненістю стверджувати, що комунікація є багатоаспектним і багатогранним процесом духовно-психологічного зв'язку, який розкриває актуальну проблему спілкування. У даній науковій розвідці будемо використовувати поняття «спілкування» і «комунікація» як синоніми.

Закцентуємо увагу на те, що саме музичне мистецтво серед інших видів мистецтв забезпечує комунікативну функцію через його незвичайність, унікальність мови музики. До того ж, потрібно наголосити на тому, що музична мова функціонує лише за умови залучення до музично-слуховою діяльності. Як нам видається, музична (або мистецька) комунікативність здатна створити єдиний настрій, єдине поле.

На думку М. Кагана, серед усіх видів мистецтва діалогова структура найяскравіше моделюється музикою (Каган), а завдяки високому ступеню узагальненості музичної мови, логіки і граматики музика володіє найбільшим комунікативно-евристичним потенціалом (Рудницька, 2005, с. 123). Загалом, музичне мистецтво за допомогою системи знаків і символів (звуку з урахуванням усіх його сторін – висоти, тривалості, тембру, гучності) виявляє різноманітний світ людських почуттів, емоцій та має важливу комунікативну якість – здатність до «зараження» (В. Іванов).

Отож, універсальність комунікативних можливостей музичного мистецтва пояснюється специфікою музичної мови, неможливістю перекодування музичної знакової системи, здатністю музики до

безпосереднього вираження емоційних переживань, відображення духового стану людини через особливим чином організовану інтонацію. Інтонація виступає специфічним засобом художнього спілкування, вираження і передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його звуковій (людський голос та голос музичних інструментів) і зоровій (жест, міміка, пантоміма) формі (Рудницька, 2005, с. 130).

У результаті аналіз наукових джерел доходимо висновку, що здебільшого означений феномен подавався як постійна емоційна складова. У такому контексті емоції визначаються головним компонентом змісту музики, підкреслюючи тим самим, її унікальну яскраву інформативність.

На підтримку означеної думки та ідеї зауважимо, що музична інформація є завжди емоційно насиченою та символічною.

Низка науковців, які вивчали та досліджували художню комунікацію, доводять, що її важливим і одним із найголовніших феноменів стає музичне мислення, який у даному дисертаційному дослідженні ми будемо розглядати як спосіб спілкування людини зі світом за допомогою музики. У такому контексті музичне мислення сприяє та забезпечує створення контакту між автором твору, виконавцем (якщо це виконавський твір), слухачем (якщо це художній твір) чи глядачем (якщо це драматургічний твір). А відтак, між учасниками діалогової взаємодії учасників мистецтва спостерігаємо конкретне спілкування кожної особистості зі світом за допомогою музики (Булатова, 2016, с. 359).

У сучасній мистецькій освіті на особливу увагу заслуговує такий окремий вид комунікації, як художня, яка має специфічну форму взаємодії її учасників. Зауважимо, що більшість науковців, які займаються вивченням мистецької освіти, вважають її механізмом пізнання певної інформації, яка «закодована» автором у творі мистецтва.

На підставі аналізу наукових джерел та власного досвіду можемо стверджувати, що художня комунікація має діалогічний характер. Так, діалогічний аспект художньої комунікації розкрито в теоретичних концепціях багатьох низки дослідників, як-от: М. Бахтін, Ю. Борєв, Н. Кирсанова, Ю. Лотман, О. Рудницька, С. Раппопорт, В. Семенов, І. Сипченко, С. Соломаха, Л. Столович та ін.

Українська науковець І. Сипченко у своєму дисертаційному дослідженні «Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики» наголошує на тому, що твір мистецтва насамперед передбачає діалог автора та слухача. У процесі такого діалогу відбувається не тільки надсилання інформації, але й народжується під час спілкування митця та слухача, а згодом стає плодом спільної активності (Сипченко, 1997). А відтак, незаперечною є одна із провідних функцій мистецтва – комунікативна, яка за своєю сутністю показує діалогову природу.

У своїй наукових розвідках С. Соломаха стверджує, що діалогова природа мистецтва відіграє значну роль у процесі комунікації та уможливорює розуміння та прийняття позиції іншого суб'єкта спілкування, переживання його емоційного й психологічного стану. До того ж, вищим рівнем діалогічного розуміння дослідниця вважає співпереживання його основних моральних цінностей, оскільки розуміння мистецького твору полягає, насамперед, у відчутті, емоційному переживанні його, і відповідно на такій основі осмислення (Соломаха, 2013).

Своєю чергою, О. Рудницька наголошує на тому факті, що мистецтво вже за своєю сутністю є спілкуванням. По-перше, це пов'язано з тим, що структурно художній твір передбачає контакт з тим, хто його сприймає. а в такому контексті можемо говорити про діалогічну форму спілкування з мистецтвом. По-друге, діалог – це поєднання двох взаємозалежних форм –

міжособистісної та внутрішнього діалогу – в єдине поняття «художнє спілкування», пов'язане з «утручанням свідомості в спонтанний потік естетичних переживань індивіда, зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах та поняттях» (Рудницька, 2005, с. 63).

На діалогічному характері художнього спілкування в мистецтві наголошує також і український дослідник Ю. Борев. Він переконаний, що на відміну від інших видів комунікації, спілкування з митцем є двостороннім процесом, який відбувається через текст, тобто воно не може бути односпрямованою комунікацією. Він зазначає, що під час сприйняття мистецького твору, останній веде діалог з тим, хто сприймає, читає твір. І таким чином, відбувається спілкування з ним. При чому Ю. Борев зауважує, що діалогічність сприйняття твору слухачем не змінює його змістового наповнення, змістової сутності, а навпаки дає змогу розкрити багатогранність його сприйняття. Учений переконаний, що «під час художнього спілкування надається можливість отримати від тексту стільки, скільки сам реципієнт може надати йому смислу через свою культурну підготовленість» (Борев, 1986, с. 5-43).

У контексті даної наукової розвідки важливим, на нашу думку, є звернення до визначення суб'єктів художньої комунікації. Так, на основі теоретичного аналізу досліджень учених можна виокремити низку діалогічних концепцій щодо суб'єктів такої комунікації, а саме:

1. Концепція «глядач-твір мистецтва». Будь-який твір мистецтва є засобом активного пізнавального, навчального, терапевтичного впливу на глядача, а також джерелом когнітивної та емоційної активності глядача, яка зумовлюється наявністю в кожній людині навичок інтерпретації творів мистецтва з боку інтимно-особистісних смислів. При чому в такому контексті переживання та сприйняття твору мистецтва кожного разу є

індивідуальним, варіативним. А тлумачення знаків мови мистецтва визнається провідною якістю особистості).

2. Концепція «аутокомунікації», або іншими словами – спілкування самим із собою. У межах означеної концепції твір мистецтва розглядається як посередник відносин людини із самою собою. Відповідно, мета діалогу із мистецьким твором полягає у самопізнанні, а сам твір мистецтва є засобом комунікативного контакту із самим собою. Відтак, у результаті такого контакту людина отримує естетичну насолоду та відчуває емоційне підняття, очищення, оздоровлення.

3. Концепція «глядач-епоха». У межах даної концепції під час художньої комунікації її суб'єктами є глядач та епоха створення мистецького твору, а твір, своє чергою, розглядається як орієнтир у дану епоху. Таким чином, дана концепція сприяє тому, що глядач чи слухач має можливість за допомогою твору спілкуватися з ідейним полем епохи.

4. Концепція «глядач-автор», яка визначає суб'єктами художньої комунікації автора художнього твору та глядача, який його сприймає. Відомо, що автор у процесі створення будь-якого твору намагається передати певну інформацію глядачам та слухачам. Однак робить він це не прямо, а опосередковано через певний код. Відтак, між автором та тим, хто сприймає твір, відбувається спілкування, яке виконує пізнавальну функцію, оскільки глядач має змогу отримати нову інформацію, пізнати щось йому невідоме, дати оцінку того, про що він довідався, тобто задовольняє власні художні потреби.

5. Художня комунікація як спілкування людини з Богом. Під час молитви, читання святого письма, звернення до ікон тощо відбувається духовно-дотикове спілкування.

6. Концепція «глядач-глядач». В означеній концепції наголошується на тому, що художня комунікація здійснюється через спілкування глядача з

іншими глядачами. Незаперечним є той факт, що мистецький твір існує поза часом, а відтак стає певним сполученням від однієї людини до іншої. Саме такий стан речей дозволяє розкрити сутність комунікативної функції художньої творчості.

У своїх наукових теоріях і концепціях низка науковців звернулися до визначення видів художнього спілкування. У результаті прийнято вважати, що існує чотири види художнього спілкування щодо міжсуб'єктного характеру художнього спілкування в діалогічній формі:

1) діалог уявних партнерів, який відбувається між читачем, глядачем та художніми персонажами (ілюзійна модель реального спілкування);

2) діалог суб'єкта із суб'єктивованим об'єктом. Такий діалог може відбуватися з творами мистецтва, літератури, а також із природою та навколишнім світом;

3) внутрішній діалог – особистісний процес, у межах якого людина робить спроби осягнути основну ідею твору мистецтва, його емоційне наповнення, усвідомити важливість і значення такого твору для власного розвитку й удосконалення;

4) діалог із квазіоб'єктом, який надає можливість особі зрозуміти, усвідомити авторську систему цінностей, його життєвий досвід, світогляд, емоційний стан тощо.

Таким чином, можемо стверджувати, що спілкування з творами мистецтва будь-якого жанру є складним процесом, який вимагає поєднання в єдність емоційного та смислового полів, що, своєю чергою, означає єдність емоційну та інтелектуальну. Відтак, кожен твір мистецтва стає для учасника художньої комунікації засобом, який уможливлює пізнання світу, а сам процес художньої комунікації виступає джерелом інтелектуально-когнітивної активності.

Звернемося до виявлення значення художньої комунікації в освітньому процесі. Головним завданням такої комунікації є збудити у глядача, читача певні емоції, які сприяють створенню відповідної атмосфери близькості автора та слухача чи глядача. Так, С. Раппопорт зазначає, що у процесі сприймання твору мистецтва завдяки механізму асоціацій у свідомості того, хто сприймає твір, виникають емоції подібні до тих, які відчував автор, коли створював твір. А відтак, збудження таких емоцій є якраз метою комунікації (Раппопорт, 1978).

Українська дослідниця О. Берегова визначає художню комунікацію як «процес взаємодії між художником-творцем і читачем (слухачем, глядачем), який сприймає твір мистецтва і є найбільш яскравим і повним виявом комунікативної функції культури» (Берегова, 2006, с. 260).

До розгляду поняття «художня комунікація» зверталася також інша українська вчена В. Козакова, яка зазначала, що сутність досліджуваного феномену полягає у «здійсненні інтелектуально-творчого взаємозв'язку автора та реципієнта, передача останньому художньої інформації, що містить певне ставлення до світу, художню концепцію, стійкі ціннісні орієнтації» (Козакова, 2007, с. 162).

На думку дослідниці саме художній твір є якраз опосередкованою ланкою передачі інформації реципієнтові, а у випадку музичних чи драматургічних видів мистецтва такою ланкою ще стає виконавець. До того ж, В. Козакова запропонувала типи стосунків під час здійснення художньої комунікації, як-от:

- 1) автор – дійсність;
- 2) автор – реципієнт;
- 3) автор – художній процес.

Науковець переконана, що саме такі стосунки вибудовують повний комунікативний акт (Козакова, 2007).

У своїх наукових розвідках В. Козакова також пропонує засоби, за допомогою яких здійснюється художня комунікація. До них вона відносить насамперед розуміння змісту художнього твору, його прочитання в історичному контексті, соціальну реальність, художню культуру та громадську думку. Іншими словами художня комунікація передбачає усвідомлення й осягнення історичної реальності, яку подає автор у творі, реальності реципієнта, а також провідні думки та ідеї, які хотів виголосити, зобразити чи виконати автори, і те, що він виголосив, зобразив чи виконав, змістове наповнення твору мистецтва та загалом художню концепцію твору (Козакова, 2007, с. 163).

Дещо відрізняється позиція української дослідниці Л. Лазаревої щодо трактування поняття художньої комунікації. Вона вважає художню комунікацію «складною системою, яка проходить три цикли суспільство – митець, митець – твір мистецтва, твір мистецтва – споживач (реципієнт), які побутують в історичному вимірі часо-просторових, оцінних і смислових координат (взаємодія твору мистецтва з тією чи іншою епохою)» (Лазарева, 2011, с. 98).

Н. Лупак у своїй монографії «Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології» пропонує широке визначення сутності терміну «художня комунікація» як «взаємодією автора-творця (художника) та споживача (реципієнта), який сприймає художню концепцію автора через твір; об'єктами художнього комунікативного процесу є мистецький твір, образ автора, суспільство, історична епоха, художній процес тощо; художня комунікація включає як сприйняття художньої роботи, так і усвідомлення її цінності, розуміння історичної дійсності, культурологічного контексту, художнього задуму та художнього сенсу твору» (Лупак, 2020).

Розглядаючи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, вважаємо за доцільне виокремити сфери художньої комунікації, як-от:

- 1) сфера композитора (створення автором музичного твору, у якому відображено музичні цінності);
- 2) сфера виконавця (творче відтворення музичного твору виконавцем);
- 3) сфера слухача (активне сприйняття музичного твору);
- 4) сфера музичного критика (оцінка результатів творчих досягнень композитора та виконавця).

Таким чином можемо увисновковувати про те, що художня комунікація є комунікацією, яка здійснюється через мистецтво, забезпечує передачу й осягнення важливих загальнолюдських моральних цінностей та формує особистість. У процесі художньої комунікації, як за допомогою мистецтва, так і через нього, між всіма учасниками, які беруть участь у процесі спілкування, спостерігається обмін досвідом, емоціями, враженнями, відчуттями, інформацією, переживаннями.

До того ж, на основі аналізу наукових джерел з досліджуваної проблеми ми дійшли висновку, що існує різниця між комунікацією та художньою комунікацією. Так, комунікація за допомогою мистецтва (художня комунікація) передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію автора (художника, композитора) та реципієнта (глядача, слухача) на відміну від повсякденної чи іншої комунікації, що передбачає суб'єкт-об'єктні відносини між учасниками процесу спілкування.

Значимим фактором для успішної художньої комунікації є розуміння того, що в мистецтві перебіг комунікативного процесу відбувається за законами художнього спілкування, яке ми тлумачимо як особливу діяльність з усвідомлення емоційно-інтелектуального та духовного зв'язку митця (художника, композитора) й особистості, яка сприймає твір мистецтва, через

опосередковану ланку – твір мистецтва, що несе в собі цінності культури, життєвий та мистецький досвід автора, інформацію про його художню концепцію світу.

У такому контексті говоримо про художньо-комунікативну взаємодію, яку в межах даного дисертаційного дослідження будемо розглядати як якісну характеристику художньо-комунікативної діяльності вчителя музичного мистецтва в освітньому середовищі, що інтегрує в собі предметний зміст художньо-педагогічного спілкування та художньо-інформаційного обміну, та інтерактивний бік художнього спілкування, що детермінується суб'єкт-суб'єктними комунікативними зв'язками між усіма її учасниками, одним із яких є саме мистецтво (у нашому випадку – сама музика) як квазісуб'єкт.

Ураховуючи зазначене вище вважаємо за доцільне зацентрувати увагу на такому понятті, як художньо-педагогічне спілкування, яке відіграє значну роль у формуванні художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Вважаємо, що запропонована дефініція означає цілеспрямовану взаємодію викладача та студента через музику та з музикою, результатом якої є збагачення здобувачів освіти музично-естетичними знаннями, розвиток емоційно-психологічних якостей особистості, музичних, комунікативних, творчих здібностей, музично-естетичного смаку.

Таким чином, можемо з упевненістю стверджувати, що художньо-педагогічне спілкування є взаємодією суб'єктів, якими виступають викладач, студент і музика. До змісту художньо-педагогічного спілкування входить:

- художньо-естетична інформація, яка передається особливими музичними засобами;
- музично-виконавська творчість;
- розвиток індивідуальності здобувача освіти;

- виховний вплив на здобувача освіти шляхом спільного використання педагогічних і мистецьких засобів.

Логіка дослідження вимагає звернення уваги до виокремлення специфічних особливостей художньо-комунікативної взаємодії, до яких відносимо:

- посилення емоційно-естетичної взаємодії;
- виключне значення міжособистісної діалогової взаємодії;
- реалізація індивідуального підходу до здобувача вищої освіти;
- спільне музично-виконавське співробітництво;
- співтворчість;
- яскравий прояв акторських умінь;
- перевага особистісного начала.

Таким чином, зазначимо, що художньо-педагогічне спілкування – це взаємодія в музично-освітньому процесі, що передбачає встановлення конкретних контактів різних рівнів (наприклад, особистісних, міжособистісних, групових, індивідуальних) та забезпечує рух художньої інформації (отримання, передача та обмін) з педагогічною метою.

Отже, незаперечним стає той факт, що у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва значну роль відіграє саме художньо-комунікативна діяльність.

Так, Ю. Волкова розтлумачує досліджуваний феномен як «складний і багатоаспектний, що здійснюється на різних рівнях художньої комунікації з творами мистецтва та інтерактивної діалогової взаємодії через мистецтво» (Волкова, 2016, с. 6).

Переконані, що художньо-комунікативна діяльність – це взаємодія слухача, глядача з твором мистецтва (у даному дослідженні музичного) з метою збагачення внутрішнього особистісного світу індивіду шляхом

присвоєння емоційного й духовного досвіду людства, який закладено у твори мистецтва загалом, музичного зокрема.

Важливим, на наш погляд, є розуміння сутності поняття комунікативні вміння вчителя.

О. Дворчук та Г. Луценко зазначають, що комунікативні вміння є складним психофізіологічним та інформаційно-діяльнісним явищем. І відповідно, їх формування напряду впливає на розвиток творчої особистості здобувача вищої освіти, до характеристик якої відносять конкретні компетентності необхідні для створення власних програм мовної поведінки, які були б адекватними для ситуації спілкування.

Водночас, ми погоджуємося з такими науковцями, як Б. Жорняк та С. Ткачук, які запропонували трактування поняття «комунікативні вміння майбутнього вчителя» як «його особистісні професійно важливі якості, що є складним інтегративним утворенням особистості, які базуються на засвоєнні різних способів комунікації і виявляються у здатності грамотно й логічно висловлювати власну думку й адекватно сприймати, аналізувати й оцінювати інформацію співрозмовника (Жорняк, Ткачук, 2019, с. 25).

Ю. Волкова у своєму дисертаційному дослідженні пропонує визначати «художньо-комунікативні вміння майбутніх учителів музики і хореографії» як «володіння способами виконання складних інтегрованих мистецько-фахових дій, які забезпечують продуктивну полісуб'єктну інтерактивну художню взаємодію її учасників з творами мистецтва в процесі трансляції та обміну художньою інформацією, думками, емоціями, почуттями на засадах зовнішнього й внутрішнього діалогу, у процесі сприйняття, осмислення, вербальної і виконавської інтерпретації мистецьких творів з метою творчого самовираження, самоствердження» (Волкова, 2016, с. 6).

У даній науковій розвідці ми будемо розуміти художньо-комунікативні вміння як поєднання низки складних фахових дій, які уможлиблюють

активне художнє спілкування учнів із творами музичного мистецтва (зокрема фортепіанного) у процесі міжособистісної взаємодії через обмін музичною інформацією, конкретними емоціями, ідеями на основі діалогічного спілкування під час сприйняття, розуміння, усвідомлення, осмислення, інтерпретації (художньої та виконавської) та адекватної оцінки задля власного творчого вираження.

А отже, сформованість комунікативних умінь учителя музичного мистецтва покладено в основу формування й розвитку творчого мислення, уміння сприймати й аналізувати думку свого співрозмовника, умінь, які сприяють успішному розв'язанню різноманітних педагогічних задач, а також умінь передбачати та вирішувати проблеми, які можуть постати перед ним.

На підставі аналізу наукових джерел з проблеми дослідження нами було узагальнено художньо-комунікативні вміння необхідні для здійснення якісної, ефективної та успішної навчальної діяльності, у тому числі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, як-от:

- уміння спілкуватись із людьми;
- уміння цілеспрямовано організовувати спілкування й керувати ним;
- уміння встановлювати психологічний контакт;
- уміння завойовувати ініціативу у спілкуванні;
- уміння встановлювати правильні взаємини з учнями, педагогічним колективом та батьками;
- уміння збирати, обробляти, аналізувати, узагальнювати, систематизувати й оцінювати інформацію про педагогічну ефективність і доцільність освітнього процесу;
- уміння регулювати поведінку учнів у процесі художньої комунікації;
- уміння розвивати в учнів здатність критично оцінювати власні художньо-комунікативні якості;

- уміння імпровізувати у процесі організації спільної творчості з учнями;
- уміння актуалізувати здатності учнів до презентації себе;
- уміння встановлювати діалогічну взаємодію з музичним твором, його автором та виконавцем;
- уміння налагоджувати художню взаємодію, художнє спілкування під час художньо-виконавської інтерпретації та створення й відтворення музичних творів.

Нам імпонує думка Ю. Волкової про те, що художньо-комунікативні вміння майбутніх учителів є знання конкретних способів виконання необхідних дій, які сприяють виникненню продуктивної та ефективної взаємодії учасників з творами музичного мистецтва.

Таким чином, під формуванням художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки ми будемо розуміти складний багатоаспектний процес, який дозволяє сформувати у здобувачів вищої освіти необхідні вміння налагоджувати стосунки між співрозмовниками (у тому числі педагогічними).

1.2. Компонентна структура художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва

Концептуальні основи розуміння сутності формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки нами було втілено в його компонентній структурі.

Зауважимо, що формалізоване ставлення до будь-якого явища, у тому числі й до формування художньо-комунікативних умінь, виявлення в ньому постійних зв'язків між компонентами структури, надає можливість глибше його зрозуміти та проаналізувати.

Відтак, до структури досліджуваного феномену нами було включено такі компоненти, як:

- 1) мотиваційно-організаційний;
- 2) пізнавально-чуттєвий;
- 3) діяльнісно-творчий;
- 4) рефлексивно-оціночний (рис. 1.1).

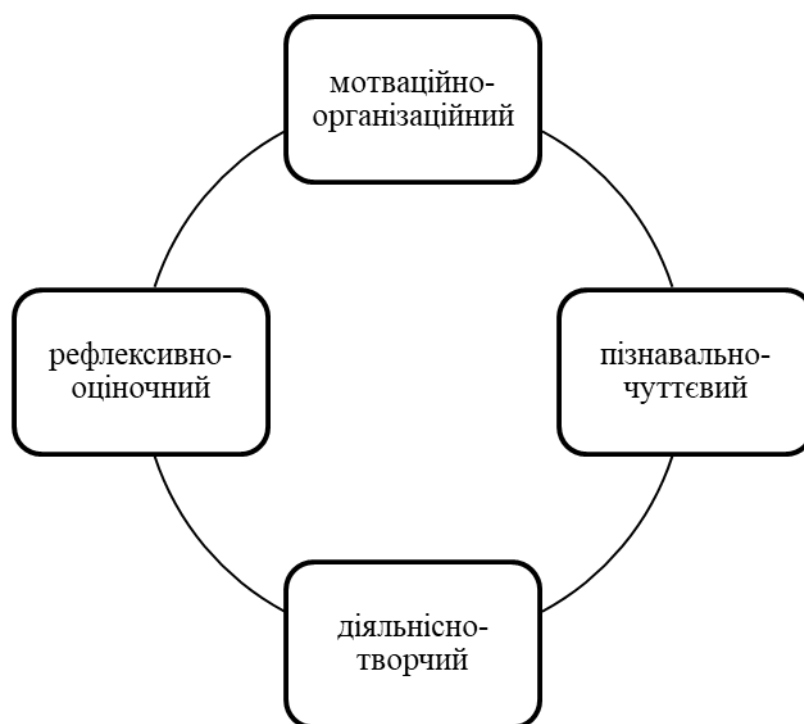


Рис. 1.1. Компонентна структура художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва

Кожен із виокремлених нами компонентів досліджуваного педагогічного явища має власні змістові характеристики.

Мотиваційно-організаційний компонент у структурі художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає перевагу усвідомлених потреб здобувачів вищої освіти в оволодінні засобами, які сприяють налагодженню відповідного емоційно-

психологічного контакту з учнем під час навчання мистецтву, а також їх організацію для участі в різних видах мистецької діяльності.

Означений компонент має у своєму складі низку спонук та організаційних умінь, як-от:

- власне мотиви,
- інтереси,
- потреби,
- прагнення,
- цілі,
- установки,
- психічні процеси,
- практичні операції,
- вміння залучати учнів до музичної діяльності,
- вміння вдало підбирати музичний репертуар для вивчення,
- вміння доцільно інтерпретувати музичний твір та творчо його

виконувати (рис. 1.2).

Мотиваційно-організаційний компонент	
Спонуки - власне мотиви, - інтереси, - потреби, - прагнення, - цілі, - установки, - психічні процеси, - практичні операції	Організаційні вміння - вміння залучати учнів до музичної діяльності, - вміння вдало підбирати музичний репертуар для вивчення, - вміння доцільно інтерпретувати музичний твір та творчо його виконувати

Рис. 1.2. Зміст мотиваційно-організаційного компоненту художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва

Усі зазначені вище спонуки та організаційні вміння визначають художньо-комунікативну спрямованість мотиваційно-організаційного компоненту.

Логіка даного дослідження вимагає звернення до з'ясування сутності понять «мотивація».

У Психологічному тлумачному словникові найсучасніших термінів знаходимо тлумачення дефініції «мотивація» як «складного багаторівневого регулятора поведінки й діяльності особистості, що вбирає в себе всі види спонук: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, мотиваційні установки чи диспозиції, ідеали; посідає провідне місце у структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення...» (Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів, 2009, с. 563).

Загальновідомим і незаперечним є той факт, що мотивація є важливою складовою процесу навчання, оскільки здійснює на нього значний вплив.

Так, студенти із сильною внутрішньою мотивацією будуть глибше розмірковувати над навчальними матеріалами та не сприймати найпростіших відповідей. І навпаки, ті, хто має суто зовнішню мотивацію (просто пройти курс і рухатися далі), матимуть низький інтерес і нижчий рівень збереження знань.

Тривалий час теоретики та практики освіти знаходяться в постійному пошуку способів підвищення мотивації учнів у навчальному середовищі, що буде сприяти зміні поведінки здобувачів освіти, розвитку їх компетентностей необхідних для подальшої фахової діяльності, підвищенню цікавості до навчання, постановці більш конкретних, глибоких цілей навчання, підвищенню активності здобувачів освіти.

До того ж, висока та правильна мотивація впливає на такі аспекти освітнього процесу в закладах вищої освіти, як-от:

- розвиток критичного мислення, що дозволяє аналізувати й оцінювати інформацію для формування добре обґрунтованих висновків і суджень. А відтак, здобувачі освіти зможуть ставити і собі, і викладачеві, і своїм одногрупникам цікаві та добре продумані запитання, які пов'язують матеріал із реальними ситуаціями, розглядати його з різних позицій, точок зору, підходів. Отже, високий рівень розвиненості критичного мислення призводить до кращої академічної успішності та розв'язання навчальних та позанавчальних, професійних та індивідуальних проблем;

- заохочення до творчості. Здобувачі вищої освіти з високим рівнем мотивації впевнені у своїх можливостях, готові досліджувати нове, генерувати ідеї, ризикувати, наполегливо працювати, брати участь у різноманітних експериментах чи дослідженнях без будь-якого впливу з боку інших, за власним бажанням і переконанням;

- розвиток самовпевненості. Мотивація посилює почуття власної ефективності людини, тобто її переконання в тому, що вона здатна діяти так, як потрібно для досягнення мети. Студенти з високою самоефективністю мають вищу самооцінку, тому вони можуть прийти в норму після розчарувань і невдач (Дейві).

У результаті аналізу, узагальнення й систематизації наукової літератури з досліджуваної проблеми нами було визначено теорії мотивації (рис. 1.3)



Рис. 1.3. Теорії мотивації

Розкриємо докладніше кожен із запропонованих теорій.

У межах розгляду першої теорії необхідно вказати на відмінність між внутрішньою та зовнішньою мотивацією, яка полягає у способі розв'язання проблеми. Так, внутрішня мотивація означає спонукання робити щось, наприклад, танцювати чи читати книгу, через чисту радість від цього. Зауважимо, що такий вид мотивації, безперечно, рідко зустрічається в контексті освіти. Наголосимо, що найчастіше в тих, хто навчається, є зовнішня мотивація до навчання.

До того ж, вважаємо за необхідне зазначити, що існують позитивні й негативні типи зовнішньої мотивації. Наприклад, здобувач освіти може бути мотивований страхом невдачі, або покарання з боку батьків чи осуд з боку родичів. Інший здобувач освіти може мати зовнішню мотивацію, оскільки він усвідомлює, що навчання є важливим для досягнення його кар'єрних цілей. Обидва мають зовнішню мотивацію, але другий, швидше за все, проявить креативність, самостійне навчання та критичне мислення, оскільки він розуміє цінність зовнішніх винагород.

Такий вид мотивації також легше підтримувати в довгостроковій перспективі, оскільки він не вимагає від викладача постійного роздавання зовнішніх винагород і покарань.

Із часом позитивна зовнішня мотивація може стати внутрішньою мотивацією. Наприклад, студент може бути мотивований вивчати інформатику через можливість прибуткової кар'єри в ІТ. Але коли вони вдосконалюють свої навички кодування, вони починають отримувати задоволення від процесу навчання. У свою чергу, це їх внутрішньо мотивує.

Згідно з теорією мети досягнення, мотивація може бути пов'язана з цільовою орієнтацією індивіда.

Як зазначають американські дослідники К. Дж. Гарвуд та С. Н. Троуер, «Під час виконання завдань, пов'язаних із досягненнями, люди можуть

коливатися у своєму стані залученості, спрямованому на завдання або его-цілі» (Harwood, Thrower).

Так, его-цілі (або результативні цілі) спрямовані на задоволення свого его. Це бажання бути визнаним розумним, обізнаним і кращим. Це потрібно враховувати під час упровадження методів навчання. Цілі завдання, або цілі майстерності, мотивуються бажанням оволодіти певною навичкою чи знанням.

Відтак, потрібно наголосити на тому, що різні студенти можуть мати ці дві цільові орієнтації в різному обсязі. Людина може мати високу працездатність і високу майстерність або будь-яку іншу комбінацію.

Студенти, які демонструють сильну орієнтацію на досягнення мети, будуть прагнути подати проєкт лише тоді, коли вони повністю ним будуть задоволені, а не тоді, коли вони виконають мінімальні вимоги.

Якщо ми пов'язуємо цю теорію з попередньою, то орієнтація на майстерність більше відповідає внутрішній мотивації, тоді як цілі продуктивності більше схожі на зовнішню мотивацію.

Тобто іншими словами теорія мети досягнення (Dweck, 1986; Elliot, 1999; Nicholls, 1984, 1989) ґрунтується на уявленні про те, що існують відмінності в тому, як люди оцінюють власні здібності (тобто уявлення про компетентність) і визначають успішні досягнення. Згідно з К. Дж. Гарвудом та С. Н. Троуером, внутрішнє відчуття здібностей індивіда можна уявити як високе або низьке по відношенню до його чи її минулих результатів або оцінювати як здатність відносно інших. Ці концепції здібностей лежать в основі двох протилежних станів мети досягнення, які визначають те, як люди розуміють успіх (ситуаційний рівень), створений ключовими соціальними агентами (наприклад, викладачами, батьками, однолітками), мотиваційний клімат у конкретній ситуації визначаються складною взаємодією між

диспозиційними цільовими орієнтаціями (внутрішньо-особистісний рівень) і ширші цілі досягнення (Harwood, Thrower).

Особи, які отримують відчуття компетентності завдяки вдосконаленню особистої майстерності, вважаються залученими до завдань, тоді як особи, які отримують відчуття компетентності завдяки демонстрації кращих результатів по відношенню до інших, вважаються залученими его.

На внутрішньо особистісному рівні припускається, що з часом в індивідів розвивається диспозиційна схильність сприймати здібності як орієнтовані на завдання чи его в контексті досягнення. Існує чимало доказів того, що високий рівень орієнтації на завдання пов'язаний із широким спектром позитивних когнітивних, афективних і поведінкових результатів на індивідуальному рівні, тоді як високий рівень орієнтації на Его асоціюється з нейтральними або менш оптимальними результатами, особливо коли сприйняття компетентності є низьким або не супроводжується цілями, що ґрунтуються на завданнях (Harwood, Thrower).

Як альтернатива, на ситуаційному рівні С. Еймис (С. Ames, 1992) запропонував два типи мотиваційного клімату, який може впливати на стан досягнення мети особи (тобто, завдання проти залучення его) у контексті досягнення (наприклад, конкурси та фестивалі). Клімат майстерності/виконання завдань створюється, коли сприймається, що ключові соціальні агенти (тобто викладачі, батьки, однолітки) приділяють увагу самовдосконаленню, зусиллям і спільному навчанню, тоді як клімат продуктивності/его-залучення створюється, коли усвідомлюється зосередженість на результатах (тобто перемога), наголос на перевершенні інших (тобто соціальне порівняння), вбачається, що перевага надається іншим виконавцям, а помилки караються (Seifriz, Duda, & Chi, 1992).

Таким чином, мотиваційний клімат встановлюється шаблоном нормативних впливів, оціночних стандартів, винагород і санкцій,

міжособистісних взаємодій і цінностей, які передаються соціальними агентами в контексті досягнення.

Наступна виокремлена нами теорія – теорія потоку. Як теорія мотивації, потік був представлений у 1970 році психологом Михайлом Чиксентміхайі. Він спостерігав за людьми, які займаються діяльністю без будь-якої зовнішньої винагороди, наприклад, спортсменами та артистами.

Дивно, але вони отримували задоволення не від відпочинку чи життя без стресу, а від того, що вони були повністю поглинені інтенсивними завданнями.

Потік – це психологічний стан, у якому людина має суто внутрішню мотивацію. Людина втрачає сприйняття часу і зосереджується виключно на завданні. У цьому стані втрачається самосвідомість, як і самоуявлення про те, як ми виглядаємо для інших.

Під час будь-якого досвіду навчання студент може відчувати багато різних емоцій: подив, занепокоєння, збентеження, безпорадність, радість, гордість та інші. Але з усіх емоційних станів потік найбільше сприяє навчанню.

Тим не менш, потік – це дуже невловимий стан, у який важко потрапити, але з якого легко випасти. Найкращий прогноз потоку – це коли завдання складне, але не надто.

Теорія очікуваного значення була розроблена психологами Ж. Еклес та А. Вігфілдом (J. Eccles, A. Wigfield) з метою пояснення, як мотивація пов'язується з двома основними компонентами: очікуванням успіху та суб'єктивним значенням завдання.

Згідно з цією теорією, те, як студент сприймає очікування та цінності завдання, впливає на те, як він підходить до його виконання.

Зусилля студента, рівень виклику, який він обирає, і його продуктивність впливають з його очікувань успіху чи невдачі. Іншими

словами, студенти, які очікують невдачі, мають більше шансів зазнати невдачі.

Тут має місце переконання здобувача освіти про його самоефективність, а також його уявлення про те, наскільки важким буде завдання.

Інший компонент, суб'єктивна цінність завдання, також впливає на продуктивність і зусилля. Кожен студент має власні переконання щодо того, наскільки цінним є володіння певною навичкою. Наприклад, один здобувач вищої освіти може вважати, що навчання м'яким навичкам дуже корисне, а інший може вважати, що це марна трата часу.

У межах даної теорії мотивації цінність завдання має чотири компоненти:

- *цінність досягнення* (тобто важливість успішного виконання),
- *внутрішня цінність* (тобто особиста насолода),
- *корисність* (тобто уявна корисність для майбутніх цілей),
- *вартість* (тобто конкуренція з іншими цілями).

Відповідно до моделі очікування-цінності, очікування успіху та цінність завдання формуються комбінацією факторів. До них належать характеристики особи (здібності, попередній досвід, цілі, самоуявлення, переконання, очікування, інтерпретації) та вплив середовища (культурне середовище, переконання та поведінка людей, які спілкуються).

Дослідження підтвердили, що очікування успіху та цінність завдання є різними конструктами (Eccles & Wigfield, 2002). Водночас ці два фактори корелюють; очікування успіху, як правило, передбачають цінність подальшого завдання студентів. Тобто молодь схильна цінувати сфери, у яких вони почуваються компетентними (Eccles & Wigfield, 2002). Крім того, обидва фактори передбачають результати, пов'язані з досягненнями

студентів. Очікування успіху (тобто переконання, пов'язані з компетентністю) тісніше пов'язані з продуктивністю.

Таким чином, теорія очікуваного значення підкреслює подвійну важливість пов'язаних із компетентністю переконань (очікувань успіху) і цінностей у поясненні мотивації навчання студентів.

До того ж, ефективність формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить від організаційних умінь викладача. У межах даного дослідження ми будемо розуміти організаційні вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва як здатність володіти засобами та прийомами організації музичної діяльності учнів і всіх направлених на них виховних дій, заснованих на використанні психолого-педагогічних і фахових знань.

Таким чином, мотиваційно-організаційний компонент художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва є складним інтегративним утворенням, який охоплює всі основні психічні рівні педагога-музиканта. «Дієвість» мотиваційно-організаційного компонента художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки залежить від мотивації особистості, від якості мотивів, які спонукають її до активного навчання й діяльності.

Мотиваційно-організаційний компонент відображає зміст тих мотивів, які призводять до цілеспрямованого й наполегливого пошуку найбільш доцільних способів розв'язання художньо-комунікативних задач у процесі мистецького спілкування.

Пізнавально-чуттєвий компонент передбачає формування всіх базових художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва. Він уможливорює адекватне сприйняття, аналіз, оцінку й передачу музично-художньої інформації.

У філософській науці виокремлюють два основних рівні пізнання – чуттєвий та раціональний. Чуттєве пізнання є початковим етапом будь-якого пізнання, що поєднує в собі відчуття, сприйняття, уявлення, опосередкованих практикою (Решетов, Кирильчук, Стежко, 2010, с. 25).

На думку дослідників, «чуттєве відображення є необхідною стороною пізнання, оскільки є єдиним безпосереднім джерелом будь-якого знання. Це початковий етап пізнання дійсності. Але чуттєве пізнання приймає статус знання лише тоді, коли функціонує в органічній єдності з діяльністю мислення, яке тільки і здатне вивести його за межі безпосередньої чуттєвості, узагальнити та поглибити чуттєві дані про дійсність» (Решетов, Кирильчук, Стежко, 2010, с. 26).

Як стверджує Л. Редфорд (L. Radford), пізнання є особливістю живих матеріалів, що характеризуються здатністю до чуйного відчуття. Відчуття вважається субстратом розуму, і всією психічною діяльністю (когнітивна, афективна, волюва тощо). Науковець стверджує, що в людей розвивається чутливе відчуття як на філогенетичному, так і на онтогенетичному рівнях. Як результат, пізнання людини можна розуміти лише як культурно та історично складену живу форму творчого реагування, акторської майстерності, почуття, трансформації та осмислення світу (Radford, 2013).

Як нам видається, пізнавально-чуттєвий компонент формування художньо-комунікативних умінь майбутнього учителя музичного мистецтва тісно пов'язаний з категорією «знання». Означене поняття є соціокультурним явищем і представлене в різних проєкціях, як-от: філософських, психологічних, культурологічних, педагогічних тощо.

Філософська наука розглядає знання як «особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання (процесу відтворення дійсності), яка характеризується усвідомленням їх істинності» (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 228).

Важливим для розгляду означеного компоненту є той факт, що знання, цінність, пізнання у філософії та психології вважаються категоріями вищого порядку.

Український філософ В. Рижко потрактовує знання як «сукупність вироблених у процесі свідомої, тобто чуттєво-мисленнєвої діяльності людини репрезентацій та конструкцій, відображення реального та можливого, що існує або існувало чи буде існувати в майбутньому. Знання існує у формі знаково-символічних мовних конструкцій, які можна утримувати в пам'яті і ними комунікувати з іншими людьми в усній та писемній формі (в тім колі й електронній)» (Рижко, 2016, с. 62).

Психологічна наука розглядає знання як «результат пізнавальної діяльності людини, що виявляється у вигляді засвоєних понять, законів, принципів, а також зафіксованих образів явищ і предметів» (Психологічний словник, 1982, с. 143).

Педагогічна теорія розкриває сутність дефініції «знання» як «предметні знання різного ступеня узагальнення; знання способів дій, у тому числі розумових; знання норм, на основі яких формуються вміння і навички міжособистісних стосунків; знання цінностей, що відображають характер політичних, світоглядних, моральних, естетичних та ін. орієнтацій» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 326).

У сфері мистецтва знання постають у формі оповіді, прийняття чи відкидання чуттєвих образів (Рижко, 2016, с. 67).

Що стосується знань, які виникають у процесі комунікації, в тому числі і художньої, то можемо зазначити, що такі знання дослідники (Н. Волкова, О. Семенюк, В. Паращук) називають комунікативними та подають як «узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості людей комунікативних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях» (Волкова, 2006, с. 22).

Н. Лупак переконана, що саме «комунікативні знання сприятимуть ефективній організації художнього дискурсу, у площині якого майбутні вчителі мистецтва вибудовуватимуть власні смисли й індивідуальну комунікативну стратегію» (Лупак, 2020).

Незаперечним є той факт, що однією з важливих характеристик музичного мистецтва є його потужний емоційний ефект, який воно має можливість викликати у слухачів. При чому, на підставі різноманітних емпіричних дослідженнях у науковій мистецькій думці існує позиція, що музика має чуттєву ефективність у викликанні емоційних реакцій у слухачів і навіть може змінити їхню поведінку.

У контексті даної наукової розвідки вважаємо за доцільне наголосити на тому, що спосіб оцінки мистецького твору в повсякденному значенні складається з різноманітних складних тілесних і психічних явищ, які породжують суб'єктивні відмінності.

У такому контексті можемо з упевненістю стверджувати, що основний спосіб для людини пізнати світ як реальність, традиційно зводився до відчуття, сприйняття та концепції (Gregory 1987, с. 598-601).

Не викликає сумніву той факт, що в оцінці творів музичного мистецтва також ці три способи пізнання тісно пов'язані між собою задля забезпечення різного досвіду оцінювання навіть одного й того самого музичного твору, залежно як від фізичного, так і від психічного ситуаційного контексту.

Як нам видається, суперечливим є питання про те, як людина пізнає світ, у якому вона живе. У сучасному західному світі погляд на людське пізнання протягом історії був замінений на ідеалістичні або антиреалістичні перспективи (Brassier 2007, Bryant та ін. 2011, Martineau, 2008). Не будучи винятком, поняття об'єктивності у світі мистецтва, здається, значною мірою знищено або проігноровано в сучасну епоху.

Логіка дослідження з метою визначення когнітивної сфери вимагає з'ясування сутності понять «відчуття», «сприйняття» та «концепції».

Серед трьох рівнів людського пізнавального процесу відчуття можна назвати найбільш рудиментарним з усіх. Зазвичай відчуття досліджують із посиланням на органи чуття, і з цієї причини дослідження відчуття часто розглядаються з біологічної точки зору. Дослідження відчуттів, які донедавна проводилися переважно в області сенсорної психології, почали з'являтися також і в галузі нейронауки, приділяючи належну увагу тому, як нервова діяльність працює з точки зору сенсорних переживань. Можна сказати, що відчуття дуже відповідальні за викликання задоволення від оцінки музичних творів, не кажучи вже про безліч інших сенсорних переживань, з якими людина стикається у своєму повсякденному житті, свідомо чи несвідомо.

Вважається, що відчуття проявляються здебільшого однаково в різних людей, оскільки нейронні системи більшості людей (за винятком небагатьох людей із певними фізіологічними захворюваннями) виявляють високу схожість (Morris, Maisto, 2004). У певному сенсі, таким чином, відчуття можна назвати рівнем чистої ненавмисної присутності, без будь-якого культурного чи органічного розсуду (Deleuze, 2003).

Природньо, коли зовнішній стимул, наприклад світло чи звук, досягає сенсорного органу, рецепторні клітини органу перетворюють стимул на нейронні сигнали, які зрештою досягають певної області мозку, щоб викликати сенсорний досвід. Цей процес називається трансдукцією. Перетворені сигнали від рецепторів кожного сенсорного органу активують різні ділянки мозку, що призводить до різноманітних сенсорних переживань, таких як зір, слух або смак.

Примітно, що хоча відчуття, безсумнівно, є фізіологічним феноменом, його часто розглядають як психологічний феномен водночас. Наприклад, поріг для сенсорного органу для виявлення найслабших зовнішніх стимулів

залежить не лише від фізіологічних характеристик органу, які змінюються індивідуально, але й від його/її психічної ситуації (Gardner, Martin, 2000; Swets, 1961). Однак це не означає, що відчуття є просто психофізичним явищем, а має розумітися як невимовний неврологічний феномен. Іншими словами, відчуття слід розглядати як неврологічний феномен, у якому реакція спостерігача на нього, або, точніше, його/її сприйняття цього, залежить від різноманітних фізичних, а також психічних впливів, під якими воно відбувається (Mesulam, 1998).

Причина полягає в неврологічному факті, що зовнішній стимул, який, як наслідок, викликає сенсорний досвід, можна назвати фізичним лише доти, доки він не досягне рецептора сенсорного органу. Потім подразник перетворюється на нейронну інформацію на рецепторі органу та проходить нейронними шляхами, поки не досягне мозку, щоб активувати область кори головного мозку, щоб викликати сенсорний досвід. Ця нейронна інформація, незалежно від її типу, складається з електрохімічних сигналів (Morris, Maisto, 2004).

Таким чином, слід зазначити, що це не самі зовнішні подразники, такі як світло чи звук, які мають бути «відчуті» мозком у строго неврологічному сенсі, а це просто нейронна інформація, яку може розшифрувати лише мозок. З цієї причини відчуття слід розуміти як абсолютно невимовне, нелінгвістичне та некогнітивне явище, яке іноді в реальності буде конкретизовано словами, почуттями чи емоціями, такими як сенсорний досвід тепла, болю, радості (Rockwell, 2001).

Отже, можна сказати, що хоча відчуття саме по собі є фактичним неврологічним явищем, явно відчутні відчуття або сенсорні «переживання», які виникають у мозку, не можуть бути точно визначені як самі відчуття. Іншими словами, можна припустити, що самі чисті відчуття виникають лише під час попередньої обробки сенсорного введення, поки воно в кінцевому

підсумку не досягне мозку, щоб викликати когнітивний досвід відчуттів, на які впливає пізніша обробка нейронної інформації.

Насправді, оскільки відчуття обробляються не тільки в сенсорних рецепторах, але й у мозку, зовнішні подразники насправді не є єдиною причиною виникнення сенсорних переживань. Дійсно, лише мозок за певних обставин може викликати справжні сенсорні переживання (Nevid, 2009). Означений факт свідчить про те, що сенсорний досвід не обов'язково є одностороннім лінійним процесом, який відбувається від сенсорного органу до кори головного мозку, але значною мірою на нього впливає нервова діяльність людського мозку. Таким чином, розмежування між відчуттям і сприйняттям, яке часто розглядається як суміжний когнітивний процес сенсорних стимулів, здається розмитим. З цієї причини відчуття необхідно досліджувати разом зі сприйняттям, яке природно взаємодіє з першим.

На відміну від відчуттів сприйняття проявляється в кожній людині по-своєму. Основна причина цього полягає в тому, що сприйняття є результатом інтерпретації та розробки відчуттів окремою людиною, або, точніше, мозком, який зберігає різноманітний досвід, пам'ять і знання як тілесного, так і розумового рівнів, які можуть значно відрізнятися між людьми (Morris, Maisto, 2004). Як і відчуття, сприйняття в основному вивчалось в галузі психології, особливо когнітивної психології, доки недавній розвиток нейронауки не проклав новий шлях до підходу до теми з нейробіологічної точки зору. Як було сказано раніше, сприйняття тісно пов'язане з відчуттям, що породжує труднощі повного відокремлення одне від одного.

Існують давні суперечки щодо того, чи є сприйняття пасивним чи активним явищем (Gregory, 1987, с. 599). Розглядаючи сприйняття як акт надання сенсу відчуттю, можна сказати, що перше пасивно вловлює певний сенсорний стимул для його інтерпретації. З іншого боку, сприйняття може відбуватися без фактичного зовнішнього подразника або чуттєвих даних

через нейронні дії в мозку. У цьому випадку сприйняття можна назвати активним чергуванням інтерпретації відчуття. У будь-якому випадку слід зазначити, що на противагу твердженням реалістів (Gibson, 1972; Richards 1976), фізична реальність, що сприймається, не обов'язково узгоджується з фактичною фізичною реальністю, оскільки сприйняття є ментальним відображенням фактичної фізичної реальності, яка виникає в результаті інтерпретації та чергування сенсорних вхідних даних або внаслідок втручання концептуального знання.

Два очевидні способи взаємодії між сприйняттям і відчуттями психологи називають відповідно обробкою знизу вгору та обробкою зверху вниз (Morris, Maisto, 2004). Примітно, що хоча перший, здається, відповідає заснованому на стимулі неврологічного когнітивного процесу потоку сенсорної інформації стимул-рецептор-кора головного мозку, другий процес протікає в протилежному напрямку, і тому на нього неминуче впливають деякі концепції, збережені в корі головного мозку, наприклад досвід, знання або пам'ять (Morris, Maisto, 2004).

У нейронаукових термінах обробку сприйняття «знизу вгору» часто замінюють словами «низький рівень сприйняття», обробка сприйняття «зверху вниз» на «високий рівень сприйняття». Термінологічне розмежування між сприйняттям низького та високого рівнів не означає, що це просто переживання «так чи ні», оскільки термінологія ґрунтується на тому, наскільки низьким чи високим воно може бути зрозуміле з точки зору рівня процесу сприйняття.

Сприйняття найнижчого рівня належить до сприйняття, яке включає ранню обробку необробленої сенсорної інформації від різних органів чуття: чим вищий рівень сприйняття, тим більше він включає в себе додавання сенсу сенсорній інформації шляхом доступу до окремих понять, що зберігаються в мозку в певній послідовності, щоб можна було зрозуміти

ситуацію: найвищий рівень працює над обробкою складних концептуальних уявлень (Chalmers et al., 1991).

Вважаємо за необхідне зазначити, що сприйняття найнижчого рівня справді може бути некогнітивним (Raftopoulos, 2009). Саме з цієї причини межа між відчуттям і сприйняттям має бути неоднозначною за своєю сутністю, оскільки відчуття, або, точніше, сенсорний «досвід», справді можна розглядати як найнижчий рівень сприйняття причинних сенсорних стимулів у певному сенсі.

Ураховуючи вищезгадану епістемічну важливість нейронної діяльності кори головного мозку в людському пізнанні, сприйняття найнижчого рівня здається можливим предметом об'єктивного підходу до вивчення сенсорних, а також перцептивних переживань, якщо його процес можна неврологічно встановити як певною мірою фіксований (Haazebroek, Hommel, 2009).

Отже, мало очікуваним є той факт, що обробка сприйняття тільки знизу вгору відбудеться в повсякденному житті без будь-якого втручання з «верхівки» надзвичайно складної когнітивної системи. Д. Чалмерс (D. Chalmers) переконаний, що на людське сприйняття будь-якої конкретної ситуації відбувається постійний вплив зверху вниз з концептуального рівня (Chalmers et al., 1991). У зв'язку з цим видається також необхідним вивчити роль концепції в людському пізнанні.

Крім відчуттів і сприйняття, концепція відіграє дуже важливу роль у когнітивному процесі людини. Вважається, що концепція, як правило, формується протягом тривалого часу, оскільки концепції вважаються в певному сенсі позачасовим існуванням (Gregory, 1987, с. 599). У зв'язку з цим концепцію можна назвати високосуб'єктивним та індивідуальним досвідом.

Концепція, або поняття, традиційно сприймається як розумово абстрагована ідея з власного досвіду, який накопичується як пам'ять, знання,

переконавання тощо. Р. Л. Грегорі (R. L. Gregory) наголошує, що сприйняття зверху вниз обробляються перцептивною системою людини, яка швидко черпає інформацію лише з частини концептуальних знань (Gregory, 1987, с. 599). Те, як концепції впливають на досвід сприйняття в процесі сприйняття зверху вниз, часто називають «когнітивним проникненням» у сфері когнітивної науки (Macpherson, 2012).

У дискусіях про когнітивне проникнення вбачається суперечлива дихотомія змісту результуючого перцептивного досвіду, тобто концептуального та неконцептуального змісту (Byrne, 2004; Macpherson, 2012; Bermudez, 2011). До того ж, концепції зазвичай розглядаються нелегітимно як форми лінгвістичних пропозицій (Byrne, 2004).

Дослідження показують, що сприйняття може бути проникнуто когнітивно через лінгвістично невимовні неконцептуальні психічні стани, щоб викликати неконцептуальний перцептивний досвід (Macpherson, 2012). Найбільш помітним поясненням неконцептуального змісту є твердження, що він локально виник на доособистісному рівні психічних станів людини, який був визначений як функції органічного механізму разом з еволюційним процесом виду у фізичному середовищі (Turvey, 1975). У цьому сенсі здається, що нелінгвістичні концепції, які впливають із доособистісних концепцій, або, іншими словами, з попереднього досвіду видів, мають неодмінний вплив на перцептивний досвід високого рівня, оскільки вони значною мірою вільні від першого (Bermudez 1998).

Підсумовуючи, слід сказати, що об'єктивний підхід до людського пізнання має базуватися на всіх трьох основних шарах класично визначеної когнітивної системи.

Таким чином, можемо зазначити, що в межах пізнавально-чуттєвого структурного компоненту формування художньо-комунікативних умінь

майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки прослідковується дві складові – пізнавальна та чуттєва.

Пізнавальна складова проявляється в розумінні причин і наслідків певних дій під час фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі формування в нього художньо-комунікативних умінь. Означена складова уможлиблює не лише набуття здобувачами вищої освіти необхідних знань, умінь, навичок, але ще й зрозуміти причини, певного типу комунікативної взаємодії між викладачем та студентом, між студентами, між студентами та учнями. І відповідно, розуміння сутності таких причин дозволяє будувати подальший процес комунікативної взаємодії.

Чуттєва складова проявляється як здатність керувати власними емоціями та розуміти емоції інших, а відтак, використовувати їх для досягнення результату. До нього також приєднується емпатія як здатність відчувати емоційний стан людини іншої людини і відчуті причини цієї ситуації.

Таким чином, у контексті характеристики пізнавально-чуттєвого компоненту формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки можемо зазначити, що художньо-комунікативні вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва мають свою специфіку, визначаються метою та змістом художньо-комунікативної діяльності в закладі вищої освіти.

Художньо-комунікативні вміння забезпечують можливість володіння технікою спілкування. Серед художньо-комунікативних умінь майбутнього викладача музичного мистецтва важливими, на наш погляд, є здатність вчителя музичного мистецтва змінювати стиль спілкування з учнем залежно від його індивідуальних особливостей і властивостей.

Отже, пізнавально-чуттєвий компонент у структурі художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва дає змогу

виходити за межі повсякчасних шаблонних художньо-комунікативних дій; уможливорює здійснення оригінальних дій і ухвалення нестандартних рішень. До того ж, пізнавально-чуттєвий компонент сприяє наданню процесу формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва практико орієнтованого характеру, що, своєю чергою, поглиблює знання, формує, розвиває й удосконалює компетентності здобувача вищої освіти необхідні для художньо-педагогічного спілкування, а також для планування, організації та реалізації художньо-комунікативної діяльності.

Діяльнісно-творчий компонент формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки передбачає комунікативну діяльність викладача та студента через налагодження відповідного емоційного контакту під час художньо-педагогічної взаємодії.

Як відомо, будь-який вид діяльності спрямований на розв'язання практичних задач з метою реалізації конкретної цілі. А відтак, можемо говорити про те, що діяльність, у тому числі художньо-комунікативна, спричинена певними мотивами, цілями й засобами, є регульованим процесом, який має на меті досягнення конкретного результату. До того ж, потрібно зазначити, що результат діяльності напряду залежить від активності учасників та їх взаємодії.

Художньо-мистецька діяльність у закладах вищої освіти спонукає до саморозвитку та творчого зростання особистості за умови наявності високого рівня розвиненості художньо-комунікативних умінь. Вважається, що одним із важливих чинників успішної художньо-комунікативної діяльності у процесі навчання майбутніх учителів музичного мистецтва є здатність спілкуватися мовою мистецтва про мистецтво. Означений компонент

художньо-комунікативних умінь майбутнього учителя музичного мистецтва актуалізує позицію особистості «Я можу».

Зауважимо, що важливість і цінність творчості добре визнається в багатьох сферах життя суспільства, як-от: освіта, політика, управління, природничі науки, математика. Звернемося до з'ясування сутності творчості в контексті спілкування. Загальновідомим є визначення творчого продукту як такого продукту, який є новим і корисним. При цьому зазначається, що нове рішення не обов'язково має бути новим для людства, як винахід, але може включати розробку продуктів, щонайменше нових для автора. Іншими словами у процесі художньо-комунікативної діяльності за умови неможливості знайти прості способи спілкування для досягнення загального розуміння, доцільною буде розробка нових індивідуальних підходів до процесу комунікативної взаємодії педагога та здобувача освіти. Пошук творчих шляхів у процесі художньої комунікації носить імпровізаційний характер.

На основі аналізу наукових джерел і проведеного дослідження зауважимо, що для успішного здійснення спілкування педагога й того, хто навчається, є художньо-комунікативні вміння, а саме вміння налагоджувати й підтримувати зворотний зв'язок з учнями та студентами, а відповідно, і створювати творчий діалог.

Таким чином, можемо стверджувати, що діяльнісно-творчий компонент художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва спрямований на ефективне розв'язання різноманітних теоретико-практичних педагогічних проблем спілкування.

Українська дослідниця Н. Лупак виокремила ключові елементи творчо-комунікативної діяльності педагога, а саме:

- безперервний науковий пошук;
- активна інтелектуальна праця;

- майстерне володіння інноваційними педагогічними методами й технологіями;
- висока культура поведінки й мови;
- гнучкість і швидкість мислення (Лупак, 2020, с. 60-61).

Вважаємо за необхідне також зазначити, що діяльнісно-творчий компонент забезпечує здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва швидко адаптуватися до постійно змінюваних умов художньо-педагогічного спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби впливу на учня в кожній конкретній ситуації. Означений компонент сприяє також формуванню у студентів готовності до організації комунікативної діяльності.

Як нам видається, у контексті розгляду діяльнісно-творчого компонента, доцільно буде звернутися до позиції В. Сухомлинського, який вважав, що «найбільш інтенсивно, найбільш глибоко відбувається те, що ми висловлюємо словами: вчитель виховує своїх вихованців тоді, коли почуття вчителя стикаються з почуттями вихованця» (Сухомлинський, 1977, с. 129).

Проте, потрібно пам'ятати, що слово педагога, яке він використовує під час спілкування з музикою, не повинно обмежувати творчість, креативність і бажання учня зрозуміти музичний твір самостійно.

Діяльнісно-творчий компонент у структурі формування художньо-комунікативних умінь відображає здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до спільної творчості з учнями

У психологічній науці творча діяльність детермінується як «психологічний процес творення нового і як сукупність властивостей особистості, що забезпечують її включеність у цей процес» (Психологічний словник, 1982). Відповідно, виникнення нових структур, нового знання, нових способів художньо-комунікативної діяльності і є визначальними характеристиками музичної творчості. А ключовою ознакою творчої

особистості виступають її творчі якості, які є умовою успішного здійснення творчої діяльності.

Погоджуємося з В. Моляко про те, що значимими та провідними характеристиками творчої особистості виступають прагнення до оригінального, нового, а також високий рівень знань і вмінь аналізувати явища, порівнювати їх (Моляко, 2004). На думку дослідника, творчість є «процесом створення, відкриття чогось нового, раніше для даного конкретного суб'єкта не відомого» (Моляко, 2004, с. 3). Вчений також пропонує поняття «комунікативна творчість» і визначає її як пошук і постановка нових комунікативних цілей, нових засобів мобілізації міжособистісної взаємодії ...» (Моляко, 2004, с. 2).

Низка українських дослідників (І. Зязюн (Зязюн, 2008), Н. Гузій (Гузій, 2000), С. Сисоєва (Сисоєва, 2000) та ін.) важливе значення у процесі реалізації творчих можливостей здобувачів освіти відводять співтворчості, творчій підтримці потенціалу кожного студента.

Під час художньо-комунікативної співтворчості між усіма суб'єктами як музичного, так і освітнього процесу відбувається міжособистісний діалог з авторами музичних творів. Діяльнісно-творчий компонент зумовлений специфікою художньої-музичної комунікації.

Таким чином, діяльнісно-творчий компонент у структурі процесу формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає здатність здобувачів вищої освіти до поведінкової активності під час спільної художньо-комунікативної діяльності з учнями, а також характеризує його здатність до коригування емоційного забарвлення художньо-комунікативного процесу та вибору найоптимальнішого стилю поведінки у процесі художньо-педагогічного спілкування.

Рефлексивно-оціночний компонент передбачає здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва усвідомлювати власні комунікативні якості, аналізувати й оцінювати власні почуття в конкретній навчальній ситуації, яка потребує художньої комунікації, а також адекватно сприймати й оцінювати поведінку та стиль спілкування учнів.

Українська вчена В. Семиченко (Семиченко 1996) у контексті дослідження психологічного компоненту професійної підготовки сучасного спеціаліста зацентрувала увагу наявності декількох типів рефлексії, які проявляються в єдності взаємозв'язку та взаємозумовленості (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Типи рефлексії за В. Семиченко (Семиченко, 1996).

На думку В. Семиченко, особистісна рефлексія спроможна забезпечити пізнання й усвідомлення власного «Я», а також здібності, потреби, почуття та стани особистості. Відповідно, екзистенційну рефлексію вчена потрактовує як складний багаторівневий процес усвідомлення, переосмислення й корекції особистістю екзистенціальних смислів, суб'єктивного розвитку. Своєю чергою, інтелектуальна рефлексія забезпечує формування здатності думати про мислення. Комунікативна рефлексія на відміну від інших типів сприяє здатності розуміти інших людей та досягнути сприймання себе співрозмовником. І зрештою, кооперативна рефлексія передбачає вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності у зовнішню щодо неї позицію з метою аналізу її процесуальних і результативних особливостей (Семиченко, 1996).

Рефлексивно-оціночний компонент передбачає проведення рефлексивної практики, яка використовується для адаптації спілкування до індивідуальних особливостей як педагога-музиканта, так і здобувача освіти. Вони передбачають діалоговий та емпіричний досвід, контекстуальну мінливість і неоднозначність, рефлексії студентів щодо власної креативності та ефективності, а також зустрічі з учнями та справжню художньо-педагогічну діяльність. Під час такої практики забезпечується тренування розгляду індивідуальних навчальних дилем і спроби прийти до нових та корисних (творчих) рішень через глибокі роздуми.

Без рефлексивного опрацювання знання (у контексті даної роботи музичні знання), які повинні інтегруватись у цілісну концептуальну картину власних цінностей, не пов'язані між собою. А відтак, провідна специфічна ознака рефлексії – це спрямованість на отримання необхідної інформації.

У межах рефлексивно-оціночного компонента передбачається усвідомлення, осягнення й розуміння майбутнім учителем музичного мистецтва сутності художньо-комунікативної діяльності. Так, В. Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як «дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленнєвих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності» (Орлов, 2003, с. 52).

А. Зайцева визначає рефлексію як сутнісну складову та умову виникнення й існування комунікативної культури майбутнього вчителя музики, яка дозволяє виявити й подолати суперечності між можливим і дійсним, що виникають у процесі художньо-педагогічної діяльності (Зайцева, 2017, с. 74).

Як і інші структурні компоненти рефлексивно-оціночний має дві складові – рефлексійну й оціночну. Відтак, оціночна складова включає

адекватний рівень самооцінки власних художньо-комунікативних умінь. Саме оцінка художньо-комунікативної діяльності дає згоду майбутньому вчителю музичного мистецтва досягнути ступінь узгодженості або неузгодженості з учнем художньо-комунікативних дій, і відповідно скоригувати, вдосконалити свою художньо-комунікативну діяльність.

Таким чином, рефлексивно-оціночний компонент формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва орієнтує учасника освітнього процесу на рефлексивне осмислення власної художньо-комунікативної поведінки, а також процесів самооцінки.

Висновки до розділу 1

У розділі розкрито феноменологію та сутність художньо-комунікативних умінь у науково-педагогічній теорії, а також розроблено компонентну структуру формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Доведено, що феномен художньо-комунікативних умінь є предметом спеціального розгляду низки науковців різних галузей знань, як-от: педагогіка, психологія, мистецтвознавство. Для з'ясування сутності основоположного поняття дослідження в межах даної наукової розвідки з'ясовано сутність понять «комунікація», «художня комунікація», «художньо-комунікативна діяльність».

Визначено підходи до визначення сутності процесу комунікації, як-от: філософський, діяльнісний, діалогічний.

Констатовано, що з точки зору філософського підходу комунікація розглядається, як засіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світу; спілкування, у процесі якого відбувається обмін між людьми; масовий

обмін інформацією задля здійснення впливу на суспільство загалом та зокрема окремі його складові частини. З точки зору діяльнісного підходу комунікація розуміється як такий процес взаємодії людей, під час якого всі його учасники здійснюють конкретний вплив на прагнення, думки, стан і почуття інших людей. У контексті діалогічного підходу комунікація потрактовується як взаємодія міжособистісного та внутрішнього діалогу, в основу якого покладено порозуміння, злагода, довіра, взаємоповага думок, відкритість.

Визначено види художнього спілкування: діалог уявних партнерів; діалог суб'єкта із суб'єктивованим об'єктом; внутрішній діалог; діалог із квазіоб'єктом.

Виокремлено сфери художньої комунікації, як-от: 1) сфера композитора; 2) сфера виконавця; 3) сфера слухача; 4) сфера музичного критика.

Запропоновано авторське визначення терміну «художня комунікація», як комунікація, яка здійснюється через мистецтво, забезпечує передачу й досягнення важливих загальнолюдських моральних цінностей та формує особистість.

Визначено відмінні особливості між комунікацією та художньою комунікацією, які полягали в тому, що комунікація за допомогою мистецтва (художня комунікація) передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію автора (художника, композитора) та реципієнта (глядача, слухача) на відміну від повсякденної чи іншої комунікації, що передбачає суб'єкт-об'єктні відносини між учасниками процесу спілкування.

Художньо-комунікативна діяльність розглядається як взаємодія слухача, глядача з твором мистецтва з метою збагачення внутрішнього особистісного світу індивіду шляхом присвоєння емоційного й духовного

досвіду людства, який закладено у твори мистецтва загалом, музичного зокрема.

Узагальнено художньо-комунікативні вміння необхідні для здійснення якісної, ефективної та успішної навчальної діяльності, у тому числі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, як-от:

- уміння спілкуватись із людьми;
- уміння цілеспрямовано організовувати спілкування й керувати ним;
- уміння встановлювати психологічний контакт;
- уміння завойовувати ініціативу у спілкуванні;
- уміння встановлювати правильні взаємини з учнями, педагогічним колективом та батьками;
- уміння збирати, обробляти, аналізувати, узагальнювати, систематизувати й оцінювати інформацію про педагогічну ефективність і доцільність освітнього процесу;
- уміння регулювати поведінку учнів у процесі художньої комунікації;
- уміння розвивати в учнів здатність критично оцінювати власні художньо-комунікативні якості;
- уміння імпровізувати у процесі організації спільної творчості з учнями;
- уміння актуалізувати здатності учнів до презентації себе;
- уміння встановлювати діалогічну взаємодію з музичним твором, його автором та виконавцем;
- уміння налагоджувати художню взаємодію, художнє спілкування під час художньо-виконавської інтерпретації та створення й відтворення музичних творів.

Доведено, що формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки є складним багатоаспектним процесом, який дозволяє сформувати у здобувачів вищої

освіти необхідні вміння налагоджувати стосунки між співрозмовниками (у тому числі педагогічними).

Розроблено компонентну структуру формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, до якої включено такі:

- 5) мотиваційно-організаційний;
- 6) пізнавально-чуттєвий;
- 7) діяльнісно-творчий;
- 8) рефлексивно-оціночний.

Кожен із виокремлених нами компонентів досліджуваного педагогічного явища має власні змістові характеристики.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Методологічні підходи та педагогічні принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортеп'яної підготовки

Формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва висуває потребу в обґрунтуванні наукового фундаменту. Зауважимо, що в українській педагогічній науці не існує єдиного цілісного алгоритму формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортеп'яної підготовки, відсутня методологічна основа. Відтак, важливим є виокремлення основних методологічних підходів у формуванні означених умінь.

Наголосимо, що проблема методології науково-педагогічної діяльності є предметом досліджень як українських, так і зарубіжних учених. Так, у своїх наукових розвідках означене питання висвітлювали такі вчені, як: Е. Абдуллін (Абдуллін, 1995), В. Андрущенко (Андрущенко, 2008), С. Гончаренко (Гончаренко, 2010), Н. Гузій (Гузій, 2004), О. Дубасенюк (Дубасенюк, 2009), І. Зязюн (Зязюн, 2008), В. Луговий (Луговий, 2014), І. Малафійк (Малафійк, 2015), Н. Ничкало (Ничкало, 2000; 2014) та ін.

Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти здійснюють А. Болгарський (1997), А. Козир (Козир, 2008), Л. Масол (Масол, 2009), Н. Миропольська (Миропольська, 2002), Г. Ніколаї (Ніколаї, 2019), О. Отич (Отич, 2009), Г. Падалка (Падалка, 2008), О. Пономарьова (Пономарьова, 2012), О. Реброва (Реброва, 2012), О. Рудницька (Рудницька), О. Щолокова

(Щолокова, 2008) та ін. Серед зарубіжних дослідників відзначимо таких, як: Б. Гласер (Glaser, 1978), С. Домінгуес, С. Карраскал та Л. Флорс (Domínguez, Carrascal, Flores, 2013), Т. Чемі та Кс. Ду (Chemi, Du, 2017), М. Стокрокі (Stokrocki, 1997) та ін.

В. Юринець у своїх наукових розвідках пропонує розглядати методологію наукових досліджень як систему принципів, засобів і методів розв'язання певної проблеми. Науковець вважає, що методологія має апарат дослідження, до якого він відносить:

- принципи організації та проведення наукового дослідження;
- методи наукового дослідження;
- понятійно-категоріальну основу дослідження (Юринець, 2011).

В. Шейко і Н. Кушнарєнко переконані, що «методологія – це концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища» (Шейко, Кушнарєнко, 2004, с. 15).

Широке значення поняття «методологія» пропонує М. Смирний, розглядаючи досліджуваний феномен як систему принципів і способів організації й побудови теоретичної та практичної діяльності, а також вчення про цю систему (Смирний, 2018, с. 22).

Проблема формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки вимагає розв'язання специфічними методами та способами пізнавальних дій, що організовуються у конкретній методології.

Відтак, у контексті даної наукової розвідки пропонуємо звернутися до методологічних засад формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, до яких відносимо:

- наявність низки взаємопов'язаних і взаємообумовлених методологічних підходів;

- базування на педагогічних принципах;
- дотримання педагогічних умов.

Насамперед зупинимося на методологічних підходах формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва і процесі фортепіанної підготовки.

Розглядаючи проблему формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей Н. Лупак запропонувала такі наукові підходи, як: діалектичний, герменевтичний, синергетичний, системний, культурологічний, семіотичний, компетентнісний, інтегративний, інтермедіальний (Лупак, 2020).

А. Зайцева у своєму дисертаційному дослідженні «Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики» окреслила методологічні підходи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, як-от: культурологічний, акмеологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, синергетичний, діяльнісний і аксіологічний (Зайцева, 2017).

О. Каверіна, досліджуючи формування готовності студентів до професійної комунікації та рівень сформованості їхньої комунікативної культури, визначила такі методологічні підходи, як: професійно-діяльнісний, культурологічний, синергетичний, проблемний, системний (Каверіна, 2009).

К. Галацин та А. Хом'як у монографії «Комунікативна культура майбутнього фахівця» зацентрували увагу на таких підходах, як: системний, комунікативний, особистісно-орієнтований, гуманістичний, діяльнісний та компетентнісний (Галацин, Хом'як, 2019).

На основі аналізу наукових джерел з питання методологічних основ формування комунікативної культури майбутніх фахівців та проведеного дослідження ми дійшли висновку, що в основу формування художньо-

комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки покладено низку методологічних підходів, а саме:

- системний;
- синергетичний;
- діяльнісний;
- культурологічний;
- аксіологічний;
- герменевтичний;
- середовищний.

Системний підхід у мистецькій педагогіці направлений на розкриття цілісності художньо-педагогічних об'єктів, знаходження в них різних зв'язків та поєднання їх у єдину художню картину. З метою реалізації можливостей системного підходу до дослідження проблеми формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва педагогічний процес у закладі вищої освіти розглядаємо як цілісну систему. Використання системного підходу сприяє застосуванню міждисциплінарної інтеграції та організації тісних зв'язків між усіма складовими освітнього процесу. За таких умов майбутній учитель музичного мистецтва розуміє значимість різних навчальних дисциплін, вчиться знаходити системні зв'язки та використовувати набуті знання й уміння на практиці. І в такому контексті важливим є діалог між викладачем і студентом, студентом і студентом, який постійно відбувається в процесі навчання, що, своєю чергою, активізує формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Синергетичний підхід стимулює до відкриття себе та співпраці із самим собою та іншими людьми. Як наслідок, можемо говорити про виникнення освітнього середовища, в якому наявний множинний вибір і яке живе за синергетичними законами самоорганізації.

Л. Масол вважає, що синергетичний підхід дає новий нетрадиційний погляд на низку складних феноменів людської психіки (наприклад, інтуїцію, пізнавальні та творчі процеси) Масол, 2001, с. 75).

С. Гончаренко зацентровує увагу на таку характеристику синергетики, як відкритість, від ступеня якої залежить вид взаємодії соціальних систем (боротьба протидежностей чи співпраця) (Гончаренко, 2010, с. 93).

На підставі зазначеного вище наголосимо на синергії освітнього процесу, коли здійснюється взаємовплив на почуття й розум кожного учасника комунікації, що, у свою чергу уможливорює переорієнтацію системи освіти на процес формування й розвитку особистості, а не на її навчання. До того ж, синергетична комунікація – це швидше обмін почуттями й відчуттями, емоціями, аніж інформацією.

Отже, у контексті синергетичного підходу формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва є саморозвитком і самовдосконаленням всіх суб'єктів художньо-педагогічного процесу з метою їх самоосвіти, самовиховання й самоорганізації. Такий стан речей дозволяє оптимізувати й активізувати художньо-педагогічний процес, зокрема формування художньо-комунікативних умінь.

Таким чином, згідно із синергетичним підходом формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва є відкритим діалогом між викладачем і студентом, який передбачає вибір альтернативних форм, методів і засобів художньої взаємодії, визначає її творчий характер.

Отже, у висновку можемо зазначити, що формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного навчання у процесі фортепіанної підготовки є складним, тривалим, динамічним процесом у художньо-педагогічній діяльності.

Діяльнісний підхід передбачає практичну частину у формуванні художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, яка реалізовується під час педагогічної практики і забезпечує поєднання теоретичних та практичних основ підготовки здобувачів закладів вищої освіти.

Вважаємо за доцільне звернутися до наукового доробку української дослідниці І. Синевич. Науковець переконана (і ми з нею повністю погоджуємося), що освітній процес у закладі вищої освіти тільки тоді буде якісним та ефективним, коли проходить у формі освітньої діяльності, яка спрямована не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, але й оволодіння певною сукупністю способів діяльності майбутньої професійної сфери (Синевич, 2018, с. 99).

Упровадження означеного підходу в освітній процес закладу вищої освіти загалом, та мистецької зокрема, виводить наперед активну художньо-пізнавальну діяльність студентів. Також, як стверджує І. Римар, відповідно до вимог діяльнісного підходу, «метою, основою та результатом освітньої діяльності майбутніх педагогів-музикантів є оволодіння способами комунікативно-творчої діяльності, розвиток їхньої здатності й готовності здійснювати спілкування з усіма учасниками освітнього процесу, застосовувати різноманітні засоби комунікації» (Римар, 2022, с. 100–101).

Вважаємо, що культурологічний підхід до організації освітнього процесу з метою формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється на основі поєднання мистецької та загальної педагогіки. Так, основою сучасного освітнього процесу є певні дії педагога, де його думки та почуття передаються учням за допомогою слів, міміки й жестів, а у випадку вчителя музичного мистецтва ще й за допомогою музичних творів. Іншими словами, учитель музичного мистецтва у своїй педагогічній діяльності повинен спиратися на емоційну пам'ять своїх

учнів, поєднувати їхні почуття, зумовлені реальними подразниками, з емоціями, які виникають у процесі опанування навчальним матеріалом (наприклад, ситуації вибору, у які потрапляють персонажі музичних творів).

До того ж, культурологічний підхід вимагає цілісного сприйняття культури та поєднує в собі різні галузі знань.

Таким чином, можемо констатувати, що культурологічний підхід у процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва сприяє налагодженню гуманних, партнерських відносин, вільного розвитку всіх суб'єктів художньо-освітнього процесу, а також розумінню творчого та діалогічного змісту культури. Тобто використання культурологічного підходу уможливорює створення необхідних умов для засвоєння здобувачами вищої освіти моральних цінностей як основи діалогового спілкування з іншими людьми та художньої комунікації з музичними творами.

У контексті розгляду важливості та значимості аксіологічного підходу у процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва розділяємо думку Т. Садової щодо того, що означений підхід орієнтує освіту на формування у здобувачів вищої освіти системи загально-людських і професійних цінностей, що зрештою визначають їхнє ставлення до світу, до власної діяльності, до самого себе (Садова, 2010, с.63). Переконані, що основою будь-якої комунікації виступають цінності. Зауважимо, що у процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва цінності орієнтують кожного учасника художньо-педагогічної діяльності на реалізацію авторського задуму й фортепіанного виконання в процесі музикування та інтерпретації музичного твору.

Герменевтичний підхід у сучасній мистецькій педагогіці вважається ключовим методологічним аспектом розуміння особливостей організації

художньо-педагогічної діяльності, а також безпосередньо пов'язаний із дослідженням мистецьких текстів. До того ж, він пропонує певні дії, які об'єднують учасників художньо-комунікативного процесу з метою розуміння смислів творів мистецтва.

Підвищенню рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, як нам видається, буде сприяти використання в художньо-педагогічній діяльності низка герменевтичних принципів, як-от:

- встановлення міжособистісної взаємодії між суб'єктами художньо-педагогічної діяльності, зокрема між викладачами та студентами, на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії;
- організація простору розуміння в художньо-педагогічному процесі;
- розвиток здатності у здобувача вищої освіти розуміти себе та самоідентифікуватися.

На сучасному етапі розвитку суспільства, яке постійно змінюється, вважаємо, що саме герменевтичний підхід в освітньому середовищі сприяє формуванню у студента активної навчальної позиції, критичного мислення, самостійності, відповідальності, що у своєму поєднанні уможливорює формування художньо-комунікативних умінь, які є невід'ємною частиною комунікативної майстерності фахівця, толерантне прийняття різних думок, позицій, суджень як значимих.

Середовищний підхід дозволяє розв'язувати труднощі під час розробки технологій використання можливостей середовища в освітньому процесі. Сутність середовищного підходу полягає в організації управління процесами формування й розвитку особистості через середовище. Іншими словами будь-яке середовище через доцільно підібрані технології управління можна перетворити на середовище виховання.

Відтак, освітнє мистецьке середовище сприяє творчому самовираженню, розвитку творчого потенціалу, а також уможливорює творчу співпрацю між викладачами та студентами і формування відповідних умінь, які дають змогу передавати власні знання, цінності, емоції іншим суб'єктам творчого середовища.

Наголосимо, що сприятливе освітнє середовище дозволяє реалізувати в освітньому процесі індивідуальну траєкторію розвитку кожного здобувача вищої освіти. До того ж, таке середовище формує трансверсальні компетентності (наприклад, уміння працювати в команді, лідерські якості, навички проєктування тощо). Такий підхід до здійснення освітнього процесу сприяє виробленню позитивного ставлення до навчання, а також спрямовує на результативність у виконавській діяльності та художній комунікації.

Таким чином, у даній науковій розвідці середовищний підхід є теорією управління процесом формування художньо-комунікативних умінь через спеціально сформоване середовище.

У межах розгляду методологічних засад формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки потрібно розглянути принципи їх формування. У загальній педагогіці прийнято розрізняти загальнопедагогічні та специфічні принципи навчання. Серед загальнопедагогічних принципів навчання найбільше називають такі, як: системності, інтегративності, диференціації, наступності, універсальності, єдності соціалізації та професіоналізації особистості, модульності, професійної періодизації, стадійності, демократизації, гуманізації, інтенсифікації, професійної мобільності, стабільності й динамічності (Гончаренко, 2012, с. 122-126).

С. Вітвицька запропонували принципи виховання фахівця у сучасній вищій школі, як-от:

- гуманізація виховання;

- формування гуманної особистості;
- науковий, світський характер навчання;
- демократизація навчання;
- пріоритет розумової та моральної свідомості змісту навчання й виховання;
- поєднання активності, самодіяльності та творчої ініціативи студентів з вимогливим керівництвом викладача;
- урахування індивідуальних, вікових особливостей студентів у навчальному процесі (Вітвицька, 2011, с. 14).

Логіка дисертаційного дослідження вимагає акцентування уваги на принципах мистецької освіти. Так, у своїх наукових розвідках принципи мистецької освіти визначили та окреслили такі українські дослідники, як: Е. Абдулін (Абдуліна, 1995), К. Галацин (Галацин, 2017), Н. Гуральник (Гуральник, 2011), А. Зайцева (Зайцева, 2017), Н. Лупак, (Лупак, 2020), Л. Масол (Масол, 2001), О. Михайличенко (Михайличенко, 2010), Г. Падалки (Падалка, 2009), Т. Рейзенкінд (Рейзенкінд, 2010), О. Рудницька (Рудницька, 2005) та ін. (див. Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Принципи мистецької освіти

Автор	Принципи
О. Рудницька	довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі; урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії; залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; спонукання до творчого самовираження (Рудницька, 2005)
О. Михайличенко	зв'язку музичного виховання з національною культурою; єдності музичного виховання і художньо-естетичного розвитку особистості; міжпредметних зв'язків; зв'язку музичного виховання з життям; об'єднання урочних та позаурочних занять та інших (Михайличенко, 2010, с. 129)
Н. Гуральник	людиновідповідності, культуровідповідності, нормовідповідності (Гуральник, 2011, с. 125)

Т. Рейзенкінд	наочності, індивідуального підходу до учнів, емоційності навчання; гуманістичної цілеспрямованості, співпраці викладачів, студентів, учнів, родини, студентського колективу, принцип свідомого й активного в умовах керівної ролі викладача (Рейзенкінд, 2006, с. 25-26)
Г. Падалка	цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексивності (Падалка, 2009, с. 158-159)
А. Зайцева	забезпечення можливості альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки; досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування; актуалізація діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва; орієнтації на цінності «діалогу культур»; тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента (Зайцева, 2017)

Отже, із Таблиці 2.1. бачимо, що науковці визначали як загальнопедагогічні, так і специфічні принципи підготовки фахівців музичного мистецтва. Однак, у науковій літературі не було визначено дидактичних принципів формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

У такому контексті нам імпонують загальнопедагогічні принципи мистецької освіти, запропоновані Г. Падалкою (цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексивності) та специфічні дидактичні принципи, визначені А. Зайцевою (забезпечення можливості альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки; досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування; актуалізація діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва; орієнтації на цінності «діалогу культур»; тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента).

Проте, на основі проведеного дослідження вважаємо за потрібне доповнити пропоновані принципи. Так, до загальнопедагогічних принципів

мистецької освіти, які безпосередньо впливають на формування художньо-комунікативних умінь, слід додати людиновідповідності, інтегративності, взаємодії. До специфічних принципів доцільно, на наш погляд, додати принципи взаємодії базової та варіативної музичної освіти; креативності; творчої активності, емоційності.

Пропонуємо авторський перелік принципів формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки

Принцип цілісності реалізується через узгодженість змістового наповнення мистецьких дисциплін і спрямованість форм, методів та засобів фортепіанної підготовки на формування художньо-комунікативних умінь у майбутнього вчителя музичного мистецтва. Принцип цілісності дозволяє

увиразнити універсальний характер мови мистецтва. Він уможливорює цілісне сприйняття тексту й уявлення цілісної мистецької картини світу.

Принцип культуровідповідності пов'язує освіту й культуру. Згідно з означеним принципом під час навчання в закладі освіти формується людина культури. О. Рудницька наголошує, що від ступеня володіння учнем змісту культурних досягнень людства залежить ступінь відповідності розвитку особистості нормам прийнятим на даному етапі розвитку конкретного суспільства (Рудницька, 2005). Організація освітнього процесу за допомогою принципу культуровідповідності забезпечує культурну спадкоємність поколінь.

Принцип естетичної спрямованості полягає у засвоєнні під час здійснення освітнього процесу естетичної цінності музичних творів, формує сприйняття потенціалу музичного мистецтва у втіленні прекрасного, а також розкриває перед здобувачами освіти багатогранність та неоднозначність внутрішнього світу людини. Означений принцип дає змогу поєднати разом різні параметри особистості та окреслює стиль взаємодії із собою та світом, в основу якого покладено емпатію.

Принцип індивідуалізації Г. Падалка пропонує розуміти як турботу про виявлення у здобувачів освіти індивідуальних емоційних реакцій, оціночних суджень, музичних смаків, розвиток умінь використання засобів музичної творчості, які будуть унікальними та неповторними саме для цієї особистості (Падалка, 2008). До того ж, означений принцип сприяє формуванню художньо-комунікативних умінь у майбутнього вчителя музичного мистецтва в характерному тільки для нього темпі та характерним тільки для нього шляхом.

Принцип рефлексивності спрямовує процес навчання, у тому числі й мистецького, на розвиток в учнів умінь співвідносити власне життя, власний мистецький досвід, світогляд, ціннісні установки зі змістом образів, які

пропонують музичні твори, а також власні переживання під час слухання чи виконання музичного твору із позицією автора.

Згідно з принципом людиновідповідності художньо-педагогічна діяльність повинна узгоджуватися з уявленнями про людину. Іншими словами, всі педагогічні дії під час освітнього процесу (у нашому випадку фортепіанної підготовки) мають чітко відповідати індивідуальним особливостям кожного здобувача освіти, його музичним здібностям, рівню його розвитку як загального, так і мистецького.

Не менш важливим, на наш погляд, у процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва є принцип інтегративності, який полягає у введенні в освітній процес інтегрованих елементів (курси, дисципліни, форми організації), які є взаємопов'язаними та можуть доповнити кожен елемент навчання новими знаннями.

Використання принципу інтегративності дозволяє поєднувати форми організації художньо-педагогічної діяльності студентів із різних навчальних дисциплін. При чому в основі поєднання виступають міжпредметні зв'язки. Застосування принципу інтегративності в процесі фортепіанної підготовки на основі здійснення міжпредметних зв'язків дозволить навантаження на студента у процесі художньо-пізнавальної діяльності. А це, у свою чергу, буде сприяти підвищенню рівня мотивації, а також формуванню цілісної картинки світу, наукового світогляду, розумінню взаємозв'язків між сферами життєдіяльності особистості та видами мистецтва. Переконані, що розуміння важливості інтегративності художньо-педагогічної діяльності уможливить підвищення рівня художньо-комунікативних умінь.

Принцип взаємодії у процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва під час фортепіанної підготовки уможливлює діалог між суб'єктами художньої комунікації, дозволяє встановити взаєморозуміння між учасниками, які беруть участь у

художньо-педагогічній діяльності, налагодити зворотний зв'язок, що передбачає безпосередній відгук на думки, почуття, відчуття здобувачів освіти.

Принцип забезпечення можливості альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки дає можливість під час навчання обирати доцільні педагогічні методи, форми, технології, які здатні розв'язувати різноманітні художньо-комунікативні ситуації. Наявність у викладача права вибору найдоцільніших, на його думку, засобів та інструментів навчання дозволяє систематично, послідовно розвивати творчу особистість. До того ж, означений принцип сприяє моделюванню способів діяльності й поведінки здобувачів вищої освіти, взаємин, варіантів спілкування, які можуть виникнути в процесі художньо-комунікативної діяльності. Обираючи стратегію спілкування під час навчання та поза ним викладач повинен постійно встановлювати нові зв'язки зі своїми студентами.

Наголосимо, що означений принцип забезпечує узгодження майбутнім учителем музичного мистецтва власних дій та художньо-комунікативних ситуацій на уроці, які постійно змінюються, розширює можливості використання творчих завдань на уроці, зокрема їх проблемність.

Таким чином, можемо з упевненістю стверджувати, що принцип забезпечення можливості альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки надає викладачеві певну свободу у виборі необхідного методичного інструментарію організації художньої комунікації, а відтак, підвищити рівень сформованості художньо-комунікативних умінь, що дозволить майбутньому вчителю музичного мистецтва дотримуватися оптимального комунікативного стилю діяльності залежно від ситуації навчання.

Формуванню художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва сприяє і принцип досягнення гармонії інтелектуального

та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування. Як вважають українські дослідники (І. Тимченко (Тимченко, 2001), Л. Василенко (Василенко, 2012) та ін.), у процесі навчання мають взаємодіяти пізнавальний та емоційний компоненти спілкування. Важливим у процесі художньої комунікації є не просто передача знань, інформації, але й уміння викладача використовувати емоційну експресію під час спілкування.

Г. Гарднер переконаний, що саме «музика є окремим видом інтелекту, який людина здатна розвивати». Дослідник упевнений, що вона може бути засобом прояву почуттів і знань про почуття (Gardner, 1995).

А. Зайцева вважає, що зміст означеного принципу сприяє розвитку емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва (Зайцева, 2017). На думку українських учених С. Іригіної, А. Сбруєвої, І. Чистякової та Ж. Чернякової емоційний інтелект є інтегральним динамічним феноменом, який забезпечує оптимістичне усвідомлення, розуміння та контроль власних емоцій та емоцій інших людей, а також впливає на успішність комунікативної взаємодії (Iryhina, Sbruieva, Chystiakova, Chernyakova, 2020).

Л. Кондрашова стверджує, що гармонійне поєднання інтелектуального й емоційного факторів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів сприяє розвитку толерантних стратегій мислення «як основи педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості викладача та студентів» (Кондрашова, 2005, с. 15).

Таким чином, можемо узагальнити, що принцип досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування уможливорює гармонізацію процесу взаємодії, сприяє раціональному усвідомленню та інтуїтивному заглибленню в художню комунікацію.

Принцип актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва вказує на важливість сформованості у викладача відповідальності під час здійснення художньо-комунікативної діяльності результати комунікативного процесу, а також реалізує етичну складову художньо-педагогічного спілкування як визначальну ознаку формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У такому контексті важливе місце під час навчання майбутніх учителів музичного мистецтва посідає тактика поведінки вчителя. У зв'язку з цим доцільним, на нашу думку, буде наголосити на необхідності вивчення органічної єдності індивідуальних особливостей психіки, музичного матеріалу, особливостей музичної підготовки здобувача вищої освіти та загальний рівень його культури; взяття до уваги своєрідності і рівня музичних уявлень студентів.

У своїй науковій розвідці А. Зайцева подає принцип актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва як такий, який дзеркально відображає технологію естетичного в процесі взаємодії з мистецтвом (Зайцева, 2017)

Переконані, що залучення кожної особистості до мистецької діяльності є одним із важливих чинників формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Принцип орієнтації на цінності «діалогу культур» вказує на унікальність викладача, який виступає носієм ціннісних орієнтирів, а також бере активну участь у налагодженні постійно змінюваних міжособистісних стосунків зі здобувачами вищої освіти.

Без сумніву, культура – це завжди творчість, спрямована на діалог. А діалог є однією з універсальних характеристик буття людини та способом реалізації функцій культури. Зауважимо, що в межах даного принципу

культура виступає особливим соціумом, де індивіди однієї та різних епох мають можливість спілкуватися між собою як особистості.

Як нам видається, принцип орієнтації на цінності «діалогу культур» позитивно впливає на художньо-комунікативний діалог та допомагає педагогові сприймати інформацію, відчувати емоції, почуття очима своїх учнів.

Таким чином, можемо резюмувати, що в контексті реалізації означеного принципу важливою є взаємодія культур, а саме: «сталої» культури, до якої належить світова музична культура; культури учня, тобто його мистецькі знання; загально-професійної культури педагога; художньо-комунікативної культури, іншими словами культури процесу музичного навчання (Зайцева, 2017).

В основі принципу тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента лежить ідея орієнтації на взаєморозуміння з метою досягнення мети мистецького спілкування. Реалізація цього принципу передбачає урахування у процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва всього комплексу комунікативних зв'язків і відносин між викладачем і студентом.

Реалізація принципу тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента відбувається через творчі зустрічі суб'єктів художньої комунікації під час навчальної та виконавської діяльності та поступове ускладнення завдань щодо формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Специфіка впровадження принципу тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента детермінується системами зовнішніх впливів на здобувача вищої освіти та внутрішніх

перетворень його художньої свідомості під час спілкування з музичним мистецтвом.

Принагідно зауважимо, що для реалізації принципу тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента важливе значення відводиться психологічній готовності викладача виконувати одночасно ролі суб'єкта творчої взаємодії та регулятора художньої комунікації.

Принцип взаємодії базової та варіативної музичної освіти є вагомим фактором стимулювання й мотивації музичного навчання студентів. Реалізація означеного принципу передбачає не лише узгодження аудиторних та позааудиторних заходів, але й гармонізацію суспільних (професійно-педагогічних) і сімейно-родинних впливів, взаємозв'язок закладу освіти із соціокультурним середовищем (музеї, театри, клуби тощо). При чому варіативна складова змісту підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва спрямована на забезпечення індивідуального підходу, у тому числі поглиблення фахових компетентностей (серед яких помітне місце хаймають художньо-комунікативні вміння), забезпечення права вибору освітніх компонентів відповідно до інтересів та потреб здобувачів освіти.

Принцип креативності у процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва реалізується через використання таких педагогічних технологій навчання, які стимулюють до розвитку творчої уяви, фантазії, тобто через активізацію креативного потенціалу індивіда з подальшим їхнім розвитком.

Принцип творчої активності реалізується через керований розвиток творчих здібностей та інтелекту особистості на підставі виникнення інтересу до творчої діяльності, формування індивідуального стилю творчої поведінки.

Емоційність є характерною рисою творчого спілкування, в основу якого покладено діалогову природу музичного мистецтва. А відтак, у процесі

формування художньо-комунікативних умінь важливим виступає і принцип емоційності. Н. Лупак зазначає, що «принцип емоційності відображає сутність процесу художнього пізнання, пов'язаного з емоціями, враженнями, переживаннями, сумнівами, виявляється у способах розуміння емоційних станів інших людей у спілкуванні або в процесі сприйняття творів мистецтва через співпереживання» (Лупак, 2020).

Таким чином, можемо стверджувати, що виявлені принципи відіграють важливу роль у побудові моделі методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

2.2. Педагогічні умови та методи формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки

Визначаючи педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки насамперед звернулися до виявлення сутності поняття «умова». На основі аналізу, узагальнення й синтезування наукових джерел ми дійшли висновку, що з філософської точки зору умова пов'язана зі ставленням предмету до явищ, які його оточують, без яких він не може існувати, і водночас наявність такого предмету впливає на існування явища.

З педагогічної точки зору умова розглядається як «обставина, особливість реальної дійсності, за якої відбувається або здійсниться щонебудь» (Бусел, 2009, с. 1506).

З психологічної точки зору умова є сукупністю внутрішніх і зовнішніх факторів, які детермінують психічний розвиток людини і впливають на його кінцевий результат.

Отже, аналіз наукових розвідок щодо сутності поняття «педагогічна умова» дозволив виявити його провідні положення та виокремити погляди науковців на досліджуваний феномен.

Так, серед низки положень, які є значимими для з'ясування сутності педагогічної умови, називаємо такі, як:

1) педагогічні умови представляють комплекс можливостей освітнього процесу (методичне забезпечення) і матеріально-просторового середовища (технічне забезпечення), що впливають на його функціонування;

2) умови є елементом педагогічної системи;

3) правильно визначені педагогічні умови забезпечують ефективний розвиток і функціонування педагогічного процесу;

4) педагогічні умови складаються із внутрішніх та зовнішніх елементів, де внутрішні елементи забезпечують вплив на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу, а зовнішні елементи сприяють формуванню процесуальної складової педагогічної системи.

До того ж, узагальнення наукових доробок українських і зарубіжних учених дозволило виокремити три позиції їх поглядів на сутність означеного феномену, як-от:

1. Педагогічні умови як комплекс заходів педагогічного впливу (В. Андрєєв, А. Найн, Н. Яковлєва);
2. Педагогічні умови як сукупність елементів конструювання педагогічної системи;
3. Педагогічні умови як цілеспрямована та систематична діяльність щодо уточнення закономірностей освітнього процесу (Б. Купріянов, С. Динін та ін.).

Відтак, у межах даного дослідження педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва будемо розуміти як комплекс взаємопов'язаних заходів у педагогічному

процесі підготовки майбутніх учителів, у якому відображено сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісно-процесуальні аспекти системи, забезпечуючи її ефективне функціонування.

З урахуванням зазначеного вище пропонуємо такі педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки:

- 1) забезпечення розвитку цілеспрямованої мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення художньої-комунікативної діяльності;
- 2) створення художньо-комунікативного освітнього середовища в закладі вищої освіти у процесі фортепіанної підготовки;
- 3) налагодження діалогічної взаємодії у процесі спільної творчості викладача та студента;
- 4) упровадження до процесу фортепіанної підготовки творчих технологій формування художньо-комунікативних умінь.

Розглянемо зазначені педагогічні умови докладніше.

Реалізація першої педагогічної умови – *забезпечення розвитку цілеспрямованої мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення художньої-комунікативної діяльності* – полягає у забезпеченні зацікавленості майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення художньо-комунікативної діяльності у процесі фортепіанної підготовки, що формує їх художньо-комунікативні вміння. Для досягнення поставленої мети необхідно забезпечити комплекс мотивів, які б сприяли такій діяльності й визначили її ефективність і успішність.

Вважаємо, що у процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно насамперед зосередити увагу на суспільній

значущості та меті художньо-комунікативної діяльності, а відтак, і важливості сформованості художньо-комунікативних умінь.

Серед мотивів здійснення художньо-комунікативної діяльності під час фортепіанної підготовки виокремлюємо такі:

- прагнення здобути теоретико-практичні знання щодо можливості спілкування з музичними творами;
- бажання трансформувати найкращі культурні цінності людства нащадкам;
- потреба в самоповазі;
- бажання налагодження гарних стосунків з оточуючими під час навчання;
- усвідомлення ролі фахових умінь;
- прагнення до самостійності й саморозвитку.

В основі першого мотиву лежить задоволення від процесу навчання, від отриманих результатів. Означений мотив підштовхує студента до постійного й систематичного отримання нового знання, до спілкування з автором твору через усвідомлення й досягнення його творчого задуму, переживання музичного твору. Такі мотиви спричиняють розвиток низки особистісних якостей майбутнього вчителя, як-от: рефлексії, емпатії, ідентифікації. У подальшому наявність означених якостей сприятиме налагодженню процесу комунікативної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Другий мотив передбачає забезпечення відповідних умов для виконання соціальної місії вчителя – передати знання майбутньому поколінню. У випадку вчителя музичного мистецтва – не тільки передати певні мистецькі знання, але й сформувати людські цінності через спілкування з музичними творами.

Потреба в самоповазі є внутрішньою мотивацією самоствердитися, зайняти певну позицію, сформувати авторитет, що може бути реалізованим шляхом участі у виконавсько-інструментальній діяльності, а також через власні результативні показники у процесі навчання.

Бажання підтримувати добрі стосунки з оточуючими людьми під час навчання є мотивом соціального співробітництва. Іншими словами, людина постійно перебуває у соціумі. І від того, які їй вдалося налагодити стосунки з іншими людьми залежить і сам процес навчання, і подальша професійна діяльність.

Важливу роль у процесі навчання відіграє і досягнення здобувачами вищої освіти значення фахових компетентностей (самостійне осмислення авторського тексту, пошук засобів передачі змісту, втілення емоційного багатства музичних образів, розвиток музичного слуху, почуття ритму, музичної пам'яті, постановка рук, оволодіння навичками гри на фортепіано, розвиток «швидкості пальців» тощо) як засобів комунікативного впливу виконавця на слухачів.

До того ж, означена мотивація сприяє кращому орієнтуванню студентів у процесі художньої комунікації, а саме вільне користування професійною термінологією, уміння аргументувати власну думку, зацікавлювати й переконувати співрозмовника.

Принагідно зауважимо, що у процесі навчання важливу роль відіграє прагнення студента розвиватися самостійно, що передбачає готовність до самостійного виконання вправ на вдосконалення навичок гри на фортепіано, чи засвоєнню комунікативних умінь.

Ураховуючи зазначене вище, вважаємо за доцільне наголосити на тому, що правильна мотивація навчання здебільшого залежить від викладача, вчителя. Так, яскраве, виразне, емоційне виконання фортепіанного твору

сприятиме зацікавленню студентів та учнів, а також налаштує їх на сприйняття твору та спілкування з ним.

Таким чином, можемо стверджувати, що наявність у студентів інтересу до здійснення художньо-комунікативної діяльності, а відтак і до художньо-педагогічного спілкування є одним із головних чинників успішного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

З метою забезпечення розвитку цілеспрямованої мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення художньої-комунікативної діяльності пропонуємо використовувати евристичні методи навчання, зокрема синхронічного та діахронічного аналізу фортепіанних творів, метод синектики, створення ситуації успіху, моделювання педагогічної ситуації тощо.

Охарактеризуємо окремі методи мотивації до художньо-комунікативної діяльності.

Метод синхронічного аналізу сучасних фортепіанних творів полягає у зіставленні їх з іншими видами мистецтва в контексті «стилю епохи». Вважаємо за доцільне використати пояснення української дослідниці О. Олексюк щодо застосування означеного методу. Вона зазначає, що «застосовуючи синхронічний аналіз, слід спиратися на знання, здобуті в курсах історії музики та культури, а також особистий досвід спілкування з різними мистецтвами» (Олексюк, 2001, с. 73-80). Принагідно зазначимо, що метод синхронічного аналізу подібний до методу художнього узагальнення, а також сприяє активізації творчого мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Метод діахронічного аналізу полягає у зіставленні сучасних фортепіанних творів з музичними творами минулого з урахуванням міжкультурних асоціацій. При чому, як вважає О. Олексюк, чим ширшими

будуть міжкультурні асоціації, тим цікавішим буде виконання твору (Олексюк, 2001).

Не менш ефективним, як нам видається, у процесі фортепіанної підготовки буде метод синектики, який уможлиблює активізацію творчого мислення, а також пошук інноваційних ідей і рішень. Основою методу синектики є спроби розв'язати поставлену проблему нетрадиційним способом, поєднуючи непоєднувані елементи та асоціації. Метод синектики буде ефективним за умови постановки нетрадиційних запитань або створення неочікуваних ситуацій. В основу методу покладено принцип подвійності, діалектичної єдності й оптимального застосування прямих і зворотних процедур творчого мислення.

Переконані, що необхідною умовою успішної мотивації до здійснення художньо-комунікативної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки є створення ситуацій успіху. Цікавим є те, що така ситуація досягається лише за умови, коли особа сама визначає власний результат діяльності як успіх.

Ситуація успіху стимулює виконавську активність майбутніх учителів музичного мистецтва, максимально зацікавлює і концентрує зусилля на вивченні фортепіанних творів та успішне їх опанування.

Задля стимулювання інтересу до художньо-комунікативної діяльності слід також, на наше глибоке переконання, використовувати проблемне навчання. Наприклад, моделюємо педагогічну ситуацію, коли студентові пропонується представити фрагмент уроку вивчення фортепіанного твору і надати характеристику цього твору, визначити авторську ідею, окреслити засоби музичної виразності, проаналізувати образний зміст твору.

Вважаємо, що таке завдання не просто дасть змогу залучити здобувача вищої освіти до самостійного пошуку необхідних художньо-комунікативних

умінь, але й дозволить проаналізувати власні помилки в організації художньої комунікації.

Крім методів, які було охарактеризовано вище, під час імплементації авторської методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки нами було запропоновано студентам здійснювати проєктну діяльність, а також взяти участь у дискусіях та круглих столах, що надало можливість практичного використання набутих умінь, а також закріплення мотивації до здійснення художньо-комунікативної діяльності.

Другою педагогічною умовою стало *створення художньо-комунікативного освітнього середовища в закладі вищої освіти у процесі фортепіанної підготовки.*

Для з'ясування можливостей реалізації означеної педагогічної умови вважаємо за доцільне звернутися до тлумачень дефініцій «середовище», «освітнє середовище», «творче освітнє середовище», «художньо-комунікативне освітнє середовище».

Найпростіше, на наш погляд, визначення сутності поняття «середовище» зустрічаємо в науковій розвідці О. Венгринюк (Венгринюк, 2019), яка пропонує розглядати середовище як «просторове утворення, передбачене для життєдіяльного процесу конкретної людини. Це той самий штучно створений простір, але пристосований до життєдіяльності в ньому людей з урахуванням їх особистих психологічних, психофізичних, емоційних особливостей» (Венгринюк, 2019, с. 235).

За логікою дослідження пропонуємо потрактування поняття «освітнє середовище» різними теоретиками та практиками освіти.

Так, М. Братко визначає «освітнє середовище» як «загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку і становлення особистості, що відіграє значну роль у модифікації її поведінки, яка

розгортається внаслідок запланованих і незапланованих впливів середовища, взаємодії особистості з його складовими» (Братко, 2015, с. 14-15).

О. Реброва називає освітнє середовище культурно-освітнім середовищем і пропонує його розуміти як «частковий, конкретизований фрагмент культурно-освітнього простору, який є педагогічною інтегрованою реальністю, що створює умови для ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, для вирішення конкретної педагогічної мети у відповідності до змістових характерних ознак, нормативних вимог соціокультурного освітнього простору» (Реброва, 2013, с. 165).

Інша українська дослідниця Ю. Мировська, звертаючись до вивчення освітнього середовища закладу вищої освіти, зазначила, що таке середовище має бути творчим. І відповідно окреслила провідні характеристики творчого середовища, як-от: «системність взаємозв'язків його об'єктів, цілісність, естетична функціональність, організаційна зумовленість інтеграцією мистецтва та діалогової взаємодії його представників» (Мировська, 2013, с. 216).

У контексті нашого дослідження ми будемо використовувати поняття «художньо-комунікативне освітнє середовище», яке розглядаємо як спеціально організоване для здійснення художньо-комунікативної діяльності середовище, яке відзначається системними взаємними зв'язками його об'єктів, передбачає діалогічну взаємодію всіх, хто потрапляє під його вплив, сприяє розвитку творчості та підвищенню творчої активності особистості, спонукає до формування художньо-комунікативних умінь.

Вважаємо за необхідне наголосити, що важливим і значимим для формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва є загальна атмосфера в закладі вищої освіти. Вона має бути сприятливою для забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку

кожного здобувача вищої освіти. До того ж, така атмосфера має сприяти формуванню навичок як командної роботи, так і індивідуальної.

Окреслене вище дозволяє зауважити, що наявність такого середовища уможливорює формування позитивного ставлення до навчання, формує активну позицію студента і налаштовує на отримання результату у виконавській, художньо-педагогічній діяльності та художній комунікації.

Зауважимо, що однією з характеристик такого середовища є його емоційна відкритість до художньої комунікації. Досягти зазначеного можна шляхом виконавської діяльності самого викладача, спільною роботою над твором тощо. Так, наприклад, досконале, натхненне, емоційне виконання викладачем фортепіанного твору, вербальна його характеристика сприяє формуванню художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Спільна робота викладача і студента над твором на засадах співтворчості та діалогової взаємодії надає можливість розкрити творчі та художньо-комунікативні вміння здобувачів вищої освіти.

Переконані, що доцільним буде також використання методу взаємного оцінювання, який уможливорює відкрите обговорення студентами та оцінювання виконання фортепіанного твору кожним. Це дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва набути досвіду толерантної, коректної комунікації, адекватного сприйняття критики та конструктивного, аргументованого критичного оцінювання на основі формування здатності сприймати себе «очима інших».

Створенню відповідного художньо-комунікативного середовища сприяє також застосування методу рефлексивної дискусії, який дозволяє не лише обговорити проблему, але й проаналізувати власний вплив на інших та оцінити сприймання себе іншими учасниками дискусії. Означений метод надає можливість сформулювати власні цінності, розробити принципи та виробити стратегію розвитку.

Ще одним цікавим, на наш погляд, методом є метод перефразування, який полягає у повторенні студентом висловлювань інших здобувачів вищої освіти щодо інтерпретації фортепіанного твору. У процесі такої діяльності майбутні вчителі музичного мистецтва вчать з повагою ставитися до думок інших, здійснюють спроби зрозуміти смисл сказаного іншим, навчаються отримувати зворотний зв'язок.

Означені методи сприяють виникненню атмосфери толерантності, культурності, взаємоповаги, взаємоприйняття, що є необхідною умовою створення художньо-комунікативного середовища.

Третя педагогічна умова – *налагодження діалогічної взаємодії у процесі спільної творчості викладача та студента* – пов'язана з попередньою умовою.

Насамперед вважаємо за доцільне зазначити, що діалогічне навчання ґрунтується на п'яти принципах, розроблених для того, щоб взаємодія була діалоговою, а не трансмісивною. Означені принципи діалогічного навчання вимагають від нього бути:

- а) колективними, оскільки викладачі та студенти працюють разом над вирішенням навчальних завдань;
- б) взаємним, щоб викладачі та студенти звертали увагу один на одного, ділилися ідеями та розглядали альтернативні точки зору;
- в) підтримуючим, коли студенти допомагають один одному навчатися;
- г) кумулятивним, коли викладачі та студенти спираються на ідеї один одного, щоб побудувати послідовність розв'язання навчального завдання;
- д) цілеспрямованим, коли викладачі гарантують завдання спрямовані на досягнення конкретних освітніх цілей.

Під час діалогічної взаємодії використовують запитання більш високого рівня, які розвивають у студентів критичне мислення та заохочують їх до аналізу та роздумів над ідеями. До того ж, така організація навчання

сприяє формуванню у студентів навичок активного слухання і як наслідок маємо вищий рівень сформованості художньо-комунікативних умінь.

У зарубіжному науковому дискурсі для означення діалогової взаємодії використовується поняття «дослідницька бесіда» (exploratory talk). Під час такої бесіди студентів навчають, як критично і конструктивно розглядати ідеї один одного, де вони можуть, оскаржувати та спростовувати різні пропозиції, одночасно надаючи альтернативні гіпотези (Wegerif, Mercer, Dawes, 1999).

Для того, щоб мати можливість ефективно брати участь у таких типах діалогового обміну, студенти мають вивчити конкретні основні правила взаємодії, включаючи відповідальність за міркування та знання, які будуть помітні в їхній промові.

До таких правил відносимо:

- обмін усією релевантною інформацією;
- прагнення досягти консенсусу;
- прийняття групової відповідальності за ухвалені рішення;
- прийняття викликів та обговорення альтернативних пропозицій перед прийняттям рішення;
- заохочення всіх членів групи до висловлювання.

На підставі аналізу наукової літератури з проблеми, що розглядається, та проведеного дослідження виявили, що коли студенти беруть участь у дослідницькій бесіді, це не тільки допомагає їм розвивати кращі способи використання мови як інструменту для спільного міркування, але й здатність міркувати.

До того ж, налагодженню діалогічної взаємодії у процесі спільної творчості викладача та студента сприяє робота в парах або в малих групах. Так, роботу в парах або малих групах дає можливість кожному студенту зробити внесок у розмову та дискусію. Крім того, об'єднання студентів у

пари та групи по троє-четверо є засобом уникнення домінування одних студентів у дискусії та змусити інших бути пасивними та мовчазними.

У межах реалізації третьої педагогічної умови пропонуємо також використовувати метод драматизації, який сприяє набуттю досвіду музично-виконавської діяльності та навичок художньої комунікації.

Під драматизацією вчені розуміють прийом перевтілення в художній образ та певну сукупність дій, які відображають у драматичній формі суперечності й конфлікти людського життя (Степанова).

Застосування методу драматизації музичного матеріалу в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлено потребою проникнення у внутрішній світ персонажа музичного твору, наповнення образ яскравими емоціями, пошуку необхідних засобів виразності.

Тобто, йдеться про драматизацію виконання фортепіанного твору з певною метою у заданій ситуації, на основі певного сюжету, що має ефективний вплив на розвиток чуттєвості, художньо-образного мислення, естетичного виховання, художньо-комунікативних навичок тощо.

Застосування четвертої педагогічної умови – *упровадження до процесу фортепіанної підготовки творчих технологій формування художньо-комунікативних умінь* – зумовлене необхідністю розширення меж використання традиційних технологій підготовки до професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виходом за межі традиційної реальності стало виникнення нового типу аудіовізуальної реальності, яка дозволяє корегувати навчальну діяльність у напрямі співтворчості, надаючи студентові ініціативу співпрацювати з музичним твором – змінювати, переформатовувати, доповнювати, замінювати, спрощувати, ускладнювати за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій спричинили трансформації, які відобразилися на процесі комунікації. Так, змінилися способи взаємодії, швидкість і канали передачі інформації.

Українська дослідниця Л. Лазарева у своїх наукових розвідках розглядає такий вид мистецтва, як мережеве. Вона розуміє його як «складову системи художньої комунікації у віртуальному просторі» (Лазарева, 2011, с. 96).

Вчена розділяє мережеве мистецтво на групи:

- 1) традиційне мистецтво в Інтернеті (онлайн-трансляції концертів, мистецьких фестивалів, конкурсів тощо);
- 2) комп'ютеризоване мистецтво в Інтернеті (анімаційні фільми, відеоролики, електронна музика, створена за допомогою електронних, комп'ютерних технологій тощо);
- 3) Інтернет-мистецтво, створене за допомогою сучасних технологій для представлення в мережі (Лазарева, 2011, с. 98–99).

Задля розширення досвіду самостійної музично-пошукової діяльності, формування ціннісних орієнтацій у сфері музики, а також розвитку творчих здібностей вважаємо за доцільне використовувати такі методи, як: рольова гра «Музичний редактор» (дозволяє актуалізувати зв'язок теоретико-практичного досвіду студентів, поглибити уміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати, робити висновки, самостійно ухвалювати рішення в нестандартних виконавських ситуаціях), лекція-концерт (сприяє удосконаленню виконавських і артистичних здібностей студентів, отриманню психологічної готовності та естрадного спокою, упевненості у власних виконавсько-творчих можливостях), метод складання рецензій (спрямований на отримання навичок самостійного оцінювання майбутніми вчителями музичного мистецтва правильності відтворення концепції художньої інтерпретації твору).

Серед творчих технологій пропонуємо також використовувати проєктні. З-поміж них для формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки виділяється смарт-метод кооперативного навчання (навчання в міні-групах), який передбачає обговорення планів і результатів, сприяючи при цьому формуванню крім навичок художньої комунікації ще пізнавальні здібності, які забезпечують зворотний зв'язок у процесі комунікації та набуття соціальних навичок.

Таким чином, на основі методологічних підходів і дидактичних принципів, нами було визначено низку педагогічних умов, реалізація яких, на наше глибоке переконання, сприятиме формуванню художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Ефективність визначених педагогічних умов і відповідного методичного забезпечення буде перевірено у дослідно-експериментальній роботі з формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Зауважимо, що формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за визначеними в даній науковій розвідці компонентами й педагогічними умовами відбувалося протягом трьох етапів (мотиваційного, імплементаційного та творчо-результативного), кожен із яких мав свою мету й завдання.

Відповідно, протягом означених етапів використовувалися методи формування художньо-комунікативних умінь, які найбільше відповідали його меті та завданням, а саме: мотиваційні, когнітивні та творчі.

На першому етапі домінували мотиваційні методи навчання, орієнтовані на розвиток інтересу й потреби у вивченні фортепіанних творів, формування позитивного ставлення до професійної діяльності (визнання,

заохочення, переконання, схвалення, створення ситуацій успіху, методи синхронічного та діахронічного аналізу, синектики тощо).

На другому етапі перевага надавалася когнітивним методам навчання (розповідь, обговорення, бесіда, пояснення, коментування, спільна робота викладача і студента над твором на засадах співтворчості та діалогової взаємодії, взаємне оцінювання, рефлексивна дискусія, перефразування, дослідницька бесіда, метод драматизації тощо).

Творчі технології, спрямовані на формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, використовувалися протягом усіх етапів досліджуваного процесу, однак домінували на третьому етапі, оскільки на даному відрізку часу здобувачі освіти демонстрували кращу мотивацію та здатність до творчої діяльності. До таких методів відносимо: навчальні дискусії, «круглі столи», творчі імпровізації, міні-проекти, кейси, квести, рольові ігри, метод складання рецензій, смарт-метод кооперованого навчання, технології мережевого мистецтва тощо.

Висновки до другого розділу

У розділі з'ясовано методологічні підходи, окреслено педагогічні принципи та розроблено педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

На основі аналізу наукових джерел з питання методологічних основ формування комунікативної культури майбутніх фахівців та проведеного дослідження визначено низку методологічних підходів, а саме:

- системний (сприяє застосуванню міждисциплінарної інтеграції та організації тісних зв'язків між усіма складовими освітнього процесу);

- синергетичний (стимулює до відкриття себе та співпраці із самим собою та іншими людьми);
- діяльнісний (передбачає практичну частину у формуванні художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, яка реалізовується під час педагогічної практики і забезпечує поєднання теоретичних та практичних основ підготовки здобувачів закладів вищої освіти);
- культурологічний (здійснюється на основі поєднання мистецької та загальної педагогіки);
- аксіологічний (цінності орієнтують кожного учасника художньо-педагогічної діяльності на реалізацію авторського задуму й фортепіанного виконання в процесі музикування та інтерпретації музичного твору);
- герменевтичний (є ключовим методологічним аспектом розуміння особливостей організації художньо-педагогічної діяльності, а також безпосередньо пов'язаний із дослідженням мистецьких текстів);
- середовищний (полягає в організації управління процесами формування й розвитку особистості через середовище).

У межах розгляду методологічних засад формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки потрібно окреслено принципи їх формування:

1. Загальнопедагогічні:

- цілісності (реалізується через узгодженість змістового наповнення мистецьких дисциплін і спрямованість форм, методів та засобів фортепіанної підготовки на формування художньо-комунікативних умінь у майбутнього вчителя музичного мистецтва);
- культуровідповідності (забезпечує культурну спадкоємність поколінь);

- естетичної спрямованості (полягає у засвоєнні під час здійснення освітнього процесу естетичної цінності музичних творів, формує сприйняття потенціалу музичного мистецтва у втіленні прекрасного, а також розкриває перед здобувачами освіти багатогранність та неоднозначність внутрішнього світу людини);

- індивідуалізації (сприяє формуванню художньо-комунікативних умінь у майбутнього вчителя музичного мистецтва в характерному тільки для нього темпі та характерним тільки для нього шляхом);

- рефлексивності (спрямовує процес навчання, у тому числі й мистецького, на розвиток в учнів умінь співвідносити власне життя, власний мистецький досвід, світогляд, ціннісні установки зі змістом образів, які пропонують музичні твори, а також власні переживання під час слухання чи виконання музичного твору із позицією автора);

- людиновідповідності (всі педагогічні дії під час освітнього процесу (у нашому випадку фортепіанної підготовки) мають чітко відповідати індивідуальним особливостям кожного здобувача освіти, його музичним здібностям, рівню його розвитку як загального, так і мистецького);

- інтегративності (полягає у введенні в освітній процес інтегрованих елементів (курси, дисципліни, форми організації), які є взаємопов'язаними та можуть доповнити кожен елемент навчання новими знаннями);

- взаємодії (уможливлює діалог між суб'єктами художньої комунікації, дозволяє встановити взаєморозуміння між учасниками, які беруть участь у художньо-педагогічній діяльності, налагодити зворотний зв'язок, що передбачає безпосередній відгук на думки, почуття, відчуття здобувачів освіти).

2. Специфічні:

- забезпечення можливості альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки (дає можливість під час навчання

обирати доцільні педагогічні методи, форми, технології, які здатні розв'язувати різноманітні художньо-комунікативні ситуації);

- досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування (уможливлює гармонізацію процесу взаємодії, сприяє раціональному усвідомленню та інтуїтивному заглибленню в художню комунікацію);

- актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва (вказує на важливість сформованості у викладача відповідальності під час здійснення художньо-комунікативної діяльності результати комунікативного процесу, а також реалізує етичну складову художньо-педагогічного спілкування як визначальну ознаку формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва);

- орієнтації на цінності «діалогу культур» (вказує на унікальність викладача, який виступає носієм ціннісних орієнтирів, а також бере активну участь у налагодженні постійно змінюваних міжособистісних стосунків зі здобувачами вищої освіти);

- тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента (передбачає урахування у процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва всього комплексу комунікативних зв'язків і відносин між викладачем і студентом);

- взаємодії базової та варіативної музичної освіти (є вагомим фактором стимулювання й мотивації музичного навчання студентів);

- креативності (реалізується через використання таких педагогічних технологій навчання, які стимулюють до розвитку творчої уяви, фантазії, тобто через активізацію креативного потенціалу індивіда з подальшим їхнім розвитком);

- творчої активності (реалізується через керований розвиток творчих здібностей та інтелекту особистості на підставі виникнення інтересу до творчої діяльності, формування індивідуального стилю творчої поведінки);
- емоційності (відображає сутність процесу художнього пізнання, пов'язаного з емоціями, враженнями, переживаннями, сумнівами, виявляється у способах розуміння емоційних станів інших людей у спілкуванні або в процесі сприйняття творів мистецтва через співпереживання).

Розроблено педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки та запропоновано методи їх реалізації:

1. Забезпечення розвитку цілеспрямованої мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення художньої-комунікативної діяльності (полягає у забезпеченні зацікавленості майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення художньо-комунікативної діяльності у процесі фортепіанної підготовки, що формує їх художньо-комунікативні вміння). Методи: синхронічного аналізу, діахронічного аналізу, синектики, метод створення ситуації успіху; проблемне навчання; проектна діяльність.

2. Створення художньо-комунікативного освітнього середовища в закладі вищої освіти у процесі фортепіанної підготовки (уможливлює формування позитивного ставлення до навчання, формує активну позицію студента і налаштовує на отримання результату у виконавській, художньо-педагогічній діяльності та художній комунікації). Методи: взаємного оцінювання, рефлексивної дискусії, перефразування.

3. Налагодження діалогічної взаємодії у процесі спільної творчості викладача та студента (сприяє формуванню у студентів навичок активного слухання). Методи: дослідницька бесіда, робота в парах або малих групах, драматизації.

4. Упровадження до процесу фортепіанної підготовки творчих технологій формування художньо-комунікативних умінь (зумовлене необхідністю розширення меж використання традиційних технологій підготовки до професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва). Методи: технологія мережевого мистецтва, рольова гра «Музичний редактор», смарт-метод кооперативного навчання,

Констатовано, що формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за визначеними в даній науковій розвідці компонентами й педагогічними умовами відбувалося протягом трьох етапів (мотиваційного, імплементаційного та творчо-результативного), кожен із яких мав свою мету й завдання та використовував методи, які найбільше відповідали його меті та завданням, а саме: мотиваційні, когнітивні та творчі.

Зазначено, що на першому етапі домінували мотиваційні методи навчання, орієнтовані на розвиток інтересу й потреби у вивченні фортепіанних творів, формування позитивного ставлення до професійної діяльності; на другому етапі перевага надавалася когнітивним методам навчання, а на третьому – творчі технології.

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Констатувальна діагностика рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва

Для визначення рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортеп'яної підготовки впродовж 2022-2023 н.р. на базі КЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка було проведено педагогічний експеримент, до якого було залучено 95 студентів першого бакалаврського освітньо-кваліфікаційного рівня, з яких 44 здобувачі вищої освіти експериментальної групи (ЕГ) та 51 здобувач вищої освіти контрольної групи (КГ).

Педагогічний експеримент складався з низки етапів (рис. 3.1)

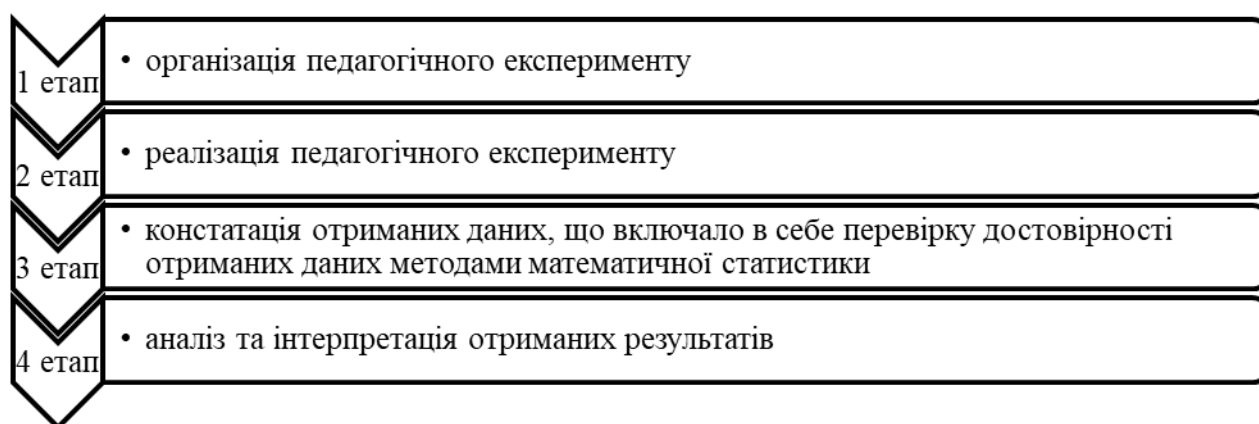


Рис. 3.1. Етапи проведення педагогічного експерименту з перевірки ефективності методики формування художньо-комунікативних умінь

майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки

Під час першого етапу було визначено мету педагогічного експерименту, сформульовано його гіпотезу, визначено педагогічні умови, здійснено відбір учасників експериментального навчання.

Отже, метою педагогічного експерименту стала перевірка ефективності розробленої авторської методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, доцільності використання відповідних методів і форма навчання.

Для досягнення поставленої мети було встановлено завдання педагогічного експерименту:

1. Визначити рівні сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки;
2. Визначити критерії оцінювання рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки;
3. Організувати та провести експериментальний зріз для визначення рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки;
4. Спроекувати, організувати та провести експериментальне навчання в межах розробленої та науково обґрунтованої методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки;
5. Організувати та провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого у процесі експериментального навчання

рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки;

6. Здійснити аналіз результатів до експериментального та після експериментального зрізів в експериментальних групах та визначити валідність отриманих даних за допомогою методів математичної статистики;
7. Сформулювати висновки щодо ефективності методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

Під час організаційно-підготовчої роботи було проведено опитування викладачів, які здійснюють фортепіанну підготовку здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) освітньо-кваліфікаційного рівня з метою виявлення наявності/відсутності проблем, що, на їх погляд, можуть виникати/виникають у процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки (Додаток А).

Опитування стосувалося двох аспектів:

- 1) усвідомлення викладачами важливості формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також можливих труднощів, із якими стикаються викладачі в даному процесі;
- 2) аналіз методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, яка має забезпечувати художньо-комунікативну діяльність сучасного вчителя мистецтва в закладі загальної середньої освіти.

У контексті даного дисертаційного дослідження вважаємо за необхідне подати перелік труднощів, з якими стикаються викладачі у

процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

Так, серед таких труднощів викладачі називали:

- недостатній рівень мотивації здобувачів вищої освіти щодо важливості та необхідності налагодження художньої комунікації з учнями під здійснення художньо-комунікативної діяльності;
- недостатність у здобувачів вищої освіти знань про наявні комунікативні стратегії;
- низький рівень самоусвідомлення здобувачами вищої освіти власних художньо-комунікативних умінь;
- несформована здатність адекватної оцінки досягнень учнів.

Результатом опитування стало отримання даних, аналіз яких уможливив дійти висновку, що викладачі в цілому усвідомлюють важливість упровадження методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, однак не завжди приділяють на заняттях достатню увагу саме означеним умінням. Так, викладачі лише частково погодилися з тим, що художньо-комунікативні вміння відіграють важливу роль у процесі здійснення художньо-комунікативної діяльності. Разом із тим, вони засвідчили наявність у студентів інтересу до особливостей здійснення художньої комунікації.

Отже, підсумки попереднього дослідження дозволили виявити основні особливості ставлення викладачів до питання формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки з орієнтацією на розв'язання проблем, які виникають під час навчання в закладах вищої освіти, зокрема у процесі фортепіанної підготовки.

До того ж, з викладачами було обговорено основні положення експериментальної методики, запропонованої для імплементації в обраних експериментальних закладах.

Крім того, на етапі організації педагогічного експерименту було підготовлено експериментальні матеріали, а саме: розроблено анкети для здобувачів вищої освіти, підібрано комплекс методів, обґрунтовано критерії та відповідні їм показники, визначено та схарактеризовано рівні сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, розроблено модель методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки (рис. 3.3).

Дана модель складається з таких блоків: цільового, теоретико-методологічного, процесуального та результативного.

Цільовий компонент відображає мету та завдання формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. Так, мета досліджуваного процесу полягає у формуванні художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. Відповідно до мети було запропоновано такі завдання:

1. Формування мотивації на постійний розвиток художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

2. Забезпечення майбутнього вчителя музичного мистецтва знаннями, які формують художньо-комунікативні вміння.

3. Забезпечення умов для формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

Теоретико-методологічний компонент представлений науковими підходами (системний; синергетичний; діяльнісний; культурологічний; аксіологічний; герменевтичний; середовищний) та педагогічними принципами (загальнопедагогічними: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексивності, людиновідповідності, інтегративності, взаємодії та специфічними: забезпечення можливості альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки; досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування; актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва; орієнтації на цінності «діалогу культур»; тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента; взаємодії базової та варіативної музичної освіти; креативності; творчої активності; емоційності) формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, описаними нами в розділі 2.1.

У межах процесуального компоненту було здійснено такі дії:

- виокремлено структурні компоненти формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, подані в підрозділі 1.2 даного дисертаційного дослідження;
- розроблено й обґрунтовано педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, описані в розділі 2.2. цієї наукової розвідки;
- визначено етапи формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

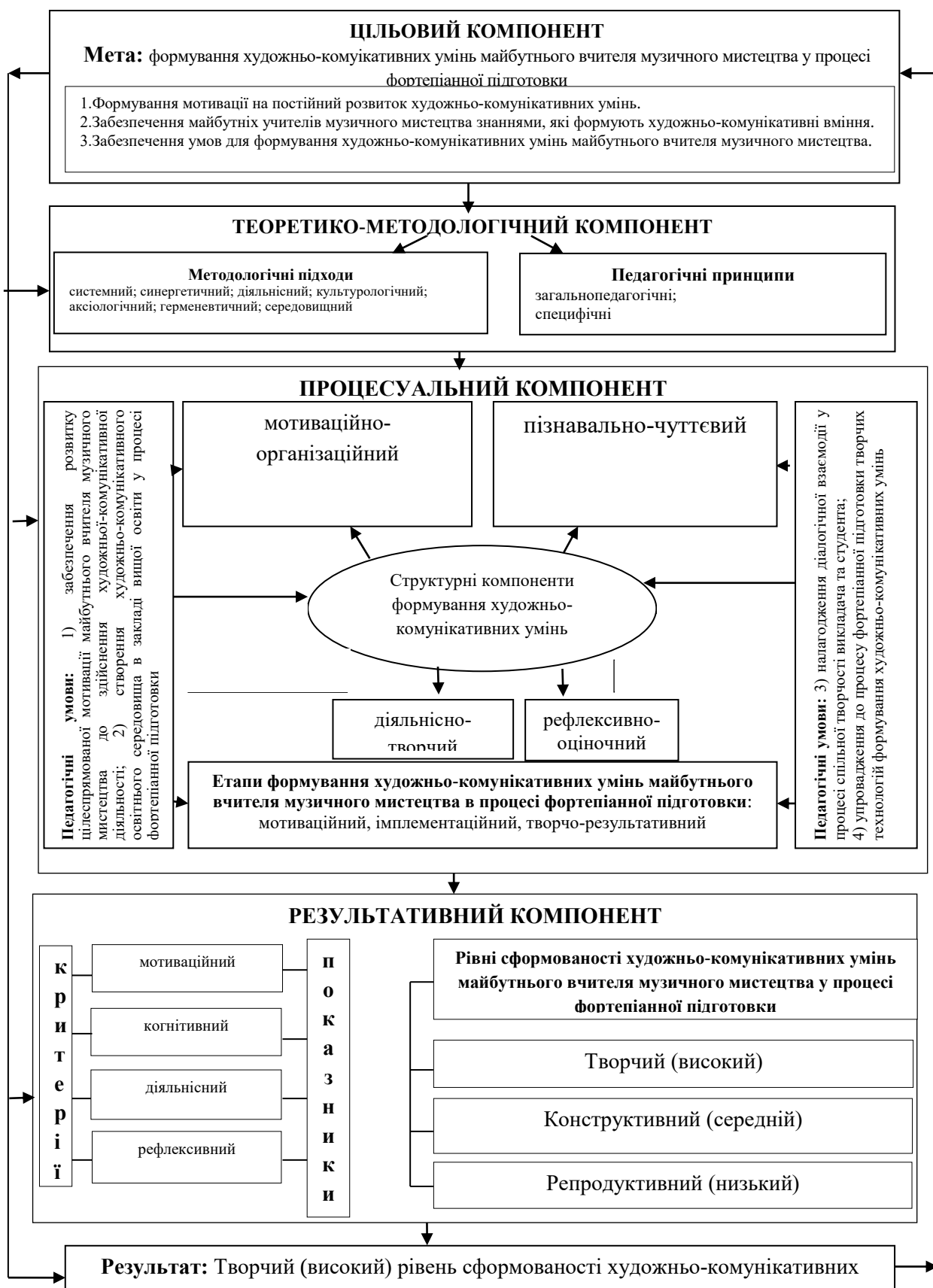


Рис. 3.3. Організаційно-методична модель методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки

Результативний компонент моделі методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки передбачав досягнення творчого (високого) рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У межах даного дослідження визначено критерії, показники та рівні сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У науковій літературі визначено загальні вимоги до виокремлення й обґрунтування критеріїв сформованості певного педагогічного феномену чи явища. Серед таких вимог зустрічаємо:

- 1) критерії мають бути зрозумілими та доступними для використання;
- 2) критерії повинні охоплювати специфічні особливості та всі виокремлені структурні компоненти досліджуваного явища;
- 3) критерії мають надати змогу кількісно та якісно оцінити рівні розвитку чи сформованості досліджуваного процесу;
- 4) критерії повинні відображати провідні закономірності функціонування особистості;
- 5) критерії повинні забезпечити встановлення зв'язків між усіма структурними компонентами досліджуваного явища;
- 6) критерії мають бути розкриті шляхом використання низки специфічних характеристик, які віддзеркалюють усі структурні компоненти об'єкта дослідження;
- 7) критерії повинні відобразити динаміку вимірюваної якості в часі.

З метою об'єктивного уявлення про феномен, який вивчається, а також відтворення його валідної моделі потрібно з'ясувати фактори, які було покладено у процес визначення критеріїв та показників.

У межах даної наукової розвідки, визначаючи критерії та показники сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми брали за основу праці українських дослідників, які розглядають критерії як мірило, об'єктивну кількісну міру психолого-педагогічного явища.

Є. Лодатко переконаний, що визначення чітких критеріїв є однією з основних вимог розроблення методології педагогічних досліджень (Лодатко, 2010).

Інший український дослідник Є. Зеленов критерій потрактовує як «ідеальний зразок, еталон, який визначає вищий, найдосконаліший рівень функціонування певної системи» (Зеленов, 2013, с. 72).

У результаті аналізу й узагальнення наукових джерел щодо методології наукових досліджень, зокрема педагогічних, у даній дисертаційній роботі ми будемо розглядати критерій як провідну ознаку об'єкта, що досліджується, яка уможливорює з'ясувати його стан, рівень сформованості й функціонування, а показник відповідно – як кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію (Гончаренко, 2010; Кондрацька, 2003).

В основу визначених нами критеріїв та показників сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки покладено:

- психологічні концепції механізмів педагогічного спілкування (С. Максименко (Максименко, 2004), Г. Костюк (Костюк, 1989) та ін.);
- теоретичні концепції педагогічного спілкування (Л. Василевська-Скупа (Василевська-Скупа, 2014), А. Зайцева (Зайцева, 2017), І. Зязюн (Зязюн, 2008), М. Лісіна (Лісіна, 2007), Н. Лупак (Лупак, 2020), В. Семиченко (Семиченко, 2004) та ін.);

- теоретико-методичні концепції мистецької педагогіки (Н. Гуральник (Гуральник, 2011), А. Козир (Козир, 2012), В. Орлов (Орлов, 2003), Г. Падалка (Падалка, 2008), О. Рудницька (Рудницька, 2005), О. Хижна (Хижна, 2010) та ін.).

Рівень сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва ми визначали за мотиваційним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивним критеріями, які, у свою чергу, відповідають мотиваційно-організаційному, пізнавально-чуттєвому, діяльнісно-творчому та рефлексивно-оціночному компонентам.

На рис. 3.4 подано критеріальну модель формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

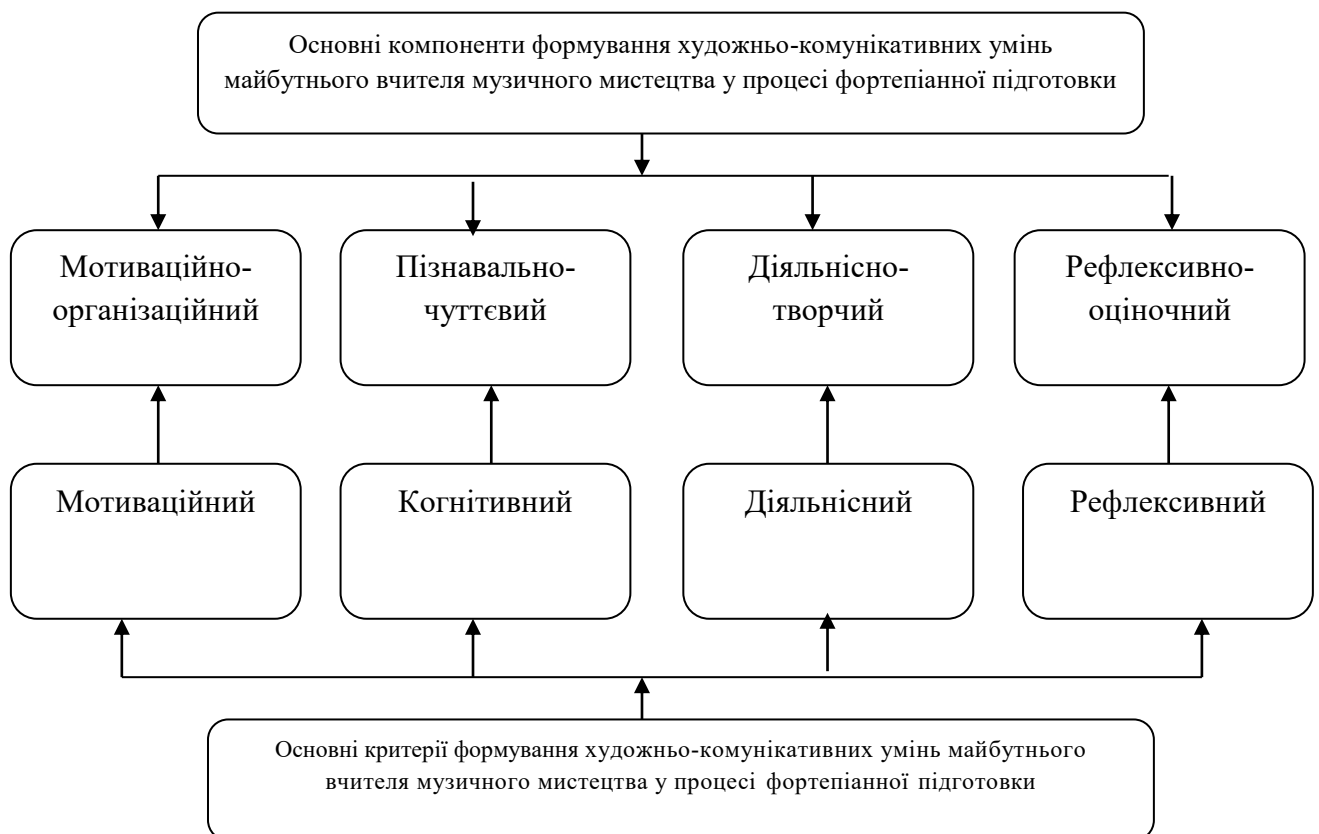


Рис. 3.4. Критеріальна модель формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки

Задля з'ясування рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва відповідно до критеріїв нами було визначено показники (Рис. 3.5).

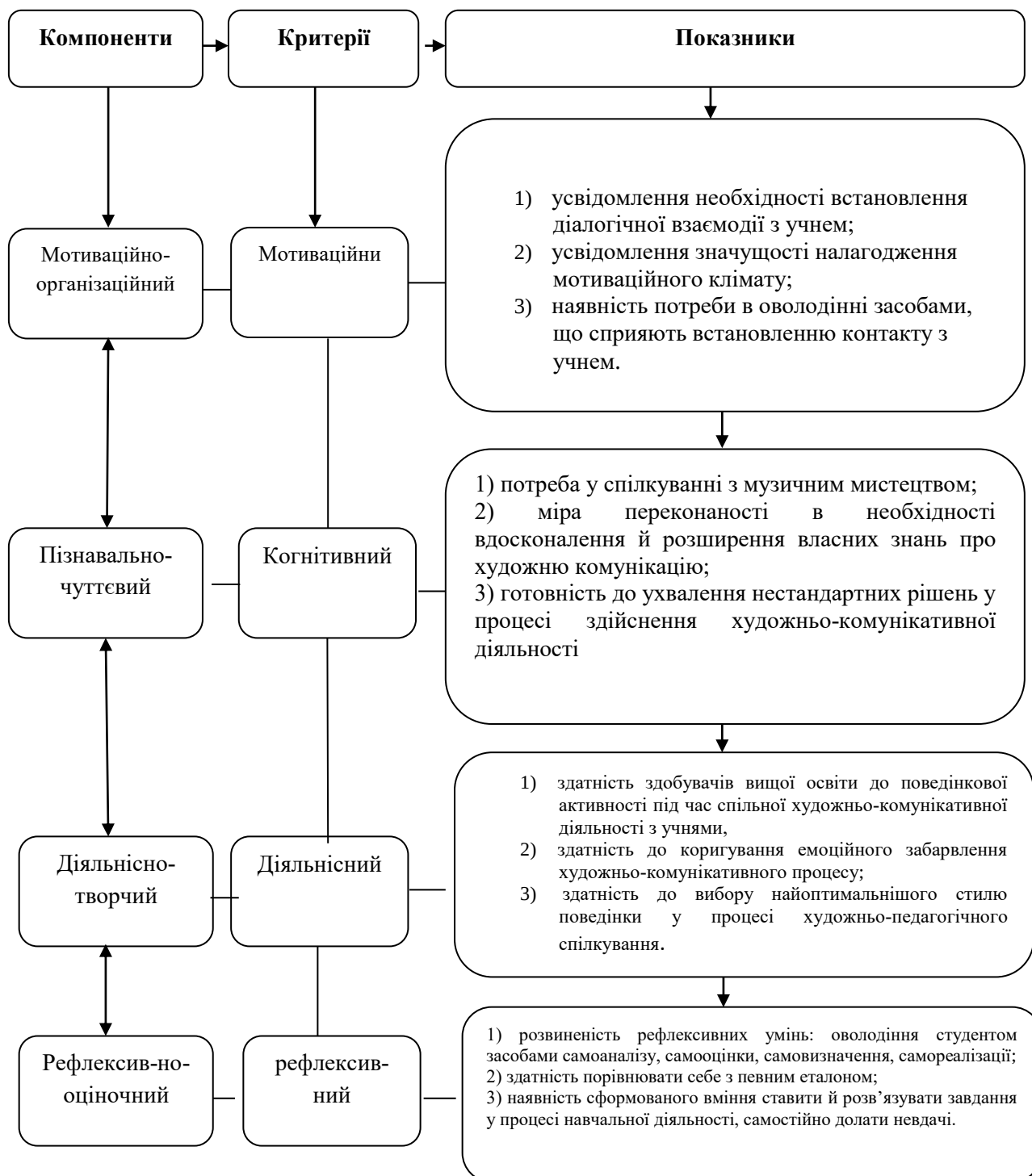


Рис. 3.5. Критерії та показники сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Зазначимо, що мотиваційний критерій визначає міру мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на здійснення художньої комунікації під час художньо-комунікативної діяльності. Показниками означеного критерію виступають: усвідомлення необхідності встановлення діалогічної взаємодії з учнем; усвідомлення значущості налагодження мотиваційного клімату; наявність потреби в оволодінні засобами, що сприяють встановленню контакту з учнем.

Когнітивний критерій визначає міру розвитку базових художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, які дозволяють йому моделювати й відтворювати у власній свідомості конкретну ситуацію художньо-комунікативної діяльності, а також адекватно її оцінювати. Виокремлений критерій висвітлює рівень сформованості фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі художньої комунікації з учнем. Показниками означеного критерію є :

- 1) потреба у спілкуванні з музичним мистецтвом;
- 2) міра переконаності в необхідності вдосконалення й розширення власних знань про художню комунікацію;
- 3) готовність до ухвалення нестандартних рішень у процесі здійснення художньо-комунікативної діяльності.

Діяльнісний критерій оцінює можливість майбутнього вчителя музичного мистецтва усвідомлювати власні художньо-комунікативні вміння. Показниками означеного критерію виступають:

- 1) здатність здобувачів вищої освіти до поведінкової активності під час спільної художньо-комунікативної діяльності з учнями,
- 2) здатність до коригування емоційного забарвлення художньо-комунікативного процесу;
- 3) здатність до вибору найоптимальнішого стилю поведінки у процесі художньо-педагогічного спілкування.

Рефлексивний критерій формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва визначає ступінь свідомого регулювання здобувачами вищої освіти власних дій з усвідомленням досягнення еталону, спираючись під час такої саморегуляції на рефлексивно-особистісний потенціал, уміння доводити справу до логічного завершення та провадити діяльність на емоційно-творчому піднесенні. Показниками означеного критерію визначено:

- 1) розвиненість рефлексивних умінь: оволодіння студентом засобами самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самореалізації;
- 2) здатність порівнювати себе з певним еталоном;
- 3) наявність сформованого вміння ставити й розв'язувати завдання у процесі навчальної діяльності, самостійно долати невдачі.

Отже, у формуванні художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки важливою є діагностика їх рівнів.

Для з'ясування рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва на констатувальному етапі педагогічного експерименту нами було використано методи інтерв'ювання, тестування й анкетування.

Далі, відповідно до логіки нашого дослідження, розглянемо детальніше методику й перебіг констатувального діагностичного зрізу, а також звернемося до аналізу його результатів.

Вихідний рівень сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за мотиваційним критерієм визначався у процесі педагогічного спостереження за здобувачами вищої освіти – студентами 1-4 курсів на заняттях з інструменту. З даною метою також було проведено бесіду для виявлення міри усвідомлення необхідності встановлення діалогічної взаємодії, міри усвідомлення значущості налагодження мотиваційного

клімату у класі та визначення наявності потреби в оволодінні засобами, що сприяють встановленню контакту з учнем.

Задля виявлення міри усвідомлення необхідності встановлення діалогічної взаємодії з учнями під час художньо-комунікативної діяльності нами було проведено бесіду зі здобувачами вищої освіти, у ході якої їм пропонувалося дати відповіді на такі питання:

1. Чи розумієте Ви сутність поняття «діалогічна взаємодія»?
2. Чи вважаєте Ви за необхідне у процесі навчання встановлювати діалогічну взаємодію з учнями?
3. Чому Ви так вважаєте?

У результаті проведеної бесіди нами було з'ясовано, що 20 студентів (45 %) ЕГ та 25 студентів (50 %) КГ не змогли чітко сформулювати сутність поняття «діалогічна взаємодія». Серед відповідей студентів були такі:

- Це розмова двох людей під час діалогу;
- Це спілкування між учителем і учнем;
- Це обмін думками між учителем і учнем під час діалогу тощо.

Лише 5 студентів (11,4%) ЕГ та 7 студентів (14%) КГ дали наближену відповідь щодо сутності поняття «діалогічна взаємодія», визначивши її як міжособистісну взаємодію між учителем та учнем з метою розвитку останнього.

Решта респондентів не змогли взагалі пояснити сутність поняття, про яке запитували.

Відповіді на друге питання здебільшого були стверджувальними. Однак, ті студенти, які не розуміли сутність поняття «діалогічна взаємодія» дали негативну відповідь. Таких було по 19 студентів у ЕГ і КГ. Це склало біля 50 % від загальної кількості респондентів у кожній групі.

На 3 питання було отримано неоднозначні відповіді. Так, студенти, які надали негативну відповідь на 2 запитання зазначили, що вони не знають, що це таке, а тому не розуміють, навіщо воно потрібно.

Студенти, які дали стверджувальну відповідь, зауважували:

- Під час навчального процесу відбувається постійна взаємодія між учителем і учнем, а відтак необхідно налагоджувати діалогічну взаємодію з учнем з метою ефективного здійснення навчання;
- Якщо Ви про це запитуєте, значить це важливо. Тому і позитивна відповідь;
- Я не знаю, що це таке, але воно звучить красиво, мабуть, потрібне тощо.

Отже, можемо говорити про те, що міра усвідомлення необхідності встановлення діалогічної взаємодії знаходиться на конструктивному (середньому) рівні. Результати проведеної бесіди за першим показником наочно представлено в Таблиці. 3.1.

Таблиця 3.1

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за першим показником мотиваційного критерію

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Творчий (високий)	5	11,36	7	13,72
Конструктивний (середній)	20	45,45	25	49,02
Репродуктивний (низький)	19	43,19	19	37,26

У ході бесіди щодо з'ясування міри усвідомлення значущості налагодження мотиваційного клімату результати були схожими.

Так, на запропоноване питання щодо сутності поняття «мотиваційний клімат» більшість респондентів не змогли надати чіткої відповіді. В ЕГ це було 21 студент, а в КГ 24 студенти. Відповідно, чітко сформулювали визначення запитуваного поняття ті самі 5 здобувачів вищої освіти ЕГ та 7 – КГ. Результати визначення міри виявлення другого показника мотиваційного критерію формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва подано в Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за другим показником мотиваційного критерію

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Творчий (високий)	5	11,36	7	13,72
Конструктивний (середній)	21	47,73	24	47,06
Репродуктивний (низький)	18	40,91	20	39,22

Таким чином, можемо говорити, що другий показник мотиваційного критерію також проявляється на конструктивному (середньому) рівні.

Третій показник мотиваційного критерію – наявність потреби в оволодінні засобами, що сприяють встановленню контакту з учнем – визначався за допомогою діагностувальної карти, у якій пропонувалося визначити за 3-бальною шкалою, де 1 – не відчуваю жодної потреби (відповідає творчому (високому) рівню сформованості даного показника), 2 – відчуваю незначну потребу (відповідає конструктивному (середньому)

рівню і 3 – відчуваю нагальну потребу (відповідає репродуктивному (низькому) рівню).

У результаті нами було отримано такі дані: біля 11 % респондентів ЕГ та 14 % респондентів КГ не відчувають потреби в оволодінні засобами встановлення контакту з учнями, оскільки вважають, що вони ознайомлені з такими засобами, біля 50 % студентів і в ЕГ, і в КГ відчувають незначну потребу в оволодінні такими засобами. Вони вважають, що їм необхідно розширити засоби та поглибити знання щодо особливостей їх використання. Решта студентів зазначила, що вони не знають жодних засобів, а відтак у них є нагальна потреба ними оволодіти. Візуалізація результатів дослідження рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання за третім показником мотиваційного критерію подана в Таблиця 3.3.

Таблиця 3.3

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за третім показником мотиваційного критерію

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Творчий (високий)	5	11,36	7	13,72
Конструктивний (середній)	20	45,45	22	43,14
Репродуктивний (низький)	19	43,19	22	43,14

Визначення середнього арифметичного за всіма показниками уможливило виявлення міри сформованості мотиваційно-організаційного компоненту за мотиваційним критерієм. Відповідно до отриманих

результатів запровадження діагностичної методики за кожним із показників респондентів було розподілено за трьома рівнями (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного
мистецтва за мотиваційним критерієм**

Рівні	Показники						– x у %
	Усвідомлення необхідності встановлення діалогічної взаємодії з учнями		Усвідомлення значущості налагодження мотиваційного клімату		Наявність потреби в оволодінні засобами, що сприяють встановленню контакту з учнями		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
Експериментальна група							
Творчий (високий)	5	11,36	5	11,36	5	11,36	11,36
Конструктивний (середній)	20	45,45	21	47,73	20	45,45	46,21
Репродуктивний (низький)	19	43,19	18	40,91	19	43,19	42,43
Контрольна група							
Творчий (високий)	7	13,72	7	13,72	7	13,72	13,72
Конструктивний (середній)	25	49,02	24	47,06	22	43,14	46,41
Репродуктивний (низький)	19	37,26	20	39,22	22	43,14	39,87

Таким чином, узагальнені результати за першим критерієм засвідчили необхідність посилення педагогічного впливу задля розвитку мотиваційно-ціннісної сфери та особистісних якостей здобувачів вищої освіти з метою формування в них художньо-комунікативних умінь.

Дослідження рівня сформованості пізнавально-чуттєвого компоненту художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснювалося за когнітивним критерієм, що розкривався через низку показників: потреба у спілкуванні з музичним мистецтвом; міра переконаності в необхідності вдосконалення й розширення власних знань про художню комунікацію; готовність до ухвалення нестандартних рішень у процесі здійснення художньо-комунікативної діяльності.

Процедура отримання діагностичних даних за показником: потреба у спілкуванні з музичним мистецтвом здійснювалася за допомогою тесту щодо з'ясування потреби у спілкуванні з музичним мистецтвом, результат якого узагальнено в таблиці 3.5

Таблиця 3.5

Виявлення потреби у спілкуванні з музичним мистецтвом

№	Потреба у спілкуванні з музичним мистецтвом	Кількість студентів та бали	
		ЕГ	КГ
1	Вибірково, нестабільно виявляє зацікавленість окремими фортепіанними творами та ситуативно цікавиться особливостями їх виконання	19 (43,19%) – 0 балів	19 (37,26%) – 0 балів
2	Подобається отримувати високі бали за виконане завдання. Намагається добросовісно виконувати вправи за вказівками викладача	21 (47,73%) – 1 бал	24 (47,06%) – 1 бал

3	Отримує задоволення від результату музично-виконавських завдань. Відчуває потребу у спілкуванні з музичним мистецтвом	4 (9,08%) – 2 бали	8 (15,68%) – 2 бали
---	---	-----------------------	---------------------------

Методика отримання результатів поданого вище тестового завдання полягала у виявленні кількості респондентів за кожним із блоків. За результатами цих завдань ситуативний інтерес притаманний репродуктивному (низькому) рівню; навчання за необхідністю характеризує конструктивний (середній) рівень; підвищений інтерес визначає творчий (високий) рівень зацікавленості до співацького навчання (Див. Додаток Б).

Другий показник оцінювався за допомогою Анкети (див. Додаток В). Респонденти мали розставити номери відповідей на запитання за ступенем важливості.

Так, якщо респонденти розташовували 1-2 пункти відповідно до еталону, то вони отримували 1 бал, що відповідав репродуктивному (низькому) рівню, 3-4 пункти – 2 бали, що відповідали конструктивному (середньому) рівню, 4-8 пунктів – 3 бали, що відповідали творчому (високому) рівню сформованості другого показника когнітивного критерію.

Отже, результати анкети представлено в Таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного
мистецтва за другим показником когнітивного критерію**

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Творчий (високий)	3	6,82	4	7,84
Конструктивний (середній)	20	45,45	22	43,14
Репродуктивний (низький)	21	47,73	25	49,02

Як бачимо із даних Таблиці 3.6 більшість респондентів показали репродуктивний рівень сформованості художньо-комунікативних умінь другого показника когнітивного критерію як у ЕГ, так і в КГ – 47,73% і 49,02% відповідно. Натомість творчий (високий) рівень показало всього 6,82% опитуваних ЕГ та 7,84 % опитуваних КГ.

Показник – готовність до ухвалення нестандартних рішень у процесі здійснення художньо-комунікативної діяльності – визначався за допомогою діагностики креативності особистості (Болотова, 2001, с. 234).

Кожний пункт даного тесту-питальника містив у собі два висловлювання («А» та «Б») (додаток В). Респондентам необхідно було уважно прочитати кожне з них та помітити («+») те з двох, яке більшою мірою відповідає їх точці зору.

Наведемо приклади суджень.

1. А) У скрутних ситуаціях необхідно діяти вже перевіреними способами, тому що це гарантує успіх.

Б) У скрутних ситуаціях завжди необхідно шукати принципово нове рішення.

2. А) Головне у нашому житті – це створити що-небудь нове.

Б) Головне у нашому житті – це бути чесною і шляхетною особою, приносити людям користь.

3. А) Мені здається, що найбільш цінним для людини є улюблена робота.

Б) Мені здається, що найбільш цінним для людини є щасливе сімейне життя.

4.

А) Я часто приймаю спонтанні рішення.

Б) Я рідко приймаю спонтанні рішення.

5. А) У випадку необхідності людина може достатньо легко позбутися власних звичок.

Б) Людині вкрай важко позбутися власних звичок.

За вибір вказаних суджень респондент отримував 1 бал, якщо відповідь відповідала ключеві.

Відповідно, 14 балів – свідчить про виразність творчої спрямованості особистості. 12-13 балів – свідчить про середній рівень виразності творчої спрямованості особистості. І менше 12 балів – свідчить про відсутність творчої спрямованості особистості.

У результаті обробки інформації ми отримали такі дані: 14 (31,81%) студентів ЕГ та 17 (33,33%) студентів КГ дали правильні відповіді на 14 запитань. Менше 12 правильних суджень вказали 6 (13,64%) студентів ЕГ та 9 (17,65%) студентів КГ. Решта правильно відповіли на 12-13 запитань. Унаочнені результати опитування подано в Таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного
мистецтва за третім показником когнітивного критерію**

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Творчий (високий)	14	31,81	17	33,33
Конструктивний (середній)	24	54,55	25	49,02
Репродуктивний (низький)	6	13,64	9	17,65

Як видно з Таблиці 3.7 даний показник виявив зменшення репродуктивного (низького) рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за третім показником когнітивного критерію, оскільки участь в опитуванні брали студенти мистецько-педагогічних спеціальностей, а вони є людьми творчими.

Загалом, тестування, анкетування студентів музично-педагогічних факультетів, дані спостережень, інтерв'ю й анкетування викладачів свідчать про недостатній рівень сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. На питання, чи потрібна майбутнім педагогам додаткова підготовка в галузі педагогічного спілкування з музичним мистецтвом, всі респонденти відповіли позитивно.

Узагальнена інформація щодо результатів констатувального зрізу рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за когнітивним критерієм представлена в Таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного
мистецтва за когнітивним критерієм**

Рівні	Показники						– x у %
	Потреба у спілкуванні з музичним мистецтвом		Міра переконаності в необхідності вдосконалення й розширення власних знань про художню комунікацію		Готовність до ухвалення нестандартних рішень у процесі здійснення художньо-комунікативної діяльності		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
Експериментальна група							
Творчий (високий)	4	09,08	3	6,82	14	31,81	15,90
Конструктивний (середній)	21	47,73	20	45,45	24	54,55	49,24
Репродуктивний (низький)	19	43,19	21	47,73	6	13,64	34,86
Контрольна група							
Творчий (високий)	8	15,08	4	7,84	17	33,33	18,75
Конструктивний (середній)	24	47,06	22	43,14	25	49,02	46,42
Репродуктивний (низький)	19	37,26	25	49,02	9	17,65	34,65

Як бачимо, більшість респондентів мають конструктивний (середній) рівень сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за когнітивним критерієм.

Наступний – діяльнісний – критерій передбачає визначення рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за такими показниками:

- 1) здатність здобувачів вищої освіти до поведінкової активності під час спільної художньо-комунікативної діяльності з учнями,
- 2) здатність до коригування емоційного забарвлення художньо-комунікативного процесу;
- 3) здатність до вибору найоптимальнішого стилю поведінки у процесі художньо-педагогічного спілкування.

Процедура визначення рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за першим показником когнітивного критерію передбачала проходження студентами «Чи приємно з Вами спілкуватися?» (Додаток Д).

Тест спрямований на самоконтроль власної культури спілкування. Серед питань, на які потрібно було відповісти «Так», або «Ні», пропонувалися такі:

1. Ви любите більше слухати, ніж говорити?
2. Ви завжди можете знайти тему для розмови навіть з незнайомою людиною?
3. Ви завжди уважно слухаєте співрозмовника?
4. Чи любите Ви давати поради?
5. Якщо тема розмови Вам не цікава, чи будете Ви про це натякати співрозмовнику?
6. Ви роздратовуєтеся, коли Вас не слухають?

Після підрахування балів пропонувалося отримати результат щодо сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за діяльнісним критерієм. Так, отримані бали було розподілено таким чином:

1-3 бали. Важко сказати, чи Ви мовчун, з якого не витягнеш ні слова, чи Ви настільки товариські, що Вас намагаються уникати, але факт залишається фактом: спілкуватися з Вами далеко не завжди приємно, навпаки здебільшого дуже важко. Вам потрібно серйозно над цим замислитися.

4-8 балів. Ви, можливо, і не надто товариська людина, проте майже завжди уважний та приємний співрозмовник, хоча можете бути і не уважним, коли не в настрої, але Ви не вимагаєте у такі хвилини особливої уваги до своєї персони від оточуючих.

9-11 балів. Ви мабуть, один із самих приємних в спілкуванні людей. Навряд чи друзі можуть без Вас обійтися. Це прекрасно. Виникає лише одне запитання: Вам дійсно приємно бути весь час у цій ролі, чи інколи доводиться грати, як на сцені?

Результати проведеного тестування подано в Таблиці 3.9

Таблиця 3.9

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за першим показником діяльнісного критерію

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Творчий (високий)	8	18,18	8	15,69
Конструктивний (середній)	21	47,73	31	60,78
Репродуктивний (низький)	15	34,09	12	23,53

Як бачимо, перший показник – здатність здобувачів вищої освіти до поведінкової активності під час спільної художньо-комунікативної діяльності з учнями – сформований на конструктивному (середньому) рівні в обох групах.

Другий показник – здатність до коригування емоційного забарвлення художньо-комунікативного процесу – визначався за допомогою анкети «Чи вмієш Ти слухати?» (Додаток 3)

Здобувачам вищої освіти необхідно було відповісти на питання анкети, які спрямовані на виявлення вміння слухати співрозмовника. Студентам було запропоновано 12 запитань, на які необхідно було відповісти «да» або «ні».

Пропонуємо приклади питань анкети.

1. Як часто Ви чекаєте з нетерпінням, коли співрозмовник закінчить говорити й надасть Вам можливість висловитись?
2. Чи буває так, що Ви поспішаєте з прийняттям рішення ще до того, як зрозумієте сутність проблеми?
3. Чи правда, що Ви іноді слухаєте лише те, що Вам подобається?
4. Чи не заважають Вам емоції слухати співрозмовника?
5. Як часто Ви відволікаєтесь, коли співрозмовник передає свої думки?
6. Чи не запам'ятовуєте Ви замість основних моментів бесіди якісь несуттєві?

Отримані результати унаочнено в Таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного
мистецтва за другим показником діяльнісного критерію**

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Творчий (високий)	5	11,36	6	11,76
Конструктивний (середній)	18	40,91	22	43,14
Репродуктивний (низький)	21	47,73	23	45,10

Знову можемо констатувати конструктивний (середній) рівень сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя

музичного мистецтва. Однак, на противагу зрізу попереднього показника зріс репродуктивний (низький) рівень.

І останній показник – здатність до вибору найоптимальнішого стилю поведінки у процесі художньо-педагогічного спілкування – визначався за допомогою опитувальника «Педагогічне спілкування», який спрямований на виявлення стану сформованості художньо-комунікативних умінь студентів (Додаток 3).

Під час опитування необхідно було уважно прослухати (прочитати) кожне з 16 міркувань і оцінити піддослідного по системі -1, 0, +1.

Таблиця 3.10

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за третім показником діяльнісного критерію

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Творчий (високий)	7	15,91	7	13,72
Конструктивний (середній)	17	38,64	20	39,22
Репродуктивний (низький)	20	45,45	24	47,06

Отже, у результаті визначення середнього арифметичного нами було виявлено рівень сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за діяльнісним критерієм (Табл. 3.11).

Таблиця 3.11

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного
мистецтва за діяльнісним критерієм**

Рівні	Показники						– x у %
	здатність здобувачів вищої освіти до поведінкової активності під час спільної художньо- комунікативної діяльності з учнями		здатність до коригування емоційного забарвлення художньо- комунікативного процесу		здатність до вибору найоптимальнішого стилю поведінки у процесі художньо- педагогічного спілкування		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
	Експериментальна група						
Творчий (високий)	4	09,08	3	6,82	14	31,81	15,90
Конструктивний (середній)	21	47,73	20	45,45	24	54,55	49,24
Репродуктивний (низький)	19	43,19	21	47,73	6	13,64	34,86
Контрольна група							
Творчий (високий)	8	15,08	4	7,84	17	33,33	18,75
Конструктивний (середній)	24	47,06	22	43,14	25	49,02	46,42
Репродуктивний (низький)	19	37,26	25	49,02	9	17,65	34,65

Таким чином, можемо зробити висновок, що рівень сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за діяльнісним критерієм є конструктивним (середнім) в обох групах і становить відповідно 49,24% в ЕГ та 46,42 % в КГ. Творчий (високий) рівень

показали 15,90% респондентів ЕГ та 18,75 % КГ. Решта студентів знаходяться на репродуктивному (низькому) рівні.

Четвертий критерій визначення рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва – рефлексивний – передбачав дослідження за такими показниками:

- 1) розвиненість рефлексивних умінь: оволодіння студентом засобами самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самореалізації;
- 2) здатність порівнювати себе з певним еталоном;
- 3) наявність сформованого вміння ставити й розв'язувати завдання у процесі навчальної діяльності, самостійно долати невдачі.

Для виявлення рівня розвиненості рефлексивних умінь студента нами була використана методика самомоніторингу М. Снайдера.

Шкала самоконтролю була створена для емпіричного вивчення цього процесу (Self-Monitoring Skale). Шкала – це набір з 18 тверджень, що стосуються особистої поведінки. Вони побудовані на принципі "Істина – брехня". За словами автора, за допомогою шкали самомоніторингу, виявляються значні відмінності в самоконтролі та експресивній поведінці. Основна мета шкали самомоніторингу - діагноз індивідуальних відмінностей в управлінні враженням, виявлення гнучкості поведінки у взаємодії з іншими людьми. Гнучкість поведінки досягається завдяки здатності адекватно сприймати стан і поведінку партнера по комунікації, постійно контролювати та змінювати власну поведінку, враховуючи інформацію, отриману про особу та вимоги комунікативної ситуації.

Особи з високим рейтингом за шкалою самомоніторингу набагато краще здатні навмисно висловити та передавати широкий спектр емоцій вербальними та невербальними засобами, ніж ті люди, які мають низькі оцінки за шкалою самомоніторингу. Порівняно з людьми з низьким рівнем самомоніторингу, вони можуть ефективно та переконливо продемонструвати складні риси характеру та поведінкові реакції, таку настороженість, ізоляцію,

інтроверсію. А потім «зобразити» себе вже доброзичливим, відкритим, екстравертним.

Подамо характеристики людей з високим рівнем самомоніторингу. Такі люди особливо чутливі до виразних реакцій та самопрезентації інших. Вони знають, як урахувати специфіку цієї соціальної ситуації та здійснювати контроль та управління власною словесною та невербальною самопрезентацією, враховуючи ці фактори. Такі люди готові змінити свою поведінку, продемонструвати значну мінливість поведінки, використовуючи велику кількість поведінкових стратегій, щоб отримати позитивні результати в будь-якій соціальній взаємодії; Вони адаптивні, гнучкі та прагматичні. Ці люди характеризуються соціальною мужністю, діяльністю. Вони більш життєрадісні, мобільні, дипломатичні у відносинах з іншими. З бажанням створити сприятливе враження про себе, демонструються лише найкращі якості.

Характеризуючи осіб з низьким рівнем само моніторингу, зазначимо, що такі люди не настільки уважні до соціальної інформації, менш гнучкі у демонстрації різних форм виразної поведінки. Їх поведінка контролюється - у функціональному сенсі - внутрішнім емоційним станом. Вони виражають себе, як відчують. Їх поведінка не реалізується в самопрезентації, створеній відповідно до конкретної ситуації. У взаємодії з іншими може проявлятися прямолінійність, стриманість контактів, поведінка, яка відповідає їх власному ставленню, цінностям, наполегливістю у захисті своєї думки. Люди з низьким рівнем самомоніторингу за своєю сутністю є недостатніми.

Текст анкети містить твердження, що стосуються особистих дій студента в різних ситуаціях.

Ми гарантуємо, що ваші анкети залишатимуться секретними, ми просимо вам відповісти на запитання щиро та чесно!

1. Мені важко наслідувати поведінку інших людей.
2. На зустрічах, вечірках, в компанії я не намагаюся робити і не сказати, що повинні подобатися іншим людям.

3. Я можу захистити лише ті ідеї, в яких я сам вважаю.
4. Я можу імпровізувати промову навіть на тему, яку я взагалі не розумію.
5. Я думаю, що я маю можливість вразити інших людей і розважати їх.
6. Я, мабуть, міг стати хорошим актором.
7. У групі я рідко є центром уваги.
8. У різних ситуаціях і з різними людьми я поведатся різними способами.
9. Навряд чи я успіх, коли намагаюся догодити іншим людям.
10. Я не завжди людина, яка, здається, іншим людям.
11. Я не зміню свою думку чи поведінку, щоб догодити іншим людям.
12. Я погодився б бути тостмейстером на вечірці.
13. Я ніколи не мав успіху в іграх, що вимагають імпровізації
14. Мені важко змінити свою поведінку, щоб відповідати певній ситуації або адаптуватися до певної людини.
15. На вечірках та в компанії я представляю іншим людям можливість розповідати жарти та жарти.
16. Я відчуваю себе трохи обмеженим у групах та компаніях, і не можу повністю висловити себе.
17. Я можу заглянути в очі іншого і спокійно лежати, якщо потрібно для бізнесу.
18. Я можу обдурити інших людей тим, що я, здається, доброзичливим до них, коли насправді вони мені зовсім не співчують.

У результаті обробки отриманої інформації можемо зробити висновки, що більшість (біля 40-50%) респондентів мають репродуктивний (низький) рівень сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за першим показником рефлексивного критерію (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного
мистецтва за першим показником рефлексивного критерію**

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Творчий (високий)	10	22,73	10	19,61
Конструктивний (середній)	15	34,09	18	35,29
Репродуктивний (низький)	19	43,18	23	45,10

Отже, як бачимо з Таблиці 3.12, рівень розвиненості рефлексивних умінь у більшості студентів є репродуктивним (низьким).

Метою подальшого дослідження було виявити рівень здатності порівняти себе з еталоном (див. Табл. 3.13).

Таблиця 3.13

**Самооцінка майбутніх учителів музики здатності до художньо-
педагогічного спілкування з учнями засобами музичного мистецтва
(за О.П.Рудницькою (2005))**

Здатність до сприйняття музики як діалогу з автором твору та музичними образами	+4 +3 +2 +1 0 —1 —2 —3 —4	Відсутність взаємодії реципієнта з музикою, її сприйняття як монологічного звучання твору
Потяг до обговорення своїх музичних вражень	+4 +3 +2 +1 0 —1 —2 —3 —4	Відсутність потреби поділитися з іншими власними міркуваннями про музику
Уміння впливати на співрозмовника у процесі музичної дискусії	+4 +3 +2 +1 0 —1 —2 —3 —4	Невміння довести свою точку зору, переконливо обґрунтувати естетичну цінність музики

Здатність надати вербальну характеристику музичному образу	+4 +3 +2 +1 0 —1 —2 —3 —4	Відсутність уміння надати вербальну характеристику музичному образу
Кмітливість у пошуках засобів комунікативного впливу в умовах фортепіанної підготовки	+4 +3 +2 +1 0 —1 —2 —3 —4	Обмежені можливості в пошуках засобів комунікативного впливу в умовах вокально-хорової діяльності
Потреба дізнатись міркування інших про музику, їхнє ставлення до неї	+4 +3 +2 +1 0 —1 —2 —3 —4	Відсутність зацікавленості характером ціннісних орієнтацій інших, особливостей їхнього сприйняття музики

Студенти мали надати самооцінку власним художньо-комунікативним умінням у процесі музичного сприйняття за параметрами, представленими в табл. 3.13.

Експерти мали заповнити анкету, оцінюючи всі художньо-комунікативні вміння студентів-практикантів. Така сама анкета була запропонована викладачам з музичного інструменту.

Для оцінювання була розроблена п'ятибальна шкала, де міра виявлення досліджуваних якостей характеризувалась наступними балами:

- «1» — майже непомітне, невиражене комунікативне виявлення;
- «2» — епізодичне і слабо виражене;
- «3» — недостатньо яскраве і нечасте;
- «4» — достатньо яскраве і часте;
- «5» — яскраве і постійне виявлення.

Власне тлумачення художнього образу в процесі спілкування. Його використовували для того, щоб детально ознайомитися з думкою виконавців студентських хорових колективів про рівень розвиненості комунікативних умінь кожного досліджуваного. Їм було запропоновано скласти список студентів за певною ознакою (наприклад, рівень володіння студентами артистичними комунікативними вміннями: володіння власним емоційним станом під час роботи над фортепіанним твором, створення творчого

самопочуття колективу виконавців, оригінальне тлумачення художнього образу, психологічне налаштування виконавців перед виступом).

Отримані у ході педагогічного дослідження дані подамо в Таблиці (Див. Табл. 3.14.).

Таблиця 3.14

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь за другим показником
рефлексивного критерію**

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Творчий (високий)	11	31,81	17	33,33
Конструктивний (середній)	24	54,55	25	49,02
Репродуктивний (низький)	6	13,64	9	17,65

Останній показник рефлексивного критерію потребував аналізу анотацій до фортепіанних творів, які було запропоновано зробити здобувачам вищої освіти.

У результаті аналізу означених анотацій ми дійшли висновку про недостатню сформованість художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за третім показником рефлексивного критерію.

Після завершення експерименту оцінки всіх досліджуваних підсумовували і виводили середній показник. Узагальнені результати діагностики рефлексивного критерію художньо-комунікативних умінь студентів, зокрема анкетного опитування, педагогічного спостереження, самооцінок і експертних оцінок дали можливість визначити рівні розвитку рефлексивного критерію художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва (Див. Табл. 3.15).

Таблиця 3.15

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного
мистецтва за рефлексивним критерієм**

Рівні	Показники						$\bar{x}$ у %
	розвиненість рефлексивних умінь: оволодіння студентом засобами самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самореалізації		здатність порівнювати себе з певним еталоном		наявність сформованого вміння ставити й розв'язувати завдання у процесі навчальної діяльності, самостійно долати невдачі.		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
Експериментальна група							
Творчий (високий)	10	22,73	11	31,81	5	11,36	21,96
Конструктивний (середній)	15	34,09	24	54,55	18	40,91	43,18
Репродуктивний (низький)	19	43,18	6	13,64	21	47,73	34,86
Контрольна група							
Творчий (високий)	10	19,61	17	33,33	7	13,72	22,22
Конструктивний (середній)	18	35,29	25	49,02	21	41,18	41,83
Репродуктивний (низький)	23	45,10	9	17,65	23	45,10	35,95

Отже, узагальнені дані за всіма компонентами сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва уможливили визначення середньоарифметичного значення й виокремлення трьох рівнів їх сформованості, позначені як: репродуктивний (низький),

конструктивний (середній), творчий (високий). Виокремлені рівні унаочнено в таблиці 3.16. Далі схарактеризуємо означені рівні детальніше.

Таблиця 3.16

**Рівні сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього
вчителя музичного мистецтва**

Рівні/китерії	Критерії, у %				
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
Творчий (високий)	11,36	15,90	15,90	21,96	16,28
Конструктивний (середній)	46,21	49,24	49,24	43,18	46,97
Репродуктивний (низький)	42,43	34,86	34,86	34,86	36,75
Контрольна група					
Творчий (високий)	13,72	18,75	18,75	22,22	18,39
Конструктивний (середній)	46,41	46,42	46,42	41,83	45,30
Репродуктивний (низький)	39,87	34,65	34,65	35,95	36,31

Творчий (високий) рівень сформованості художньо-комунікативних умінь характеризує здобувачів вищої освіти, які виявляють постійний інтерес, бажання оволодіти засобами, які сприяють встановленню ефективної взаємодії з учнями; глибоко усвідомлюють важливість формування художньо-комунікативних умінь учителя музичного мистецтва; сформованими є вміння проектувати, моделювати й реалізовувати художньо-комунікативну діяльність; дотримуються етики педагогічної взаємодії та комунікативної гнучкості у художньо-комунікативних умовах, які постійно змінюються; характеризуються здатністю до вибору індивідуального стилю

художньо-комунікативної діяльності; виявляють адекватність у рефлексивному аналізі власних художньо-комунікативних умінь та рефлексивно-емпатійній оцінці учня під час взаємодії; яскраво проявляється здатність і спрямованість на самопрезентацію в художньо-комунікативній діяльності; спроможність до організації співтворчості з учнем. Саме на цьому рівні відбувається самодетермінація вибору способів художньо-комунікативної діяльності.

Конструктивний (середній) рівень сформованості художньо-комунікативних умінь властивий студентам, які демонструють відносну потребу у встановленні взаємодії з учнем, ситуативний інтерес до формування художньо-комунікативних умінь; характерною для них є недостатній рівень усвідомленості щодо важливості формування художньо-комунікативних умінь; характерною є невпевненість щодо проектування, моделювання й реалізації художньо-комунікативних стратегій; не завжди здатні до комунікативної гнучкості у художньо-комунікативних умовах, що постійно змінюються; простежується епізодична спрямованість на дотримання етики педагогічної взаємодії; не можуть самостійно побудувати продуктивну систему стосунків у творчому тандемі «вчитель-учень», вибрати адекватний ситуації стиль мистецького спілкування; студентам бракує адекватності в рефлексивному аналізі та оцінці певної художньо-комунікативної ситуації, власних комунікативних якостей та рефлексивно-емпатійної оцінки якостей учня; превалює загальна пасивність до самопрезентації в художньо-комунікативній діяльності.

Репродуктивний (низький) рівень представлений спонтанним використанням художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва. Означений рівень характеризується поверховістю, нестійкістю потреб студентів щодо формування художньо-комунікативних умінь; притаманним є низький рівень усвідомленості значущості встановлення продуктивної взаємодії з учнем; несформованими залишаються художньо-комунікативні уміння; недостатньою обізнаністю щодо етики

педагогічної взаємодії, неспроможністю до комунікативної гнучкості у художньо-комунікативних умовах, що постійно змінюються; студентам бракує самостійності у розв'язанні конкретних художньо-комунікативних завдань. Низькою є спроможність означених студентів до регулювання власної поведінки, що виражається в егоцентризмі, відсутності альтруїзму, нездатності ухвалювати оптимальні рішення в різноманітних ситуаціях художньо-навчального процесу, ефективно будувати стосунки з учнями. Респонденти, віднесені до цього рівня, демонструють неадекватність рефлексивного аналізу власної художньо-комунікативної діяльності. Необхідною є постійна фасилітативна підтримка з боку викладача. Несформованість рефлексивного «Я» віддзеркалюється у нездатності цих студентів до відповідальності за встановлення взаємодії з учнем, до вияву власної мистецької позиції, простежується їх загальна пасивність щодо спрямованості на самопрезентацію в художньо-комунікативній діяльності.

3.2. Апробація експериментальної методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Формувальний експеримент із формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки базувався на системному; синергетичному; діяльнісному; культурологічному; аксіологічному; герменевтичному методологічних підходах і здійснювався протягом трьох послідовних етапів: мотиваційному, імплементаційному та результативному, кожен із яких передбачав реалізацію окреслених у попередньому розділі дисертації педагогічних умов. Перевірка їх ефективності зумовила необхідність обрання провідних форм та методів роботи на відповідному етапі формувального експерименту. На першому, мотиваційному етапі, провідним завданням

стало стимулювання у здобувачів вищої освіти, які взяли участь в експерименті з упровадження авторської методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, усвідомленого й відповідального ставлення до проблеми навчання.

Фокусування уваги на означених аспектах сприяло усвідомленню здобувачами вищої освіти необхідності набувати ширшого кола знань і вмінь, які сприятимуть формуванню в них зацікавленого ставлення та бажання вчитися, що уможливило перехід до наступного, імплементаційного, етапу формувального експерименту, під час якого основна увага була спрямована на формування пізнавально-чуттєвого та діяльнісно-творчого компонентів та впроваджувалися друга і третя педагогічні умови, сутність яких полягала у створенні художньо-комунікативного освітнього середовища в закладі вищої освіти у процесі фортепіанної підготовки; налагодженні діалогічної взаємодії у процесі спільної творчості викладача та студента;.

Відповідно, заняття з інструменту перетворювалися на засідання «круглого столу», конференцій, дискусійних платформ, використовувалися метод синхронічного та діахронічного аналізу, метод синектики, методи проєктів, кейси, квести, дискусії, а також ситуації успіху, рольові ігри та імітації, що дозволяли здобувачам вищої освіти здійснювати активну художню комунікацію, при цьому художньо-комунікативні вміння.

Варто зауважити, що освітній процес протягом упровадження експериментальної методики відбувався як в офлайн, так і в онлайн форматі з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та засобів дистанційного навчання та/або відеозв'язку – платформ Teams, Google Meet, Zoom тощо.

Наголосимо, що під час фортепіанної підготовки на відповідних заняттях та в обох форматах (і очному, і дистанційному) широко використовувалися мультимедійні презентації, аудіо- та відеозаписи виконання фортепіанних творів, програми PowerPoint, Canva, Prezi для створення медіа-контенту.

У межах висвітлення другого етапу впровадження експериментальної методики формування художньо-комунікативних умінь вважаємо за доцільне детальніше зупинитися на застосуванні творчих технологій у формуванні діяльнісно-творчого компонента художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Зокрема, було проведено низку «засідань круглого столу» серед здобувачів вищої освіти, які здобувають мистецько-педагогічну освіту. На першому засіданні було поставлено на обговорення такі запитання:

- що для мене є поняття «комунікація», «художня комунікація»?
- які емоції можуть викликати твори музичного мистецтва, зокрема фортепіанного?
- які емоції я відчуваю під час прослуховування музичного твору?

Під час наступного «круглого столу», обговорювалися рецензії на фортепіанний твір.

Власне, такі кроки були підготовкою до переходу до наступного, творчого етапу експерименту, завдання якого полягали у творчій імплементації отриманих під час фортепіанної підготовки знань щодо здійснення художньої комунікації.

Без сумніву, одним із ефективних способів організації освітнього процесу є використання проєктних технологій. Так, під час фортепіанної підготовки ми пропонували студентам різноманітні інтерактивні проєктні завдання, які мали на меті отримання конкретного результату, а саме

розробки навчального мистецького проєкту для учнів закладу загальної середньої освіти.

Студенти мали на виконання означеного проєкту один місяць. По закінченню студентами було представлено індивідуальні проєкти на такі теми: «Цікаві факти з життя композиторів Слобожанщини», «Великі родини музикантів», «Сучасне прочитання музики XIX століття» тощо. До того ж, під час демонстрації кожного проєкту глядачі-одногорупники мали змогу висловити своє враження, коментарі, зауваження, побажання. Отже, можемо зазначити, що таке завдання потребувало від здобувачів вищої освіти самостійного критичного мислення, сприяло розвитку дослідницької компетентності, навичок інтеграції різних галузей знань, актуалізації власного виконавського досвіду, встановлення різнорівневих зв'язків.

Респонденти відзначили свою задоволеність імplementованими методами (круглий стіл, дослідницька бесіда, мозковий штурм тощо), насамперед через те, що вони отримали можливість вільно висловити власні думки, не побоюючись зробити помилку.

Тим самим у освітньому процесі закладу вищої освіти відбувалася реалізація принципу рефлексивності у формуванні художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Наприкінці формувального експерименту було здійснено другий діагностичний зріз, спрямований на виявлення рівня сформованості естетичної культури учнів основної школи засобами музичного фольклору. Отримані в межах кожного критерію дані наведено нами в таблицях 3.17, 3.18, 3.19 та 3.20.

Таблиця 3.17

**Результати другого (прикінцевого) зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного
мистецтва за мотиваційним критерієм**

Рівні	Показники						– x у %
	Усвідомлення необхідності встановлення діалогічної взаємодії з учнями		Усвідомлення значущості налагодження мотиваційного клімату		Наявність потреби в оволодінні засобами, що сприяють встановленню контакту з учнями		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
Експериментальна група							
Творчий (високий)	15	34,09	13	29,55	17	38,64	34,09
Конструктивний (середній)	25	56,82	26	59,09	23	52,27	56,06
Репродуктивний (низький)	4	9,09	5	11,36	4	9,09	9,85
Контрольна група							
Творчий (високий)	10	19,61	8	15,69	11	21,57	18,96
Конструктивний (середній)	27	52,94	27	52,94	25	49,02	51,63
Репродуктивний (низький)	14	27,45	16	31,37	15	29,41	29,41

Як можна зробити висновок, покладаючись на дані, подані в табл. 3.17, можемо спостерігати суттєве збільшення кількості студентів ЕГ, які досягли творчого (високого) та конструктивного (середнього) рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього викладача музичного мистецтва за мотиваційним критерієм, порівняно з результатами до початку

впровадження експериментальної методики, тоді як у КГ таке збільшення залишилося несуттєвим.

Таблиця 3.18

**Результати другого (прикінцевого) зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного
мистецтва за когнітивним критерієм**

Рівні	Показники						– x у %
	Потреба у спілкуванні з музичним мистецтвом		Міра переконаності в необхідності вдосконалення й розширення власних знань про художню комунікацію		Готовність до ухвалення нестандартних рішень у процесі здійснення художньо-комунікативної діяльності		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
Експериментальна група							
Творчий (високий)	12	27,27	15	34,09	20	45,45	35,60
Конструктивний (середній)	27	61,37	25	56,82	21	47,73	55,31
Репродуктивний (низький)	5	11,36	4	9,09	3	6,82	9,09
Контрольна група							
Творчий (високий)	11	21,57	7	13,73	20	39,22	24,84
Конструктивний (середній)	27	52,94	25	49,02	28	54,90	52,29
Репродуктивний (низький)	13	25,49	19	37,25	3	5,88	22,87

Як свідчать дані, репрезентовані в табл. 3.18, за всіма показниками когнітивного критерію відбулося збільшення кількості майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ, які досягли творчого (високого) та конструктивного (середнього) рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь як

результат упровадження авторської методики, тоді як у контрольній групі частка таких здобувачів вищої освіти змінилася несуттєво, порівняно з результатами першого, діагностувального зрізу.

Таблиця 3.19

**Результати другого (прикінцевого) зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного
мистецтва за діяльнісним критерієм**

Рівні	Показники						– <i>x</i> у %
	здатність здобувачів вищої освіти до поведінкової активності під час спільної художньо-комунікативної діяльності з учнями		здатність до коригування емоційного забарвлення художньо-комунікативного процесу		здатність до вибору найоптимальнішого стилю поведінки у процесі художньо-педагогічного спілкування		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
Експериментальна група							
Творчий (високий)	14	31,82	13	29,55	18	40,91	34,09
Конструктивний (середній)	26	59,09	25	56,82	26	59,09	58,34
Репродуктивний (низький)	4	9,09	6	13,63	0	0	7,57
Контрольна група							
Творчий (високий)	11	21,57	7	13,72	17	33,33	22,87
Конструктивний (середній)	27	52,94	25	49,02	25	49,02	50,33
Репродуктивний (низький)	13	25,49	19	37,26	9	17,65	26,8

За всіма показниками діяльнісного критерію в експериментальній групі, за даними, представленими в табл. 3.19, відбулося зростання кількості

студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва, які досягли творчого (високого) та конструктивного (середнього) рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь.

Таблиця 3.20

**Результати другого (прикінцевого) зрізу оцінки рівнів сформованості
художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного
мистецтва за рефлексивним критерієм**

Рівні	Показники						x̄ у %
	розвиненість рефлексивних умінь: оволодіння студентом засобами самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самореалізації		здатність порівнювати себе з певним еталоном		наявність сформованого вміння ставити й розв’язувати завдання у процесі навчальної діяльності, самостійно долати невдачі.		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
Експериментальна група							
Творчий (високий)	17	38,64	13	29,54	15	34,09	34,09
Конструктивний (середній)	20	45,45	28	63,64	23	52,27	53,79
Репродуктивний (низький)	7	15,91	3	6,82	6	13,64	12,12
Контрольна група							
Творчий (високий)	11	21,57	18	35,29	8	15,69	24,18
Конструктивний (середній)	19	37,25	26	50,98	22	43,13	43,79
Репродуктивний (низький)	21	41,18	7	13,73	21	41,18	32,03

Отже, порівняння результатів оцінювання сформованості художньо-комунікативних умінь студентів в експериментальній та контрольній

групах за рефлексивним критерієм засвідчив підвищення творчого (високого) та конструктивного (середнього) рівнів з 21,96 % до 34,09 % та з 43,18 % до 53,79 % відповідно в ЕГ та з 22,22 % до 24,18 % та з 41,83 % до 43,79 % у КГ відповідно.

Узагальнені дані щодо всіх виокремлених критеріїв подано в табл. 3.21.

Таблиця 3.21

Рівні сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва після другого (прикінцевого) зрізу

Рівні/китерії	Критерії, у %				
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
Творчий (високий)	34,09	35,60	34,09	34,09	34,47
Конструктивний (середній)	56,06	55,31	58,34	53,79	55,87
Репродуктивний (низький)	9,85	9,09	7,57	12,12	9,66
Контрольна група					
Творчий (високий)	18,96	24,84	22,87	24,18	22,71
Конструктивний (середній)	51,63	52,29	50,33	43,79	49,51
Репродуктивний (низький)	29,41	22,87	26,8	32,03	27,78

Порівнюючи дані, отримані під час першого та другого зрізів, можемо констатувати істотне збільшення в ЕГ кількості респондентів, які досягли творчого (високого) рівня високої сформованості художньо-комунікативних умінь: їх кількість дорівнювала 34,47 % (на противагу

16,28 % за результатами діагностуального зрізу). У КГ їх кількість склала 22,71%, відтак, – зростання становило тільки 4,32%.

На конструктивному (середньому) рівні сформованості досліджуваної якості в ЕГ було виявлено 55,87 % здобувачів вищої освіти, тобто можемо стверджувати про збільшення їхньої кількості на 8,9 %, тоді як у КГ відповідне зростання дорівнювало 4,21 %.

На репродуктивному (низькому) рівні сформованості художньо-комунікативних умінь в ЕГ було відмічено 9,66 % здобувачів вищої освіти, отже, відповідно, їх кількість стала меншою на 27,09 %; тоді як у КГ спостерігалось лише незначне зменшення на 8,53 %.

У процесі первинного статистичного аналізу експериментальних даних обчислювалися середньоквадратичні відхилення для розподілу студентів до і після формувального експерименту

Так, середньоквадратичне відхилення для розподілу студентів після проведення експерименту стало дещо меншим ($\sigma = 0,6$ порівняно з $\sigma = 0,63$), що свідчить про зростання однорідності студентів за рівнями сформованості художньо-комунікативних умінь.

Отже, одержані результати свідчать, що експериментальні показники поліпшилися, як у ЕГ групі здобувачів вищої освіти, так і КГ.

Динаміка рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за мотиваційним критерієм подана у діаграмі (див. рис. 3.1).

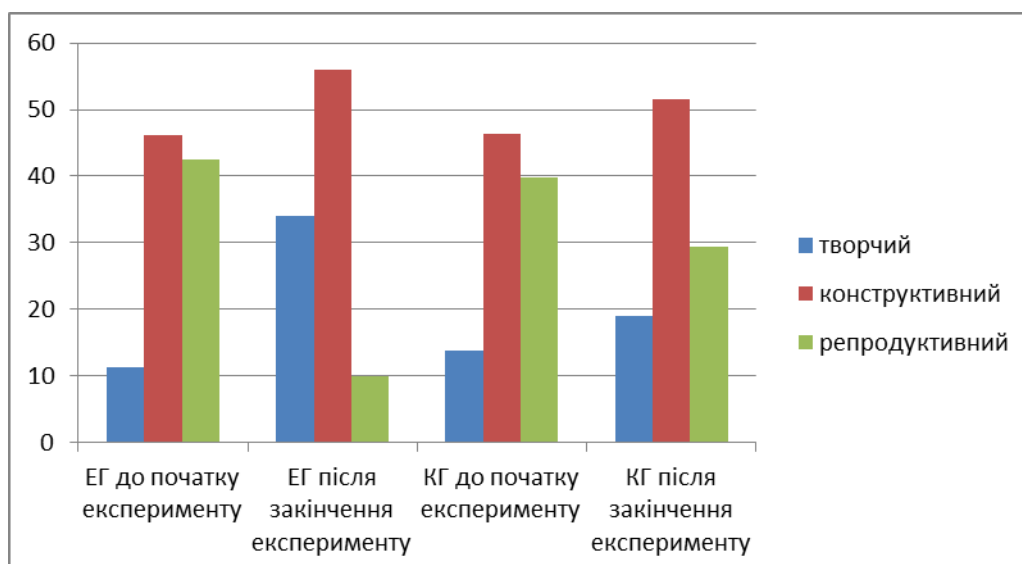


Рис. 3.1. Динаміка рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за мотиваційним критерієм.

Динаміка рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за когнітивним критерієм подана у діаграмі (див. рис. 3.2).

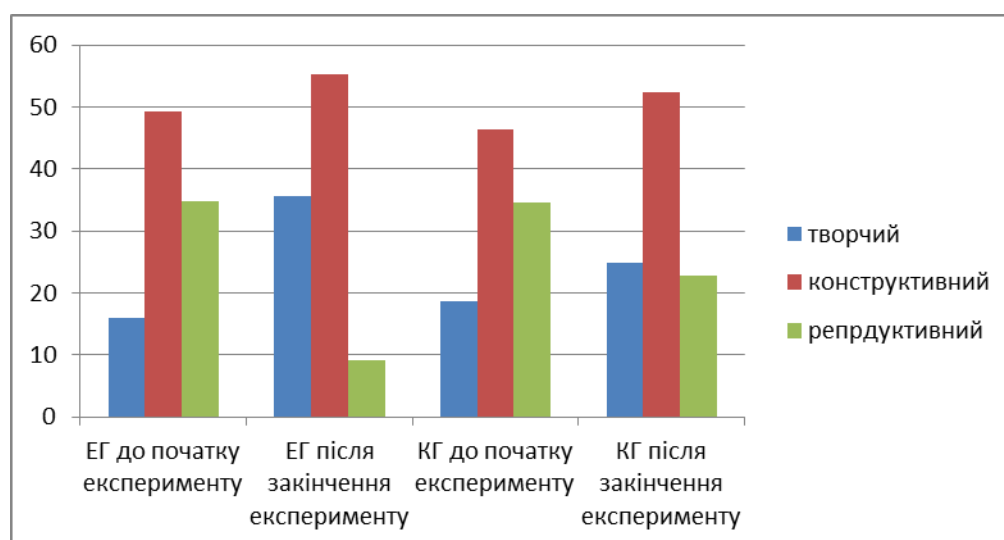


Рис. 3.2. Динаміка рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за когнітивним критерієм

На Рис. 3.3. представимо результати порівняння рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за діяльнісним критерієм

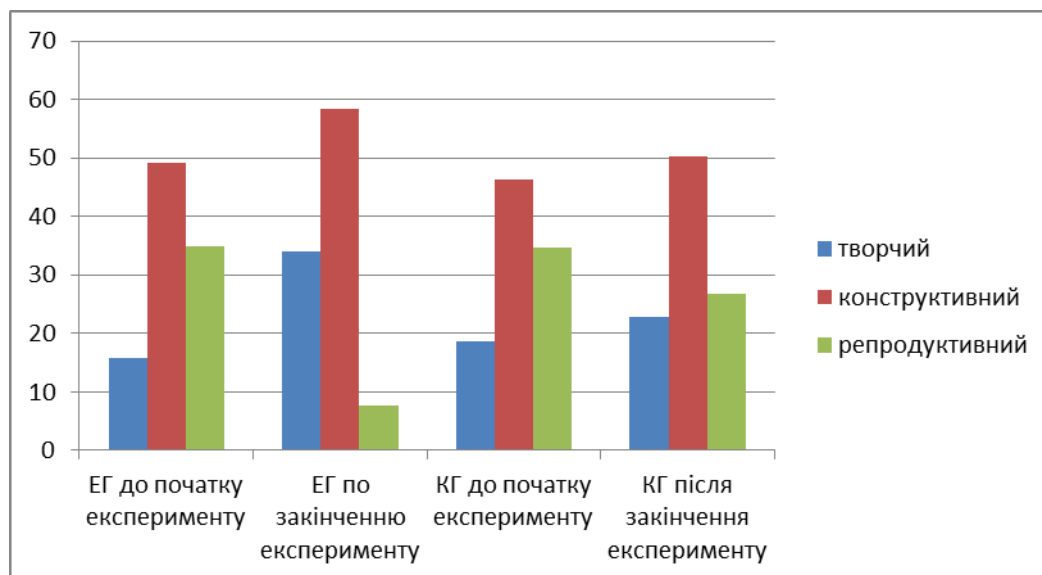


Рис. 3.3. Динаміка розвитку рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за діяльнісним критерієм

Динаміка розвитку рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за рефлексивним критерієм подана у діаграмі (див. рис. 3.4).

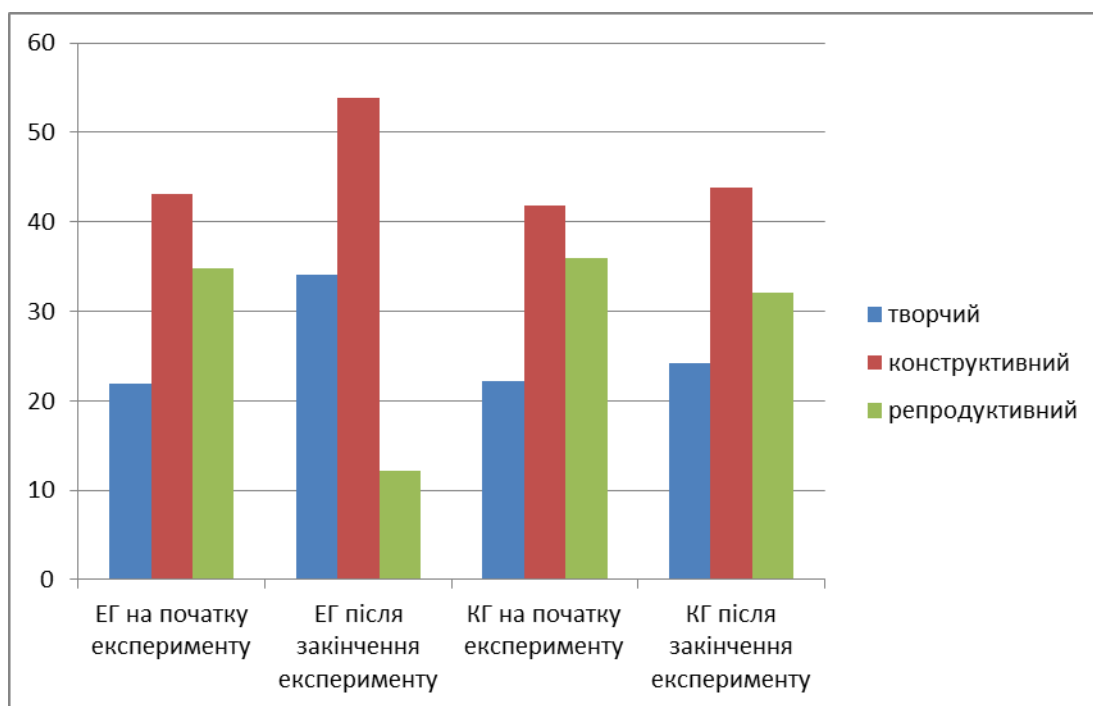


Рис. 3.4. Динаміка розвитку рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва за рефлексивним критерієм

Таким чином, можемо з упевненістю стверджувати, що розроблена методика формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки є ефективною та корисною для використання її в роботі зі здобувачами вищої освіти, що унаочнено на рис. 3.5.

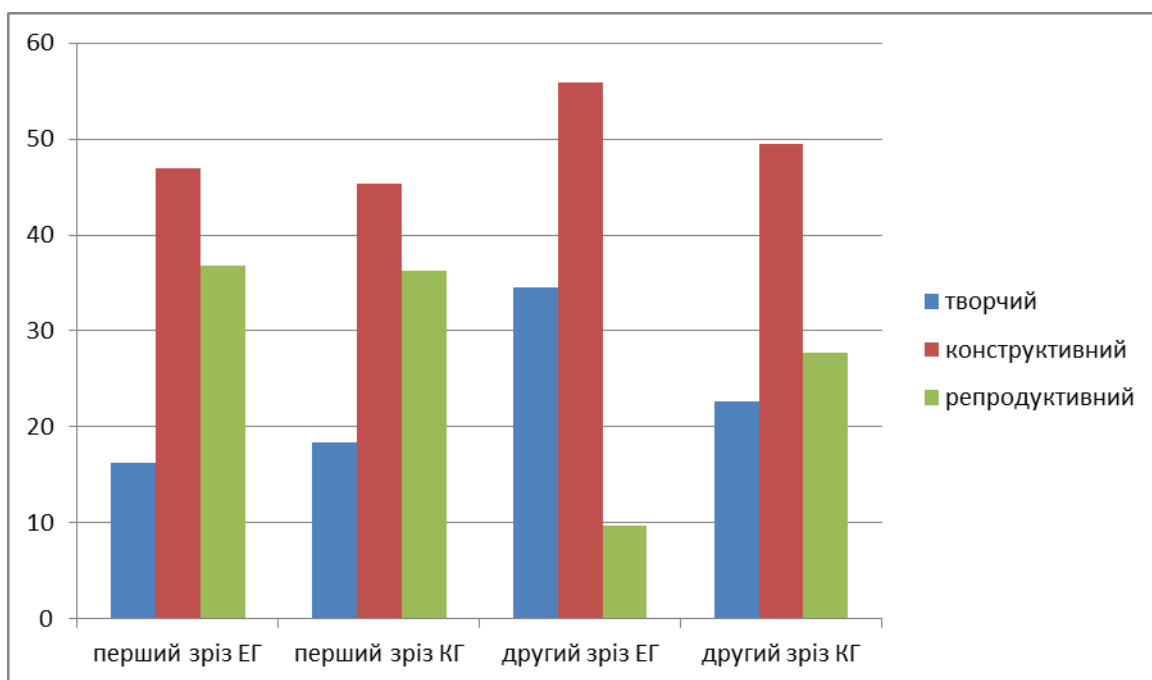


Рис. 3.5. Порівняльні дані, отримані протягом першого та другого зрізів

Висновки до третього розділу

У розділі описано організацію та проведення педагогічного експерименту щодо впровадження розробленої методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, а також подано результати її експериментальної перевірки.

Визначено мету педагогічного експерименту, яка полягала в перевірці ефективності розробленої методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, доцільності використання відповідних методів і форма навчання.

Обґрунтовано критерії та відповідні їм показники відповідно визначених структурних компонентів досліджуваного конструкту. Так мотиваційно-організаційному компоненту відповідав мотиваційний критерій із показниками: усвідомлення необхідності встановлення

діалогічної взаємодії з учнем; усвідомлення значущості налагодження мотиваційного клімату; наявність потреби в оволодінні засобами, що сприяють встановленню контакту з учнем.

Когнітивний критерій з показниками (потреба у спілкуванні з музичним мистецтвом; міра переконаності в необхідності вдосконалення й розширення власних знань про художню комунікацію; готовність до ухвалення нестандартних рішень у процесі здійснення художньо-комунікативної діяльності) відповідав пізнавально-чуттєвому компоненту.

Діяльнісно-творчою компоненту відповідав діяльнісний критерій із показниками: здатність здобувачів вищої освіти до поведінкової активності під час спільної художньо-комунікативної діяльності з учнями, здатність до коригування емоційного забарвлення художньо-комунікативного процесу; здатність до вибору найоптимальнішого стилю поведінки у процесі художньо-педагогічного спілкування. І відповідно рефлексивний критерій із показниками (розвиненість рефлексивних умінь: оволодіння студентом засобами самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самореалізації; здатність порівнювати себе з певним еталоном; наявність сформованого вміння ставити й розв'язувати завдання у процесі навчальної діяльності, самостійно долати невдачі.) відповідав рефлексивно-оціночному компоненту.

Визначено та схарактеризовано рівні сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, як-от творчий (високий), конструктивний (середній) та репродуктивний (низький).

Розроблено модель методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, яка складалася з цільового, теоретико-методологічного, процесуального та результативного блоків.

Виявлено етапи (мотиваційний, імплементаційний, творчо-результативний) формування художньо-комунікативних умінь

майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

У результаті математично-статистичної обробки даних, отриманих шляхом проведення різноманітних діагностичних заходів (анкетування, спостереження, інтерв'ювання), представлено динаміку формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки в експериментальній та контрольній групах.

Відтак, було зафіксовано підвищення рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва експериментальної групи. Кількість здобувачів вищої освіти, які показали творчий (високий) рівень, становила 34,47 % (було 16,28 %); конструктивний (середній) рівень діагностовано в 55,87 % (було 46,97 %); на репродуктивному (низькому) рівні залишилося 9,66 % (було 36,75 %).

Доведено, що в контрольній групі підвищення показників було менш інтенсивним. Так, творчого (високого) рівня досягли 22,71 % (було 18,39%), конструктивного (середнього) – 49,51 % (було 45,30 %); на репродуктивному (низькому) рівні залишилося 27,78 % (було 36,31 %).

Констатовано, що розроблена методика формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки є ефективною та корисною для використання її в роботі зі здобувачами вищої освіти.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Отримані результати, за яких досягнуто мету й вирішено завдання дослідження, дали підставу для формулювання таких **висновків**:

1. Розкрито феноменологію та сутність художньо-комунікативних умінь у науково-педагогічній теорії. На основі аналізу, систематизації й узагальнення наукової інформації розглянуто коло споріднених категорій феномену «художньо-комунікативні вміння», як-от «комунікація», «художня комунікація», «художня-педагогічні діяльність». Так, комунікацію розглядаємо як багатоаспектний і багатогранний процес духовно-психологічного зв'язку, який розкриває актуальну проблему спілкування. Відповідно художня комунікація є комунікацією, яка здійснюється через мистецтво, забезпечує передачу й досягнення важливих загальнолюдських моральних цінностей та формує особистість. Виокремлено підходи до розгляду феномену комунікації та художньої комунікації (філософський, діяльнісний, діалогічний).

З'ясовано сутність поняття «художньо-комунікативні вміння» як поєднання низки складних фахових дій, які уможливлюють активне художнє спілкування учнів із творами музичного мистецтва (зокрема фортепіанного) у процесі міжособистісної взаємодії через обмін музичною інформацією, конкретними емоціями, ідеями на основі діалогічного спілкування під час сприйняття, розуміння, усвідомлення, осмислення, інтерпретації (художньої та виконавської) та адекватної оцінки задля власного творчого вираження, а також «формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва», яке потрактовано як складний багатоаспектний

процес, який дозволяє сформувати у здобувачів вищої освіти необхідні вміння налагоджувати стосунки між співрозмовниками (у тому числі педагогічними).

2. Розроблено компонентну структуру формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, яка включає такі компоненти:

1) мотиваційно-організаційний (передбачає перевагу усвідомлених потреб здобувачів вищої освіти в оволодінні засобами, які сприяють налагодженню відповідного емоційно-психологічного контакту з учнем під час навчання мистецтву, а також їх організацію для участі в різних видах мистецької діяльності);

2) пізнавально-чуттєвий (передбачає формування всіх базових художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва. Він уможливорює адекватне сприйняття, аналіз, оцінку й передачу музично-художньої інформації);

3) діяльнісно-творчий (передбачає комунікативну діяльність викладача та студента через налагодження відповідного емоційного контакту під час художньо-педагогічної взаємодії);

4) рефлексивно-оціночний (передбачає здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва усвідомлювати власні комунікативні якості, аналізувати й оцінювати власні почуття в конкретній навчальній ситуації, яка потребує художньої комунікації, а також адекватно сприймати й оцінювати поведінку та стиль спілкування учнів).

3. Обґрунтовано методичне забезпечення формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, в основу якої покладено ідеї системного, синергетичного, діяльнісного, культурологічного, аксіологічного, герменевтичного, середовищного методологічних підходів, відповідно до яких висвітлено педагогічні принципи (загальнопедагогічні: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації,

рефлексивності, людиновідповідності, інтегративності, взаємодії; специфічні: забезпечення можливості альтернативного вибору художньо-комунікативних стратегій поведінки; досягнення гармонії інтелектуального та емоційного «фону» взаємодії у процесі мистецького спілкування; актуалізації діалектичної єдності етичного та естетичного начала в освоєнні студентами мистецтва; орієнтації на цінності «діалогу культур»; тотожності цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача і студента; взаємодії базової та варіативної музичної освіти; креативності; творчої активності; емоційності).

Запропоновано організаційно-методичну модель, що складається з таких блоків: цільового, теоретико-методологічного, процесуального та результативного.

Обґрунтовано методичне забезпечення формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, що включало чотири педагогічні умови (1) забезпечення розвитку цілеспрямованої мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення художньої-комунікативної діяльності; 2) створення художньо-комунікативного освітнього середовища в закладі вищої освіти у процесі фортепіанної підготовки; 3) налагодження діалогічної взаємодії у процесі спільної творчості викладача та студента; 4) упровадження до процесу фортепіанної підготовки творчих технологій формування художньо-комунікативних умінь), відповідні форми та методи.

4. Визначено критеріальний апарат для діагностики сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Відповідно до компонентів визначено критерії (мотиваційний із показниками: усвідомлення необхідності встановлення діалогічної взаємодії з учнем; усвідомлення значущості налагодження мотиваційного клімату; наявність потреби в оволодінні засобами, що сприяють

встановленню контакту з учнем; когнітивний із показниками: потреба у спілкуванні з музичним мистецтвом; міра переконаності в необхідності вдосконалення й розширення власних знань про художню комунікацію; готовність до ухвалення нестандартних рішень у процесі здійснення художньо-комунікативної діяльності; діяльнісний із показниками: здатність здобувачів вищої освіти до поведінкової активності під час спільної художньо-комунікативної діяльності з учнями; здатність до коригування емоційного забарвлення художньо-комунікативного процесу; здатність до вибору найоптимальнішого стилю поведінки у процесі художньо-педагогічного спілкування.; рефлексивний із показниками: розвиненість рефлексивних умінь: оволодіння студентом засобами самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самореалізації; здатність порівнювати себе з певним еталоном; наявність сформованого вміння ставити й розв'язувати завдання у процесі навчальної діяльності, самостійно долати невдачі).

Використання методів діагностики рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки (творчий (високий), конструктивний (середній), репродуктивний (низький), під час проведення констатувального експерименту дозволили з'ясувати й порівняти наявний рівень сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва експериментальної та контрольної груп, який показав відносну однорідність у результатах обох груп.

5. Проведено експериментальну перевірку ефективності розробленої методики формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Розроблену методику запроваджено під час формувального експерименту, який проходив у три етапи: мотиваційний, імплементаційний, творчо-результативний, до яких підібрано відповідне змістове наповнення, що складалося з педагогічних умов, груп методів,

форм, що забезпечило формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Перевірка результатів опрацьованої методики показала значне зростання рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в ЕГ. Між тим, результати, отримані в КГ студентів, зазнали незначних змін порівняно з констатувальним експериментом та свідчать про недостатнє використання в процесі викладання музичного мистецтва форм і методів, що сприяють формуванню художньо-комунікативних умінь.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів піднятої проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок доцільно спрямувати на адаптацію розробленої методики формування художньо-комунікативних умінь здобувачів вищої освіти другого (магістерського) освітньо-кваліфікаційного рівня та в інших галузях мистецької освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Абдуллін, Е. Б. (1995). Методологія — шлях до творчості. *Вища освіта: проблеми та перспективи розвитку. Академічні читання*, 2, 122–123.
- Андрущенко, В. П. (2008). *Роздуми про освіту: статті, нариси, ін-терв'ю*. Київ: Знання України.
- Антонець, Н. П. (2002). *Спілкування на уроці музики*. Дрогобич: Коло.
- Ашиток, Л. (2015). Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування. *Молодь і ринок*, 6, 10–13.
- Бабченко, О. В. (2000). *Художня педагогіка: актуальні проблеми викладання художніх дисциплін в системі педагогічної освіти*. Одеса: ПДПУ.
- Берегова, О. (2006). *Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість?* Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського.
- Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*, 2, 27–33.
- Болгарський, А. Г. (1997). Деякі аспекти формування художньо-творчих вмінь у майбутнього вчителя музики. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*, 290-293.
- Братко, М. В. (2015). Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 1-2 (46-47), 11-17.
- Булатова, Л. О. (2016). Музичне мислення як спосіб художньої комунікації. *Молодий вчений*, 3, 359.
- Василевська-Скупа, Л. П. (2014). *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер».
- Василенко, Л. М. (2012). *Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

- Венгринюк, О. В. (2019). Створення творчого середовища в мистецькому просторі для вчителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 176, 234-237.
- Вітвицька, С. С. (2011). *Основи педагогіки вищої школи*. К.: Центр учбової літ.
- Власенко, Ф. П. (2014). Освітній процес у парадигмі синергетики: методологічний аспект. *Синергетика і освіта*. В. Г. Кремень (ред.). Київ: Інститут обдарованої дитини, сс. 70–92.
- Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. А. (2009). *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Волкова, Н. П. (2006). *Професійно-педагогічна комунікація*. Київ: Академія.
- Волкова, Ю. І. (2015). Наукові підходи і принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 18, 166-172.
- Галацин, К., Хом'як, А. (2019). *Комунікативна культура майбутнього фахівця*. Луцьк: Вежа-Друк.
- Гарвуд, Кріс Дж., Троуер, Сем Н. *Мотиваційний клімат у молодіжних спортивних групах*. Режим доступу: <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/achievement-goal-theory>
- Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження і методологічні поради молодим науковцям*. Київ: Вінниця: Вінниця.
- Гончаренко, С. У. (2012). *Педагогічні закони, закономірності, принципи: сучасне тлумачення*. Рівне: Волинські обереги.
- Гриньова, В. М. (2012). Культурологічний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*: колективна монографія. Харків: Апостроф, сс. 81–126.

- Грищенко, І., Крахмальова, Н. (2013). Роль комунікацій у функціонуванні вищих навчальних закладів. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, 1, 764–771.
- Губерський, Л., Андрущенко, В., Михальченко, М. (2002). *Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз*. Київ: Знання України.
- Гузій, Н. В. (2000). *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ: Кив. нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.
- Гузій, Н. В. (2004). *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти*. Київ: НПН ім. М. П. Драгоманова.
- Гуральник, Н. П. (2011). *Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Гуральник, Н. П. (2011). *Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Дегтярьова, К. В. (2012). *Основи теорії мовної комунікації*. Полтава.
- Джеджера, К. В. (2007). *Формування культури спілкування майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04)*. Київ.
- Джонсон, Д. В. (2004). Удосконалення вміння спілкуватись. *Практична психологія та соціальна робота*, 9, 18–35.
- Дубасенюк, О. А. (2009). Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу. *Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи. Серія: Педагогіка і психологія*, 468, 143–153.
- Енциклопедія освіти* (2008). В. П. Кремень (ред.). Київ: Юрінком Інтер.
- Євтух, М. Б., Соловей, М. І., Спіцин, Є. С., Шалік, З. М. (2009). Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, 4.

URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n4_2009_st_8/

- Єременко, О. В. (2009). *Підготовка магістрів музичного мистецтва: теорія і методика навчання*. К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова.
- Зайцева, А. В. (2015). Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Теорія і методика мистецької освіти*, 18, 97–101.
- Зайцева, А. В. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики* (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02). Київ.
- Зайцева, А. В. (2017). *Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Зайцева, А. В. (2016). Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики: науково-теоретичний аналіз. *Історія, теорія та практика сучасних гуманітарних наук*. Мелітополь, сс. 254-265.
- Зайцева, А. В. (2016). Функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 20 (1), ч. 2, 37-46.
- Зеленов, Є. А. (2013). Управління процесом планетарного виховання студентів у вищому навчальному закладі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 4 (57), 70-79.
- Зінченко, А. В. (2011). *Педагогіка комунікативної толерантності у вищій школі*. Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
- Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*. Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
- Каверіна, О. Г., Стефаненко, П. В. (2009). Професійна підготовка майбутніх інженерів у процесі формування професійної комунікації.

Педагогічний процес: теорія і практика. Серія «Педагогіка, психологія», 1, 229–236.

- Каган, М. С. (2007). *Системно-синергетичний підхід до побудови сучасної педагогічної теорії. Синергетична парадигма. Синергетика освіти*. М.
- Когут, І. В. (2014). *Теорія і технологія формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: програма з спецкурсу з практикумом*. Київ: КУ імені Бориса Грінченка.
- Когут, І. В. (2015). *Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Полтава.
- Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*. К.: НПУ імені М. Драгоманова.
- Козир, А. В., Федоришин, В. І. (2012). *Вступ до акмеології мистецької освіти*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Кондрацька, Л. К. (2003). Сучасні технології підготовки майбутнього учителя мистецтва. *Мистецтво та освіта*, 8, 7-11.
- Кондрашова, Л. В. (2005). Формуючий потенціал навчання в сучасній вищій педагогічній школі. *Рідна школа*, 5, 12-15.
- Кустовська, О. В. (2005). *Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій*. Тернопіль: Економічна думка.
- Куценко, Г. В. (2000). Психологічна оцінка когнітивного стилю особистості. *Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах*. Київ.
- Кушнір, В. А. (2011). Методологічні основи педагогічних досліджень. *Шлях освіти*, 3 (61), 9–13.
- Лазарева, Л. М. (2011). Художня комунікація та її особливості в сучасному Інтернет-просторі. *Образотворче мистецтво*, 1, 96 – 99.

- Линенко, А. Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного ун-ту ім. К. Д. Ушинського. *Педагогічні науки*, 6, 55–59.
- Литвиненко, В. В. (2013). Комунікативна та комунікаційна системи – диференціація понять. *Current Issues of Mass Communication*, 14, 30–32.
- Лісіна, Л. О. (2007). *Технології навчання вчителів у післядипломній освіті*. Запоріжжя: Диво.
- Лісун, Д. В. (2010). Педагогічні умови формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки*, 1, 75–80.
- Лодатко, Є. О. (2010). *Модельовання педагогічних систем і процесів*. Слов'янськ: СДПУ.
- Луговий, В. І. (2014). Теоретико-методологічні засади залежності методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей. *Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах*. Київ: Педагогічна думка, сс. 7–15.
- Лупак, Н. М. (2019). Художня комунікація в площині мистецької освіти: теорія, практика, інновації. *Мистецтво та освіта*, 1, 7.
- Лупак, Н. М. (2020). Концепція інтермедіальної комунікативної діяльності у системі професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69, Т. 3. Режим доступу: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.2>
- Лупак, Н. М. (2020). Інтермедіальна технологія формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: структурно-функціональна модель. *International Journal of Innovative Technologies Social Science. Warsaw*, 1 (22), 3–9.

- Лупак, Н. М. (2019). Комунікативна компетентність майбутніх учителів мистецьких дисциплін: дефініція поняття. *East European Science Journal*, 5 (45), 50–53.
- Лупак, Н. М. (2018). Синергетичний аспект комунікативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах педагогічного університету. *Інноваційна педагогіка*, 7, 121–132.
- Лупак, Н. М. (2019). Структура комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін: сучасний формат. *International Academy Journal Web of Scholar*, 4 (34), 32–38.
- Максименко, С. Д. (2004). *Загальна психологія*. К.: Центр навч. літ.
- Максименко, С. Д., заброцький, М. М. (2005). *Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування)*. К.: Главник.
- Малафійк, І. В. (2015). *Дидактика новітньої школи*. Київ: Слово.
- Манакін, В. М. (2012). *Мова і міжкультурна комунікація*. Київ: Академія.
- Масол, Л. (2009). Теоретико-методологічні засади загальної мистецької освіти та поліхудожнього виховання (культурно-антропологічний підхід). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 30, 180-188.
- Масол, Л. М. (2001). Інтегративні стратегії пошуку методологічних засад загальної мистецької культурологічної освіти. *Південний архів*, 12, 127-132.
- Матвієнко, О. В. (2007). Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання*, 6, 27-35.
- Мировська, Ю. (2013). Створення творчого середовища як умова мотивації до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 8 (1), 214–220.

- Мировська, Ю. І. (2013). Педагогічні принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7, 314-321.
- Мирополюська, Н. Є. (2002). *Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика*. К.: Парламентське видавництво.
- Михайличенко, О. В. (2010). Музична педагогіка як галузь педагогічної науки та теорія музично-виховного процесу. *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика*. Суми.
- Мозгальова, Н. Г. (2010). Аксіологічна складова інтеграційної моделі інструментально-виконавської підготовки вчителя музики. *Нова педагогічна думка*, 3, 121-125.
- Моляко, В. О. (2004). Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*, 8, 1–4.
- Мусатов, С. О. (2014). Комунікативна парадигма у культурному контексті сучасності. *Культуротвірна функція психологічної науки: монографія*. Г. О. Балл (ред.). К.; Кіровоград, сс. 148-183.
- Ничкало, Н. Г. (2000). *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект*. Київ: ВІПОЛ.
- Ничкало, Н. Г. (2014). *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Ніколаї, Г. Ю. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (1), 3-17.
- Олексюк, О. М. (2001). Сучасна музична освіта: інноваційний аспект. *Вісник КНУКіМ*, 5, 73–80.
- Ордіна, Л. Л. (2012). Середовищний підхід у формуванні культуротворчого середовища ВНЗ. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, сс. 145–153.

- Орлов, В. Ф. (2003). *Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін*. К.: Наукова думка.
- Отич, О. М. (2009). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти*. Чернівці: Зелена Буковина.
- Падалка, Г. М. (2000). Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики. *Теорія і методика мистецької освіти*, 1, 9-21.
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К.: Освіта України.
- Падалка, Г. М. (2009). *Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: курс лекцій*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Пехота, О. М. (2013). *Основи педагогічних досліджень*. Київ: Знання.
- Пономарьова, О. М. (2012). Проблемне поле сучасної мистецької освіти України. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 4 (239), Ч. I, 176-180.
- Почепцов, Г. Г. (2001). *Теорія комунікації*. К.: Ваклер.
- Проворова, Є. М. (2008). *Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02)*. Київ.
- Психологічний словник* (1982). В. І. Войтко (ред.). Київ: Вища школа.
- Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів* (2009). Харків: Прапор.
- Рагозіна, В. В. (2017). Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. *Мистецтво та освіта*, 2 (2), 51–54.
- Радчук, Г. К. (2009). Теоретико-психологічні вектори освітнього діалогу як інноваційної форми організації підготовки майбутнього фахівця. *Актуальні проблеми психології. Т. 7: Екологічна психологія, вип. 18: Психологія освітнього простору*, сс. 321-325.
- Реброва, О. Є. (2012). *Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

- Реброва, О. Є. (2013). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Рейзенкінд, Т. Й. (2006). *Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в університеті*. Кривий Ріг: Видав. дім.
- Решетов, О. О., Кирильчук, В. Т., Стежко, З. В. (2010). Пізнання, чуттєве та раціональне пізнання. *Наукові записки, 10, част. I*. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/84825272.pdf>
- Рибінська, Ю. (2013). *Теоретичні і методологічні засади професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів*. Тернопіль: Астон.
- Рижко, В. А. (2016). *Неоконцептологія: монографія*. Київ: Логос.
- Римар, І. (2022). Наукові підходи до формування комунікативного досвіду майбутнього артиста інструментального ансамблю. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, 7*. Режим доступу: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2022.77>
- Роджерс, К., Фрейберг, Дж. (2002). *Сучасний підхід до ціннісного процесу. Свобода вчитися*. М.
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
- Рудницька, О. *Про філософію мистецької освіти*. Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/26561/1/Rudnytska.pdf>
- Савенкова, Л. О. (1996). *Комунікативні процеси у навчанні (елементи теорії і практики формування комунікативних умінь)*. К.: Вид-во КДЕУ.
- Савенкова, Л. О. (2005). *Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління*. К.: Вид-во КНЕУ.
- Садова, Т. (2010). Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології. *Дошкільна освіта, 1 (27)*, 63–69.
- Сегеда, Н. А. (2013). *Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

- Семиченко, В. А. (1996). Психологічний компонент професійної підготовки сучасного спеціаліста: *Система неперервної освіти: здо-бутки, пошуки, проблеми*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 20 жовтня 1996 р.). Чернівці: Митець, сс. 119–123.
- Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності*. К.: Вища школа.
- Синевич, І. С. (2018). Роль діяльнісного підходу у формуванні квазіпрофесійного досвіду майбутнього педагога-музиканта. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 17, 97–104.
- Сипченко, І. В. (1997). *Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). К.
- Сисоєва, С. О. (2000). *Основи педагогічної творчості*. К.: Міленіум.
- Сисоєва, С. О. (2012). Методика формування тезаурусу наукових досліджень. *Освітологія: витоки наукового напрямку*. В. О. Огнев'юк (ред.). К.: ВП «Едельвейс», сс. 304–309.
- Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є. (2009). *Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної освіти*. Луцьк: Волин. обл. друкарня.
- Смирний, М. Ф. (2018). *Основи наукових досліджень : конспект лекцій для студентів усіх форм навчання за спеціальністю 141 – Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка*. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова.
- Соломаха, С. О. (2013). *Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Степанова, Л. П. *Драматизація як метод музично-педагогічної взаємодії в процесі творчого розвитку учнів мистецьких шкіл*. Режим доступу: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38176/Stepanova-L.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Сухомлинський, В. О. (1976). *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Рад. шк.

- Сюй Міньї, Левицька, Ірина (2021). Механізми художньої комунікації в різних видах мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (109), 297-305.
- Сюй, Міньї. (2023). Організаційно-педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (27-28 квітня 2023 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 122-124.
- Сюй, Міньї (2022). Педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали VIII Міжнародної науковопрактичної конференції (20-21 грудня 2022 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 85-87.
- Сюй, Міньї (2022). Наукові підходи та принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2022 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 223-225.
- Тернопільська, В. І. (2009). *Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності* (автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання»). К.
- Тернопільська, В. І. (2008). *Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження*. Житомир: Вид-во ПП «Рута».
- Тимченко, І. І. (2001). *Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Х.

- Тур, О. М. (2015). Системний підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*, 1, 355–360.
- Федоришин, В. І. (2013). *Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія і практика*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Філософський енциклопедичний словник* (2002). В. І. Шинкарук (ред.). Київ: Абрис.
- Хижна, О. П. (2010). Інноваційний розвиток мистецької освіти: суспільна потреба та суперечності її реалізації. *Наука і освіта, Лютий (Спецвип.: Проект «Когнітивні процеси та творчість»)*, 278-283.
- Цехмістрова, Г. С. (2012). *Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник*. Київ: Слово.
- Чулкова, Л. О. (2004). Розвиток категорії спілкування як методологічної основи сучасної комунікативної педагогіки. *Теоретичні питання культури, освіти і виховання*, 26, 111-115.
- Шарков, Ф. І. (2003). *Основи теорії комунікації*. М.
- Шейко, В. М., Кушнарєнко, Н. М. (2004). *Організація та методика науково-дослідницької діяльності*. Київ: Знання.
- Щолокова, О. П. (2008). Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 4, 16-19.
- Юринєць, В. Є. (2011). *Методологія наукових досліджень*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
- Akran, S., Acidemir, M., Uludag, S. (2018). University Students' Metaphorical Perception about the Concept of Communication. *e-kafkas journal of educational research*, 5 (2), 69-82.

- Ames, C. (1992). Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Brassier, R. (2007). *Nihil Unbound: Enlightenment and Distinction*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Bryant et al., ed. (2011). *Speculative Turn: Continental Materialism and Realism*. Melbourne, Australia: re. press.
- Cam, S. (2016). The effect of communication skills training programme with teacher candidates on ego states and perception of problem solving skill. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2 (2), 16-27.
- Chemi, T. (2017). *Arts-Based Methods in Education Around the World*. Xiangyun Du: River Publishers.
- Davey, Kathleen. *Learning motivation: importance, key theories & more*. URL: <https://www.docebo.com/learning-network/blog/learning-motivation/>
- Domínguez, Silvia & Carrascal, S. & Flores, L. (2013). *Teaching and learning methodologies of art education in the training of teachers in primary education*. Development of creativity and talent.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Eriguc, G., Sener, T., Eris, H. (2013). Evaluation of communication skills: a vocational high school students sample. *Hacettepe Health Management Journal*, 16 (1), 46-65.
- Ersanlı, K., Balci, S. (1998). Developing a communication skills inventory: its validity and reliability. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2 (10), 7-12.
- Gardner, H. (1995). *Reflections on multiple intelligences: Myths and messages*.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gregory, R. L. (Ed.). (1987). *The Oxford Companion to the Mind*. Oxford: Oxford University Press.

- Güngör, N. (2011). *Communication Theories and Approaches*. Ankara: Political Bookstore.
- Hasson, G. (2011). *Brilliant Communication Skills*. Pearson Life publishing.
- Iryhina, S., Sbruieva, A., Chystiakova, I., Chernyakova, Z. (2020). Implementation of Emotional Intelligence Theory in Future Musical Art Teachers Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (2), 50-60.
- Kucuk, D. (2012). Communication and problem solving skills of students of music teaching department. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 32 (1), 33-54.
- Martineau, J. (2008). The Elements of Music. In Wooden Books Ltd. *Quadrivium: The Four Classical Liberal Arts of Number, Geometry, Music & Cosmology*. New York, NY: Walker Publishing Company Inc.
- Ocak, G., Ersen, Z. (2015). Examination of Perception of Preservice teachers on Communication skills. *Mehmet AkifErsoy University Journal of Education Faculty*, 1 (33), 1-19.
- Oztürk, O., Soy Turk, M. (2015). The Investigation of Physcial Education, Music and Art Teachers' Communication Skills. *AhiEvrar University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 16 (3), 39-50.
- Pehlivan, K. B. (2005). A study on perception of communication skills of preservice teachers. *Elementary Education Online*, 4 (2), 17-23.
- Radford, Luis (2013). *Visual Mathematics and Cyberlearning*. URL: https://www.researchgate.net/publication/278662191_Sensuous_Cognition
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14(4), 375–391.
- Stokrocki, M. (1997). Qualitative forms of research methods. In S. D. La Pierre, & E. Zimmerman (Eds.). *Research methods and methodologies for art education* (pp. 33-56). Reston, VA: NAEA
- Sungur, S. A. (2018). Evaluation of the relationship between the communication skills perception of university students and interpersonal relationship

- aspects. *Selçuk University Faculty of Communication Academic Journal*, 11 (2), 126-138.
- Tan, C., Tan, S. (2016). The effect of prospective teachers communicative skills on their class management skills. *e-kafkas journal of educational research*, 3 (1), 1-14.
- Tunceli, I. H. (2013). The relationship between candidate teachers' communication skills and their attitudes towards teaching profession (Sakarya University sample). *Pegem Journal of Education and Instruction*, 3 (3), 51-58.
- Wegerif, R., Mercer, N., Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 6, 493–516.
- Xu, Minyi (2022). Formation of artistic and communicative skills of the future teacher in the process of piano training in scientific and pedagogical discourse: essence and component structure. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (117), 244-252.
- Xu, Minyi (2022). Methodical support for the formation of future music teachers' artistic-communicative skills in piano training. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (119), 160-170.
- Xu, Minyi (2023). The model of methodology of formation of future music teachers' artistic-communicative skills in the process of piano training. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (127), 83-95.
- Yilmaztekin, E. O. (2015). Pre-service english language teachers' views about effective communication. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 12 (30), 63-77.
- Zaitseva, A. (2015). Artistry as a component of art-communicative culture of the future teacher of music. *Modern Science*, 4, 46-52.

ДОДАТКИ

Додаток А

ТЕСТ

на виявлення рівня зацікавленості у викладачів необхідності формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки

1. Як Ви вважаєте, чи є важливим формувати художньо-комунікативні уміння майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки?
2. З якими труднощами Ви стикаєтеся у процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки?

ТЕСТ

щодо з'ясування потреби у спілкуванні з музичним мистецтвом

Шановні студенти! Для кожного із запропонованих питань зазначте той бал у вказаних блоках, який найбільш повно відображає Вашу відповідь: 2—завжди, 1—інколи, 0—ніколи.

Ставлення до спілкування з музичним мистецтвом?

Блок 1. Вибірково, нестабільно виявляю зацікавленість окремими фортепіанними творами та ситуативно цікавлюсь особливостями їх виконання.

Блок 2. Подобається отримувати високі бали за виконане завдання.

Намагаюся добросовісно виконувати вправи за вказівками викладача.

Блок 3. Отримую задоволення від результату музично-виконавських завдань.

Відчуваю потребу у спілкуванні з музичним мистецтвом.

Анкета

Шановний студенте!

Просимо Вас відповісти на питання анкети, які спрямовані на виявлення міри переконаності в необхідності вдосконалення й розширення власних знань про художню комунікацію. Ваші відповіді допоможуть продумати шляхи вдосконалення музично-педагогічної освіти.

Розставте номери відповідей за ступенем важливості:

I. Як Ви розумієте поняття «художньо-комунікативні вміння вчителя музичного мистецтва»?

- 1) Уміння спілкуватись з людьми;
- 2) Встановлювати психологічний контакт під час спілкування;
- 3) Комунікабельність;
- 4) упевненість, переконливість;
- 5) уміння слухати співрозмовника;
- 6) Почуття симпатії, прихильності, поваги до учасників спілкування;
- 7) Здатність керувати своїм психічним станом під час сценічного виступу;
- 8) Педагогічний такт.

II. Які недоліки Ви усвідомлюєте у своєму спілкуванні? (просимо проставити порядкові номери відповідей)

- 1.....
- 2.....
- 3.....

III. Що є для Вас найважливішим під час занять з фортепіанної підготовки?

1. Спілкуючись з викладачем отримуєте потрібну Вам інформацію;
2. Спілкуючись з фортепіанними творами і викладачем одержуєте можливість для духовного самоствердження;
3. Накопичення знань і досвіду спілкування;
4. Можливість цілеспрямованого професійного самовдосконалення;

5. Розвиток професійного мислення;
6. Допишіть, що ще.....

IV. Що приваблює Вас у спілкуванні з фортепіанними творами?

1. Вони є об'єктом спілкування з викладачами та музичним образом твору;
2. Викликає естетичну насолоду;
3. Потреба вивчення цих творів для професійного зростання;
4. Накопичення емоційних вражень з метою передачі свого досвіду спілкування з мистецтвом майбутнім учням;
5. Пізнання культурної спадщини минулого;
6. Створює підґрунтя для інтелектуальних роздумів;
7. Розважає;
8. Можливість особистого морального зростання;
9. Допишіть, що ще.....

Додаток Г

Кожний пункт даного тесту-питальника містить у собі два висловлювання («А» та «Б»). Уважно прочитайте кожне з них та помітьте («+») те з двох, яке в більшій мірі відповідає Вашій точці зору.

Питальник

1. А) У скрутних ситуаціях необхідно діяти вже перевіреними способами, тому що це гарантує успіх.

Б) В скрутних ситуаціях завжди необхідно шукати принципово нове рішення.

2. А) Головне у нашому житті – це створити що-небудь нове.

Б) Головне у нашому житті – це бути чесною і шляхетною особою, приносити людям користь.

3. А) Мені здається, що найбільш цінним для людини є улюблена робота.

Б) Мені здається, що найбільш цінним для людини є щасливе сімейне життя.

4. А) Я часто приймаю спонтанні рішення.

Б) Я рідко приймаю спонтанні рішення.

5. А) У випадку необхідності людина може достатньо легко позбутися власних звичок.

Б) Людині вкрай важко позбутися власних звичок.

6. А) Я часто, по декілька разів перечитую книги, які мені сподобались.

Б) Я вважаю, що краще прочитати яку-небудь нову книгу, ніж повертатися до вже прочитаних.

7. А) Я дуже захоплений своєю роботою.

Б) Я не можу сказати, що я захоплений своєю роботою.

8. А) Більша частина того, що мені доводиться робити, мене задовольняє.

Б) Лише не багато з того, що я роблю, мене задовольняє.

9. А) Я легко приймаю ризикові рішення.

Б) Зазвичай мені буває важко прийняти ризикове рішення.

10. А) Я вважаю, що здатність до творчості – це природна якість особистості.

Б) Я вважаю, що далеко не всі люди обдаровані природною здатністю до творчості.

11. А) Мені здається, що я повинен буди вдосконалим у всьому, що я роблю.

Б) Мені не здається, що я повинен буди вдосконалим у всьому, що я роблю.

12. А) Найбільше задоволення людина отримує, коли вона досягла бажаного результату в роботі.

Б) Найбільше задоволення людина отримує від самого процесу роботи.

13. А) Я часто керуюся загальноприйнятими уявленнями під час розв'язання власних особистісних проблем.

Б) Я рідко керуюся загальноприйнятими уявленнями під час розв'язання власних особистісних проблем.

14. А) Мені здається, що для того, щоб займатися творчою діяльністю, людина повинна володіти певними знаннями в цій галузі.

Б) Мені здається, що для того, щоб займатися творчою діяльністю, людині не обов'язково володіти певними знаннями в цій галузі.

Обробка та інтерпретація даних

За вибір вказаних суджень респондент отримує 1 бал.

Ключ

1. Б 2. А 3. А 4. А 5. А 6. А 7. А 8. А 9. А 10. А 11. Б 12. Б 13. Б 14. Б

14 балів – свідчить про виразність творчої спрямованості особистості.

Менше 14 балів – свідчить про відсутність творчої спрямованості особистості.

Тест «Чи приємно з Вами спілкуватися?»

(запропонований І. Цимбалюком)

Шановний студенте! Просимо Вас взяти участь у тестуванні, яке спрямоване на самоконтроль власної культури спілкування, зокрема перцептивного комунікативного вміння — слухати співрозмовника. Ваші відповіді сприятимуть усвідомленню недоліків у спілкуванні й удосконаленні комунікативних умінь.

1. Ви любите більше слухати, ніж говорити?
2. Ви завжди можете знайти тему для розмови навіть з незнайомою людиною?
3. Ви завжди уважно слухаєте співрозмовника?
4. Чи любите Ви давати поради?
5. Якщо тема розмови Вам не цікава, чи будете Ви про це натякати співрозмовнику?
6. Ви роздратовуєтеся, коли Вас не слухають?
7. У Вас є особиста думка з кожного питання?
8. Якщо тема розмови Вам не знайома, чи станете її розвивати?
9. Чи є хоча б три предмета, з яких Ви володієте досить вагомими знаннями?
10. Ви хороший оратор?

Оцінка: Якщо Ви позитивно відповіли на запитання 1,2,3,6,7,8,9,10,11 можете зарахувати собі по одному балу за кожну відповідь, яка сходиться. А тепер підрахуйте суму балів.

1-3 бали. Важко сказати, чи Ви мовчун, з якого не витягнеш ні слова, чи Ви настільки товариські, що Вас намагаються уникати, але факт залишається фактом: спілкуватися з Вами далеко не завжди приємно, навпаки здебільшого дуже важко. Вам потрібно серйозно над цим замислитися.

4-8 балів. Ви, можливо, і не надто товариська людина, проте майже завжди уважний та приємний співрозмовник, хоча можете бути і не уважним, коли не в настрої, але Ви не вимагаєте у такі хвилини особливої уваги до своєї персони від оточуючих.

9-11 балів. Ви мабуть, один із самих приємних в спілкуванні людей. Навряд чи друзі можуть без Вас обійтися. Це прекрасно. Виникає лише одне запитання: Вам дійсно приємно бути весь час у цій ролі, чи інколи доводиться грати, як на сцені?

Анкета «Чи вмієте Ви слухати?»

Шановний студенте! Просимо Вас відповісти на питання анкети, які спрямовані на виявлення Вашого перцептивного комунікативного вміння слухати співрозмовника. Ваші відповіді допоможуть з'ясувати власні недоліки у спілкуванні, а також замислитись над удосконаленням комунікативної якості.

Інструкція. Пропонуємо Вам 12 запитань. Будь ласка намагайтеся щиро на них надати відповіді «да» або «ні».

1. Як часто Ви чекаєте з нетерпінням, коли співрозмовник закінчить говорити й надасть Вам можливість висловитись?
2. Чи буває так, що Ви поспішаєте з прийняттям рішення ще до того, як зрозумієте сутність проблеми?
3. Чи правда, що Ви іноді слухаєте лише те, що Вам подобається?
4. Чи не заважають Вам емоції слухати співрозмовника?
5. Як часто Ви відволікаєтесь, коли співрозмовник передає свої думки?
6. Чи не запам'ятовуєте Ви замість основних моментів бесіди якісь несуттєві?
7. Чи буває так, що слухати іншу людину Вам заважають Ваші думки?
8. Чи перестаєте Ви слухати співрозмовника, коли з'являються труднощі в його розумінні?
9. Яку установку Ви надаєте собі у відношенні до співрозмовника – позитивну чи негативну?
10. Чи перебиваєте Ви співрозмовника?
11. Під час бесіди із співрозмовником Ви відводите погляд від нього?
12. Чи виникає у Вас бажання перервати співрозмовника і вставити своє слово за нього, передуючи його висновкам?

Обробка й інтерпретація результатів. Підрахуйте кількість відповідей «ні».

10-12 балів. Ви вмієте достатньо добре слухати співрозмовника. Постарайтесь виділити в його словах головне. Ваші власні емоції не заважають слухати навіть те, що Вам не дуже до вподоби. Тому більшість людей люблять з Вами спілкуватися.

8-10 балів. Нерідко у Вас проявляється вміння слухати партнера. Навіть якщо Ви чимось не задоволені, все одно намагаєтесь його дослухати до кінця. Якщо розмова Вам не цікава, то Ви намагаєтесь тактовно перервати спілкування з ним. Іноді все ж таки дозволяєте собі перебити співрозмовника для того, щоб вставити своє слово.

Менше 8 балів. На жаль, Ви ще не навчилися слухати своїх партнерів по спілкуванню. Ви перебиваєте їх, не даєте можливості висловитися до кінця. Якщо Вам не подобається тема розмови, то перестаєте його слухати.

Опитувальник «Педагогічне спілкування»

Шановні методисти, вчителі музики, викладачі ЗВО і студенти! Просимо Вас взяти участь в опитуванні, яке спрямоване на виявлення стану сформованості перцептивних комунікативних умінь студентів. Ваше оцінювання допоможе з'ясувати недоліки у спілкуванні студентів й пошуку шляхів удосконалення їхніх комунікативних умінь.

Прізвище, ім'я студента, курс.....

Інструкція: Необхідно уважно прослухати (прочитати) кожне з 16 міркувань і оцінити піддослідного по системі -1, 0, +1. Оцінку ставити на опитувальному листі біля номера міркування.

Опрацювання: Просумувати оцінки по всіх 16 міркуваннях.

Шкала оцінок:

безумовно висока: більша або рівна 10;

переважно позитивна: 0-9;

в основному низька: менше 0.

1. Студент користується повагою в учнів.
2. Здатний вплинути на учня засобами переконання.
3. Вміє залучати школярів до сприйняття музичного мистецтва, встановлюючи з ними психологічний контакт (на основі емпатії, рефлексії, ідентифікації).
4. Здатний вказувати на помилки, адекватно оцінюючи поведінку учнів.
5. В предметному спілкуванні знаходить мовні засоби, які допомагають етично вплинути на учнів.
6. Вміє слухати учня, підтримати його у важку хвилину.
7. Відрізняється високим рівнем виразного мовлення.
8. Легко організує учнів на заняттях для виконання творчих завдань.
9. У спілкуванні з колегами витриманий і толерантний.
10. Легко і з бажанням передає учням власний досвід спілкування з музичним мистецтвом.

11. Виявляє цікавість до проблем внутрішнього світу молоді, зацікавлений в успіхах своїх учнів.
12. Здатний враховувати індивідуальні особливості учнів.
13. Виявляє вміння моделювати педагогічне спілкування в музично-педагогічній діяльності.
14. Володіє соціальною перцепцією під час спілкування із співрозмовниками.
15. Схильний до співпереживання співрозмовникам.
16. Вміє розмовляти з людьми різного віку, соціального становища.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

8. Сюй Мінї, Левицька, Ірина (2021). Механізми художньої комунікації в різних видах мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (109), 297-305.

9. Xu, Minyi (2022). Formation of artistic and communicative skills of the future teacher in the process of piano training in scientific and pedagogical discourse: essence and component structure. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (117), 244-252.

10. Xu, Minyi (2022). Methodical support for the formation of future music teachers' artistic-communicative skills in piano training. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (119), 160-170.

11. Xu, Minyi (2023). The model of methodology of formation of future music teachers' artistic-communicative skills in the process of piano training. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (127), 83-95.

Наукові праці апробаційного характеру

12. Сюй, Мінї. (2023). Організаційно-педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (27-28 квітня 2023 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 122-124.

13. Сюй, Мінї (2022). Педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали VIII Міжнародної науковопрактичної конференції (20-21 грудня 2022 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 85-87.

14. Сюй, Мінї (2022). Наукові підходи та принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2022 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 223-225.

Відомості про апробацію

Основні положення та результати дослідження оприлюднено на міжнародних наукових конференціях:

«Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2022) – дистанційна;

«Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2022) – дистанційна;

«Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2022; 2023) – дистанційна;

«Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Кривий Ріг, 2023) – дистанційна.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

65020. м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

від 18.12.2023 № 3204/24

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки
кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського» Сюї Міньї
з теми: «Формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя
музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки»
за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2020-2023 навчального року на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Сюї Міньї.

Запропонована авторкою методика розкриває практичні основи формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, в основу якої покладено ідеї системного, синергетичного, діяльнісного, культурологічного, аксіологічного, герменевтичного, середовищного методологічних підходів.

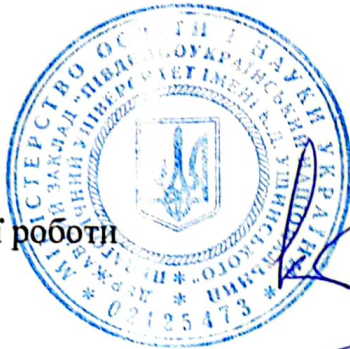
Обґрунтоване методичне забезпечення формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки включало чотири педагогічні умови: 1) забезпечення розвитку цілеспрямованої мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення художньої-комунікативної діяльності; 2) створення художньо-комунікативного освітнього середовища в закладі вищої освіти у процесі фортепіанної підготовки; 3) налагодження діалогічної взаємодії у процесі спільної творчості викладача та студента; 4) упровадження до процесу фортепіанної підготовки творчих технологій формування художньо-комунікативних умінь, відповідні форми та методи.

Формування у студентів художньо-комунікативних умінь здійснювалось за допомогою авторської методики. Впровадження

результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Сюй Міньї дає підстави стверджувати, що розроблена методика формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки є ефективною та корисною для використання її в роботі зі здобувачами вищої освіти.

Таким чином результати впровадження запропонованої методики формування художньо-комунікативних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з фортепіано показало її достатню ефективність, що підтверджено підвищенням загального рівня сформованості досліджуваного феномена. Практичне значення впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки Сюй Міньї полягає у використанні методики формування художньо-комунікативних умінь в закладах вищої освіти для забезпечення потреб мистецько-педагогічної освіти та фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати впровадження експериментального дослідження обговорювалися на розширених засіданнях кафедри музичного мистецтва та хореографії (Протоколи: № 10 від 18.03.2021 р., №14 від 24.06.2022 р., №9 від 16.03.2023 р.).



Проректор з наукової роботи

Ганна МУЗИЧЕНКО

Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії

Олена РЕБРОВА