

Л.П.Василевська-Скупа

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Монографія

Вінниця 2014

УДК 378.016:78
ББК 74.58+85.31
В 19

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(протокол № від 2014 р).

Рецензенти:

Р.С. Гуревич, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

О.П.Щолокова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

В 19 Василевська-Скупа Л.П. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва : [монографія] / Людмила Павливна Василевська-Скупа. — Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2014. — 208 с.

ISBN

Монографію присвячено науковому розробленню й обґрунтуванню методологічних засад, принципів, педагогічних умов, методів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Розглянута сутність її складових компонентів — комунікативних умінь, що визначають здатність учителя до спілкування з учнями засобами музичного мистецтва, здійснюють морально-етичний вплив на вихованців, транслюють їм власний досвід художньо-педагогічного спілкування, що сприяє соціокультурному вихованню школярів, формуванню їхніх художніх смаків, ціннісних орієнтацій, національної самосвідомості. Висвітлено процес і результати експериментальної перевірки ефективності організаційно-методичної системи формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва під час вокально-хорової підготовки.

Буде корисною студентам педагогічних навчальних закладів, магістрантам, викладачам ВНЗ, методистам, аспірантам і докторантам, керівникам органів управління освіти.

ISBN

УДК378.016:78
ББК 74.58+85.31

© Л.П. Василевська-Скупа, 2014
©ТОВ фірма «Планер», 2014

ВСТУП

Розбудова вітчизняної системи освіти на засадах демократизації і гуманізації актуалізує соціальне замовлення на педагогів, здатних втілювати в життя пріоритети моральності, гуманістичного світосприйняття й культури спілкування. Особливо це стосується майбутнього вчителя музичного мистецтва, одним із визначальних професійних завдань якого є виконання соціокультурної місії провідника в опануванні безмежного світу національного і світового музичного мистецтва, збагачення на цій основі духовного потенціалу школярів. У Законі України «Про освіту», Концепції виховання дітей і молоді у національній системі освіти увага акцентується на важливості оволодіння цінностями музичного мистецтва, зокрема національної пісенної культури, формування естетичної культури, художніх здібностей і моральних якостей особистості.

Реалізація цих завдань залежить не тільки від фахової майстерності педагога, а й від його комунікативного потенціалу. Аналіз сучасної педагогічної практики засвідчує наявність суперечностей між високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і неспроможністю вчителів передати їх учням, невмінням залучати дітей до творчої діяльності, створювати доброзичливу атмосферу, встановлювати з ними психологічний і педагогічний контакт, керувати власним емоційним станом. Причиною багатьох проблем, що виникають у педагогічній взаємодії, є недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності вчителів музичного мистецтва.

Проблемам модернізації сучасної освіти присвячені дослідження В. Андрущенка, В. Бикова, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало та ін.

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців досліджували В. Байденко, Н. Бібік, Є. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова,

О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, С. Раков, М. Розов, О. Савченко, А. Хуторський та ін.

Шляхи модернізації освіти на компетентнісній основі розроблялися Б. Гершунським, Б. Ельконіним, І. Зимньою, М. Кадемією, Н. Кузьміною, А. Марковою, В. Сериковим, І. Фрумїним, А. Хуторським, В. Шадриковим, С. Шишовим та ін.

На фундаментальній ролі комунікативних умінь у структурі педагогічної культури учителя наголошували такі науковці, як М. Букач, О. Гармаш, В. Гриньова, Т. Іванова, А. Растрігіна, О. Рудницька та інші.

Проблема педагогічного спілкування набула широкого висвітлення у психолого-педагогічній літературі. Досліджувалися, зокрема, культура педагогічного спілкування й комунікативна майстерність учителя (Л.Виготський, І. Зязюн, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); зміст і структура педагогічного спілкування (Г. Андрєєва, Б. Ломов, С. Максименко, П. М'ясоїд, Б. Паригін, П. Петровська, В. Семиченко та ін.); психологічні механізми педагогічного спілкування (О. Головаха, Е. Коваленко, Н. Паніна та ін.); комунікативні вміння вчителя та їх структурні компоненти (В. Абрамян, О. Бодальов, Н. Бутенко, А. Годлевська, В. Кан-Калік, А. Капська, О. Леонтєв, Л. Савенкова, Т. Фатихова та ін.).

У галузі музично-педагогічної освіти увага акцентується на різних аспектах професійного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва: формування комунікативних якостей учителя музичного мистецтва (Л. Арчажнікова, О. Апраксїна, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.); спілкування на уроці музики (Н. Антонєць); формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва (І. Сипченко); професійне становлення вчителя в процесі спілкування з мистецтвом (В. Орлов); удосконалення вокальної підготовки студентів (Л. Василенко, О. Маруфенко); теоретичні і методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах (Т. Смирнова); артистичні вміння (Г. Гаріпова); взаємодія диригента і хорового колективу (П. Ковалик, А. Козир, М. Тукмачова).

Проблема формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва поки що не стала об'єктом спеціального дослідження: відсутнє, окрім іншого, теоретико-методологічне обґрунтування структури комунікативних умінь учителя музичного мистецтва, педагогічних умов їх формування. В професійній підготовці вчителів музичного мистецтва недостатньо повно використовується потенціал дисциплін вокально-хорового циклу (постановка голосу, диригування і хоровий клас), які, на наш погляд, мають значні можливості для формування комунікативних умінь студентів.

Актуальність порушеної проблеми, недостатня обґрунтованість її теоретично-практичного аспекту, а також нагальна необхідність у подоланні протиріч, які склалися між традиційною системою підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва і потребами практики, зумовили проведення дослідження і висвітлення його результатів у цій монографії.

Структурна основа книги відображає логіку проведеного дослідження — від вивчення поняття «комунікативність» у його історичному розвитку, до можливостей створення педагогічних умов для формування комунікативних умінь учителя музики в його професійній діяльності.

У першому розділі книги «Теоретичні основи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва» — проаналізувавши численні філософські, психолого-педагогічні наукові розробки, ми визначили пріоритети, що становлять морально-етичне підґрунтя для побудови теорії педагогічного спілкування: діалогічна міжсуб'єктна взаємодія, довіра, суб'єкт-суб'єктні відносини, повага людської гідності.

З метою з'ясування специфіки комунікативних умінь учителя музичного мистецтва в монографії розглянуто особливості його художньо-педагогічного спілкування з учнями і музичним мистецтвом у процесі вокально-хорової діяльності, що має значні можливості в естетично-моральному і соціокультурному вихованні дітей.

Беручи до уваги психолого-педагогічний аналіз феномену «комунікативні вміння вчителя музичного мистецтва», сформульовано його визначення як важливого чинника в здійсненні професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, котрим визначається його здатність спілкуватися з учнями засобами музичного мистецтва, забезпечується морально-етичний вплив на особистість, формування продуктивних міжособистісних стосунків у педагогічному процесі. Враховуючи специфіку музично-педагогічної діяльності, ми розглянули систему комунікативної компетентності учителя музичного мистецтва в процесі вокально-хорової діяльності, зокрема, її інформаційного, інтерактивного, перцептивного та творчого блоків. Диференціацію таких умінь доцільно вважати умовною, бо на кожному етапі комунікативної діяльності фахівця реалізуються всі елементи досліджуваної нами навчально-виховної системи.

У другому розділі від загальних підходів до педагогічних умов формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва автор підходить, визначаючи, що першою важливою педагогічною умовою є цілеспрямований розвиток комунікативної мотивації і вольових якостей студентів, у яких формується установка на художньо-педагогічне спілкування в процесі фахової вокально-хорової діяльності; водночасураховується специфіка взаємодії вчителя музичного мистецтва в процесі цієї діяльності, зумовленої зв'язком між мотивацією і волею як чинниками, ініціаторами дії і шляхом її виконання; друга педагогічна умова передбачає обов'язкову чіткість уявлень студентів про сутність комунікативної компетенції вчителя музичного мистецтва, що підтверджується невпинним зростанням соціокультурної ролі вчителя музичного мистецтва як транслятора національних і світових культурних цінностей людства, розвитку духовності, художньо-естетичної культури учнів; третя педагогічна умова забезпечує діалогічну взаємодію в процесі співтворчості вчителя і студентів, передовсім комунікативних форм безпосередньої й опосередкованої взаємодії у системі викладач — музичний твір — студент; четверта педагогічна умова полягає у систематизації вокально-хорового репертуару, пов'язаного із залученням майбутніх учителів

музичного мистецтва до кращих зразків музичного мистецтва, врахування їхніх індивідуальних особливостей.

Обґрунтовані педагогічні умови були покладені в основу розробки методики формування комунікативної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачає три взаємопов'язаних етапи (фахово-орієнтовний, інформаційно-аналітичний, творчо-самостійний).

Метою монографії є обґрунтування комунікативної компетенції, що визначає здатність учителя до спілкування з учнями засобами музичного мистецтва, здійснює морально-етичний вплив на вихованців, транслює їм власний досвід художньо-педагогічного спілкування, що сприяє особистісному розвитку дітей, формуванню їхніх потреб, ціннісних орієнтацій, самосвідомості та музично-естетичної культури.

Багатогранність і складність процесу формування комунікативної компетенції потребує подальших досліджень, адже напрям нашої роботи не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Результат проведеного дослідження автора слід розглядати лише як одну зі спроб підійти до її вирішення.

Книга розрахована на читачів, які вивчають проблеми організації та змісту музичного виховання у процесі вивчення музичних творів, участі у концертно-виконавській діяльності і фахової вокально-хорової підготовки, розробляють методики щодо набуття комунікативних умінь художньо-педагогічного спілкування вчителя музичного мистецтва, здійснюють підготовку у відповідних навчальних закладах.

Автор монографії із вдячністю та розумінням віднесуться до будь-яких конструктивних критичних зауважень, які можуть стати корисними в подальшій науково-дослідній роботі та на практиці. Висловлюємо щирі вдячність рецензентам – член-кореспонденту НАПН України, доктору педагогічних наук, професору Р.С. Гуревичу, доктору педагогічних наук, професору О.П. Щолоковій, завідувачу кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, чий зауваження сприяли поліпшенню цієї книги.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ

РОЗДІЛ 1 КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Комунікативність як філософське та психолого-педагогічне поняття

Сутність феноменів «комунікативна компетенція» та «комунікативні вміння» як важливих чинників професійного становлення майбутнього вчителя музики може бути розкрита на підставі аналізу поняття «комунікативність» в його філософському, психологічному, педагогічному та мистецтвознавчому аспектах. Кожна з цих наук, відповідно до предмету свого дослідження, виявляє до даної категорії своє ставлення та ті чи інші особливості. Відповідно з'являється безліч підходів до вивчення проблеми комунікативності, яка поєднує в собі велику кількість схожих за своїм змістом термінів: «комунікабельність», «комунікативний потенціал», «товариськість». У цьому параграфі ми вважаємо за доцільне дослідити логіку взаємодії понять «комунікація» і «спілкування», «педагогічне спілкування» та «комунікативні вміння вчителя».

Зміст та структура понять «комунікація» і «спілкування»

– Поняття «комунікація» визначається дослідниками як взаємообмін повідомленнями з метою досягнення розуміння у сприйманні одне одного, як провідник ідей та обміну досвідом, тобто необхідною умовою життя людини та порядку в суспільстві [57; 33; 199]. Сам термін «комунікація» походить від лат. *communicatio* —

зв'язок, повідомлення, тобто спілкування, що ґрунтується на порозумінні [200, с.543]. Отже, «комунікативність» розкриває важливу для людства проблему спілкування, яка є стрижневою в галузі соціології, філософії, психології та педагогіки. Комунікація можлива при створенні певних умов, зокрема, ситуації міжособистісного спілкування — взаємодії двох чи декількох людей, ситуації групового прийняття рішень, тобто спільного вирішення певних завдань та ситуації публічного виступу перед аудиторією слухачів [34].

– Питання співвідношення між поняттями «комунікація» і «спілкування» розглядається в таких характеристиках, як «взаємообмін» та «обмін», «прямий» і «зворотний зв'язок», «комунікатор» та «реципієнт». Так, у процесі комунікації виокремлюють наступні складові: учасники, або суб'єкти комунікації (комунікатор і реципієнт); зміст повідомлення, канали — маршрут повідомлення, засоби передачі інформації: мова, мовлення, спів, коди тощо; зворотний зв'язок — реакція на повідомлення. Відомо, що повідомлення передається відправником (комунікатором) іншій людині (реципієнту) через сенсорні канали: звук (вербальні символи) та сигнали спостереження (невербальні символи). Тому комунікація опосередковує відносини між комунікатором (джерелом інформації) та реципієнтом в межах різних систем (групи, соціуму), а також при отриманні повідомлення індивідом від інших індивідів безпосередньо через засоби масової інформації.

Залежно від внутрішніх особистісних установок комунікатора щодо наявності або відсутності зворотного зв'язку, поняття «комунікація» і «спілкування» розводяться. Так, комунікація відбувається, коли комунікатор передає реципієнту певне повідомлення, власні думки, почуття, які ним лише сприймаються без відповідного зворотного зв'язку. Водночас важливою особливістю спілкування є наявність як прямого, так і зворотного зв'язку, що свідчить про результативність сприйняття інформації реципієнтом та його розуміння комунікатора.

Отже, на думку М. Кагана, комунікація є чисто інформаційним процесом — передачею тих чи інших повідомлень. При цьому «суб'єкт передає деяку інформацію, котру одержувач повинен прийняти, зрозуміти, добре засвоїти і відповідно діяти» [83, с.125]. Але «в той же

час, підкреслює автор, — спілкування ніяк не може бути прирівняне до передачі повідомлень та до обміну повідомленнями, або інформацією. Спілкування — це процес вироблення нової інформації, яка є загальною для людей, котрі спілкуються, і породжує їхню спільність» [83, с.148-149]. Принциповою особливістю спілкування як міжсуб'єктної взаємодії, на думку М. Кагана, є суб'єктна рівність учасників спілкування як носіїв активності, цілеспрямованості та вибірковості поведінки. Автор пише: «Акт спілкування має місце тоді, коли людина, що вступає в контакт з іншою людиною, бачить у ній подібного та рівного собі суб'єкта і тому чекає на зворотний зв'язок, на обмін інформацією, а не на одностороннє її відправлення» [84, с.8].

Подібних поглядів щодо співвідношення комунікації та спілкування дотримується й Б. Паригін. Він також підкреслює, що комунікація як багатогранний, складний процес духовно-психологічного зв'язку не може бути зведена лише до інформаційного процесу передачі та прийому інформації в ситуації спілкування [154, с.62-63]. Вихідним пунктом аналізу цього питання є розуміння даного феномену в якості міжсуб'єктної взаємодії.

На думку Б.Ломова, визначальним принципом взаємодії у спілкуванні є не система перемежованих дій (впливів) кожного з учасників спілкування, а їх неперервна взаємодія. Отже, автор підкреслює: «Спілкування — це не додавання, не накладання одна на одну дій, які розвиваються паралельно («симетрично»), а саме взаємодія суб'єктів, що вступають до нього як партнери» [115, с.127].

Центральною тезою у визначенні спілкування, на думку О. Леонтєва, є також не «передача інформації», а взаємодія між людьми, що характеризується якістю внутрішнього механізму життя колективу. При цьому взаємодія розуміється як обмін ідеями, інтересами, формуванням установок, засвоєнням соціально-історичного досвіду тощо [109, с.106-123].

Вчені-психологи Л.Виготський та С.Рубінштейн розглядають спілкування як складну взаємодію людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо [38, с.51; 181, с.110].

Спілкування як основу різних міжособистісних стосунків розглядає американський психолог Девід В.Джонсон. Він пише: «...жити — значить спілкуватися». Все живе якимось чином спілкується, наші щоденні життєві ситуації заповнені досвідом спілкування. Психолог підкреслює, що завдяки йому ми досягаємо порозуміння один з одним, вчимося любити, довіряти один одному, складати й розривати стосунки, а також більше дізнаватися про себе і про те, як нас сприймають. Завдяки спілкуванню ми вчимося розуміти інших людей і допомагаємо їм зрозуміти себе [57, с.18].

Водночас спілкування є не тільки передачею інформації один одному, а й її створенням. На думку М. Бахтіна, про це свідчить аналіз висловлювань — суджень, які відповідно до діалогічного спілкування стають ланкою своєрідного ланцюга, створеного суб'єктом, що розмовляє [17, с.250].

Зі сказаного випливає, що для процесу спілкування, на відміну від комунікації, завдяки встановленню суб'єкт-суб'єктних відносин, наявності зворотного зв'язку, характерна така взаємодія між суб'єктами, в результаті якої відбувається обмін думками, почуттями, переживаннями, а також процес їх взаємовпливу та створення нової інформації, в результаті чого утворюється спільна позиція, формується ставлення і поведження суб'єктів спілкування.

Психолог В. М'ясищев довів необхідність розрізняти поняття спілкування — «ставлення» і «поводження». Ставлення становить змістовий бік спілкування, а поведження — його форму. «У спілкуванні втілюється ставлення людини з її різною активністю, вибірковістю, позитивним або негативним характером», — наголошував автор. На його думку, «засобом або формою спілкування і ставлення є поведження людини з людиною» [139, с.114].

Заслугове на увагу загальна структура спілкування, розроблена О. Леонтьєвим, Б. Паригіним, М. Каганом. Так, сприймаючи спілкування як діяльність, О. Леонтьєв пропонує таку його структуру: інтенціональність (наявність специфічної мети, самостійної чи підпорядкованої іншим цілям, наявність специфічного мотиву); результативність (міра збігу досягнутого результату з визначеною

метою); нормативність, яка виражена у факті обов'язкового соціального контролю за перебігом і результатами акту спілкування [197, с.112].

Водночас Б. Паригін розглядає наступні компоненти структури спілкування: суб'єкти спілкування; засоби спілкування; потреби, мотивація та цілі спілкування; способи взаємодії, взаємовпливу та відображення впливів у процесі спілкування; результати спілкування [156, с.47]. Передумовою міжособистісного спілкування, на думку Б. Паригіна, є, перш за все, наявність пари індивідів, які пов'язані між собою. Кожний із членів цієї пари, в свою чергу, може сприйматись одночасно як об'єкт і як суб'єкт соціально-психологічного спілкування [156, с.50-51]. Автор виділив у структурі спілкування зміст (комунікацію) і форму (взаємодію або інтеракцію). Зміст комунікації він характеризує такими психологічними поняттями, як порозуміння, співчутливість, ступінь згоди, а форму — поняттями семіотики вербальної і невербальної. Таким чином, науковці розглядають спілкування як складний багатогранний процес, що одночасно може виступати в якості інформаційного процесу від одного суб'єкта до іншого за допомогою різних комунікативних засобів і механізмів з метою встановлення між ними порозуміння, де інформацією виступають знання, думки, почуття, переживання, суспільні цінності, досвід та ін. (А. Ковальов, К. Платонов); як процес взаємодії між суб'єктами, в результаті якої стверджується спільна для обох учасників позиція (А. Леонтьєв, В. М'ясищев, та ін.); як різновидність суспільних відносин, одного із видів людської діяльності (Л.Буєва, М.Каган та ін.).

«Спілкування з філософського погляду, — пише В.Соковнін, — це форма передачі інформації, котра виникла на певному етапі розвитку життя і внесена в трудову діяльність, а також форма суспільних відносин і суспільної свідомості» [205, с.5].

Головною характеристикою спілкування М. Каган вважає діяльність. Він стверджує, що людина живе не тільки для задоволення особистих потреб, самореалізації та самоствердження, а саме у взаємозв'язку з іншими, вона здатна бути справжньою людиною [83, с. 314-315]. Відомо, що спілкування історично склалося в процесі спільної діяльності, де спочатку відіграло допоміжну роль: супроводжувало і обслуговувало певні дії. З ускладненням діяльності

воно набуває відносної самостійності, починає виконувати специфічну функцію передачі прийдешнім поколінням форм культури і суспільного досвіду [140, с.210]. Отже, спілкування і предметна діяльність перебувають у взаємозалежності і взаємозв'язку. Тому не випадково спілкування виявляє риси діяльності. Адже, як і діяльність, воно спонукається певними мотивами, спрямовується на досягнення якихось цілей, має свій операційний зміст: передати інформацію, досягти визнання, змінити чиюсь поведінку тощо. В той же час формування людини неможливе без спілкування, тому воно поруч із працею виступає особистісно формуючим фактором, тобто «забезпечує реалізацію функцій навчання, виховання і розвитку особистості» [64, с.19].

Відповідно до діяльнісного підходу розглядають спілкування Л. Буєва і Б.Ломов, наголошуючи на тому, що реальний спосіб життя людини має дві складові — предметно-практичну діяльність та спілкування як специфічну форму взаємодії між людьми [115, с.107; 24, с.113].

На думку Т.Шибугані, комунікація — це, перш за все, засіб діяльності, який полегшує взаємне пристосування поведінки людей. Автор зазначає, що різні рухи та звуки стають комунікативними, коли використовуються в ситуаціях взаємодії [237, с.126].

Отже, в процесі комунікації здійснюються найважливіші функції спілкування, а саме:

- гостра потреба людей в обміні інформацією поряд з основними життєвими вимогами;
- спілкування з метою самовдосконалення і побудови взаємовідносин з іншими людьми;
- спілкування для виконання соціальних зобов'язань, впливу на людей, передачі їм суспільних цінностей і норм.

Категорія «Комунікативність» в історії філософської думки

В історії філософської думки категорія «комунікативність» мала досить різні тлумачення, пов'язані з проблемою міжособистісних стосунків, залежно від пануючого світогляду, притаманного кожній окремій формі суспільної свідомості. Комунікативний процес

розглядався, перш за все, з погляду гносеології як сфера відносин між суб'єктом, що пізнає той чи інший об'єкт, і самим об'єктом пізнання, тобто між відправниками та одержувачами інформації. Уже за часів античності, панування еліністичної культури, для якої характерний розквіт театру — моделі міжособистісного людського спілкування, відбувалося його усвідомлення та осмислення. Вчення про комунікативну взаємодію між людьми, що будується на моральних етичних відносинах, веде свій родовід від Сократа і Платона. Філософи, замислюючись над питанням побудови ідеального суспільства, обґрунтовували значення діалогічного спілкування між людьми, яке веде до порозуміння, злагоди, довіри.

Новим важливим кроком на шляху розвитку комунікативних взаємовідносин за принципом суб'єкт-суб'єктних стосунків стало його відображення у християнстві, формування якого було пов'язане з розвитком свідомості особистості. Історія Христа та стосунків з його оточенням стає аналізом морального змісту людського спілкування. Недаремно в гуманістичній культурі Відродження та подальших часів євангелієвські сюжети будуть надихати скульпторів, художників, композиторів, поетів.

Питання комунікативної етики вивчають мислителі класичного філософського напрямку, зокрема Е.Кант, Г.Гегель, Л.Фейєрбах. Так, визначення даної проблеми Е.Кант розглядає з погляду окремої людини, головною турботою якої є, насамперед, питання про те, чи можна оцінити її волю, а значить, і її внутрішні переконання як добropорядні з погляду надлюдського, всевідаючого судді. Кант бере до уваги взаємний характер людських комунікативних відносин тільки у сфері права («обов'язкова дія»), не заперечуючи при цьому, що людина може наодинці приймати рішення та діяти за совістю. Тобто Кант робить крок від гетерономної етики обов'язку до автономної етики переконань. Він обґрунтовує поняття комунікативної свободи, що виступає в якості обов'язкової умови для розуміння людиною себе як особи. Свобода потрібна під час спілкування суб'єктів, з погляду морального судження. Отже, філософ уперше розглядає мислення, думку, що має позитивно-змістовний сенс. При цьому філософ вивчає психологічні механізми комунікативної взаємодії суб'єктів в процесі пізнання. Так, мислитель

акцентує увагу на важливості розуміння суб'єктом внутрішнього світу свого співрозмовника (як, наприклад, здійснюється емпатійне пізнання іншої людини). Лише після цього виникає можливість змінити його дії, думки, мотиви тощо [198,с.79].

Подальше становлення комунікативної теорії та її ролі в процесі пізнання спостерігається в поглядах Г.Гегеля. Мислитель наполягає на тотожності суб'єкта і об'єкта в процесі комунікативної взаємодії, в чому вбачається його філософське відкриття істини. При цьому він наголошує, що взаємовідносини між ними повинні базуватись на порозумінні, бажанні жити життям один одного подібно до того, як актор перевтілюється в зображуваного героя. Подібне ставлення передбачає не холодний відсторонений погляд на співрозмовника, а теплий, зацікавлений, співчутливий. Продовжуючи традиції Сократа, до складу людського існування він відносить те, що можна назвати власне людським. На думку філософа шлях до такого духовного підняття особистості прокладається загальнолюдською культурою, взятою в історичному розвитку. Сенс людського життя філософ вбачає в свободі та самовільненні, а сутність свободи — у самовизначенні особистості [238,с.238].

Проблема дослідження міжсуб'єктної взаємодії в процесі спілкування знаходилась у полі зору Л.Фейєрбаха. Філософ зазначав: «Окрема людина як дещо відокремлене не складає людської сутності. Людська сутність виявляє себе лише у спілкуванні, в єдності людини з людиною, в єдності, що спирається лише на реальну різницю між Я і Ти» [156, с.16]. Тому, вивчаючи природу людського пізнання, він намагався аналізувати об'єкт у зв'язку із діяльністю суб'єкта.

Досягнення класичної філософії в галузі комунікативної теорії розвиваються філософами ХХ ст. Це, насамперед, роботи німецьких філософів та соціологів, що висунули одну з провідних теорій, яка спирається на трансцендентальну мовленнєву прагматику — парадигму комунікації: (К. Апель, Г. Гусерль, Ю. Хабермас, К. Ясперс, М. Бубер, В. Кульман, В. Біблер), а також праці М. Бахтіна, М. Кагана, Л. Ситниченко, А. Єрмоленко та ін.

Розвиваючи вчення мислителів минулого, зокрема Канта і Гегеля, представники комунікативної філософії наголошують на тому, що

феномен «комунікація» належить до царини моралі, і пов'язують його з поняттями «дискурс», «життєвий світ», «раціоналізація життєвого світу», «комунікативна компетенція» та ін.

Так, аналізуючи розвиток комунікативного вчення Канта від етики обов'язку до етики переконань, Апель зазначає, що це ще не той крок, на який ми чекаємо, — крок до етики відповідальності мислячих людей. Філософ обґрунтовує відповідальність як необхідну умову для збереження буття суспільства й поступової реалізації в ньому ідеальних комунікативних взаємовідносин між людьми. Він стверджує, що модель ідеальної комунікації пов'язана з досягненням порозуміння між членами комунікаційної спільноти та використанням раціоналізованої форми дискурсу. При цьому автор звертається до принципових засад комунікативної філософії, а саме — до теорії аргументу, наголошуючи на тому, що той, хто аргументує в дискурсі здобуде істину. Виняткового значення для розвитку аргументуючого мислення суб'єктів комунікації Апель надає мові [198, с.22].

Об'єктом соціально-філософських досліджень Ю. Хабермаса стали форми повсякденної комунікації, а саме теорія комунікативної дії (взаємодії) і дискурс. Філософ підкреслює, що в межах першої припускаються значення та сенс з метою обміну інформацією, необхідним для дій досвідом. Визначення дискурсу полягає в обґрунтуванні проблем, що виникли в комунікативній дії. В той же час, здатність вести дискурс, у процесі якого досягається згода та взаєморозуміння між його учасниками, філософ називає «комунікативною компетенцією». За словами Ю. Хабермаса, дана теорія охоплює низку найактуальніших проблем сучасності — демократії, боротьби за суверенітет народу і права людини. Він проголошує ідею істини, свободи й справедливості, яка сягає платонівського вчення про державу, де панують згода, повага людських інтересів. Звідси, на його думку, випливають загальний інтерес до просвітництва і актуальність нового проблемного поля дослідження — сфери «інтерації» як міжособистісних комунікативних відносин. Так, філософ аналізує дану проблему з погляду комунікативної етики (етики дискурсу чи етики відповідальності). За його словами, «рівень соціокультурного розвитку суспільства характеризується, насамперед,

рівнем розвитку мовної комунікації». Водночас Ю. Хабермас підкреслює комунікативну значущість не тільки висловлювань, а й позамовних проявів, які завжди пов'язані між собою, а саме: дій, жестів, котрі спроможні передавати різноманітні відчуття та переживання. Його мета — обґрунтування комунікативної раціональності з метою протистояння загрози життєвому світові з боку бюрократичних і господарських імперативів, а також небезпеці подальшого перетворення особистісних стосунків на об'єкт управління або на товар. Життєвий світ — це горизонт, в якому завжди перебувають діючі індивіди, контекст і підґрунтя комунікативної дії [198, с.85]. За Г. Гусерлем, «життєвий світ» може слугувати основою для раціонального обґрунтування універсальних моральних належностей, адже дана теорія є первинною основою порозуміння між людьми, що базується на їхньому спілкуванні [69, с.35].

Стверджуючи й усебічно обґрунтовуючи положення про те, що «справжнє буття людини» можливе лише в тісному зв'язку з іншими людьми, К. Ясперс називає ці першопричинні відносини між людьми комунікацією. Відносно до цього ключового поняття філософ розглядав усі реальні проблеми людського особистого та соціального буття. Це проблема порятунку від самотності через «екзистенціальну комунікацію», що є не тільки питанням, яке стосується виявлення «екзистенції» (лат. *existentia* — існування) — тобто способу буття людської особистості, а й проблемою, від розв'язання якої взагалі залежить подальша доля всієї культури. Автор наполягає на тому, що «комунікація є першопричиною екзистенції» [198, с.89]. На думку дослідників, філософія К. Ясперса сприяє осягненню ситуації, породженої сучасною науково-технічною епохою. Тому він прагне наблизити цю філософію доби «духовної кризи», в якій панують «нетовариська спільність», ізольованість від спілкування, функціонування прагматичного розуміння істини, зневіра та нігілізм. Виступаючи проти незатишності та внутрішнього дискомфорту світу «наявного буття», Ясперс пропонує засоби, спрямовані на опанування комунікації. Згідно з цим визначальне значення автор надає такому її компоненту, як порозуміння, в результаті чого комунікація наявного буття здатна перетворюватися на комунікацію спілкування на рівні

«свідомості взагалі». Тому філософ обґрунтовує необхідне підґрунтя для комунікації і екзистенції, а саме — транценденції. Даний термін походить від лат. *transcendere* (переступати), тобто те, що знаходиться за межами свідомості та пізнання. Отже, це готовність розуміти іншу людину. Завдяки орієнтації на загальну мету, на істину, головні виміри людського буття передаються не спадково, а через традицію. Так, передавання культурних смислів здійснюється за допомогою мови та розуміння повідомлення. Поряд із філософією комунікації К. Ясперса «філософія діалогіки» М. Бубера і М. Бахтіна є тим благодатним ґрунтом, на якому можливе подальше ведення філософсько-антропологічної дискусії про відносини між Я і Ти. На думку М. Бахтіна, діалог — це не просто засіб розкриття вже існуючого, сформованого характеру людини, адже у процесі діалогічного спілкування, яке є синонімом її справжнього буття, людина може повернутися до самої себе, до своєї автентичної сутності [16,с.434] Автор підкреслює, що не можна зрозуміти іншу людину, перетворивши її на об'єкт байдужого, нейтрального аналізу; можна підійти й розкрити її лише шляхом діалогічного спілкування з нею.

Серед філософів, які проторували шлях для діалогічного методу, треба назвати ім'я Дільтея. Його цікавила структура «внутрішнього душевного життя людини». Мислитель стверджує, що здатність до емпатії має певний «внутрішній доступ» людини до іншої людини і робить її внутрішній світ «прозорим». М. Бубер продовжує вчення свого вчителя Дільтея, розвиваючи теорію «діалогічного спілкування». У свою чергу він наполягає на рівноцінності, рівновеликості Я і Ти, Я та іншого буття [198, с.109]. Філософ вважає, що ми спроможні досягнути сутність людини, коли навчимося розуміти її діалогічну природу, її здатність буття з іншими. До того ж, діалог є синонімом взаємної творчості, взаємного збагачення людей та конкретизації, справжнім утіленням інтерсуб'єктивності. У реальному діалозі люди творять одне одного й, водночас, своє спільне життя, не втрачаючи індивідуальності. Він перетворив феномен спілкування на цілісну філософію спілкування, конче потрібну сучасникам, загубленим в анонімності великого міста. Ця найдосконаліша форма діалогічного спілкування, яка «робить людину людиною», розглядається М. Бубером завдяки аналізу процесів

виховання, в якому відбувається взаємовплив вихователя та вихованця. Звичайно, об'єктом впливу виступає вихованець, але й він вносить певний вклад у діалогічну ситуацію, тобто створює атмосферу довіри. Філософ зазначає, що відсутність справжнього рівноправ'я суб'єктів комунікації — виховання не дає нам підстав вважати виховну діяльність довершеною формою комунікації [198, с.111-116]. Саме суб'єкт-суб'єктне ставлення як перший критерій справжньої комунікації розглядає послідовник М. Бубера, Н. Копрай, у своїй праці «Фундаментальна теорія людської комунікації». Другою головною структурою комунікації філософ вважає інтерсуб'єктивність. Це умова взаємного «визнання» учасників комунікації як вільних, рівноправних суб'єктів, без чого неможливе здійснення співіснування людей — і навпаки. Свобода також виступає обов'язковою передумовою людської комунікації.

Таке завдання підпорядковане розв'язанню проблеми, що походить від «діагнозу сучасної доби», внаслідок тотальної експансії науково-технічної цивілізації в усі сфери людського буття, «колонізації життєвого світу» через його технічну раціоналізацію. Про це в свій час наголошував німецький філософ О. Шпенглер, ставлячи питання про кризу європейської культури, яка вступила в стадію цивілізації. Філософ підкреслював, що для цивілізації характерно панування інтелекту – без душі та серця. Звідси зрозуміло, що морально-етична ціннісна криза в сучасному світі пов'язана з утратою «компетенції» в такому складному світі. Для її подолання мислителі вважають необхідним створити нову етику відповідальності, яка виконувала б функцію критичної, або легітимуючої інстанції і здійснювала б контроль за розвитком сучасного суспільства [69, с.21].

Так, на думку Л. Ситниченко, загальнофілософське осмислення проблеми комунікації в сучасному суспільстві пов'язане з розумінням її ролі як останнього підґрунтя для розвитку свідомості, пізнання і суспільного буття. Адже філософія комунікації, як пошук підвалин міжлюдських взаємин, за своєю метафізичною глибиною суттю збігається з найактуальнішими для сьогодення проблемами соціально-політичного життя. Вона дає змогу зрозуміти справжній смисл таких фундаментальних понять, як «свобода», «відповідальність»,

«справедливість» та їх взаємозв'язок. Відповідальність охоплює взаємні відносини та вимоги, на які ми покладаємось як на первинні моральні феномени. Основа цього комунікативного поняття полягає, перш за все, у повазі людської гідності особистості в межах спілкування з іншими людьми. Кожна людина може усвідомлювати себе відповідальною і, в цьому розумінні, вільною [198, с.81-82].

Отже, філософсько-етичний розгляд феномену «комунікативність», його направленість на гуманні взаємовідносини між людьми на основі порозуміння, злагоди, довіри є тим підґрунтям, на якому базуватиметься теорія педагогічного спілкування. Це стало основою для формування у дітей загальнолюдських цінностей — доброти, любові і свободи, які утверджують у педагогіці безкомпромісність моральних норм [1,с.103]. Тому «комунікативність» і «спілкування» є найбільш суттєвими поняттями в галузі педагогічної науки. Адже від уміння вчителя спілкуватися з учнями, конструювати та організовувати їхній продуктивний діалог залежатиме розв'язання педагогічних завдань навчання і виховання. Звідси впливає потреба з'ясування теорії педагогічного спілкування, усвідомлення майбутнім учителем сутності поняття «комунікативність вчителя», його основних компонентів, а також висвітлення змісту поняття «комунікативні вміння вчителя» та його структури.

Педагогічне спілкування як психолого-педагогічна система

Проблема педагогічного спілкування як самостійний об'єкт дослідження була підготовлена всім процесом розвитку педагогічної думки. У педагогічному словнику феномен «педагогічне спілкування» визначається як необхідна умова формування, існування й розвитку особистості [220, с.408].

Проблема комунікативної діяльності вчителя є однією з центральних у системі психологічного знання і розглядається В. Бехтеровим, В. М'ясищевим, Б. Ананьєвим, Г. Андрєєвою, А. Бодальовим, О. Леонтєвим, В.Кан-Каликом, П. Петровською, В. Семиченко, а також знаходиться в полі зору вітчизняних дослідників: І. Зязюна, І. Беха, Н. Бутенко, Г. Васянович, В. Гриньової, Н. Волкової, П. М'ясоїд, Л. Савенкової, Т. Щербан, Т. Яценко та ін.

Сутність поняття «педагогічне спілкування» розкриває психолог О. Леонт'єв. Даний феномен він розуміє як професійне спілкування викладача з учнями на уроці чи поза ним у процесі навчання та виховання, яке виконує певні педагогічні функції і спрямоване, якщо воно повноцінне й оптимальне, на психологічну оптимізацію навчальної діяльності та взаємини між педагогом і учнями та всередині учнівського колективу [109, с.76].

Більшість дослідників розглядає даний феномен як складний багатогранний процес, що одночасно може виступати як інформаційний процес, в якому може бути відсутній зворотний зв'язок, процес взаємодії між суб'єктами, в результаті якого стверджується спільна для обох учасників позиція, ставлення людей один до одного, процес їх взаємовпливу, співпереживання та порозуміння один одного.

Основи теорії педагогічного спілкування започаткували Л. Виготський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський.

Значний внесок у загальний здобуток комунікативної майстерності вчителя зроблено А. Макаренко та К. Ушинським. Видатні педагоги наголошували на важливості таких умінь спілкування, як тактовність та почуття міри у виховному процесі. Найважливішими ознаками педагогічної майстерності А. Макаренко вважав уміння впливати на вихованців, використовуючи виразні мовні особливості, повагу до особистості вихованця, здібність до діалогу з ним, щирість та вміння володіти собою, своїм голосом, мімікою. Педагогічну техніку вихователь розумів як комплекс дій, елементів поведінки, комунікативних здібностей, які підсилюють або послаблюють характер впливу педагога в залежності від певної ситуації. Мистецтво педагогічного спілкування А. Макаренко порівнював з акторським, наголошуючи на важливості постановки голосу, мистецтва тону, погляду, рухів, а також естетичного зовнішнього вигляду вихователя [118, с.231; 224, с.205].

Взірцем високої культури педагогічного спілкування, глибокого розуміння дитячої особистості був В. Сухомлинський. Він наголошував на важливості таких комунікативних умінь учителя як уміння слухати учнів, на доброзичливості, використанні заохочень, на культурі мовлення, яка проявляється в дотриманні нормативної мови, вмінні

логічно, зрозуміло, доречно, виразно й естетично висловлювати думку, вживаючи її для піднесення людини. Професійне мовлення, на його думку, є показником освіченості вчителя, його загальної культури та інтелігентності: «У руках вихователя слово — такий же могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора» [212, с.160].

Науковці стверджують, що, для того щоб навчитися професіональному спілкуванню, треба чітко уявляти структуру цього процесу, знати, які вміння забезпечують його здійснення, яким чином можна удосконалити виховний вплив на дітей. Так, В. Кан-Калік пропонує чотири етапи комунікації, що становлять структуру педагогічної взаємодії:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). Це планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Зміст його складається з визначення мети взаємодії, аналізу стану співрозмовника та аналізу ситуації. Тут вирішальне значення має цільова установка вчителя на залучення вихованців до взаємодії, створенні творчої атмосфери для виявлення їхніх індивідуальних особливостей. Для цього педагогові потрібна уява, здатність сприймати та адекватно оцінювати людину.

2. Початковий етап спілкування. За В. Кан-Каліком цей етап має назву «комунікативна атака». Його мета — встановлення емоційного і ділового контакту в педагогічній взаємодії. Тут важливо оволодіти технікою швидкого внесення у взаємодію, прийомами самопрезентації та динамічного впливу. Ініціатива потрібна вчителю на цьому етапі для того, щоб на наступному етапі передати її вихованцям.

3. Керування спілкуванням. Це свідомо і цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до визначеної мети. На цьому етапі здійснюється обмін інформацією, оцінками з приводу цієї інформації, взаємооцінюванням співрозмовників. Створюючи доброзичливу атмосферу, учитель передає ініціативу учневі з метою самостійного оцінювання фактів. Тут надзвичайно важливого значення набуває вміння педагога слухати учнів, ставити перед ними яскраві цілі і вказувати на шляхи їх досягнення.

4. Аналіз спілкування або етап самокоригування. Завдання цього етапу — співвідношення мети, засобів, результатів взаємодії, а також моделювання подальшого спілкування.

На кожному етапі взаємодію оптимізують встановленням особистісного контакту з учнями, демонстрацією власного ставлення до мети спілкування, показом яскравих цілей спільної діяльності — окреслення спільного «ми» у майбутньому, розумінням педагогом внутрішнього стану учнів, підтримкою його в позитивних намірах, створенням ситуацій успіху, що є необхідним для сприятливого психологічного тла взаємодії [158, с. 122-123].

Дещо інший підхід щодо структури педагогічного спілкування пропонують психологи та педагоги Г. Андрєєва, І. Зязюн, П. Петровська, Б. Паригін, С. Максименко, П. М'ясоїд, О. Цокур та ін., які розглядають соціально-психологічний блок, до складу якого входять комунікативний, інтерактивний та перцептивний аспекти. Інформаційний, регулятивний, афективний аспекти розглядає Б. Ломов. Когнітивний та афективний — Л. Коломинський, Е. Маліновський.

Комунікативний аспект спілкування передбачає обмін між його учасниками різною інформацією: знаннями, думками, почуттями тощо. Головним засобом спілкування є вербальне повідомлення (від лат. *verbalis* — словесний). Звідси випливає важливість вживання мови, яка є водночас і носієм знань, і знаряддям пізнавальної діяльності. Тому спілкування є не тільки передачею, а й створенням інформації. Мовленнєве або письмове спілкування забезпечується процесами кодування і декодування висловлювань. Так, наприклад, когнітивний мисленнєвий процес трансформації ідей і почуттів у символи і організація їх у форму повідомлення називається кодуванням, а зворотний процес трансформації повідомлення в ідеї і почуття — декодуванням [34, с.18]. Важливу роль у спілкуванні відіграють також немовні (невербальні) засоби, які поділяються на візуальні, акустичні, тактильні, ольфакторні. До візуальних невербальних засобів спілкування належать жести — рухи рук, ніг; міміка — рухи м'язів обличчя; пантоміміка — рухи тіла, особливості ходи, пози, постава, посадка голови; проксеміка — просторова і тимчасова організація спілкування; візуальний контакт — напрямок погляду, вираз очей.

До акустичних невербальних засобів спілкування належать:

- паралінгвістичні засоби (характеризують якість голосу, його діапазон, інтонацію, гучність, тембр, ритм, висоту звучання);
- екстралінгвістичні засоби (характеризують присутність у мові пауз, сміху, плачу, подихів, кашлю тощо);
- тактильні засоби (присутність усього, що пов'язано з дотиками співрозмовників: рукостискання, обійми, поцілунки й ін.);
- ольфакторні засоби (запахи доквілля — природні та штучні, запахи людини).

Водночас, під час обміну інформацією, встановлення комунікативних зв'язків для досягнення цілей діяльності, здійснюючи різноманітні впливи на інших партнерів по спілкуванню, люди безпосередньо сприймають один одного й мають можливість пізнати психологічні, індивідуальні, фізичні особливості, притаманні кожній стороні. У цьому виявляється перцептивний аспект структури спілкування. Саме поняття «перцептивний» походить від лат. *perceptio* — сприймання, тобто цей аспект спілкування характеризує особливості сприймання і порозуміння партнерами один одного, інтерпретацію отриманих результатів, їхнє оцінювання [193, с.5].

Третій аспект спілкування соціально-психологічного блоку — інтерактивний, цей термін походить від лат. *inter* — поміж і характеризує організацію взаємодії між його суб'єктами. Психологи зазначають, що даний аспект залежить від рівнів і стилів спілкування. Рівень спілкування визначається характером відносин, що склалися між суб'єктами. Виділяють три такі рівні: соціальний, діловий і духовний [44, с.189; 63, с. 258].

Соціальний рівень реалізується у спілкуванні, в процесі якого суб'єкти ставляться один до одного згідно з соціальними нормами. Діловий рівень виникає зі спільної діяльності і характеризується насамперед змістом конкретної ситуації спілкування. Духовний рівень — це взаємодія, в основі якої лежить не тільки значення, а й смисл. Це співпереживання і взаємопроникнення суб'єктів спілкування у внутрішній світ один одного, це, власне, спілкування особистостей [140, с.215]. Успіх педагогічного спілкування також залежить від правильно обраного стилю спілкування, тобто системи способів та

прийомів, які використовує вчитель у взаємодії з учнями. Відповідно до стратегії взаємодії педагога визначають такі стилі спілкування:

1. Авторитарний — стиль диктату, коли підлеглий розглядається тільки як пасивний виконавець і йому фактично відмовлено у праві на самостійність та ініціативу.

2. Демократичний — стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного; засадою для нього є довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоврядування особистості та колективу.

3. Ліберальний — стиль, що характеризується браком стійкої педагогічної позиції, виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог, формальному розв'язанні проблем [158, с.124].

Педагогічне спілкування як психолого-педагогічну систему розглядає Е. Малиновський. Він стверджує, що в ній визначають суб'єктивний стан учасників спілкування та їхнє емоційно-оцінювальне ставлення один до одного — афективний компонент; операціональні акти взаємодії педагога та учнів, які зумовлені їх включенням у соціальну групу, — поведінковий компонент, предмет спілкування — когнітивний компонент [190, с.8]. Ці компоненти, на нашу думку, відображають сутність педагогічного спілкування як найважливішого виду діяльності педагога. Треба зазначити, що результатом реалізації цих компонентів має бути педагогічний контакт, якого можна досягнути лише при набутті порозуміння між учителем та учнями.

Теорію педагогічної взаємодії обґрунтовує в своїх працях О. Киричук, виокремлюючи просторовий, психічний, соціальний та педагогічний контакти. За висловлюванням дослідника, просторовому контакту передують поява педагога перед учнями, формування перших вражень один про одного та взаємних оцінок, встановлення довірливих стосунків. Після встановлення просторового контакту створюються умови переходу до психічного контакту—динамічних багаторівневих психологічних взаємин педагога й учнів. Соціальний контакт передбачає встановлення рефлексивних відносин між педагогами та учнями, актуалізацію настанов на спільні дії [190, с.3-12].

Порозуміння в спілкуванні розглядає Г. Андреева, визначаючи два його аспекти: по-перше, як розуміння цілей, мотивів, настанов партнера у взаємодії; по-друге, не тільки як розуміння, але й прийняття,

розподіл цих цілей, мотивів, настанов, що дозволяє не просто «узгоджувати дії», але й встановлювати відносини близькості, прихильності. Спілкуючись, кожен будує образ партнера, послуговуючись такими засобами як ідентифікація і рефлексія [3, с.138].

На думку Б. Паригіна, показником взаєморозуміння між суб'єктами в спілкуванні виступають такі явища як розуміння і взаєморозуміння партнерів, їх емоційне ставлення один до одного, їх співпереживання, симпатії, згоди та узгодженості в спільних діях та атмосфера, в якій відбувається спілкування [156,с.47]. Такі показники слід розглядати як зовнішні прояви взаєморозуміння в спілкуванні. Внутрішньою основою розуміння між людьми є психологічні механізми — ідентифікація та рефлексія. Поняття «ідентифікація» походить від лат. *identificare* — ототожнення, тобто уподібнення себе іншому, спроба поставити себе на його місце, проникнути в систему його значень. «Рефлексія» (в перекладі з лат. *reflexio* — відображення у процесах спілкування) означає спосіб однієї людини зрозуміти іншу, завдяки уявленню про себе. Причому цей процес має зворотний вплив: чим глибше вона розбирається в інших, тим повніше й об'єктивніше оцінює себе. Така залежність посилюється за умови спільної діяльності. Коли ж люди мало знайомі, образ часто будується на підставі зовнішніх, до того ж малоінформативних ознак [22, с.111].

Досліджуючи перцептивний аспект професійно-педагогічного спілкування, Е. Коваленко підкреслює значення таких його взаємозалежних умов, як «атракція» і «емпатія». Перше походить від лат. *attraction* — притягування, специфічне емоційне ставлення, що визначає привабливість однієї людини для іншої, на основі чого формується інтегральне стійке почуття прихильності до іншої людини. «Емпатія» означає співпереживання, вміння поставити себе на місце іншої людини, здатність довільно, емоційно відгукуватись на переживання інших.

Отже, для ефективного здійснення педагогічного спілкування слід враховувати психологічні механізми, що забезпечують необхідне взаєморозуміння між учителем та учнем: ідентифікацію, рефлексію, атракцію та емпатію.

Відповідно до специфіки спілкування вчителя музики з учнями засобами музичного мистецтва, слід підкреслити сугестивні засоби психологічного впливу. Поняття «сугестія» чи «уселяння» від лат. *suggestion* — процес впливу на психічну сферу людини. До них належать: зараження, навіювання, наслідування, переконання.

Зараження — це передача суб'єктом свого емоційного стану партнерам. Цей акт відбувається через передачу психічного настрою, що несе в собі великий емоційний заряд, через канал почуттів та пристрастей. Наприклад, вплив музичного твору в концертному залі набагато сильніший у порівнянні зі сприйняттям його в засобах масової комунікації. «Секрет емоційного впливу в умовах безпосереднього контакту, — стверджує Н. Антонєць, — пояснюється тим багаторазовим взаємним перехрещенням емоційних впливів людей, що перебувають під таким впливом. Сила зростання накалу пристрастей прямо залежить від того, від кого йде інформація та вплив» [6, с. 28]. Так, Б. Паригін наголошує, що основним механізмом емоційно-енергетичного обміну в процесі спілкування партнерів є психічне зараження. Поряд із психічним зараженням до соціально-психологічних механізмів спілкування належать також наслідування, навіювання та переконання.

Навіювання (сугестія) — це передача своїх психічних станів іншим людям, засіб впливу на їх емоційно-чуттєвий рівень свідомості, що здійснюється незалежно від уваги й волі учнів і досягає своєї мети, якщо йде від авторитетного учителя. Навіювання можливе лише за умови повної довіри між вчителем музики і учнем, а також готовності аудиторії сприйняти мистецьку інформацію. Інакше кажучи, за умови відповідності інформації потребам, інтересам, прагненням, установкам школярів [197, с.57].

Переконання як психологічний засіб впливу на свідомість спрямоване на мислення учнів, їх теоретичні знання та досвід. Його метою є досягнення такого стану почуттів і думок, які можуть за певних умов перетворитися у відповідну поведінку. Тому в механізмі переконання особливу роль відіграє доведення, яке знаходить своє вираження у розумовому процесі аргументованого пояснення. Переконання вимагає знання чітких правил логіки (пояснення,

узагальнення, висновки), які складають підґрунтя ланцюга: теза — аргумент — висновки [154,с.262], [6, с.28].

Наслідкування забезпечує консолідацію (зв'язок) групи і адаптацію її членів в умовах певної ситуації на основі будь-якої опанованої форми емоційно-чуттєвого, інтелектуального і вольового реагування, поведінки [197, с.59,50]. Отже, сугестивні засоби психологічного впливу — зараження, навіювання, наслідування, переконання — це важливі психологічні механізми, що сприяють продуктивності педагогічного спілкування вчителя музики.

Щоб ефективно керувати процесом спілкування зі шкільною аудиторією, майбутній учитель повинен також володіти прийомами встановлення та підтримки контактів. До таких операційних прийомів належать: наказ, прохання, повеління, приклад, схвалення, заохочення.

Вивчаючи питання комунікативної взаємодії в педагогічній діяльності, І. Бех підкреслює, що даний феномен у теоретичному плані залишається недостатньо розробленим, тому потребує глибокого й всебічного обґрунтування. Предметом його аналізу виступає інтимно-особистісне спілкування вихователя та вихованця в умовах тих ситуацій, які є оптимальні для розвитку особистості. Учений зазначає: «Під інтимно-особистісним спілкуванням розумітимемо таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, у якій на основі обміну особистісних позицій суб'єктів можливе їхнє морально-духовне зростання» [19, с.21]. Автор пропонує конструктивну дискурсивну технологію інтимно-особистісного діалогу в системі «вихователь-вихованець», що встановлює базовий смисло-ціннісний консенсус у володінні сугестивними психологічними засобами; прояв Ми-переживання учасниками інтимно-особистісного діалогу, що забезпечують виховну результативність; визначення мети інтимно-особистісного діалогу; забезпечення глибини проникнення співучасниками інтимно-особистісного діалогу у внутрішній світ один одного; функціонування розвиненої форми інтимно-особистісного діалогу; прояв Я-переживання вихованцем як учасником інтимно-особистісного діалогу. І. Бех обґрунтовує правила, на які має орієнтуватися педагог: доступність викладання своєї особистісної позиції; насичення кожної своєї думки або фрагменту свого образу «Я» сильними почуттями; забезпечення

адекватного інтелектуально-емоційного реагування вихованця на саморозкриття вихователя; прояв учнем емпатійних переживань; щирість у ставленні до вихованця, тобто те, що ви висловлюєте йому словами й жестами, має узгоджуватися з внутрішніми відчуттями та переживаннями під час спілкування. Щоб зрозуміти іншу людину, її поведінку, потреби, мотиви, актуальні переживання й психічні стани, є два підходи: 1) намагатися зрозуміти людину з позиції її внутрішньої структури — поглядів, цінностей тощо; 2) прагнути зрозуміти її з власної позиції. Педагог має створити довірливі взаємини (клімат, атмосферу, психічний контакт). Науковець підкреслює, що педагогічна діяльність учителя потребує не тільки інтелектуальної основи, вона також спирається на емоційну сферу, на все багатство внутрішнього духовного світу особистості педагога, на весь спектр його професійного та особистісного досвіду, який складають професійні педагогічні знання і практичні уміння і навички [19, с.21-25].

На думку І. Зязюна, ефективність педагогічної дії вчителя залежить від якості його спілкування з учнями. Вчений стверджує, що інтегральною особистісною характеристикою педагога є комунікативність. Вона полягає в тому, що вихователь має прагнути до взаємодії з дітьми: учні не дратують його, а спілкування з ними дає задоволення як учителю, так і його вихованцям. Характеризуючи перцептивну сторону педагогічного спілкування, І. Зязюн наголошує, що воно починається зі сприймання учнів, батьків, колег, в якому велику роль відіграють розвинена увага та увага педагога. Вчений підкреслює: «...щоб навчитися спілкуватися, потрібно насамперед бути уважним, тобто помічати те, що для учнів та інших людей є цінним і значущим» [158, с.132]. Автор підкреслює, що увага, яка є комунікативним дзеркалом учителя, дозволяє орієнтуватися в атмосфері взаємодії, тримати руку на психологічному пульсі класу або співрозмовника. Поряд із цим педагогічна взаємодія потребує розвиненої уваги вчителя (вміння ставити себе на місце іншої людини й бачити світ її очима), доброзичливого ставлення до учнів, уміння сприймати іншого навіть тоді, коли не схвалюєш його вчинків, щирості, здатності підтримувати інших, відкрити їм свій внутрішній світ. Він підкреслює, що складність професійно-педагогічної комунікації не

тільки у високих вимогах до комунікативної культури педагога, а й в оволодінні способами залучення дітей до спільної діяльності. Майстерність спілкування вчителя й полягає саме в тому, щоб допомогти учням стати активними співучасниками взаємодії.

Питання навчального спілкування досліджує Т.Щербан, підкреслюючи, що це процес взаємодії вчителя і учня, який будується на активному зворотному зв'язку і організовує, регулює, збагачує кожного з його учасників. Дослідниця наголошує про заміну «суб'єкт-об'єктної» парадигми спілкування на «суб'єкт — предмет — суб'єкту»: у ній одержувач інформації розуміється вже як активний суб'єкт, що сам впливає на народження і передачу інформації, він не є пасивним, бездушним (як це представляли раніше) елементом цього процесу. На думку автора, продуктивність навчального спілкування визначається рівнем компетентності вчителя — опануванням системи вдатностей до навчального спілкування. Це спостережливість (дослідницькі); педагогічний такт (особистісні); любов до дітей, чуття дітей (почуттєві); здібності до навіювання, впливу на учнів (сугестивні); здібності проектувати активність учнів (конструктивні); уміння словом висловлювати свої думки (мовленнєві); використання інноваційних методів навчання (дидактичні); уміння підсилювати думки мімікою і пантомімікою (експресивні); організація процесу навчання і виховання (організаторські); здатність проникати у внутрішній світ учня (перцептивні); знання психології учнів (гностичні); уміння встановлювати взаємовідносини з людьми (комунікативні); допомога народженню думки, почуттів та образу (майєвтичні). Автор розглядає останнє уміння вчителя як найменш розвинуте. Вона зазначає, що поняття «майєвтика» сягає своїм корінням до сократовських часів. Саме так Сократ назвав свій філософський прийом сприяння народженню істини в процесі бесіди. Мета його бесід — з'ясування простої сутності предмета через обговорення конкретних і окремих явищ. Пізнання — це рух, а рух для душі — це пізнання, — стверджував філософ. Тому своє завдання він вбачав у тому, щоб «направити» співрозмовника на шлях розкриття змісту понять, якими той володіє, але нечітко, тому і не може дати їм визначення сам [243,с.176-178]. Т.Щербан підкреслює, що «теоретичні засади компетентності вчителя передбачають

комунікативну підготовленість учителя, адже ставлення молодих учителів до своєї професії суттєво залежить від їх установок у комунікативній сфері» [241, с.295].

Комунікативна компетентність

Поняття «компетентність» (*competens* (лат.)) означає відповідний, здатний. Поняття «компетенція» (*competentia* (лат.)) означає коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє пізнанням і досвідом.

Звідси випливає, що компетентність та компетенції взаємопов'язані поняття. В останні роки поняття «компетентність» та «компетенції» вийшло на загальнодидактичний і методологічний рівні. Посилення уваги до компетенцій зумовлене також рекомендаціями Ради Європи, що стосується оновлення освіти, її наближення до замовлення суспільства.

Розглядаючи освітню компетенцію, А. Хуторський дає їй таке визначення: «освітня компетенція — вимога до освітньої підготовки, яка виражена сукупністю взаємопов'язаних змістових орієнтацій знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистістю соціально-значимої продуктивної діяльності» [233, с.115].

На думку вітчизняного науковця О. Пометун, під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Автор підкреслює, що сформовані *компетентності* людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня *компетентності* людини. Отже, компетентність — це результативнодіяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [95, с.17].

Цілком слушно запроваджує поняття «компетентність» та «ключові компетентності» Н. Бібік. На його думку компетентність — стосовно структури змісту освіти, який побудовано в сучасних стандартах за галузевим принципом і в програмах — за предметним, — виводить метарівень, універсальний, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [95, с.46]. Важливою складовою компетентності вчителя автор вважає комунікативну компетентність.

Комунікативні вміння вчителя. Зміст і структура

Зі сказаного випливає, що для здійснення ефективного педагогічного спілкування вчитель повинен володіти комплексом комунікативних умінь. Саме поняття «уміння» дослідники розглядають як елементи діяльності, котрі дозволяють виконувати певну роботу високоякісно, а саме: точно і правильно виконувати якусь дію, операцію, серію дій або операцій. Уміння містить автоматично виконувані дії, що називаються навичками, в цілому вони є свідомо контрольованою частиною діяльності в основних проміжних пунктах і кінцевій меті. Розглядаючи феномен «комунікативні вміння», дослідники Л. Петровська, Т. Шепеленко, Т. Яценко зазначають, що це інтегративна властивість особистості, котра розвивається на підґрунті раніше засвоєних знань та навичок, виявляється у здатності ефективно виконувати комунікативну діяльність у нових мовленнєвих ситуаціях. Вона є системоутворюючим компонентом професійної підготовки спеціалістів у різних галузях освіти.

Теоретичне осмислення проблеми формування комунікативних умінь вчителя було започатковано в працях В. Кан-Каліка, О. Леонтьєва, О. Бодальова, Н. Кузьміної, Р. Фатихової. Ці питання розвивали вітчизняні дослідники: Н. Бутенко, Л. Савенкова, В. Абрамян, М. Барактян, О. Єремчук, Л. Кобилянська та ін. Для обґрунтування складників системи комунікативних умінь спеціаліста потрібно, у першу чергу, використати результати наукових пошуків з цього питання О. Леонтьєва і В. Кан-Каліка.

Так, О. Леонт'єв розглядає педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен, де кожний елемент спілкування повинен бути збагачений моральним досвідом вихователя. Виокремлюючи комунікативні вміння вчителя, вчений до них відносить: вольові якості — вміння керувати своєю поведінкою; якості уваги, особливо такі, як спостережливість, гнучкість; вміння соціальної перцепції або «читання по обличчю»; уміння розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати особистість учня, його психологічний стан за зовнішніми ознаками; уміння «подавати» себе в спілкуванні з учнями; уміння будувати свою мову відповідно до психологічного стану; уміння мовного і немовного контакту з учнями [102, с. 34].

Психолого-педагогічні характеристики комунікативних якостей особистості вчителя досліджував В. Кан-Калік. Він наголошував, що найбільші складнощі у викладачів-початківців викликають такі елементи педагогічної діяльності, як керування своїм психічним станом під час спілкування, організація спілкування, створення атмосфери колективного пізнавального пошуку [87, с. 46]. Дослідник наголошував на важливості наступних комунікативних умінь учителя: вміння спілкуватися з людьми; встановлення психологічного контакту з учнями; завоювання ініціативи в спілкуванні, організація творчої діяльності учнів; організація спілкування; створення творчого самопочуття.

Р. Фатихова підкреслює важливість наступних комунікативних умінь: володіння власним психічним станом під час спілкування; сприйняття і адекватне розуміння учнів; діагностування рівня освіченості, вихованості та розвиненості учнів; аналіз труднощів, які виникають у процесі спілкування; встановлення доброзичливих стосунків з усіма учасниками педагогічного процесу; організація різноманітних форм діяльності учнів; розуміння емоційного стану людини; мовленнєве (вербальне) й немовленнєве (невербальне) спілкування [226, с. 23-26].

Поряд із визначеними комунікативними вміннями Н. Бутенко наголошує на важливості зацікавлення партнера у спілкуванні; на умінні пристосовуватися до «важких» людей у спілкуванні; створювати сприятливу доброзичливу атмосферу; вибирати ефективний стиль

спілкування у конкретній ситуації з конкретною людиною; правильно вибирати засоби для подання інформації; на умінні «подавати себе»; зав'язувати та вести дискусію; володіти увагою слухачів; контролювати свою мову, жести, поставу, поведінку; знаходити правильні засоби самоподання [26, с. 65].

У дисертаційному дослідженні М. Барактян розкрито зміст і структуру професійних артистичних умінь педагога. До них дослідник, у першу чергу, відносить мовленнєві вміння, зокрема: особливості дихання, дикції, голосу педагога та інтонаційної виразності та емоційність і переконливість. Автор розглядає значення пластико-мімічних комунікативних умінь (жестів, міміки, пантоміміки) як одних із видів артистичних умінь педагога [190, с. 32].

Про важливе значення виконавських педагогічних умінь наголошує В. Абрамян і до них відносить: володіння професійно-педагогічною увагою; створення психологічної свободи; виконання доцільних педагогічних дій під час спілкування [190, с. 33].

З огляду на зазначене, вважаємо, що для обґрунтування системи комунікативних умінь педагога їх треба об'єднати у блоки, які відповідають етапам його комунікативної діяльності. Так, Л. Савенкова стверджує, що комунікативна діяльність може бути репрезентована у вигляді послідовності етапів і включати: а) етап орієнтування та планування; б) етап виконання, або реалізації; в) етап контролю. Реалізація кожного із зазначених етапів вимагає від спеціаліста володіння певними комунікативними вміннями. Дослідниця пропонує систему комунікативних умінь педагога у відповідних блоках:

1. *Проектування педагогічного спілкування*: композиційна побудова змісту спілкування, створення творчого самопочуття.

2. *Організація педагогічного спілкування*: самопрезентація, оволодіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації спілкування, встановлення й підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні, завоювання ініціативи, реалізація плану спілкування, встановлення педагогічного контакту.

3. *Регулювання педагогічного спілкування*: мовленнєве (вербальне) й не мовленнєве (невербальне) спілкування, соціальна перцепція, використання «пристосувань» [190, с. 15].

Разом із тим, Л. Савенкова визначає компоненти системи комунікативних умінь, з'ясовує специфіку існуючих у ній зв'язків. Адже, на думку автора, в структурі вказаної системи об'єднані як прості, так і складні комунікативні вміння. Дослідниця посилається на теоретичний аналіз складних професійних умінь педагога, який здійснив Л. Спірін. Відповідно до розроблених ним положень, прості комунікативні вміння доцільно розглядати як прості комплекси функціонально пов'язаних окремих педагогічних дій. У свою чергу, складні комунікативні вміння слід аналізувати як складні комплекси функціонально пов'язаних окремих педагогічних дій. Наприклад, вміння мовленнєвого спілкування включає оптимальну побудову мовлення, мовленнєвий вплив, створення словом образних «бачень» тощо. Також вміння встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні включає вміння мовленнєвого і не мовленнєвого спілкування, володіння професійно-педагогічною увагою, вміння соціальної перцепції, орієнтування в ситуації спілкування, створення творчого самопочуття [190, с. 17].

Слід зазначити, що колектив дослідників (О. Єремчук, Л. Кобилянська, Л. Мафтин, І. Петрук) обґрунтовує важливість таких блоків професійних комунікативних умінь майбутніх педагогів: соціально-психологічного, морально-етичного, естетичного, технологічного.

До *соціально-психологічного блоку* належать: стимулювання учнів до спілкування; рефлексію; адекватне сприймання і розуміння своєрідності особистості; прогнозування розвитку міжсуб'єктних відносин; використання психологічних засобів — вербальних, невербальних, механізмів комунікативного впливу.

До структури *морально-етичного блоку* входять вміння: налагоджувати спілкування на гуманістичній, демократичній основі; керуватись принципами і правилами професійної етики; утверджувати особистісну гідність кожної дитини; організовувати творче співробітництво з класом та окремими учнями; ініціювати сприятливий моральний клімат.

Естетичний блок містить вміння: гармонізацію внутрішніх та зовнішніх особистісних проявів; артистичні вміння; естетичну

виразність; залучення учнів до високої культури спілкування; активізації їхнього емоційного тону, переживання радості спілкування, почуття прекрасного.

Структура *технологічного блоку* охоплює уміння використовувати навчально-виховні засоби, методи, прийоми; вибирати оптимальний стиль спілкування; дотримуватись педагогічного такту, органічно поєднувати комунікативну і предметну взаємодію, забезпечувати її виховну ефективність.

Інший підхід до розуміння структури системи комунікативних умінь педагога дослідники пропонують на підґрунті структури педагогічного спілкування, тобто виокремлюючи наступні блоки: інформаційний, інтерактивний і перцептивний.

Інформаційний блок— правильна побудова речень відповідно до граматичних, орфоепічних, лексичних норм державної мови; багатство професійно-педагогічного словника — формулювання ідей, конкретність у висловлюваннях, організація спілкування на професійну тему у формі монологу, діалогу, полілогу; аргументованість, доказовість, вимогливість; педагогічний такт, вміння володіти голосом.

Інтерактивний блок— встановлення та підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні; прогнозування поведінки партнера, керування власним емоційним станом під час спілкування; ініціативність у спілкуванні; встановлення педагогічного контакту.

Перцептивний блок— уміння слухати співбесідника, емпатійне розуміння співбесідника; емоційна ідентифікація себе з іншим; доброзичливість, уміння встановлювати психологічний контакт.

Таким чином, на основі аналізу філософсько-етичної та психолого-педагогічної літератури ми визначили зміст і структуру загально-педагогічних комунікативних умінь, необхідних учителю для успішного здійснення професійної діяльності. Однак ефективність педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики потребує розгляду його специфічних фахових комунікативних умінь з оглядом на важливість вокально-хорової діяльності. Тому в наступному параграфі вважаємо за доцільне розглянути зміст і структуру поняття «комунікативні уміння вчителя музики в процесі вокально-хорової підготовки».

1.2. Комунікативні вміння вчителя музичного мистецтва в процесі вокально-хорової діяльності

З метою з'ясування сутності феномена комунікативні вміння вчителя музики у процесі вокально-хорової підготовки, вважаємо за доцільне дослідити особливості вокально-хорової діяльності та необхідної для її здійснення вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики. Поряд з цим важливо розглянути комунікативні особливості музичного мистецтва, визначити структурні компоненти педагогічного спілкування, що входять до змісту вокально-хорової діяльності, обумовити для вчителя музики потребу володіння комунікативними вміннями для здійснення художньо-педагогічного спілкування та досягнення високих результатів у музично-освітній діяльності вчителя.

Особливості вокально-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва

Вокально-хоровій діяльності вчителя музики в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів належить особливе місце. Адже відомо, що в сучасній школі найбільш розповсюдженим, доступним та улюбленим видом виконавської діяльності дітей є хоровий та ансамблевий спів. Могутній виховний потенціал хорового мистецтва завжди брався до уваги видатними діячами хорової культури.

Так В. Шебалін підкреслював: «Хоровий спів є такою формою масового музикування, через яку широкі верстви народу стикаються з музичним мистецтвом не за допомогою простого слухання, а в процесі активного виконавства. Ця особливість хорового співу робить останній наймогутнішим і найдоступнішим засобом, за допомогою якого можна дати основи загального музичного розвитку» [46, с.37].

Безперечно, що саме цей засіб найкраще за всі інші сприяє залученню людей до музичного мистецтва. «Музика бере початок із співу, — наголошує Ернест Ансерме, — тому, саме з цього виду музичної діяльності доцільно започаткувати музичну освіту в школі» [5, с.102]. Подібних поглядів стосовно музичного виховання дотримуються науковці, музиканти і педагоги минулого та сучасності.

«Здавна хор був тим видом музичного мистецтва, зазначає Н. Мінасян, в якому з найбільшою повнотою народ виражав свої духовно-моральні та естетичні ідеали. Потяг до хорового мистецтва — суттєва риса культури українського народу» [128, с.63]. Дослідниця наголошує, що настав час відродити дитячий хоровий спів, розглядаючи його як джерело і спосіб розвитку дитини. Такої думки дотримується М. Фалько, підкреслюючи, що вітчизняному музичному вихованню «генетично» ближче вокально-хорова діяльність, тому відродження традицій національного хорового мистецтва в усій його багатогранності — головне завдання хормейстера, наставника у духовному і творчому спілкуванні дітей з музичними творами [225, с.439].

На пріоритетності вокально-хорової діяльності в процесі розвитку музичної культури народу наголошували Д. Аспелунд, Б. Яворський, Б. Асаф'єв, Г. Струве, Д. Кабалевський, Е. Печерська та ін. Погляди Б. Яворського і Б. Асаф'єва щодо ролі хорового мистецтва та диригентських умінь хормейстера залишаються актуальними й нині. Підкреслюючи музично-соціальну і художньо-виховну функцію хорової роботи, Б. Асаф'єв стверджував, що особиста участь у інтерпретації вокально-хорових творів розвиває якості розуміння музики, відчуття себе творцем або співучасником творчої дії, виконавцем творчих задумів авторів. Для досягнення такої мети першочерговим завданням автор вважає опанування та закріплення музичних навичок, обов'язкових у хоровому виконанні, а саме: оволодіння основами музичної грамоти, вокальним голосом, опорним диханням. Водночас хор відіграє роль вихователя слухача, залучаючи його до виконання музики [10, с.150]. Отже, вчений започатковує теорію спілкування в галузі вокально-хорової діяльності, де диригент опосередковує комунікативну дію між музичним твором і виконавцями, виконавцями та слухачами.

Водночас, методику музичного виховання Б. Яворського, як стверджує Н. Антонець, можна вважати комунікативною системою музичного розвитку школярів, що випередила свій час [6, с.96]. Педагог надавав особливого значення комунікативним засобам спілкування диригента з виконавцями, спираючись на емоційність, сприйнятливість дитини при виконанні вокально-хорового твору. Діти відчували себе

співучасниками творчого процесу, застосовуючи самостійно тактування, а в подальшому диригентські рухи. Ці комунікативні засоби слугували їм для взаємодії з великими за складом хоровими колективами кількістю до 350 учасників і яскравій інтерпретації складних вокально-хорових творів та хорових оперних сцен [130, с.12].

Про важливість хорового співу як одного з найулюбленіших видів музичної діяльності дітей у естетичному вихованні школярів наголошував Б. Кабалевський. Він першочергово звертав увагу вчителів на організацію в кожному класі хорового колективу. За висловом науковця «кожний клас — хор! — ось ідеал» [215, с.43].

Водночас, підкреслює І. Зеленецька, «художньо виконати пісню — це теж майстерність на протигагу одноманітному, невиразному проспівуванню трьох-чотирьох куплетів». На думку автора, щоб звичайна пісня прозвучала як художній твір, потрібен витончений смак керівника, його вміння знайти і втілити у виконанні дітей різноманітні засоби художньої виразності, які відповідали б образу пісні і його розкриттю [69, с.7]. Такий комплекс завдань потребує якісної підготовки студентів відповідно до багатofункціональної діяльності вчителя музики, яка охоплює роботу з учнями в класі і позакласній культуротворчій діяльності (організація та керівництво хоровими колективами, вокальними ансамблями, солістами).

Проблема підготовки студентів до вокально-хорової діяльності досліджувалась науковцями у різних аспектах (О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, Т. Овчіннікова, Н. Орлова, А. Менабені, Г. Стулова, Ю. Юцевич, П. Ніколаєнко, Т. Смирнова).

Сутність поняття «вокально-хорова підготовка»

Визначаючи сутність поняття «вокально-хорова підготовка», Л. Арчажнікова і П. Ніколаєнко подають його як сукупність навчальних дисциплін (постановка голосу, диригування, хоровий клас), що забезпечують готовність до здійснення всього обсягу вокально-хорової діяльності вчителя музики, оскільки вони пов'язані з його практичною роботою для набуття необхідних фахових знань, умінь та навичок.

Висвітлюючи предметний аспект вокально-хорової підготовки вчителя музики, науковці підкреслюють важливість знань про

закономірності хормейстерської діяльності в школі та особливостей вокально-хорового репертуару для різних складів хору та ансамблю. До найважливіших навичок та вмінь у галузі вокально-хорової діяльності належать такі: володіння власним голосом, диригентською технікою, внутрішнє інтонування партитури; вокально-хоровий і виконавський аналіз творів; використання основних художньо-технічних засобів; гнучке варіювання прийомами управління хоровим звучанням; знаходження нових, нестандартних, ефективних художніх засобів вирішення виконавських завдань; уміння слідкувати за чистотою інтонації, строем, ансамблем, дикцією, тембром, диханням; керувати темпом, динамікою, агогікою, штрихами, фразуванням у процесі хорового звучання твору [9, с.66].

Усі ці фахові навички та вміння потрібні вчителю для спілкування з учнями в межах уроку музики, а також між диригентом і виконавцями шкільного хору або ансамблю. Зрозуміло, що подібна взаємодія відбувається в процесі ознайомлення та вивчення вокально-хорових творів, тобто в результаті спілкування з музичним мистецтвом.

Комунікативна функція музичного мистецтва

Водночас, науковці стверджують, що музичне мистецтво як і мистецтво взагалі за своєю сутністю само є спілкуванням(Д. Аннабел, Г. Анделл, Д. Бамбергер, М. Баррет, Р. МакДональд, М. Павлицевик, М. Баррет, М. Каган, Ю. Лукін, В. Медушевський, С. Раппопорт, К. Сауер, Д. Харгревіс та ін.), адже структура мистецького твору завжди розрахована на майбутній діалог автора з реципієнтом. Під час цього діалогу інформація не просто «посилається», а народжується в процесі спілкування митця і слухача і виступає як «плід їх сумісної активності» [195, с.241].

За влучним висловлюванням М.Кагана «для митця його читачі, слухачі, глядачі виступають суб'єктами, до яких він звертається не для того, щоб їх чомусь навчити або щось нав'язати, а з метою налагодити з ними душевний контакт, викликати їх співчуття, співпереживання, вступити з ними в духовну взаємодію, стимулюючи їхню активність і спрямовуючи до співтворчості» [197, с.237]. Автор підкреслює, що митець розкриває перед людьми свою душу, як перед найближчими

друзями, сповідається перед ними, відверто і відкрито, і тим самим їх виховує і формує [197, с.326].

Отже, таке естетично-морально-громадянське виховання мистецтвом поглиблює, цілеспрямовано вдосконалює, збагачує емоційний досвід особистості. Згідно з цим І.Сипченко зазначає: «під час спілкування зі світом мистецтва, індивід отримує позитивний або негативний заряд і ця емоційна оцінка в чуттєвій сфері здійснюється на основі відібраних і закріплених в актуальному художньому досвіді особистості уявлень про гармонію, прекрасне та досконале в мистецтві» [197, с.33-34].

Зауважимо, що наблизитись до розуміння сутності феномену комунікативності мистецтва можливо, вивчаючи психологічні особливості його сприйняття. Ця проблема детально висвітлена в працях Б. Асаф'єва, Б. Теплова, Є. Назайкинського, С. Раппопорта, В. Медушевського, А. Костюка, О. Рудницької.

На думку О. Рудницької, музичне сприйняття — найсуттєвіша ланка піднесення пізнавально-виховного впливу музики, яка зумовлює розумово-почуттєву активність спілкування особистості з мистецьким твором. Музика, вимагаючи для свого розуміння знань, життєвого і художнього досвіду реципієнта, водночас сприяє і його розвитку, тому музичне сприйняття впливає не лише на розвиток духовності, ерудиції, світоглядних позицій майбутнього вчителя, а й формує його творчий потенціал, комунікативні вміння, здатність до емпатії, рефлексії та багато інших рис педагогічної діяльності, що водночас характеризують і досвід «спілкування» з музикою [184, с.76]. Автор підкреслює, що «художні твори, узагальнено відтворюючи різноманітні ситуації взаємин людей, моделюючи сам процес їх стосунків, досягають виняткової глибини й повноти у розкритті форм і шляхів людського спілкування, психологічного аналізу його сутності» [182, с.64].

Художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики

Зрозуміло, що ці особистісні якості вчителя — емпатійне розуміння учнів, комунікативна рефлексія, педагогічне мислення — вкрай необхідні йому для художнього спілкування, тобто залучення дітей до цінностей мистецтва. Разом з тим, для майбутнього фахівця

важливі не тільки інтелектуально-творчий діалог з автором та героями творів, а ще й міжсуб'єктне спілкування вчителя з учнями, тобто педагогічне спілкування. Звідси випливає важливість поняття «художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики» [197, с.44]. Адже його результативність впливає на художньо-естетичний розвиток школярів, формуючи їх раціональні, емоційні та вольові якості.

Відповідно до цього висуваються певні вимоги до художньо-педагогічного спілкування вчителя музики. По-перше, це не просто передача учням мистецької інформації про музичний твір чи особливості його виконання. По-друге, воно також не зводиться і до формального обміну цією інформацією. Художньо-педагогічне спілкування передбачає процес вироблення нової інформації, загальної для тих, хто спілкується, такої, що породжує їх духовну спільність або підсилює ступінь цієї спільності. Учасники спілкування завжди виступають активними і вільними партнерами, котрі відкривають один одному свою справжню сутність [197, с.161]. Також у процесі художньо-педагогічного спілкування відбувається прямий і зворотний зв'язок, тобто кожне повідомлення розраховане на його інтерпретацію співрозмовником (будь-то автор твору і реципієнт — учитель, автор твору і реципієнт — учень або вчитель — учень), і повернення його в збагаченому, інтерпретованому вигляді для подальшої аналогічної обробки [197, с.44].

Дослідники визначають специфічні особливості спілкування засобами вокально-хорової музики. Так, на думку британського педагога-музиканта Грехема Велча, вокальне звучання — це одне з проявів людяності. Дослідник стверджує: «У межах широкого ряду людських звуків є два сузір'я — мова і спів, які мають суттєве соціокультурне значення. Актуальність цих категорій полягає в тому, що завдяки їм людство передає свій культурний досвід прийдешнім поколінням» [251, с.239].

Саме це й спонукає педагогів постійно шукати різні засоби втілення цього завдання, свій шлях у реалізації художньо-педагогічного спілкування, який ґрунтується на меті вчителя — залучити учня до цінностей музичного мистецтва, готовності зрозуміти і прийняти

цінності вчителя, надати можливість вихованцям засвоїти загальнолюдський досвід. Тому художньо-педагогічне спілкування засобами вокально-хорової музики є підґрунтям для формування у школярів емоційно-почуттєвої сфери, поглядів, думок, смаків, здатності активно контактувати з музичним твором, що сприяє розвитку їхніх особистісних якостей.

Формування майстерності художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики в процесі здійснення вокально-хорової діяльності потребує спеціальної копінткої підготовки. Адже «хор — це досить складний організм, зазначає Г. Струве, створення якого та розвиток вимагають колосальної енергії, знань, умінь керівника. Навколо кожного хорового колективу утворюється магнітне поле впливу на сучасних та майбутніх любителів музики в своїй школі та за її межами» [212, с.3].

Щоб з'ясувати важливість певних знань, умінь, потрібних майбутньому вчителю музики в хормейстерській діяльності, вважаємо за доцільне розглянути комунікативні дії диригента, завдяки яким відбувається його взаємодія з музичним твором, виконавцями і слухачами.

Питанню комунікативної взаємодії диригента і творчого колективу присвячені праці таких науковців, як: Б. Ломова, Г. Єржемського, О. Полякова, Б. Гріна, Т. Смирнової, а також видатних диригентів — К. Пігрова, В. Соколова, Г. Струве, К. Птіци, І. Мусіна, Д. Леонарда, Д. Віллама, С. Кондона, Б. МакФерріна, Д. Харта, М. Преслера, Д. Жеанренауда, Р. Тоунера, Д. Баренбойма, Т. Скіперса, Л. Бернштейна та ін.

Так на думку американського дослідника Б. Гріна, музичне спілкування диригента з колективом має магічну силу, що вводить людей в стан синхронності, коли кожний може виконувати та сприймати музику як одне ціле. Тому надзвичайно важлива особистість лідера, який об'єднує колектив виконавців жестами, енергією, силою духа. Диригент як майстер спілкування відповідальний не тільки за розуміння композиторського наміру, але й за уміння донести його до слухачів. «Ось в чому диригент може демонструвати свою силу: в переконанні, інтуїції, натхненні, лідерстві. Він майстерно спілкується з

композитором, виконавцями та слухачами. Важлива роль диригента в об'єднанні всіх разом, коли кожний музикант та слухач сприймають одне й теж повідомлення — радість, горе, красу, співпереживання» [256, с.36]. Автор підкреслює, що принципи спілкування видатних диригентів передбачають різноманітні шляхи, але загальним для всіх є невербальне поєднання з духом музики, її пульсом, розвитком.

Зразком майстерного спілкування в галузі диригентської діяльності був Боббі МакФеррін — диригент та директор оркестру Святого Павла Віденської філармонії. Він вважав, що сенс ідеального спілкування між диригентом і музикантами в єдиному гармонійному відчутті композиторського задуму, коли відчуваєш твір разом з колективом, співаєш разом з ним. Диригент без спеціальної диригентської освіти досягнув великого успіху в мистецтві спілкування з колективом. Він зазначав, що «важливим є не тільки диригентська техніка чи старанне виконання твору, а й характерне вміння спілкування, яке відрізняє великого артиста від доброго музиканта» [249, с.37].

Роль диригента як посередника між композиторським задумом і виконавцями зазначає американський музикант П. Менехем. Він підкреслює, що музичне повідомлення об'єднує композитора та виконавців завдяки професійному спілкуванню диригента. При цьому від рівня усвідомлення музикантами важливості такого повідомлення залежить якість донесення його до слухачів [246, с.30].

Тому дослідники, аналізуючи музично-комунікативний процес, наголошують на важливості розуміння виконавцем інформативності звукового матеріалу, який розшифровується завдяки набутому людиною життєвому досвіду. Так, наприклад, висота звука залежить від розміру предмета: низькі звуки йдуть від великих, масивних предметів; високі — від малих, легких. Особливу інформаційну роль виконує тембр. Наприклад, м'який, ніжний тембр, впливаючи рефлекторно, заспокоює, викликає приємні емоції; гучні звуки, навпаки, діють на людину як сильні збудники, викликаючи фізіологічну реакцію з боку нервової системи: в цей момент відчувається емоційне збудження, страх, або підйом духу [6, с. 45-47].

Водночас, провідною ідеєю концепції В. Медушевського про інтонаційно-фабульну і комунікативну природу музики є положення про єдність музичного мистецтва і знань про нього, гуманістичну спрямованість творчих форм художнього спілкування з музикою. Автор розкриває комунікативний характер музики в аспекті доступності та привабливості для слухача і підкреслює: «Комунікативна структура — це «закодована» в творі програма сприйняття, яка може бути простою чи складною, ясною чи заплутаною, як в ребусі, цікавою чи нудною. При цьому, важливий й зворотний бік — здатність суб'єкта розуміти запропоновану твором програму сприйняття». Він зазначає, що в музичному мистецтві не можна недооцінювати естетичне начало, тому що спілкування з ним, творчість за законами краси — це частина багатства суспільних відношень, які відбиваються у творах [184, с.321-335].

Отже, твори музичного мистецтва є тими феноменами, розуміння яких сприяє поглибленому розумінню самого себе. Так, безперечним є вплив художнього спілкування з музичним мистецтвом на формування і розвиток особистості майбутнього вчителя музики. За словами Г. Шевченка, «мистецтво у всьому своєму багатстві видів та жанрів є катализатором усіх творчих потенцій особистості вчителя. Воно здатне пробуджувати особистісні специфічні якості в професійній діяльності» [197, с.41]. Звідси випливає, що результативність художньо-педагогічного спілкування для майбутнього вчителя музики залежить від розуміння ним сутності музичного твору, його партнерства з творцем як особливо духовно багатим і духовно міцним, благородним і людяним представником роду людського та вміння передати цей авторський задум через власне сприйняття своїм учням. Таке спілкування з творами мистецтва спонукає майбутнього вчителя до розвитку комунікативної рефлексії, художньо-педагогічного мислення та емпатійного розуміння учнів.

Однак для того, щоб учитель міг повноцінно керувати художньо-естетичним розвитком школярів на уроці музики та в позакласній діяльності, здійснювати раціональний, емоційний і вольовий вплив на дітей, ефективно формувати всі грані особистості учня, він має усвідомлювати певні вимоги такого спілкування. Маючи на увазі ці

положення, ми вважали за необхідне розглянути різноманітні функції спілкування, що проявляються під час взаємодії диригента та колективу, обґрунтовані психологом Б. Ломовим. Він визначає наступні комунікативні функції спілкування: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективну.

Інформаційно-комунікативна — це передача інформації та прийом, тобто інформаційна взаємодія між людьми, де інформація передається, приймається, а також формується. Реалізація цієї функції включає кілька рівнів відповідно до принципів поступовості в навчально-виховному процесі:

- *перший рівень* характеризується вирівнюванням різниць в початковій інформованості індивідів, що вступають в контакт;
- *другий рівень* пов'язаний з передачею та прийняттям знань;
- *третій рівень* пов'язаний з бажанням індивіда зрозуміти погляди та установки один одного. Спілкування тут направлено на формування оцінок досягнутих результатів (згода, незгода, порівняння поглядів).

Регуляційно-комунікативна функція належить до регуляції поведінки та діяльності. У процесі спілкування індивід може впливати на свідомість іншого, його погляди. Вплив на особистість може бути надто глибоким, а результати зберігатись тривалий час. В умовах вокально-хорової діяльності використовуються вербальні і невербальні засоби в процесах регуляції поведінки та діяльності учнів.

Афективно-комунікативна функція стосується емоційної сфери людини, де спілкування є важливою детермінантою її емоційних станів. В цих умовах виникає весь спектр специфічних людських емоцій, рівень емоційної напруги чи розрядки [115, с.220].

Вищенаведене свідчить про наукове обґрунтування комунікативної функції диригента. Запропоновані функції повною мірою стосуються діяльності вчителя-хормейстера, адже від його уміння спілкування залежить вплив на формування особистості школярів, на їхні здібності, потреби, цінності, а також музично-естетичне виховання майбутніх слухачів. На такій підставі вважаємо, що реалізація цього плану пов'язана з необхідністю володіння вчителем музики цілим комплексом комунікативних умінь.

Комунікативні вміння вчителя музики

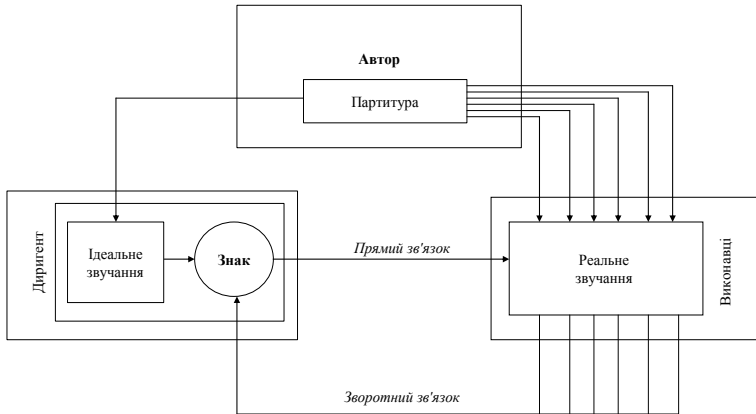
Через відсутність у літературі детального висвітлення поняття «комунікативні вміння вчителя музики», а також беручи до уваги важливість зазначеного поняття для нашого дослідження, зробимо спробу з'ясувати його сутність.

Одним з важливих комунікативних умінь вчителя музики є організація дітей для участі в хоровому колективі або інших різновидах художньої самодіяльності. Цей фактор залежить від умінь педагога залучати учнів до музичного мистецтва, зацікавити їх репертуаром, творчим виконанням тощо. З цього приводу Б. Асаф'єв зазначав, що таке вміння має ґрунтуватися на здатності керівника «заражати» виконавців своїм прагненням пізнати музику, викликати схвалення слухачів [10, с. 150].

Організаційні вміння вчителя музики, за визначенням В. Кузнецової, — це володіння засобами і прийомами організації музичної діяльності дітей і всіх направлених на них виховних дій, заснованих на використанні психолого-педагогічних і фахових знань. Автор висвітлює комплекс організаційних умінь вчителя музики: планування мети і завдань музичної діяльності, вміння зацікавити дітей музичними заняттями, цікавим репертуаром, планування власної музичної діяльності та школярів, створення творчого колективу і підбір активу, координування діяльності всіх виконавців, орієнтація в непередбачених обставинах, контроль і оцінка виконаної роботи, підведення висновків організаційної музичної діяльності (концерт, лекція-концерт, конкурс, тощо) [196, с.29-30].

З метою усвідомлення комунікативних зв'язків та важливості комунікативних умінь для диригента шкільного хору вважаємо доцільним розглянути схему «Комунікативної взаємодії диригента та виконавців засобами знакової системи», запропоновану О. Поляковим, яку ми адаптували для нашого дослідження (рис.1.1.).

Слід зазначити, що сучасну теорію диригування дослідники-музиканти розглядають у тісному зв'язку з семіотикою — загальною теорією знаків та мов.



**Рис.1.1. Комунікативна взаємодія диригента та виконавців
засобами знакової системи**

Представлена схема відображає комунікативні зв'язки диригента з виконавцями, які відбуваються відповідно до правил комунікативної дії. Так у диригента після ознайомлення з партитурою вокально-хорового твору, тобто авторським задумом, виникає уявлення про ідеальне звучання, яке він планує втілити у виконавській інтерпретації. Виконуючи функцію комунікатора, що передає музичне повідомлення реципієнтам, диригент використовує специфічні знаки, зрозумілі учасникам хорового колективу. Розглядаючи засоби комунікативного впливу під кутом зору семіотики, він наголошує, що для передачі диригентом музичного повідомлення виконавцям використовуються слухові та зорові знаки диригування.

До зорових знаків автор відносить: диригентські жести, що показують вдих та видих, рух мелодії, визначення висоти та гучності звуку тощо, а також міміку і пантоміміку.

До слухових знаків належать: вербальна комунікація, інструментальне виконання хорової партитури, рахування метру, вокальний показ.

«Зміст сигналів прямого зв'язку (від диригента до виконавців), наголошує О. Поляков, — постійно коригується за допомогою сигналів зворотного зв'язку (від виконавців до диригента)». Коли вони діють

поперемінно, що є характерним для репетиційного диригування, то утворюється послідовний діалог в результаті чергування зауважень диригента та сприйняття їх виконавцями. Унікальний «діалог диригента і виконавців, на думку автора, виникає в умовах концертного диригування, адже він не має аналогів з іншими видами людської діяльності» [163,с.31-32]. Звідси стає очевидним той факт, що необхідним чинником для успішного здійснення художньо-педагогічного спілкування між керівником і шкільним хоровим колективом є вміння встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок з виконавцями, утворюючи творчий діалог та залучаючи їх до духовних скарбів людства. Механізм зворотного зв'язку спирається на виявлення особистісно-ціннісних пріоритетів учня. Учителю має допомогти своїм учням зробити крок назустріч до краси світовідчуття, яку несе музика.

За влучним висловлюванням К.Щедролосевої, —«...під впливом музичного мистецтва складається ієрархія художніх реакцій людини на нього: від навіювання настрою через ритм, мелос до духовного піднесення людини, гармонійного світовідчуття. Вплив музичного мистецтва обов'язково трансформується у «внутрішні досягнення» особистості, що стимулює її духовний розвиток, формує потребу до піднесеного і прекрасного, сприяє становленню і розвитку емоційної культури та інтелектуальної сфери» [240, с.23].

Такому розумінню сприятиме мовне пояснення педагога, спрямоване на сприйняття вокально-хорового твору. Вчитель має повідомити учням про загальну художню ідею творчого задуму, створити словом образні характеристики, використовуючи зорові асоціації. Наступним етапом є методична робота над звукоутворенням, ансамблем, фразуванням, динамікою, що також потребує словесного пояснення. Питання спілкування вчителя музики розглядали такі дослідники: Н. Антонєць, О. Апраксіна, Г.Макаренко, О. Ростовський та ін.

На думку Г. Макаренко, слово вчителя-музиканта, керівника творчого вокально-хорового колективу постає невід'ємною частиною акту художньо-педагогічного спілкування. Воно має бути «чітким, влучним, зрозумілим, доброзичливим, лагідним, налаштованим на співпрацю» [119, с.105-107].

Отже, можна зробити висновок про важливість володіння вчителем музики вербальними комунікативними вміннями. Неможливо недооцінити її роль на уроках музики. Це питання розглядає Н. Антонєць, підкреслюючи використання вчителем аналітично-теоретичного повідомлення (музична грамота), історичного (повідомлення про епоху, композитора, жанри, форми, стилі тощо), образного (зв'язки з іншими видами мистецтва) [6, с.85].

Водночас, голос учителя має надзвичайно важливе значення: його тембр, інтонація, дзвінкість впливають на увагу учнів, на сприйняття матеріалу, що викладається. Про особливу роль виразності голосу на заняттях з музичного мистецтва наголошує О. Апраксіна. Вона підкреслює: «Якими б змістовними не були слова вчителя, але вони не будуть сприйматись належним чином, якщо не викличуть емоційного відгуку, а без цього не може бути спілкування з музикою» [8, с.36].

Отже, володіння вербальним спілкуванням належить до першочергових завдань вчителя музики і потребує пильної уваги до таких його складників, як організація мовлення, орієнтація в ситуації спілкування, здійснення мовленнєвого впливу. Зрозуміло, щоб здійснювати комунікацію з приводу музики — створювати словом характеристики образного змісту твору, засобів музичної виразності, ставити вокально-хорові завдання перед виконавцями та відпрацьовувати якість хорового звучання — слід володіти вміннями, що сприяють організації мовлення. Тому важливими є чіткість, зрозумілість, доступність висловлювання думки та почуття, вміння вести спілкування на професійну тему у формі монологу, діалогу тощо. Водночас вчитель музики повинен орієнтуватись в ситуації спілкування — володіти професійною термінологією, уміти обирати вербальні засоби відповідно до особливостей комунікативної ситуації. Результативність взаємодії з учнями на уроці музики чи під час репетиції творчого колективу також залежить від мовленнєвого впливу, а саме: умінь вчителя переконувати, спонукати, заохочувати, заперечувати, аргументувати власні думки та вимоги.

Поряд з вербальними комунікативними вміннями специфіка музично-педагогічної, зокрема вокально-хорової діяльності, вимагає

особливої уваги до розгляду невербальних комунікативних умінь вчителя музики. Адже музичне повідомлення передається виконавцям хору або ансамблю за допомогою мови диригентських жестів, рухів, міміки, пантоміміки, інструментального виконання партитури та власного виконання вокального твору чи хорових партій.

Перш за все, ознайомлення школярів з авторським задумом музичного твору відбувається за допомогою зразкового, виразного інструментального виконання вчителем хорової партитури. Це один з найкращих засобів спілкування з непрофесійними виконавцями за допомогою якого хормейстер має змогу передати власні музичні уявлення, тобто «чуття музичного твору». Тому володіння цим комунікативним умінням є надзвичайно важливим для вчителя музики.

Водночас учитель знайомить учнів з музичним твором, використовуючи дієвий засіб комунікативного впливу на слухачів — власне виконання вокального твору чи хорової партії. Зрозуміло, що володіння співацьким голосом належить до основних комунікативних умінь учителя в хормейстерській діяльності, адже йому доводиться вирішувати вокально-педагогічні проблеми, виступаючи як педагог сольного співу. Це проблеми звукоутворення і формування тембру голосу, закономірностей роботи голосового апарата в співі (дихання, свобода гортані, горла, рота, положення м'якого піднебіння тощо). Тому, безперечно, вчитель на уроках музики або на заняттях з хоровим колективом повинен «...формувати правильну співочу поставу учнів, співоче дихання, м'яку атаку звуку, природне, красиве, наспівне звучання голосу, округлене формування голосних та чітку вимову приголосних, певний рівень розвитку вокального слуху учнів» [31, с. 23].

Крім того, дослідники визначають вимоги до голосу вчителя у вокально-виконавському плані, адже він має бути для учнів зразком культури звука, що необхідно як для вокального розвитку, так і для виховання їхніх музично-естетичних смаків.

«Учитель має вміти співати і без музичного супроводу і з супроводом музичного інструменту, — зазначає Г. Урбанович, — володіти великою палітрою тембральних барв, необхідним робочим діапазоном, володіти динамікою свого голосу. Тому важливою умовою

для вчителя музики є володіння співацьким голосом, з відповідними професійними навичками, витривалістю голосового апарату, здібністю витримувати значні нервово-фізичні голосові навантаження» [223, с. 23-33].

Про важливість професійного вокального показу виконавцям кожної хорової партії, причому в різних теситурах і характерах, наголошує А. Мархлевський. На його думку, робота над красивим, виразним звучанням окремих голосів та всього хору складає основну частину хорового виховання. Від неї залежить якість усіх елементів хорового співу й, насамперед, хорового строю в цілому. Диригент-педагог, характеризуючи культуру звуку та узагальнюючи власний досвід, визначає ряд факторів, що сприяють її формуванню, а саме:

- 1) ступінь володіння диханням;
- 2) ясність тембру кожної хорової партії та хору в цілому;
- 3) манера співу (округлення та прикриття звуку);
- 4) дикційна свобода та чіткість;
- 5) засоби звуковедення.

На його думку, відшліфовування співацького звука пов'язано не тільки із засвоєнням вокалістом необхідних фізичних прийомів дихання та звукоформування, але і з загальною культурою співака, його естетичним рівнем.

Таким чином, не потребує доказів той факт, що володіння співацьким голосом належить до провідних комунікативних умінь учителя музики. Слід зазначити, що надзвичайно важливими елементами цього вміння педагога-вокаліста та хормейстери вважають опорне дихання і м'язову свободу. Адже без них неможливе виховання професійної вокальної майстерності соліста та співака хорового колективу. Так, Ю. Євграфов з цього приводу пише: «Дихання становить основу співу, тому воно є найважливішою функцією мануального керування хором». «Опорний спів» у високій позиції автор пропонує вважати за аксіому [65, с.14].

У вокально-хоровій практиці найбільш оптимальним і зручним вважається грудно-діафрагматичне дихання, що сприяє витривалості, свободі голосового апарату та якості звучання. При цьому верхня частина грудної клітки знаходиться у відносному стані спокою, а

головне навантаження лягає на м'язову мускулатуру діафрагми та нижньої частини грудної клітки. Даний тип дихання передбачає в стані вдиху розширення грудної клітки в середній та нижній її частині з одночасним зниженням куполу діафрагми. Дихання звичайно розглядають в трьох складових елементах: вдих, миттєва затримка дихання і видих. Вдих повинен братись безшумно. Затримка дихання безпосередньо мобілізує голосовий апарат до початку співу та забезпечує формування опорного звуку. Видих повинен бути спокійним, без всякого натяку на примусове «виштовхування повітря з легенів» [149, с.43].

Разом з тим, однією з важливих педагогічних проблем, що впливає на виховання музиканта-педагога, становлення його технічної майстерності є вміння досягати м'язової свободи. Це необхідна умова в співі, адже голосовий апарат спроможний формувати вокальне красиве звучання лише при відсутності затисків в м'язах обличчя, нижньої щелепи, горлянки та правильної постави корпусу. Тому погоджуємось з міркуваннями К. Станіславського, який пише: «Ви не можете собі уявити, яким злом для творчого процесу є м'язова судомо та тілесні затискання. Коли вони утворюються в голосовому апараті, то люди з чудовим від природи звуком починають сипіти, хрипіти або втрачають здібність спілкуватись. Якщо затискаються ноги, то актор ходить, ніби паралітик, якщо затиск відбувається в руках, руки німіють, підіймаються, подібно шлагбаумам» [208, с.132]. Видатний реформатор театру наводив приклади, як фізичне напруження паралізує творчу активність. Тому його поради щодо м'язової свободи корисні при відпрацьовуванні вокального звучання, а також і для розвитку диригентської майстерності.

На думку А. Сівіз'янова, м'язова свобода — це здібність координувати силу фізичного напруження, тобто вміння напружувати і розслабляти м'язи рук залежно від виразного характеру музики. Автор зазначає, що м'язи повинні бути в природному робочому тонусі та обумовлювати пластичні диригентські рухи — якість, без якої не існує ні диригентська техніка, ні диригентське мистецтво в цілому [195, с.4-6]. Отже, м'язова свобода — це один з важливих елементів співацької та диригентської майстерності вчителя музики, від якого залежатиме

якість виконання хорової партії, диригентського жесту, а звідси випливає і продуктивність взаємодії хормейстера з творчим колективом.

Провідну роль диригентських жестів як невербальних засобів комунікативного впливу диригента на виконавців розглядають Г. Берліоз, Р. Вагнер, Б. Грін, Г. Вуд, Г. Єржемський, Ш. Мюнш, Н. Малько, С. Казачков, К. Птиця, О. Поляков тощо.

Одним із перших, хто визначив техніку диригування як мову, за допомогою якої диригент звертається до хору або оркестру був Н. Малько. Найбільш змістовними диригентськими діями автор вважає жести, адже вони слугують передачі композиторського та виконавського задуму.

Американський диригент Д. Дженренауд також зазначав, що чітке усвідомлення поставлених творчих завдань перед диригентом вимагає застосування мови жестів. «Мені необхідно, щоб моє тіло спілкувалось з колегами, вони швидше розуміють мову жестів, ніж мову слів, — стверджує диригент, — завдяки цьому хор зберігає синхронність, одночасне дихання та переживання музики» [249, с.33].

Відомо, що, використовуючи жести, диригент передає необхідний характер звучання твору, відображає найтонші відтінки внутрішньої експресії, здійснює розвиток музичної тканини. Для визначення змін гучності та висоти звучання, вимоги особливої уваги використовуються в якості умовних знаків жести з відповідним спрямуванням кисті руки або вказівного пальця. Також відома зображальна функція рухів — відображення руками вдиху (ауфтакту) перед початком музичної фрази, рухів мелодійної лінії, які спроможні зобразити, наприклад, плавність морської хвилі або велич гірських верховин.

Мову жестів в якості інструмента реалізації творчих задумів диригента, відображення його мислення розглядає Г. Єржемський. На думку автора, важливого значення набуває складовий елемент жестів диригента — ауфтакт. Адже він виконує роль організуючого фактора початкової фази в міжособистісній взаємодії диригента і виконавців, залучаючи музикантів в сумісний творчий процес і здійснюючи з ними постійний творчий діалог [68, с.65].

Водночас міміка співаків хору музичного твору допомагає зрозуміти диригенту їхній внутрішній стан. Так, К. Пігров підкреслює, що маска байдужості або скутість, напруженість виразу обличчя свідчать про те, що виконуваний матеріал важкий, непосильний, незрозумілий. При такому виразі обличчя не може бути й мови про свободу, невимушеність і природність виконання. Диригент підкреслює важливість виразної міміки виконавців під час концертного виступу. Він пише: «Співак на сцені — це актор, вираз його обличчя має відповідати характерові виконуваного твору». За його словами, «блискучі очі, пожвавлене обличчя, — це додаткові засоби для досягнення більшої виразності» [162, с.139-140].

Сказане про міміку також стосується пантоміміки. Особливістю пантомімічних комплексів, у порівнянні з мімічними, є їхня значно менша динамічність, адже «...виразність значення корпусу міститься не тільки в його рухах, скільки в характерності постави» [128, с.35]. Отже, для того щоб виразно й емоційно передати виконавцям свої творчі наміри, диригент має володіти своїм обличчям, руками і тілом [128, с. 72].

Зі сказаного можна зробити висновок, що спілкування диригента і хорового колективу відбувається завдяки вербальним і невербальним комунікативним засобам, які забезпечують передачу та прийом навчальної мистецької інформації вчителем музики.

Поряд з цим, слід розглянути вміння, що відповідають за регуляцію поведінки і діяльності вчителя музики. Творчий діалог суб'єктів взаємодії відбувається завдяки комунікативному умінню встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок диригента з виконавцями, в якому з'ясовується рівень їхнього сприйняття музичного твору, розуміння творчої ідеї автора і власної інтерпретації керівника. Це вміння охоплює такі складові елементи, як пояснення вчителя та вступне слово диригента, вдосконалення навчально-виховного процесу та корекція вокально-хорового звучання відповідно до образного змісту музичного твору з використанням цілого комплексу вербальних і невербальних комунікативних умінь. Сене спілкування диригента і музикантів перш за все криється в постійному обміні

інформацією, тобто «музичними ідеями та імпульсами» (Г.Рожественський).

Погоджуємось з думкою І. Мусіна, який підкреслював: «У процесі виконання диригенту доводиться пристосовуватись, гнучко й оперативно змінювати технічні засоби залежно від того, як виконавці відповідають на його жести. Процес керівництва виконанням, на думку автора, — це не монолог, коли діє, «промовляє» диригент, а виконавці виступають у ролі «слухачів», що підкоряються його вказівкам, — це діалог, в якому жести диригента і відповідь виконавців знаходяться у неперервній взаємодії» [136, с.247].

Водночас така діалогічна взаємодія здійснюється не тільки завдяки диригентським жестам, мовному поясненню або вокальному виконанню хорових партій. Повідомлення про образний зміст твору, його емоційну забарвленість доповнюється мімікою — здатністю відображати свої почуття змінами, рухами м'язів обличчя. Адже переживання музичного твору вчителем, його чуттєва інформація читається учнями у виразі повік, ніздрів, рухах голови, особливо в характері погляду [112, с. 42]. Надзвичайно важливого значення набуває міміка педагога-музиканта, що відображає його ставлення до процесу виконання, вказуючи на відповідність або невідповідність реального звучання музичному уявленню диригента [163, с. 47].

Ця взаємодія хормейстера з виконавцями відбувається ефективніше за умов встановлення вчителем педагогічного контакту з учнями. Мова йде про доцільність побудови з вихованцями суб'єкт-суб'єктних, довірливих, доброзичливих відносин на підґрунті пріоритетності педагогічного такту та толерантності вчителя. Отже, необхідно допомогти учню стати активним співучасником художньо-педагогічного педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків. Такі умови важливо створити для організації творчої діяльності школярів: хорового колективу та інших вокальних груп (дуетів, тріо, квартетів тощо).

Морально-етичну сторону комунікативного процесу в творчості диригента розглядає Г.Макаренко. Автор підкреслює, що слово художнього лідера має бути доброзичливим, лагідним, налаштованим

на співпрацю та сприяти зняттю напруги у виконавців, їх внутрішньому розкріпаченню. Це у подальшому забезпечує максимально повне розкриття внутрішнього потенціалу кожного музиканта, спрямовує його у русло продуктивного творчого процесу. В свою чергу ці фактори відіграють важливу роль і у створенні «здорового» психологічного клімату в художньому колективі [119, с.104].

Звідси випливає важливість наступного блоку комунікативних умінь вчителя музики, що забезпечують функціонування процесів сприймання та розуміння суб'єктів взаємодії. Так, професійним обов'язком вчителя, який має розвивати емоційно-почуттєву сферу учнів засобами музичного мистецтва, удосконалювати їхній духовний розвиток є здійснення умінь: слухати співрозмовників, встановлювати з ними психологічний контакт, враховувати індивідуальні особливості вихованців. Слід підкреслити, що встановлення психологічного контакту залежить від використання психологічних механізмів, які забезпечують цю взаємодію. До них належать: емпатійне розуміння внутрішнього світу учнів, прояв до них симпатії (атракція), уміння поставити себе на їхнє місце (ідентифікація). Отже, результативність взаємодії диригента і виконавців забезпечується за умови їхньої здібності до внутрішньої ідентифікації, яка передбачає здатність уподібнити себе до героя музичного твору, проникнутися його почуттями, переживаннями. Разом з тим, хормейстер має володіти комунікативною рефлексією, тобто розуміти виконавців, спираючись на уявлення про себе. Отже, відбувається психологічний контакт між усіма учасниками взаємодії: керівником, творчим колективом і слухачами, метою якого є досягнення спільних емоційних переживань відповідно до образного змісту музичного твору, авторської та виконавської ідеї.

На думку Г. Єржемського, необхідно цілеспрямовано організовувати психологічну взаємодію між диригентом та іншими учасниками виконавського процесу, лише об'єктивні закономірності спілкування, його внутрішні механізми стануть ефективним засобом в керуванні колективом. В основі процесу спілкування диригента є установка взаємних психічних контактів і комунікативних взаємодій з виконавцями, обмін інформацією між партнерами по творчому акту, взаємовплив та психологічні дії. Диригент має вміти встановлювати та

постійно підтримувати психологічні контакти з солістами, групами виконавців, колективом у цілому, знати основні закономірності побудови комунікативних процесів. Психологічною основою спілкування, «цементуючим» матеріалом, що об'єднує в єдину систему діяльність диригента та колективу, є їхня взаємна увага. Керівник хору має володіти здібністю до розподілу своєї уваги між багатьма об'єктами, які складають структуру його творчої взаємодії. Без цього він не буде спроможний керувати діяльністю великого колективу. За словами Г. Берліоза, диригент має все бачити і все чути [68, с.44]. Для успішного здійснення своїх керувальних функцій диригент буде систему психологічних комунікацій, що базується на взаємних зорових та слухових контактах зі своїми творчими партнерами. Під час встановлення психологічного контакту вчителя музики з учнями або диригента з хоровим колективом визначаються наступні його види: пізнавальний, емоційний та діяльнісний.

Так уміння встановлювати пізнавальний контакт — це досягнення між вчителем і учнем спільних поглядів на розуміння предметного аспекту вокально-хорової діяльності: будь це образний зміст музичного твору, питання звукоутворення, використання невербальних засобів тощо.

Емоційний полягає у досягненні спільних емоційних позицій та переживань вчителя-диригента і виконавців хору відповідно до образного змісту вокально-хорового твору, мети спілкування з слухачами, способів оперування тембральними барвами, використання міміки, пантоміміки. Діяльнісний — обумовлює спільність намірів, планів і практичних дій вчителя — хормейстера з творчим колективом, своєрідну єдність слова і діла, взаємодію вольових зусиль при виконанні вокально-хорових творів, відпрацюванні всіх механізмів звукоутворення, дикції, вирівнювання строю тощо.

Отже, вміння встановлювати психологічний контакт вчителя з учнями в процесі вокально-хорової діяльності вважаємо важливим комунікативним умінням, до складу якого входять елементи — пізнавальний, емоційний і діяльнісний.

Для реалізації плану спілкування в процесі вокально-хорової діяльності вчитель музики має вміти слухати учнів, адекватно

оцінювати їхню поведінку та враховувати індивідуальні особливості кожного виконавця хорового колективу. Виконання такого завдання обумовлено вирішенням проблеми охорони і розвитку дитячого голосу. Тому надзвичайно відповідальним моментом є уміння вокальної діагностики.

Важливість цього питання розглядали Л. Дмитрієв, А. Менабені, Д. Люш, Ю. Юцевич, В. Морозов, О. Маруфенко, Ж. Володченко, О. Петух тощо.

За висловом Ю. Юцевича, «вокальна діагностика — це визначення типу голосу конкретної людини, яке здійснюється з метою організації його навчання та добору необхідного вокально-художнього репертуару». Автор зазначає, що від правильної оцінки вокальних можливостей учнів залежить перспектива їхнього навчання [244, с.67]. Про відповідальність цього виду діяльності вчителя пише Л. Дмитрієв: «Поставити діагноз, правильно визначити тип голосу на початку навчання — одна з умов правильного його формування та збереження» [62, с.67].

Слід зазначити, що специфіка музично-педагогічної діяльності вимагає спрямування особливої уваги на творчий блок комунікативних умінь, що зумовлює інтелектуально-творчу ініціативу та артистичність учителя музики.

Одним із основних комунікативних умінь цього блоку, вважаємо, є організація творчої взаємодії виконавців з авторським задумом і слухачами, вміння оперувати тембральними барвами та комплекс артистичних комунікативних умінь, від яких залежатиме продуктивність художньо-педагогічного спілкування вчителя музики. Складовими елементами в структурі артистичних комунікативних умінь учителя музики в процесі вокально-хорової діяльності є володіння власним емоційним станом під час спілкування з учнями на уроці музики чи репетиції хорового колективу; створення творчого самопочуття та психологічного налаштування виконавців перед концертним виступом; володіння вокально-тембровою культурою, мімікою, пантомімікою; психологічними процесами: увагою, спостережливістю, уявою, афективною пам'яттю, волею; та

сугестивними психологічними засобами впливу на виконавців: зараженням, навіюванням, переконанням, наслідуванням.

Водночас важливо з'ясувати засоби, за допомогою яких здійснюються комунікативні зв'язки між виконавцями музичного твору, авторським задумом і слухачами. Зрозуміло, що поетичний текст вокально-хорового твору допомагає слухачам сприймати та зрозуміти авторську ідею твору. Разом з тим, неможливо недооцінювати у цій комунікативній взаємодії роль співтворчих процесів — неповторно-індивідуальної інтерпретації диригента і хорового колективу. Адже, щоб твір сприяв глибокому осмисленню слухачем духовних людських цінностей, зачіпа найтонші струни його душі, слід усвідомити, за допомогою яких комунікативних ланцюгів відбувається така взаємодія.

Ми вважаємо, що зрозуміти етапи спілкування слухачів з вокально-хоровим твором допоможе схема британського дослідника П. Джусліна.

Автор у праці «Музика як спілкування емоцій» [258, с.86] розкриває комунікативний ланцюг, в якому представлені етапи музичного сприйняття (рис.1.2.).

На нашу думку, ця схема дає можливість зрозуміти етапи спілкування слухачів з вокально-хоровим твором. У першу чергу, дослідник визначив сприйняття слухачами акустичного звукового ефекту, що впливає на їхню емоційно-почуттєву сферу. Специфіка вокально-хорового звучання залежить від гармонійного поєднання виконавських голосів та утворення з них різнобарвного тембрального спектру, залежно від образного змісту твору. Саме диригент сприяє усвідомленню виконавцями потрібної якості звучання, яке буде впливати на слухачьке сприйняття.

Тому наступний другий етап комунікативного ланцюга П. Джусліна — це сприйняття слухачами індивідуальної виконавської інтерпретації музичного твору, яке залежить від власного «чуття» диригента, його розуміння авторського плану і вміння втілити це в хоровому звучанні. Від майстерності диригента опосередковувати спілкування між автором музичного твору, виконавцями і слухачами залежить результативність цієї взаємодії. Отже, третій етап дослідник визначає як спілкування слухачів з авторським задумом мистецького

твору. Його ефективність залежить від рівня виконання творчого колективу, а також за умови активності естетичного переживання слухачами музичних образів, і, зрозуміло авторської ідеї. Згідно зі сказаним, вважаємо за необхідне розглянути механізм комунікативного впливу тембральної палітри твору на слухацьке сприйняття.



Рис.1.2. Загальний вигляд ланцюга музичного спілкування

Тембр музиканти розглядають як «специфічну якість звуку, його забарвлення» [137, с.56]. Він спроможний передати інформацію емоційного змісту — найтонші відчуття, настрої, переживання, що повідомляють про душевний стан героя музичного твору або емоційне ставлення автора до дійсності та певних явищ. Наприклад, для виконання ласкавої, зігрітої материнською любов'ю колискової слід використовувати відповідний характер звуку — тембрально теплий, лагідний, сповнений душевним теплом. Веселу, грайливу дитячу пісню співаки можуть передати світлими тембральними барвами, а мрійливу, осяяну щастям юнацьку — ліричним, ніжним звуком.

Отже, «Диригент хору всім своїм умінням, талантом та інтуїцією формує таке звучання в хорі, яке має яскраво виражені риси музично-естетичного впливу: обережно складає різні тембри людського голосу, виявляючи їх неповторні краски, та, що особливо важливо, знаходить в тембровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього образу твору» [150, с.89]. Тому для здійснення ефективного

комунікативного зв'язку з слухачами диригент має вмінти оперувати тембральними барвами, намагаючись передати якомога виразніше образний зміст твору.

Важливість роботи над тембральним колоритом обумовлює А. Мархлевський. Він пише: «Незважаючи на те, що тембр — значною мірою вроджена якість, усе ж таки при вихованні голосу він може змінюватися. У роботі з хором треба обов'язково домагатися рівного звучання, голоси мають добре зливатися, зберігаючи свої індивідуальні особливості. Це сприятиме досягненню єдиного тембрального колориту для тієї чи іншої партії, природно, хору в цілому» [123, с.30].

Дослідники вокально-хорової діяльності підкреслюють, що диригент має володіти вокально-тембровою культурою, яка залежить від професійно-музичної освіти, особистої культури керівника та його слухового досвіду в галузі вокальних тембрів. З цього приводу М. Осеннева і В. Самарін підкреслювали: «Вокально-інтонаційне та вокально-темброве звучання хору залежить від вихованого чуття тембрального спектру диригента. Отже, хор звучить так, як його чує хормейстер» [149, с.89]. Звідси випливає, що диригент має вмінти очолювати діалогову взаємодію виконавців з музичним твором і слухачами. Це складне комунікативне вміння об'єднує такі елементи, як вербальний аналіз авторського задуму, інструментальне і вокальне виконання партитури, вміння коректувати вокальне звучання, міміку, пантоміміку виконавців, оперувати тембральними барвами відповідно до характеру образного змісту хорового твору.

Під час спілкування диригента з творчим колективом утворюється енергоінформаційне поле. Тому важливим у міжсуб'єктній взаємодії диригента і виконавців є використання сугестивних засобів психологічного впливу на виконавців, а саме: зараження, навіювання, переконання, наслідування.

Учасники цієї взаємодії обмінюються емоційною інформацією, основним механізмом якої є психічне зараження. Так на думку Г. Єржемського, «у деяких видах творчого спілкування, такому, наприклад, як взаємодія диригента з оркестром, воно має особливу значущість. Диригент впливає на оркестр, заражаючи його своїм емоційним настроєм. При цьому стан диригента заражує не тільки

оркестр, а й передається слухачам» [68, с. 67]. Вагомим психологічним засобом впливу на емоційно-чуттєвий рівень свідомості виконавців і слухачів є навіювання. Результативність цього емоційно-енергетичного засобу залежить від повної довіри між учителем музики і учнями, хормейстером і шкільним хором, а під час концертного виступу — готовності слухачької аудиторії сприйняти мистецьку інформацію. У процесі знайомства з музичними творами на уроці або репетиції шкільного хору, вокального ансамблю важливим засобом впливу на свідомість школярів є переконання. Цей психологічний прийом спрямований на мислення учнів, їхнє теоретичне знання стосовно мистецької інформації, вокально-хорових навичок тощо. Водночас переконання впливає на досвід у галузі звукоутворення, фразування, в психологічному керуванні власним емоційним станом під час концертного виступу та на інші вміння учнів.

Особливий соціально-психологічний механізм наслідування забезпечує зв'язки виконавців хорового колективу з диригентом в умовах підготовки до виступу або концертному виступі на основі опанованої форми емоційно-чуттєвого, інтелектуального і вольового реагування поведінки. Отже, сугестивні засоби психологічного впливу — зараження, навіювання, наслідування необхідні для орієнтації диригента в процесі спілкування з хором.

Специфіка діяльності вчителя музики потребує пильної уваги до розвитку його артистичних комунікативних умінь. Артистизм дослідники розглядають як систему особистісних якостей, що сприяє вільному самовираженню особистості вчителя [42, с.20]. Вважаємо за необхідне розглянути складові компоненти цього складного вміння, яке сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери і формуванню творчої активності і самовираження школярів у різних видах музичної діяльності. Основу цього вміння складають наступні психологічні компоненти: володіння емоційним станом під час сценічного виступу, професійно-педагогічною увагою, соціальною перцепцією, увагою, спостережливістю, проявами вольових якостей. Важливими в цій структурі є вміння психологічного настрою виконавців перед концертним виступом, створення творчого самопочуття. Зрозуміло, що створення власної інтерпретації вокально-хорового твору залежить від

уміння диригента передати виконавцям його власне «чуття», а також від уміння аналізувати і корегувати вокально-хорове звучання, міміку виконавців відповідно до образного змісту твору. Результатом професійної й комунікативної майстерності диригента буде як розвиток музичних здібностей хористів, їх особистісних якостей, так і вплив на слухачське сприйняття. Адже при умові активного уважного слухання, переживання музичного твору розвивається емоційно-почуттєва сфера слухача.

Водночас, володіння педагогічним артистизмом — це складне комунікативне вміння вчителя музики, що об'єднує наступні складові елементи комунікативних умінь: вербальне і невербальне спілкування, орієнтування в ситуації спілкування, налаштування хорового колективу на необхідне звучання, встановлення і підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні з виконавцями хорового колективу.

Специфіка вокально-хорової діяльності вимагає особливої уваги до комунікативного вміння педагога — психологічного настрою виконавців перед концертним виступом. До складу цього вміння входять такі елементи: вербальне і невербальне спілкування, створення творчого самопочуття школярів, вміння встановлювати з ними психологічний контакт, володіння соціальною перцепцією, увагою.

Ураховуючи різноманітність форм роботи в процесі вокально-хорової діяльності, важливість та складність цієї взаємодії, вважаємо за доцільне розглянути необхідний комплекс комунікативних умінь учителя музики для орієнтації в спілкуванні з хором. Адже, диригентське виконавство можна уявити як неперервний ланцюг комунікативних дій, внутрішніх переживань та активний моделюючий інтерпретаційний процес, що веде до народження нового твору [68, с.15]. Упродовж усього заняття педагогу-диригенту треба слідкувати за тим, щоб у всіх учасників хору було бажання співати, щоб уникнути перевтоми учнів, надихнути їх на творче виконання творів. Зрозуміло, що «добрий емоційний настрій під час занять сприяє кращій роботі голосового апарату, а заняття треба закінчувати, коли ще всім хочеться працювати, на емоційному підйомі, і тоді всі з нетерпінням будуть чекати наступного заняття» [72, с.55]. Отже, для продуктивної взаємодії вчителя музики з учнями засобами музичного мистецтва, в здійсненні

його соціокультурної ролі у збагаченні духовного світу дітей, у формуванні в них кращих людських якостей, потреб, ціннісних орієнтацій, музично-естетичної культури вкрай важливими стають комунікативні вміння педагога. Вони складаються з цілого комплексу умінь, які впливають на реалізацію комунікативної функції педагогічної діяльності, на морально-етичний розвиток вихованців, передачу їм власного досвіду художньо-педагогічного спілкування.

Зважаючи на вищезазначене, пропонуємо розглянути систему комунікативних умінь учителя музики в процесі вокально-хорової діяльності, спираючись на структуру педагогічного спілкування, зокрема на інформаційний, інтерактивний і перцептивний блоки. Водночас специфіка музично-педагогічної діяльності потребує розгляду творчого блоку комунікативних умінь. Розміщення цих умінь слід вважати умовним, адже на кожному етапі комунікативної діяльності фахівця реалізуються всі елементи вказаної системи. Перший структурний компонент педагогічного спілкування — інформаційний — забезпечує функціонування механізму передачі — прийому навчальної інформації. Другий — інтерактивний — функціонування механізму регуляції поведінки й діяльності. Третій — перцептивний — сприяє функціонуванню процесів сприймання та розуміння суб'єктів взаємодії. Четвертий — творчий — зумовлює інтелектуально-творчу ініціативу та артистичність у галузі музично-педагогічної діяльності.

Ми пропонуємо наш підхід до визначення компонентів досліджуваного феномена.

Інформаційний блок: вербальні комунікативні вміння: організація мовлення (вміння чітко, зрозуміло, доступно висловлювати думки та почуття, вести монолог, діалог тощо); орієнтація в ситуації спілкування (володіння професійною термінологією, вміння обирати вербальні засоби відповідно до особливостей конкретної комунікативної ситуації); здійснення мовленнєвого впливу (вміння переконувати, заохочувати, заперечувати, аргументувати власні думки, вимоги). Невербальні вміння: мова диригентських жестів, міміки, пантоміміки (м'язова свобода, чіткість, виразність в передачі художнього образу); виконання партитури (інструментальний показ, вокальне виконання хорових партій); володіння співацьким голосом (м'язова свобода голосового

апарату, володіння опорним диханням, дикцією, вокально-тембровою культурою).

Інтерактивний блок: встановлення і підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні (пояснення вчителя, вступне слово диригента, аналіз і корекція вокально-хорового звучання відповідно до образного змісту твору); організаційні вміння (організація хорових колективів, малих творчих груп: дуети, тріо тощо); встановлення педагогічного контакту(побудова суб'єкт-суб'єктних, етичних взаємовідносин зі школярами, педагогічний такт, толерантність, доброзичливість); орієнтація у спілкуванні з хором (прогнозування і корекція якості вокально-хорового звучання).

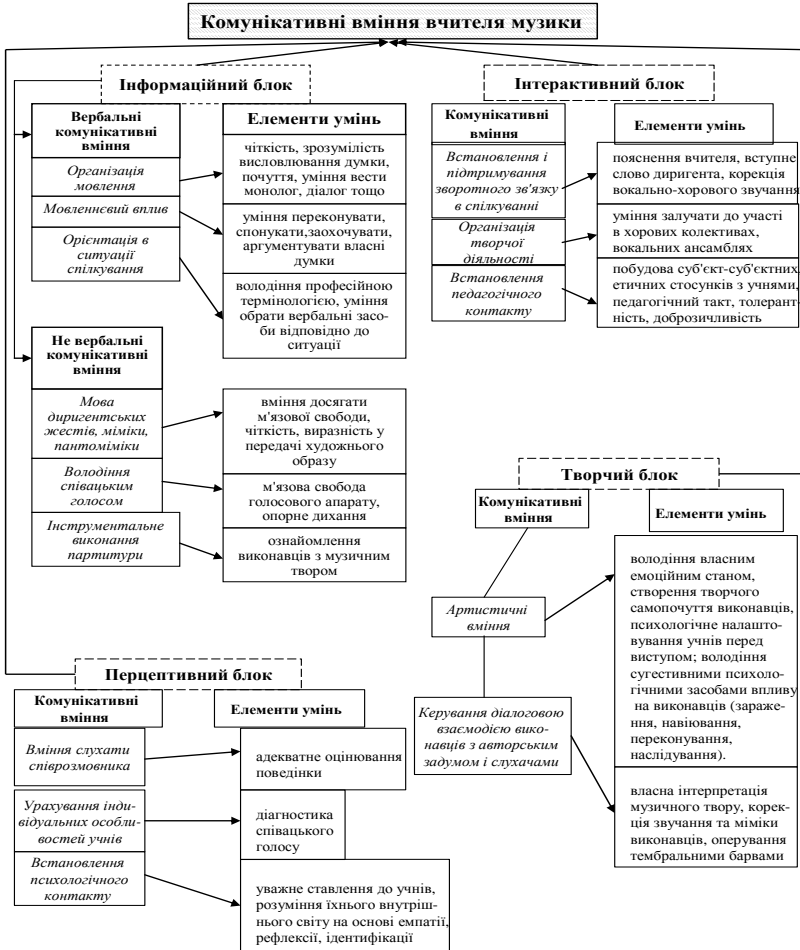
Перцептивний блок: вміння встановлювати психологічний контакт з суб'єктами взаємодії — учнями, хоровим колективом, слухачами (вміння слухати і уважно ставитись до школярів, адекватно оцінювати поведінку учнів, розуміння їхнього внутрішнього світу на основі емпатії, атракції, ідентифікації себе з іншим); уміння враховувати індивідуальні особливості дітей (діагностика співацького голосу).

Творчий блок: артистичні вміння (створення творчого самопочуття виконавців, психологічне налаштування учнів перед концертним виступом, володіння власним емоційним станом під час спілкування з учнями, володіння сугестивними психологічними засобами впливу на виконавців (зараження, навіювання, переконання, наслідування); керування діалоговою взаємодією виконавців з авторським задумом і слухачами (створення власної інтерпретації музичного твору, прогнозування і корекція якості вокально-хорового звучання, оперування тембральними барвами). Зазначені комунікативні вміння наочно представлені в таблиці 1.1.

З метою визначення рівнів сформованості комунікативних умінь майбутніх учителів музики ми провели експеримент, в якому взяли участь 322 студента 1-5 курсів та 53 викладача музично-педагогічного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Київського Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Таблиця 1.1.

Комунікативні вміння вчителя музики



У процесі експериментального дослідження були поставлені такі завдання:

– виявити якість комунікативних умінь студентів-музикантів за визначеними структурними компонентами (інформаційним, перцептивним, інтерактивним, творчим);

– проаналізувати стан загально-педагогічного та художньо-педагогічного спілкування викладачів зі студентами та їхнє ставлення до вивчення дослідної проблеми;

– здійснити порівняльний аналіз розвитку комунікативних умінь студентів різних курсів, а також з'ясувати ступінь їхнього усвідомлення специфіки й доцільності цих умінь у процесі вокально-хорової діяльності.

Згідно з поставленим завданням, ми розробили методiku експерименту, яка включала методи спостереження, бесіди, інтерв'ю, анкетування, експериментальний метод Г. Келлі, метод семантичного диференціалу, тестової діагностики, метод незалежних характеристик, метод ранжування, аналіз навчальних планів, програм, творчих завдань студентів, методи кількісної та якісної обробки його результатів.

Критерії та показники сформованості комунікативних умінь студентів засобами вокально-хорової підготовки

Здійснений теоретичний аналіз педагогічного спілкування вчителя музики з учнями в процесі вокально-хорової діяльності дозволив визначити критерії та показники сформованості комунікативних умінь студентів засобами вокально-хорової підготовки:

Когнітивно-інформаційний критерій відображає уявлення студентів-музикантів про власну комунікативну компетентність, особистий досвід спілкування, визначає рівень розвиненості категоріально-понятійного фонду студентів, забезпечує побудову в їхній свідомості моделювання ситуацій спілкування в музично-педагогічній майбутній діяльності, розуміння комунікативних особливостей музичного мистецтва. Показники цього критерію: організація мовлення (уміння чітко, зрозуміло висловлювати думки та почуття, вести спілкування на професійну тему у формі монологу, діалогу тощо); здійснення мовленнєвого впливу на учнів (уміння переконувати, заохочувати, заперечувати, аргументувати власні думки, вимоги); рівень орієнтації в ситуації спілкування з учнями у вокально-

хоровій діяльності (володіння професійною термінологією, уміння обирати вербальні засоби відповідно до особливостей конкретної комунікативної ситуації); використання невербальних засобів для музичного повідомлення (мова диригентських жестів, рухів, міміки, пантоміміки, інструментальне виконання партитури, власне вокальне виконання хорових партій).

Перцептивно-гностичний критерій визначається функціонуванням процесів сприймання та розуміння суб'єктів взаємодії. Показниками цього критерію було визначено: встановлення психологічного контакту (уміння слухати, уважно ставитись до школярів, адекватно оцінювати їхню поведінку та розуміти внутрішній світ дітей на основі емпатії, атракції, ідентифікації себе з іншим, долати психологічні бар'єри у спілкуванні із співрозмовниками); моделювання педагогічного спілкування в процесі роботи з хором (уміння за допомогою мовленнєвих засобів досягати бажаної музично-педагогічної мети, прогнозувати якість вокально-хорового звучання); враховування індивідуальних особливостей школярів (уміння діагностувати співацький голос).

Інтерактивний критерій характеризує здатність майбутнього вчителя музики налагоджувати продуктивні міжособистісні та ділові стосунки з вихованцями. Основні показники цього критерію: уміння встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні (вступне слово вчителя, диригента, корекція навчально-виховного процесу, вдосконалення вокально-хорового звучання); налагодження педагогічного контакту (побудова суб'єкт-суб'єктних, етичних взаємовідносин зі школярами, педагогічний такт, толерантність, доброзичливість); уміння зацікавити дітей участю в хоровому колективі та інших різновидах художньої самодіяльності (сольному виконанні вокальних творів, дуетах, тріо, квартетах тощо).

Творчо-діяльнісний критерій відображає міру розвиненості комунікативних умінь майбутнього вчителя музики в процесі музично-творчої діяльності, характеризує рівень його готовності до виконання культуротворчої місії в загальноосвітній школі. Показники цього критерію: артистичні вміння (створення творчого самопочуття виконавців, психологічне налаштування учнів перед концертним

виступом, володіння власним емоційним станом під час спілкування з учнями і під час сценічного виступу, володіння сугестивними психологічними засобами впливу на виконавців — зараженням, навіюванням, переконанням, наслідуванням); керування діалоговою взаємодією виконавців з авторським задумом і слухачами (інтелектуально-творча ініціатива у створенні виконавської інтерпретації вокально-хорового твору, оригінальне тлумачення художнього образу, володіння вокально-тембровою культурою, вміння оперувати тембральними барвами).

Отже, комунікативні вміння майбутніх учителів музики ми розглядаємо в єдності когнітивно-інформаційного, перцептивно-гностичного, інтерактивного і творчо-діяльнісного компонентів. Відповідно до виділених нами структурних компонентів показників визначено рівні розвитку комунікативних умінь у майбутніх учителів музики (низький, середній, високий).

Пропонуємо таблицю критеріїв та показників комунікативних умінь майбутнього вчителя музики, які дають певний орієнтир для оцінки і самооцінки рівнів їх сформованості (таблиця 1.2., додаток А).

Стан сформованості інформаційних комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва

Для виявлення когнітивно-інформаційного компоненту комунікативних умінь було проведено спеціальне опитування студентів 1-5 курсів музично-педагогічних факультетів. Респондентам пропонувався тест «Інформаційні комунікативні вміння вчителя музики», метою якого було виявлення рівня самооцінки студентами вербальних і невербальних інформаційних комунікативних умінь, необхідних для передачі музичного повідомлення (Додаток Б). Користуючись семибальною шкалою, студенти мали змогу оцінити, наскільки правильні стосовно них запропоновані вислови: чи вважають вони важливим для вчителя музики володіти вербальними комунікативними вміннями, зокрема організувати мовлення (чітко, зрозуміло висловлювати думки, почуття; вести монолог, діалог); здійснювати мовленнєвий вплив (переконувати, заохочувати, аргументувати власні погляди, проявляти вимогливість); орієнтуватись у ситуації спілкування (володіти професійною термінологією, обирати

вербальні засоби відповідно до ситуації). Водночас виявлялось розуміння студентами невербальних комунікативних умінь учителя музики (спілкування мовою диригентських жестів, мімікою, пантомімікою, володіння співацьким голосом, інструментальне виконання партитури).

Аналіз відповідей на запропоновані запитання дозволив з'ясувати ступінь усвідомлення ними проблеми спілкування вчителя музики в процесі вокально-хорової діяльності й свідчить про певну однотайність у розумінні змістовної сутності поняття «комунікативні вміння», усвідомлення його актуальності в підготовці вчителя в контексті соціокультурних завдань сучасності й гуманістичній спрямованості педагогічної діяльності. Найбільш значущими вміннями, властивими вчителю з високою культурою педагогічного спілкування, вони вважають володіння професійною термінологією, організацію мовлення. Але не всі опитувані розуміють важливість мовленнєвого впливу, зокрема, уміння переконувати, заохочувати; помітна недооцінка комунікативної ролі диригентських жестів, міміки, пантоміміки і, особливо, значущості досконалого виконання партитури під час ознайомлення виконавців з вокально-хоровим твором. Більшості студентів бракує уміння вести спілкування у формі монологу, діалогу, обирати вербальні засоби відповідно до педагогічної ситуації.

Водночас нас також цікавила думка викладачів музично-педагогічних факультетів з приводу комунікативної освіченості їхніх студентів. З метою з'ясування загальної картини досліджуваної проблеми педагогам була запропонована анкета, в якій фіксувались їхні спостереження під час педагогічної практики, індивідуальних занять з постановки голосу, диригування, хорового класу (Додаток В). Результати опитування й анкетування викладачів засвідчили, що майже всі вони спостерігають значну кількість недоліків у стані сформованості комунікативних умінь студентів.

Так, викладач з постановки голосу наголошує, що спостереження за студентами під час педагогічної практики свідчать: не всі студенти володіють поставленим голосом, адже багатьом з них бракує м'язової свободи, опорного дихання, чіткої дикції. Педагог вважає одним із суттєвих недоліків у більшості студентів — відсутність уміння володіти

власним емоційним станом під час публічного виступу. Результатом цього є м'язова скутість голосового апарату як у студентів, так і в дітей, адже вони наслідують помилки вчителя, що небезпечно впливає на розвиток їхнього співацького голосу. Водночас, на думку викладача, багатьом студентам бракує умінь в організації мовлення, зокрема, чіткості, зрозумілості в поясненні музично-теоретичного матеріалу, вокальних завдань, налаштуванні школярів на сприймання музичного твору та неспроможності корегувати неякісне звучання.

Про недостатній рівень володіння вербальними і невербальними комунікативними вміннями студентів-практикантів наголошує викладач з класу «Диригування». Він аналізує свої спостереження за майбутніми диригентами під час їхньої взаємодії з хоровими шкільними колективами та ансамблями. Одним з недоліків педагог вважає невміння зацікавити учнів до участі в творчому колективі. Причиною цього він вважає відсутність комунікативних умінь в організації мовленнєвого впливу (вміння аргументувати власну думку, переконувати, спонукати, заохочувати до виконання вокально-хорових творів). «На краще заслуговують і невербальні засоби комунікативного впливу на виконавців — диригентські жести, міміка, — зазначає педагог, адже невиразність мови жестів і байдужість виразу обличчя студента зустрічають відповідне виконання хорового твору».

Керівники студентських хорових колективів констатують такі вади: певна кількість студентів демонструє низький рівень володіння професійною термінологією в роботі з хором. Вони не спроможні виразно, методично грамотно пояснити завдання та помилки, котрі слід виправити з метою формування якісного вокального звучання хорового твору. Суттєвим недоліком є відсутність системності чуття партитури, заслуговує на краще її вокальне та інструментальне виконання.

Необхідно зазначити, що всі викладачі вокально-хорового циклу, які брали участь у експерименті, зазначили, що їх не влаштовує рівень комунікативної підготовки студентів до музично-педагогічної професійної діяльності. На питання, чи вважають вони доцільною вокально-хорову підготовку для формування у студентів комунікативних умінь, усі відповіли позитивно.

Наступна анкета була запропонована студентам старших курсів з метою виявлення ступеня їхнього ціннісного ставлення до проблеми формування комунікативних умінь вчителя музики в процесі вокально-хорової підготовки. Респонденти мали розставити номери відповідей на запитання за ступінню важливості (Додаток Д).

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

Для з'ясування стану сформованості комунікативних умінь студентів-практикантів було використано метод незалежних характеристик під час проходження студентами педагогічної практики. Педагогам з вокально-хорового циклу, методистам, вчителю музики й студентам було запропоновано анкету «Оцінювання інформаційних комунікативних умінь майбутніх учителів музики». Питання анкети націлені на виявлення стану сформованості комунікативних умінь студентів у ситуації спілкування з учнями на уроках музики і в позаурочній вокально-хоровій діяльності (Додаток Е). Метою цього анкетування було спостереження за рівнем володіння практикантами вербальними і невербальними комунікативними вміннями.

Результати тестування й анкетування студентів і викладачів, спостережень, оцінювання методистів і вчителів музики засвідчили, що незначна кількість студентів спроможна передати музичне повідомлення учням вербальними засобами. У багатьох студентів відчувається відсутність умінь організації мовлення, а саме чіткості, зрозумілості у висловлюванні власної думки при поясненні музично-теоретичних відомостей, характеристиці образного змісту музичного твору, формулюванні вокально-хорових завдань. Значна кількість студентів не володіє комунікативними вміннями переконувати, заохочувати учнів до сприйняття музичного мистецтва, аргументувати власні думки. Суттєві недоліки спостерігалися у володінні

невербальними комунікативними вміннями (інструментальному і вокальному виконанні партитури) (рис.1.3.).

Головні проблеми спостерігалися в недооцінці комунікативної сутності цього вміння, а також мови диригентських жестів, міміки, пантоміміки, вокального виконання партій для ознайомлення учнів з хоровим твором.

Наступну серію опитувань було проведено під час індивідуальних занять з постановки голосу й диригування і спрямовано на виявлення умінь студентів здійснювати художньо-педагогічне спілкування, опосередковуючи його між музичним твором і слухачами. Респондентам було запропоновано надати вербальну анотацію вокальному чи вокально-хоровому творів з метою виявлення рівня їхнього володіння професійною термінологією, організацією мовлення, мовленнєвим впливом.

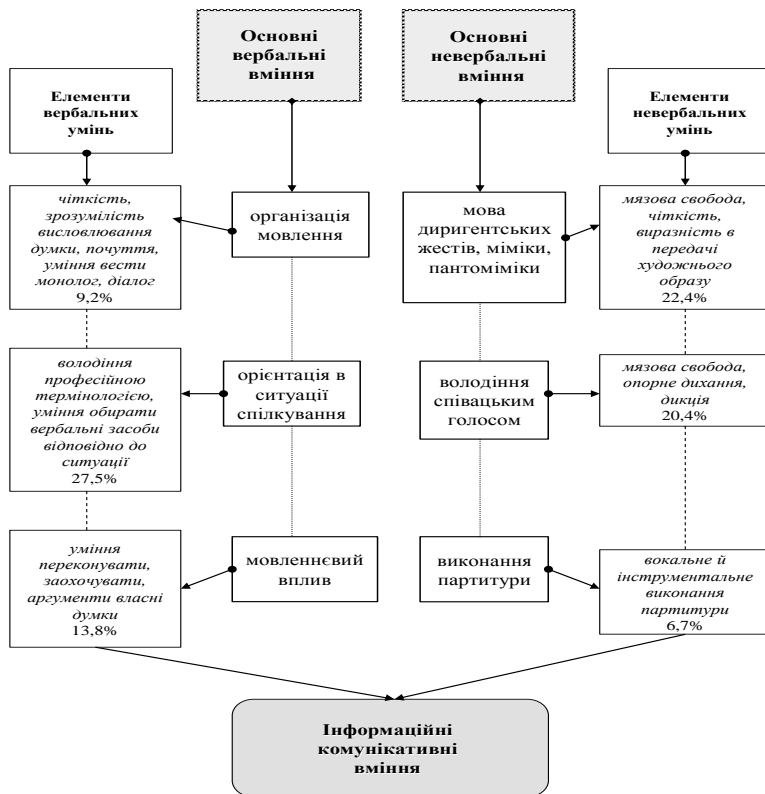


Рис.1.3. Результати стану сформованості інформаційних комунікативних умінь майбутніх учителів музики

Під час аналізу музичного твору, студенти мали з'ясувати, які емоції та почуття викликає у них твір; відобразити систему засобів виразності, відповідно до образного змісту твору; проаналізувати почуття, переживання, які хотів передати у ньому автор; виявити потрібні невербальні засоби комунікативного впливу, котрі слід використовувати для передачі цього музичного повідомлення (вокальне виконання, диригентський жест, міміка, пантоміміка).

На заняттях з диригування студентам було запропоновано надати невелику анотацію до вокально-хорового твору С. Людкевича «Сонце ся

сховало». Пропонуємо відповіді студентів, що характеризують різний рівень їхньої комунікативної освіченості. За даними експерименту їх було розподілено на три групи.

До першої належать відповіді низького рівня: *«У хоровому творі зображена картина вечірньої природи. Тихо все дрімає, луг, діброва, бори, передається ліричний, задушевний настрій.»*

Середній рівень: *«Композитор витончено відображає засобами хорового мистецтва вечірню природу. Твір виконується чотириголосним мішаним складом зовсім тихо, без інструментального супроводу. Так автор передає лагідні, теплі, мрійливі почуття.»*

Високий рівень: *«Хорова мініатюра вітчизняного автора С. Людкевича вводить слухача в царину ліричних, духовних, високих почуттів. Це не тільки відображення картини природи — тут відчувається, ніби поза текстом, стан душі автора — милування красою літнього вечора та чистотою людських почуттів. Такий образний зміст передається завдяки використанню тональності «ре бемоль мажор», яку композитори вважають тональністю високих, духовних образів, також на прозорість фактури впливає використання гармонійних та тембральних барв, плавності мелодії. Твір слід виконувати м'яким, оксамитовим звучанням та плавним жестом legato. Середня частина мініатюри нагадує кристалевий дзвіночок, який передається на staccato.»*

Аналізуючи висловлювання студентів, можна помітити, що майже всім їм бракує повноти осягнення твору. Висловлювання, які належать до низького рівня, досить примітивні. У них спостерігаються неспроможність студентів конкретно та чітко відобразити своє особистісне ставлення до твору, не аналізуються засоби музичної виразності, котрі сприяли передачі цього образу. Отже, відчуваються помітні недоліки у володінні професійною термінологією, в організації мовлення.

У висловлюваннях середнього рівня простежується прагнення студентів під час аналізу образного змісту твору спиратися на деяку систему зображальних засобів та особистісне ставлення до його виконання. Однак бракує визначення характерних вокальних

особливостей, потрібних для передачі певної сфери почуттів. Заслугове на краще володіння професійною термінологією.

Невелика кількість висловлювань високого рівня свідчила про комунікативну компетентність цих студентів. Вони продемонстрували уміння чітко, переконливо надавати характеристику образного змісту музичного твору, передавати розуміння авторського задуму, аналіз засобів музичної виразності, своє ставлення до твору.

Наявність інформаційних комунікативних умінь респондентів перевірялась на заняттях з постановки голосу. Студентам було запропоновано самостійно вивчити пісню «Країна дитинства» (музика О. Знатоківа, слова Я. Мордан). Респонденти мали продемонструвати рівень орієнтації в ситуації спілкування: надати мовну анотацію вокальному творові, аналізуючи його емоційну забарвленість; з'ясувати, які переживання викликає у них цей твір; проаналізувати необхідний характер вокального звучання пісні відповідно до його образного змісту; самостійно підготувати і виконати вокальний твір.

У результаті експерименту відповіді респондентів було розподілено також на три групи. До першої належали відповіді й виконання пісні, котрі оцінювались низьким рівнем. Наприклад: *«Пісня надзвичайно лірична. Виконувати її слід legato. Слухаючи цей твір, згадуєш кращі сторінки свого дитинства».*

Друга група оцінювалась як середній рівень: *«Пісня «Країна дитинства» сповнена теплих, душевних почуттів. Образний зміст твору необхідно передати ніжним, лагідним звучанням мелодійної лінії».*

Прикладом високого рівня слугувала така відповідь: *«Ліричний інструментальний вступ вокального твору вводить нас у світ мрійливих, ліричних образів. Відчуваючи теплий, лагідний настрій пісні, ніби бачиш картину з яскравими сонячними променями, квітами, дитячими щасливими посмішками. Такий образ можна створити, виконуючи пісню виразним, сповненим душевної теплоти звучанням».*

Слід відзначити, що залежно від рівня розвитку образного мислення студентів прямо пропорційно залежала якість інтерпретації ними музичного твору. Найменша кількість студентів високого рівня продемонструвала власне розуміння образного змісту пісні та як

наслідок цього — виразне, вокальне звучання. Середній та низький рівень показали студенти з недостатнім рівнем усвідомленості емоційно-почуттєвої сфери твору та менш якісною самостійною інтерпретацією.

У студентів з високим рівнем сформованості інформаційні комунікативні вміння проявляються яскраво, майбутні педагоги розуміють їх значущість у музично-педагогічній діяльності.

Для середнього рівня характерна зацікавленість проблемою розвитку свого комунікативного потенціалу, однак прояв комунікативних умінь недостатній, спостерігається дещо знижена пізнавальна активність у процесі спілкування з музичним мистецтвом, формальна усвідомленість значущості засобів комунікативного впливу в процесі спілкування вчителя музики з учнями.

Низький рівень характеризується помітним дефіцитом зазначених умінь. Для цього контингенту студентів властива незначна активність у спілкуванні з вокально-хоровими творами, формальне відношення до засобів педагогічного спілкування в умовах вокально-хорової підготовки.

Перцептивні комунікативні вміння студентів

Ефективність взаємодії вчителя музики із школярами залежить від перцептивної сторони спілкування. Розуміння соціальної перцепції майбутніми педагогами надзвичайно важливе питання. Адже в своїй багатогранній музично-педагогічній діяльності він має вміння слухати, сприймати, розуміти, пізнавати учнів, емоційно, адекватно оцінювати їхню поведінку, створювати доброзичливу атмосферу, яка б надихала на спілкування з музичним мистецтвом. Також він має пам'ятати, що враження, котрі виникатимуть у школярів при сприйнятті вчителя, відіграють важливу регулятивну роль у педагогічному спілкуванні. Формування уявлень про наміри, думки, почуття педагога впливають на ставлення учнів до предмета, який викладається. Зрозуміло, що взаєморозуміння між педагогом-музикантом і учнями в процесі спілкування будуватиметься на підґрунті основних психологічних механізмів сприйняття людиною — ідентифікації, емпатії, рефлексії. Тому слід виявити наявність у студентів умінь слухати

співрозмовників, налагоджувати з ними психологічний контакт на основі перерахованих механізмів сприйняття, враховувати індивідуальні особливості учнів. Звідси впливає важливість розглядання перцептивно-гностичного критерію комунікативних умінь студентів-музикантів. Для одержання достовірних результатів досліджувані пропонувались тестові методики. В якості експертів виступали викладачі, які мали дати оцінку проявів перцептивних комунікативних умінь своїх студентів в умовах індивідуальних занять з постановки голосу, диригування, на заняттях хорового студентського колективу та під час проходження педагогічної практики в школі.

З цією метою студентам була запропонована анкета «Чи вмієте Ви слухати?» розроблена А. Грецовим [53, с.34] Респонденти мали надати відповіді на 12 запитань, котрі б висвітлили загальну картину їхніх власних недоліків у міжособистісній взаємодії, дозволили б з'ясувати, яких позитивних якостей співрозмовника їм ще бракує, або навпаки — їхні вміння спілкуватись можуть слугувати прикладом для інших людей. Тест та умови обробки даних представлені в додатку Ж.

Аналіз результатів відповідей студентів засвідчив, що 41,5 % студентів показали низький рівень уміння слухати співрозмовника. Їхні відповіді свідчили про необхідність працювати над собою і вчитися надавати партнеру можливість висловити свої думки, почуття, намагатися зрозуміти його внутрішній світ. 50,2 % студентів виявили середній рівень, адже їх можна було відмітити як співрозмовників, котрі вміють слухати іншого, проте іноді вони дозволяють собі перервати розмову, намагаючись висловити свої думки. Лише 9,1 % продемонстрували високий рівень і їх слід вважати чудовими співрозмовниками, які вміють слухати, незважаючи на власний емоційний стан і зацікавленість певною темою. Їхня манера спілкування може стати прикладом для оточуючих.

З метою з'ясування здатності майбутніх учителів до встановлення психологічного контакту з учнями, зокрема, уважного ставлення до людей, уміння слухати, розуміти їхній внутрішній світ їм було запропоновано тест «Чи приємно з Вами спілкуватися?» [233, с.245] (Додаток З). Ступінь самоусвідомлення етичності власної поведінки зі співрозмовником виявлявся у відповідях на такі питання:

якщо тема розмови Вам не цікава, чи будете Ви про це натякати співрозмовнику?; Ви роздратовуєтесь, коли Вас не слухають?; чи завжди уважно Ви слухаєте співрозмовника? Результат опитування свідчив про рівень готовності студентів налагоджувати з майбутніми учнями доброзичливі взаємовідносини, встановлювати з ними психологічний контакт на основі емпатії, ідентифікації, рефлексії. Певний відсоток відповідей був позитивним, тобто свідчив про наявність у майбутніх педагогів умінь уважного ставлення до співрозмовників, адекватної оцінки поведінки й розуміння їхнього внутрішнього світу. Однак переважній більшості студентів бракує досвіду у встановленні психологічного контакту із співрозмовниками. За результатами цього тесту їм слід замислитись над власними вадами у спілкуванні, проаналізувати й намагатися подолати психологічні бар'єри у взаємовідносинах з людьми.

Етичний рівень спілкування студентів у процесах сприймання і розуміння суб'єктів взаємодії в навчально-виховному процесі була змога з'ясувати завдяки використанню опитувальника «Педагогічне спілкування» (ПС-16), запропонованого І. Цибалюком і адаптованого до нашого дослідження [233, с. 144] (Додаток И). Цей опитувальник в якості методу узагальнених характеристик використовували під час педагогічної практики з метою оцінки перцептивних комунікативних умінь студента з різних джерел: від методистів ВНЗ, вчителя музики, викладачів з фахових дисциплін, студентів-однокурсників. Автором пропонується оцінювання респондентів за системою -1, 0, +1. У процесі опрацювання результатів треба було підсумувати оцінки з усіх 16 міркувань і вивести середній показник. Надається шкала оцінок: безумовно висока: більша або рівна 10; переважно позитивна: 0-9; в основному низька: менше 0. Результати тестування засвідчили, що лише 7,5% майбутніх педагогів (високого рівня) здатні вплинути на учня засобами переконання, зацікавити його до сприйняття музичного мистецтва уважним ставленням, розумінням потреб, естетичних смаків й організувати їх до виконання творчих завдань. 53% практикантів продемонстрували середній рівень володіння процесами сприймання і розуміння суб'єктів взаємодії. Вони виявили уміння встановлювати психологічний контакт з майбутніми вихованцями на основі емпатії,

однак їм бракує уміння враховувати індивідуальні особливості вихованців. Низький рівень володіння уміннями соціальної перцепції виявлено у 39,5 % студентів, котрі поки що були не здатні до психологічного налаштування школярів на спілкування, не вміли адекватно оцінювати їхню поведінку, залучати їх до виконання творчих завдань, не володіють досконало мовними засобами, які допомагають етично вплинути на учнів.

Методисти і вчителі музики спостерігали за діяльністю студентів-практикантів під час роботи з учнями на уроці музики, а також із шкільним хоровим колективом, солістами, вокальними ансамблями. Вони зазначали, що перцептивні вміння у студентів проявляються в більшості ситуацій, але помітні утруднення в умінні враховувати індивідуальні вокальні особливості учнів, тобто в діагностиці співацького голосу. Звичайно, студентам бракує досвіду у цій важливій галузі.

На заняттях хорових студентських колективів студентам надавалась можливість продемонструвати свій рівень володіння перцептивними комунікативними уміннями, спроможність встановлювати психологічний контакт з виконавцями, налаштувати виконавців на сприйняття музичного твору. Аналіз анкетування, тестування студентів, опитування й спостереження педагогів вокально-хорового циклу, методистів і вчителів музики засвідчив рівень перцептивно-гностичного критерію комунікативних умінь майбутніх учителів музики — 7,4 % досліджуваних виявлено високий рівень володіння перцептивними вміннями. 52,1 % студентів продемонстрували середній рівень, а низький — 40,5 % респондентів.

З огляду на одержані результати, ми можемо зробити висновки, що слід звернути увагу студентів на психолого-педагогічні знання, без яких неможлива ефективна організація художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики з учнями в процесі вокально-хорової діяльності.

Інтерактивні комунікативні уміння студентів-музикантів

Наступним завданням дослідження було висвітлення інтерактивного критерію комунікативних умінь студентів-музикантів,

котрим є здатність майбутнього вчителя музики встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; встановлювати педагогічний контакт на основі суб'єкт-суб'єктних відносин з учнями, педагогічного такту, доброзичливих толерантних стосунків; організувати творчу діяльність з вихованцями, налагоджуючи продуктивні міжособистісні стосунки.

З метою діагностики самооцінки студентів у цій галузі, було проведено низку експериментів з використанням емпіричних методів дослідження: анкет і соціометричних опитувань. Студентам було запропоновано надати самооцінку наявності та ступеня виявлення у себе здатності до педагогічного спілкування, що дало змогу диференціювати майбутніх учителів за певними рівнями розвитку комунікативних умінь. Їм надавалась можливість скласти полярну шкалу позитивних і негативних ознак виявлення інтерактивних комунікативних умінь вчителя за експериментальним методом Г. Келлі, який використовують для вивчення індивідуальних характеристик понять, що створюються самими респондентами в процесі дослідження. Цей метод відповідає перспективним сучасним напрямом індивідуалізації діагностики психолого-педагогічних процесів розвитку особистості, тому ми вважали доцільним адаптувати його з метою діагностики інтерактивних комунікативних умінь студентів. Аналіз одержаних результатів проводився шляхом підсумовування балів за кожною позицією біполярної шкали, визначення їх середнього значення. Слід зазначити, що до уваги бралися ті середні значення, що мали від двох балів і більше. Середнє значення балів характеризувало міру вираженості показника комунікативних умінь студента, а знаки «+» або «-» їх позитивну чи негативну спрямованість. Згідно з даним завданням констатувального експерименту, проаналізуємо результати самооцінки респондентами власних комунікативних якостей (табл.1.2).

Більшість студентів надавала собі середні самооцінки, майже не користуючись граничними значеннями балів. Велика кількість з них вважала себе підготовленими до діалогічного спілкування з учнями, схильними до встановлення з ними педагогічного контакту, доброзичливих, толерантних відносин з учнями.

Подібні позитивні відповіді свідчать про прогресивні тенденції сучасної педагогічної освіти, її спрямованість на суб'єкт-суб'єктні взаємини з вихованцями. Однак низький рівень спостерігався у 56 % опитуваних, що свідчить про недостатній рівень комунікативних умінь: встановлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні, в орієнтації спілкування з хором, в організації хорових колективів та інших творчих груп.

Таблиця 1.2.

Діагностика інтерактивних комунікативних умінь студентів

Здатність до діалогового спілкування з учнями	+4 +3 +2 +1 0 —1 —2 — 3 —4	Авторитарний стиль педагогічного керівництва
Схильність до встановлення педагогічного контакту (суб'єкт-суб'єктних відносин, педагогічного такту)	+4 +3 +2 +1 0 —1 —2 — 3 —4	Ізоляція від дітей (колег), неформальне спілкування з ними
Встановлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні	+4 +3 +2 +1 0 —1 —2 — 3 —4	Невміння встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні
Організація творчої діяльності	+4 +3 +2 +1 0 —1 —2 — 3 —4	Відсутність уміння організації творчої діяльності
Орієнтація в ситуації спілкування з хором	+4 +3 +2 +1 0 —1 —2 — 3 —4	Обмеженість уміння при спілкуванні з хором
Корекція вокально-хорового звучання відповідно до образного змісту твору	+4 +3 +2 +1 0 —1 —2 — 3 —4	Відсутність уміння корекції вокально-хорового звучання

Результати анкетування показали, що більшість майбутніх педагогів не замислювалась над питанням самовдосконалення комунікативних умінь, мотивуючи це браком часу й незнанням заходів і методів роботи над собою. На питання про значення самовдосконалення комунікативних умінь з метою професійного становлення 86 % опитуваних відповіли позитивно і наголосили на його провідній ролі в цьому процесі.

Щоб детальніше перевірити рівень інтерактивного критерію, далі був проведений експеримент за допомогою методу семантичного

диференціалу І. Сипченко, який ми адаптували для свого дослідження (Додаток К). Сутність його полягала у самоусвідомленні свого «Я» в процесі художньо-педагогічного спілкування з вокально-хоровими творами, у пошуку шляхів його вдосконалення, з'ясуванні значущості комунікативних умінь у професійному становленні майбутнього вчителя музики.

Розв'язання цих питань вважаємо суттєвим, оскільки вони сприяють формуванню самосвідомості студентів, їхньому прагненню опанувати комунікативні вміння для здійснення майбутньої культуротворчої діяльності.

Результати аналізу дозволили виявити незадоволеність студентів наявним рівнем своїх комунікативних умінь, що є суттєвою вадою в їхньому професійному становленні.

Обчислення експериментальних даних проводилось за такою самою методикою, яку було використано і в процесі кількісного аналізу розвитку комунікативних умінь студентів.

У подальшій експериментальній роботі для виявлення творчодіяльнісного критерію комунікативних умінь майбутнього вчителя музики ми вважали доцільним використання інших методів: спостереження, анкетування студентів з метою самооцінювання власних комунікативних умінь, метод незалежних характеристик, творче завдання, ранжування.

Діагностика творчих комунікативних умінь студентів

Метою наступного дослідження було виявити рівень творчих комунікативних умінь студентів, зокрема об'єктивної оцінки уміння керувати діалоговою взаємодією виконавців з авторським задумом і слухачами, здатності студентів до активного художньо-педагогічного спілкування, рівень усвідомлення ними комунікативної функції музичного мистецтва. З цією метою було використано завдання запропоноване О. Рудницькою [182, с. 184-185] на основі наукового дослідження музичного сприйняття та його впливу на формування педагогічної культури майбутнього вчителя музики и адаптоване для нашого дослідження.

Таблиця 1.3.

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

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 вокально-хорової діяльності	+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 власних комунікативних умінь в процесі музичного сприйняття за параметрами, представленими в табл. 1.3.

Однак безперечним є те, що самооцінка як суб'єктивний метод дослідження не може дати повної картини наукового аналізу тих чи інших якостей особистості. Тому наступна серія досліджень проходила в умовах індивідуальних занять з вокально-хорового циклу, хорових занять та під час проходження студентами педагогічної практики в школі. Педагоги фахових дисциплін, вчителі музики в школах і методисти спостерігали за рівнем розвиненості комунікативних умінь майбутніх учителів в процесі музично-творчої діяльності. Таким своєрідним групам експертів було запропоновано оцінити рівень творчих комунікативних умінь респондентів під час проведення ними уроків музики, занять з творчими хоровими колективами, ансамблями, солістами за такими показниками:

1. Уміння керувати діалоговою взаємодією виконавців з авторським задумом та слухачькою аудиторією (власна інтерпретація музичного твору, корекція звучання і міміки виконавців) володіння вокально-тембровою культурою, вміння оперувати тембральними барвами.

2. Кмітливість у використанні найдоцільніших комунікативних засобів у роботі над виконавською інтерпретацією вокально-хорового твору (вербальний аналіз музичного твору під час характеристики образного змісту, засобів музичної виразності); володіння невербальними комунікативними вміннями (співацьким голосом, мовою диригентських жестів, мімікою, пантомімікою, інструментальне виконання партитури).

3. Володіння артистичними комунікативними вміннями (створення творчого самопочуття виконавців, психологічне налаштування учнів перед концертним виступом, володіння власним емоційним станом під час спілкування з учнем і під час сценічного виступу, володіння сугестивними засобами впливу на виконавців (зараження, навіювання, переконання, наслідування).

Експерти мали заповнити анкету, оцінюючи всі комунікативні вміння творчо-діяльнісного критерію студентів-практикантів. Така ж анкета була запропонована викладачам з постановки голосу і диригування та керівникам хорових колективів музично-педагогічного факультету. Для оцінювання була спеціально 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. У цілому дані експерименту зафіксували: самостійність у застосуванні комунікативних умінь — володіння співацьким голосом, опанування технікою диригентських, жестів, мімікою (22 % показали високий рівень, 45 % — середній, 33 % — низький); вербальний аналіз музичного твору, засобів музичної виразності та надання характеристики образному змісту (11,4 % — високий рівень, 41,2 % — середній, 47,4 % — низький); У 58,6 % опитуваних виявлена складність в розумінні процесу художньо-педагогічного спілкування між авторським задумом, диригентом хору, виконавцями і слухачами. Деякі респонденти (32,8 %) недостатньо усвідомлюють значення специфіки невербальних засобів комунікативного впливу вчителя музики на учнів. Власне тлумачення художнього образу в процесі спілкування з вокально-хоровими творами продемонстрували лише 2,2 % опитуваних. У той же час, таких творчих артистичних комунікативних умінь як психологічне налаштування учнів перед виконанням, створення творчого самопочуття, володіння сугестивними психологічними засобами впливу на виконавців та оперування тембральними барвами у респондентів виявлено не було.

Водночас, з метою діагностики цих умінь використовувався метод творчого завдання. Студентам були запропоновані невідомі вокально-хорові твори шкільного репертуару, які вони мали самостійно проаналізувати, надати вербальну характеристику образному змісту твору, вокально виконати хорові партії, надати характеристику диригентським жестам відповідно до образного змісту твору. Іншим завданням було використання методу ранжування. 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 з хором, створення творчого самопочуття колективу виконавців, оригінальне тлумачення художнього образу, психологічне налаштування виконавців перед виступом). Після завершення експерименту оцінки всіх досліджуваних підсумовували і виводили середній показник.

Узагальнені результати діагностики творчо-діяльнісного критерію комунікативних умінь студентів, зокрема анкетного опитування, педагогічного спостереження, самооцінок і експертних оцінок дали можливість визначити рівні розвитку творчо-діяльнісного критерію комунікативних умінь майбутніх учителів музики.

До першого високого рівня (творчого) входили студенти, котрі легко знаходили взаєморозуміння зі школярами, уміли педагогічно впливати на них та демократично вирішувати педагогічні проблеми. Для них були характерні уміння переконливо обґрунтовувати естетичну цінність музики, явно виражена здатність до усвідомлення свого власного «Я», прагнення розкрити своє індивідуальне розуміння твору мистецтва та володіння вербальними і невербальними засобами спілкування з музикою.

Другий середній рівень визначався як репродуктивний. Він охоплював студентів, котрі вибудовували тактику спілкування з учнями, налагоджували емоційний контакт в діалогічній взаємодії з ними, враховуючи особистість учня на основі емпатійного розуміння. Студенти цього рівня здатні до вербального аналізу образного змісту музичного твору, мають потребу поділитися з іншими власними міркуваннями про твір мистецтва. Для них була притаманною творча ініціатива в музично-педагогічній діяльності, але помітна відсутність пошукової самостійності в виборі комунікативних засобів для спілкування з твором мистецтва, менш яскраве виявлення мовленнєвого впливу на учнів та підтримування зворотного зв'язку в вокально-хоровій роботі. Помітні утруднення в моделюванні спілкування з хором, діагностиці голосу. Суттєвою вадою на цьому етапі вважається

недостатній розвиток невербальних комунікативних умінь: володіння вокальним голосом, спілкування мовою диригентських жестів, мімікою; відсутність артистичних умінь.

Низький рівень розвитку комунікативної компетенції визначався як стереотипно-нормативний. Студенти цього рівня усвідомлюють значення комунікативних умінь в професійній діяльності вчителя, але за результатами самоаналізу вони повідомляють про невміння слухати співрозмовника, встановлювати й підтримувати зворотний зв'язок і прогнозувати поведінку учня. Серед слабких якостей певна кількість студентів назвала невміння педагогічно впливати на співрозмовника (аргументовано довести свою думку, переконати в поглядах на ту чи іншу проблему); байдуже стереотипне ставлення до проблеми художньо-педагогічного спілкування, зокрема, сприйняття музики як монологічного звучання твору й відсутність здатності до діалогової взаємодії з автором твору та музичними образами; невміння обговорювати свої музичні враження, переконливо обґрунтовувати естетичну цінність музики; відсутність творчих комунікативних умінь.

Загальні висновки експерименту свідчать про те, що на заняттях з дисциплін вокально-хорового циклу методичні ідеї підготовки студентів обмежуються діапазоном завдань, розвиваючих ті чи інші фахові й технічні навички. Переважно проводиться робота над опануванням техніки диригентських жестів, міміки, усунення недоліків власного співу, набуття стійких вокальних навичок у співацько-виконавській справі. Водночас поза увагою викладачів залишаються питання художньо-педагогічного спілкування вчителя музики і необхідних для його здійснення комунікативних умінь. Диригентські жести, міміка, пантоміміка, виконання партитури, володіння співацьким голосом не розглядаються як необхідні засоби комунікативного впливу в процесі вокально-хорової діяльності вчителя музики. Аналізом програм із психолого-педагогічних дисциплін, планами проведення практичних занять з професійної майстерності вчителя, спостереженнями з педагогічної практики підтверджується, що питанню формування комунікативних умінь у процесі підготовки майбутнього вчителя до професійної готовності не надається належної уваги. В організації педагогічної діяльності майже не звертається увага питанню впливу

музичного сприйняття на формування комунікативної якості студентів, не усвідомлюється її значення в розвитку педагогічної культури майбутніх фахівців-музикантів, недооцінюється сутність комунікативної функції музичного мистецтва, не проводяться з цього приводу семінари, диспути. Прослідковується тенденція перенесення оволодіння студентами комунікативними вміннями на самостійний пошук та інтуїтивне визначення ними шляхів вирішення проблем художньо-педагогічного спілкування зі школярами. У результаті цього, знання студентів, які можна визначити за результатами опитування, нерідко залишаються формальними і не перетворюються на внутрішньо «привласнені» надбання особистості вчителя. Безперечно, що ці недоліки в загальній підготовці майбутнього вчителя музики впливають на суттєву суперечність між фаховою підготовкою студентів і потребами їхньої майбутньої професійної діяльності.

Нарешті, як показали результати експерименту в процесі професійного навчання майбутнього вчителя музики відсутня установка на формування його комунікативних умінь. Тому увага педагогів має спрямовуватись на пошук шляхів їх удосконалення, що потребує обґрунтування найдоцільніших педагогічних умов формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі вокально-хорової підготовки.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Особливості організації педагогічних умов формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва

Формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва є досить складним процесом, результативність якого залежить від створення певних психолого-педагогічних умов.

У цьому параграфі вважаємо за необхідне обґрунтувати педагогічні умови, котрими, на наш погляд, забезпечується формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі вокально-хорової підготовки. Водночас слід урахувати, що система підготовки вчителя має функціонувати в контексті соціокультурних вимог сучасності, ґрунтуватися на засадах гуманістичних ідей, проголосивши людину найвищою цінністю. Це зумовлює необхідність спрямувати увагу майбутнього вчителя музики на його професійне завдання — залучення школярів до кращих зразків музичної культури, зокрема вокальних і хорових творів, виявляючи їхні всебічні виховні можливості. Важливість і складність реалізації цього питання та об'єктивний рівень стану сформованості комунікативних умінь майбутнього вчителя музики зумовлюють певним чином переглянути усталені погляди на процес його підготовки і визначити пріоритетною професійно-педагогічною якістю комунікативну. Тому створення

психолого-педагогічних умов розглядаємо як необхідне підґрунтя для досягнення певного рівня професійної готовності, важливою складовою якої є не лише фахова майстерність, а й володіння комунікативними вміннями.

На розвиток особистості з психологічного погляду впливають зовнішні та внутрішні умови діяльності. Реалізація цих впливів залежить від рівня їхньої сприйнятливості і внутрішньої установки людини, її життєвого досвіду, особистісних якостей. Отже, ефективність формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики визначається не лише зовнішніми умовами — професійною компетенцією викладачів вокально-хорових дисциплін, активізацією різних видів музично-виконавської діяльності студентів, створенням сприятливої атмосфери для педагогічного спілкування на заняттях з диригування, постановки голосу, на хорових заняттях, а й внутрішніми — особистісними установками самих майбутніх учителів. Звідси випливає необхідність формування у студентів загальної установки на розвиток свого комунікативного потенціалу для успішного здійснення майбутньої музично-педагогічної діяльності. Вона визначається далекими перспективами, а саме — бажанням стати майстром своєї справи в організації взаємодії школярів з музичним мистецтвом у межах уроку та у позаурочних культуротворчих заходах. Важливими є й більш близькі перспективи — систематичність, цілеспрямованість у опануванні фахових знань і навичок та усвідомлення ролі комунікативних умінь, які б забезпечили їх трансляцію вихованцям. Отже, для майбутнього вчителя музики особливого значення набуває потреба в самовираженні, в бажанні передати майбутнім учням власний досвід спілкування з музичним мистецтвом, надати їм зразок у культурі міжособистісної взаємодії, майстерно встановлюючи з ними психологічний і педагогічний контакт. Водночас, педагогічний досвід свідчить про існування суперечностей між наявними знаннями, вміннями, навичками студентів і умінням спілкуватися з дітьми; між виконавською і теоретичною їхньою підготовкою і невмінням реалізації цих знань на практиці; між зростаючими об'єктивними вимогами суспільства до школи і вчителя музики й недостатнім рівнем підготовки у ВНЗ (Н.Антонець [6, с.4], О. Жорнова [70, с.7],

О.Ростовський [180, с. 6], В.Міshedченко [128, с. 111]). Отже, більшість суперечностей у діяльності вчителя музики пов'язана з проблемою формування комунікативних якостей, що потребує пошуку шляхів їхнього удосконалення.

На основі теоретичного аналізу проблеми, бесід з викладачами, анкетного опитування, власних спостережень та вивчення педагогічного досвіду нами були виділені педагогічні умови, які, на наш погляд, є необхідними для процесу формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики. До таких психолого-педагогічних умов належать:

- цілеспрямований розвиток комунікативної мотивації і вольових якостей студентів;
- чіткість уявлень студентів про сутність комунікативних умінь учителя музики;
- забезпечення зразків діалогічної взаємодії у процесі співтворчості вчителя та студентів;
- відбір і систематизація вокально-хорового репертуару.

З метою стимулювання розвитку мотивів комунікативної діяльності ми визначили першу умову формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики — розвиток комунікативної мотивації і вольових якостей студентів. Вона спрямована на стійку зацікавленість майбутньою професією, що формує установку на художньо-педагогічне спілкування в процесі фахової вокально-хорової діяльності. Відомо, що ефективність навчальної діяльності залежить передусім від її мотивації. Це комплекс властивих суб'єкту мотивів, які спонукають і спрямовують його пізнавальну діяльність, значною мірою визначають її успішність [41, с.106]. Цілеспрямовано розвиваючи комунікативну мотивацію майбутнього вчителя музики, потрібно акцентувати його увагу на осмислення суспільної значущості музично-педагогічної, зокрема вокально-хорової діяльності, її мети. До зовнішніх мотивів формування комунікативних умінь студентів належать такі:

- *широкі соціальні мотиви*, що полягають у прагненні здобути теоретичні та практичні знання в галузі спілкування з музичним мистецтвом з метою бути корисним суспільству, успішно виконувати соціокультурну місію, трансформуючи найкращі культурні цінності

людства майбутнім поколінням. Названі чинники впливають на почуття відповідальності, розуміння необхідності навчатись комунікативній майстерності;

– *мотиви самоствердження*, котрі означають прагнення зайняти певну позицію, заслужити авторитет у оточуючих. Це потреба в самоповазі, яка може бути реалізована через досягнення в навчанні, участь у вокальній та диригентсько-хоровій діяльності;

– *мотивами соціального співробітництва* передбачається бажання підтримувати добрі стосунки з викладачами і студентами під час навчання.

В основі внутрішніх мотивів лежить задоволення від процесу та безпосередніх результатів навчально-пізнавальної діяльності. До цього типу мотивів належать:

– *широкі пізнавальні мотиви*, котрі зумовлюють орієнтацію студентів-музикантів на оволодіння новими знаннями. Це може бути інтерес до комунікативної функції музичного мистецтва. Адже спілкування з авторським задумом, переживання образного змісту музичного твору збагачує емоційно-почуттєву сферу майбутнього вчителя, розвиває здатність розуміння художніх цінностей. Водночас, активне сприйняття музичного мистецтва впливає на формування внутрішнього світу особистості в цілому й позначається на ступені досконалості педагогічної діяльності [184, с.229]. Це спричинює розвиток особистісних якостей учителя — емпатії, рефлексії, ідентифікації, котрі необхідні для налагодження психологічного контакту під час взаємодії з учнями. Такі внутрішні мотиви не існують до і поза діяльністю, вони виникають, якщо навчальна діяльність викликає у студентів позитивні емоційні переживання. Важливим у цьому зв'язку є створення творчого самопочуття на заняттях вокально-хорового циклу, позитивної аури, яка б надихала на сприйняття творів мистецтва. Водночас, студентам слід усвідомити роль фахових умінь (диригентських жестів, міміки, пантоміміки, вокального виконання хорових партій) як засобів комунікативного впливу диригента на виконавців;

– *навчально-пізнавальні мотиви* сприяють орієнтації студентів у ситуації спілкування: в опануванні професійної термінології,

мовленнєвого впливу (уміння аргументувати власну думку, переконувати співрозмовника, зацікавити); виникненню інтересу до прийомів самостійного засвоєння комунікативних умінь — володіння співацьким голосом та диригентськими жестами і використання з цією метою вправ для досягнення м'язової свободи голосового апарату та рук. Тому особливу роль у мотивації студентів відіграє такий внутрішній мотив, як пізнавальний інтерес. Наявність зацікавленості змістом майбутньої діяльності, зокрема, педагогічним спілкуванням учителя музики з учнями засобами музичного мистецтва є однією з головних умов ефективності навчання студентів і свідченням його правильної організації. Відомо, що інтерес стимулює волю й увагу, допомагає більш легкому і міцному запам'ятовуванню навчального матеріалу. Так інтерес до виконання хорової партитури може виникнути лише тоді, коли студент усвідомить її комунікативну значущість. Адже це один із засобів комунікативного впливу на виконавців під час їхнього ознайомлення з вокально-хоровим твором. Якість виконання вчителем партитури впливає на рівень усвідомлення учнями образного змісту твору і на їхню діалогову взаємодію з авторським задумом. Таким чином, інструментальне виконання партитури має бути настільки виразним, емоційним, щоб можна було зацікавити школярів, налаштувати їх на певне чуттєве сприйняття хорового твору і на очікуваний наслідок — емоційне його виконання. Отже, слід підкреслити, що між поняттями мотивація і воля існує тісний зв'язок. Ініціатором дії, її чинником виступає мотивація, а вольовий акт сприяє подоланню перешкод, що існують на шляху до її виконання (Л.Виготський, С.Рубінштейн). Воля як психологічна якість спонукає вчителя музики до активної, цілеспрямованої взаємодії з виконавцями творчих колективів. Це вимагає особливої уваги до розвитку його артистичних умінь: володіння власним емоційним станом під час спілкування з учнями, створення творчого самопочуття виконавців, психологічного налаштування їх перед виступом, володіння сугестивними психологічними засобами (зараження, навіювання, переконання, наслідування). Водночас, вольові якості вчителя забезпечують цілеспрямовану роботу над хоровим твором чи шкільною піснею, саме від них залежить продуктивність інформаційних

комунікативних умінь, зокрема, здійснення мовленнєвого впливу на виконавців (переконання, заохочення, заперечення, аргументація власних думок і вимог). Отже, пізнавальний інтерес студентів до майбутньої взаємодії з вихованцями стимулює волю і увагу, допомагає більш легкому і ґрунтовному запам'ятовуванню музичного твору. Наявність інтересу до проблеми художньо-педагогічного спілкування вчителя музики є однією з головних умов ефективності навчання студентів-музикантів і свідченням його правильної організації. Від розв'язання цього питання залежить реалізація завдань майбутньої музично-педагогічної діяльності. З метою стимулювання у студентів пізнавального інтересу до засвоєння комунікативних умінь, можна виділити декілька основних умов, які сприяють його розвитку:

– *включення студентів у самостійний пошук і розв'язання проблемних завдань.* Прикладом може слугувати моделювання педагогічної ситуації на заняттях з диригування, де студентів пропонується увияти фрагмент уроку музики і надати вербальну характеристику шкільній пісні, аналізуючи її образний зміст, авторську ідею, використані засоби музичної виразності, які повідомляють про емоційний план твору. Мета цього завдання — залучити студента до самостійного пошуку інформаційних комунікативних умінь, а також аналізу власних вад у організації спілкування. Водночас, студентами усвідомлюється необхідність чіткого і зрозумілого, переконливого висловлювання думки та почуття під час ознайомлення учнів з хоровим твором або шкільною піснею. Стимулювати пізнавальний інтерес до засвоєння комунікативних умінь можна, розглядаючи такі проблеми:

– *загострення протиріч,* котрі засвідчуються аналізом сучасної музично-педагогічної практики в школі між високим рівнем фахової майстерності вчителя і невмінням спілкуватись з дітьми. Недооцінка діалогічної взаємодії вчителя з учнями на уроці музики перетворює його на монологічне викладання лише самої інформації про музичне мистецтво, а відсутність перцептивних і інтерактивних комунікативних умінь - у низку безпорадних конфліктів з дітьми. Головним недоліком професійної підготовки у цьому випадку вважається недостатній розвиток або відсутність комунікативних умінь вчителя, які позначаються на спілкуванні його з учнями, на вмінні розпоряджатися

своїми емоційними можливостями, керувати настроєм, душевним станом, мобілізувати свою волю, творчі сили. [134, с.46-54];

– *визначення причинно-наслідкових зв'язків*. Наприклад, на низьку культуру спілкування в навчальному процесі впливає недостатній рівень або брак умінь учителя встановлювати психологічний і педагогічний контакти із суб'єктами взаємодії, недооцінка ним ролі педагогічного такту, побудови суб'єкт-суб'єктний відносин, емпатійного розуміння співрозмовника тощо. Проте для багатьох учителів, вважає І. Зязюн, «очевидною є істина: ставлення до них учнів часто-густо переноситься на предмет, який викладається» [200, с.67];

– *«зважування» і зіставлення різних варіантів* можливі в результаті аналізу уроку музики під час педагогічної практики. Методист, спрямовуючи увагу студентів-практикантів на недоліки в роботі над шкільною піснею, пропонує більш цікавий варіант проведення уроку з умовою досконалого володіння професійною термінологією, умінням чітко, зрозуміло, переконливо обґрунтовувати запропоновані завдання, коректувати якість вокально-хорового звучання. Але, з метою вдосконалення роботи над піснею, доцільно зіставити варіанти між недосконалою її демонстрацією і яскравим вокальним показом вчителя, використанням ним виразних диригентських жестів;

– *розуміння корисності і важливості* комунікативних умінь сприяє їх опануванню. Майбутній учитель може пересвідчитися у доцільності володіння невербальними засобами під час взаємодії зі шкільним хоровим колективом. Адже мовою жестів, міміки, пантоміміки здійснюється спілкування вчителя з виконавцями, відбувається емоційний вплив, передача образного змісту твору.

Відомо, що шлях студента музично-педагогічного факультету до педагога-професіонала, якому властиві фахова майстерність і високий рівень педагогічної культури, лежить через ставлення особистості до власних можливостей, ціннісних орієнтацій, котрі спонукають його до активних дій, спрямованих на самооцінку, самопізнання, ідентифікацію, самовиховання, самоствердження і професійне самовдосконалення. На думку Л.Баренбойма, «майбутній педагог-музикант, який не залучався у вищому навчальному закладі до методичних пошуків, експериментів і

не здатний до самостійного мислення, самостійних дій, безперервності своєї освіти, неминуче перетвориться у догматика» [13, с.56]. Найважливішою в цьому зв'язку для майбутнього вчителя є комунікативна рефлексія, спрямована на самоусвідомлення себе як суб'єкта спілкування, а також «на організацію діалогового процесу взаємодії з музикою та її автором» [184, с.74]. Отже, майбутній учитель музики на шляху становлення власної професійної свідомості має чітко усвідомлювати важливість комунікативних умінь, адже він покликаний трансформувати культурний досвід минулих поколінь у новостворюване соціальне середовище, тому «розвиток духовності, художньо-естетичної культури його учнів є головним сенсом життя, професійної діяльності, спілкування з мистецтвом» [149, с.37].

Звідси випливає важливість наступної педагогічної умови — це *чіткість уявлень студентів про специфіку комунікативних умінь учителя музики в процесі вокально-хорової діяльності*.

Педагогічний компонент професійної освіти диригента, співака, вчителя-хормейстера, зазначає Т.Смирнова, вимагає змістового забезпечення досвіду педагогічного спілкування, у структурі якого виокремлюють комунікативний, інтерактивний і перцептивний аспекти. На думку автора, змістовою засадою комунікативного аспекту стає засвоєння студентами комунікативної (мануальної й мімічної) техніки; знань, умінь і досвіду вербального та невербального спілкування [203, с. 19].

Відомо, що вокальний твір є продуктом поетичної та музичної творчості, що передає задуми, фантазії, найтонші душевні переживання його творців майбутнім слухачам. Необхідною умовою в підготовці учнів до слухання та вивчення твору є добір і подача інформаційного матеріалу, котрий розкриває життєвий контекст художнього твору, а також відомості, які вплинули на створення певного образного змісту. Застосування вербального повідомлення доповнюється вокальним показом хорових партій, інструментальним виконанням партитури, необхідними для ознайомлення з твором і підготовкою до наступного етапу — вивчення пісні. Отже, студенти-музиканти мають чітко уявляти сутність *інформаційних комунікативних умінь*, до яких належать: організація мовлення — це уміння чітко і зрозуміло висловлювати

думки і почуття; мовленнєвий вплив (аргументованість, переконання, заохочення, вимогливість, заперечення); володіння професійною термінологією (постановка вокально-хорових завдань, створення словом характеристики образного змісту твору); уміння вести монолог діалог тощо. Водночас, як наголошувалось вище, важливо усвідомити специфіку невербального спілкування, адже музичне повідомлення передається мовою диригентських жестів, які повідомляють виконавцям про ритмічний «пульс» твору, показ фразування, штрихів стакато, легато, акцентів, зміни динаміки, темпу, визначення якості звуку. Величезний діапазон емоційно-образної виразності, крім жестів, передають міміка і пантоміміка, повідомляючи про внутрішнє чуття диригента, його уявну слухову модель твору. Відпрацювання вокально-хорового звучання, його корекція здійснюється також за допомогою виразної вокальної демонстрації диригентом хорових партій. Учитель музики як організатор виховних заходів може надати яскравий зразок школярам, беручи участь у концертах, виконуючи вокальні твори. Це може бути прикладом не лише власного вокального виконання, а й спілкування із слухачами, залучення їх до знайомства з найкращими зразками світової вокальної музики. Таким чином, студенти мають розуміти специфіку засобів невербальної комунікації майбутнього вчителя музики і необхідність володіння комунікативними вміннями: співацьким голосом, виконанням хорової партитури, спілкуванням мовою жестів, мімікою, пантомімікою. Також, майбутньому вчителю слід усвідомлювати значущість *інтерактивних умінь*, котрі забезпечують механізм обміну діями між вчителем і учнями, диригентом та виконавцями. Так, спостерігаючи за діяльністю хормейстера на заняттях хорового класу, викладачів з індивідуальних дисциплін (диригування і постановка голосу), студенти мають змогу аналізувати важливість комунікативного вміння — встановлення і підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні. Адже в міжособистісній взаємодії з майбутніми школярами їм необхідно буде пояснювати навчальний матеріал і виявляти рівень його засвоєння, відпрацьовувати вокально-хорове звучання, підтримувати творчу взаємодію на мистецьких просвітницьких заходах. Тому суттєвого значення набуває вміння встановлювати з вихованцями педагогічний

контакт на підґрунті пріоритетності діалогічного спілкування, суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, педагогічного такту. Слід усвідомлювати також важливість комунікативних умінь, потрібних для організації творчої діяльності школярів, завдяки яким учитель має зацікавити дітей до участі в творчих колективах: вокальних ансамблях, сольному виступі, хоровому колективі тощо. На думку Т.Смирнової, інтерактивний аспект педагогічного спілкування вимагає вивчення й усвідомлення специфіки конфліктів, гуманних форм впливу диригента на співаків, прийомів партнерського співробітництва і творчого діалогу між ними [203, с.19].

Водночас, майбутнім учителям музики необхідно з'ясувати значущість *перцептивних комунікативних умінь* у процесах виховання, у досягненні розуміння суб'єктів взаємодії. Йдеться про сприйняття співрозмовника, уміння його слухати та враховувати індивідуальні особливості, встановлювати психологічний контакт на основі механізмів ідентифікації, емпатії та рефлексії. Ці вміння зумовлюють «відчуття» класу або хору, збалансовують міжособистісні стосунки, активізують педагогічний оптимізм, почуття гумору, домінування радощів. Специфіка діяльності вчителя музики потребує особливої уваги до проблеми індивідуальних музичних здібностей і особливостей голосового апарату школярів. Це актуалізує питання діагностики співацького голосу дітей, з метою їхнього розвитку і збереження.

Ефективність творчої взаємодії вчителя-хормейстера буде підсилюватись завдяки наявності у нього вкрай важливих *творчих комунікативних умінь*, до складу яких входять комунікативні артистичні вміння. Не викликає сумніву той факт, що артистизм потрібний учителям різних фахових напрямків, але особливо ця якість має характерні риси у вокально-хоровій діяльності вчителя музики. Погоджуємось з думкою Г. Гаріпової, яка стверджує, що формування цього вміння у студентів-музикантів сприяє в майбутній музично-педагогічній галузі вирішенню багатьох завдань: підвищенню продуктивності педагогічної взаємодії, створенню творчої атмосфери для співпраці та максимального розкриття творчого потенціалу всіх його партнерів [42, с.3]. Артистичні вміння вчителя музики об'єднують у собі педагогічні, фахові, акторські, режисерські вміння, які

підпорядковані відповідно до педагогічного спрямування. Дослідниця розглядає це вміння не лише як здібність до перевтілення, а й як цілісну систему особистісних якостей, що сприяють самовираженню особистості. Артистизм учителя музики пов'язаний з такими особливостями: володінням власним емоційним станом під час спілкування з учнем на уроці, заняттях хорового колективу, або на власному сценічному виступі. Це вміння володіти тембром, гучністю звуку, дикцією, мімікою, пантомімікою, психічними процесами (увагою, спостережливістю, уявою, вольовими якостями, афективною пам'яттю). Отже, у галузі вокально-хорової діяльності суттєве значення мають перераховані вміння, а також створення творчого самопочуття, психологічне налаштування учнів перед виступом. Наявність цих умінь забезпечує вчителю музики логічну побудову системи комунікативних дій, прогнозування і корекцію якості вокального звучання, створення власної інтерпретації музичного твору. Також студенти мають усвідомлювати, що до складу артистичних умінь учителя музики входять вміння психологічного впливу на виконавців. На підставі мистецтвознавчих наукових розробок з питань професійної своєрідності взаємодії диригента і виконавців слід зазначити, що суттєвого значення для вчителя музики набувають такі засоби впливу, як зараження, навіювання, переконання, наслідування. Ці питання тісно пов'язуються і з проблемою сприйняття музичного твору, переживання почуттів, відображених у його образному змісті, що спричинює утворення ситуації «заглиблення» в певну музично-естетичну атмосферу. Таке спілкування, за влучним виразом К. Станіславського, сприяє виникненню особливого «духовного току» між людьми. Подібну думку обумовлює Б. Грін. Він вважає, що єдиний «дух» може нам дати ключ до розкриття піднесених почуттів, таких як відданість, прихильність до вищої мети або усвідомлення єдиного дихання при творчому спілкуванні людей. Автор робить висновок, що творча енергія розподіляється між усіма виконавцями музичного твору при умові глибокого усвідомлення його ідеї. Саме заглиблення в музичний твір дозволяє музикантам виконувати музику в чудовій формі [249, с.24]. Саме тому стан диригента заражує, переконує та навіює певні асоціативні образи не лише виконавцям, а також і слухачам. Навіювання

впливає на емоційно-чуттєвий рівень свідомості виконавців. Переконання впливає на свідомість школярів і спрямовується на мислення, сприйняття ними мистецької інформації, на досвід у галузі звукоутворення. Водночас виконавці наслідують приклад хормейстера, який демонструє виразне вокальне звучання хорових партій, чуттєве сприйняття образного змісту, котре відображається на його міміці та пантоміміці.

Майбутнім учителям слід усвідомити, що до творчого блоку комунікативних умінь учителя музики належить керування діалоговою взаємодією виконавців з музичним твором і слухачами. На основі схеми комунікативного ланцюга П. Джусліна, який розглядався в параграфі 1.2 (рис.1.2), було з'ясовано, що це складне вміння ґрунтується на сприйнятті диригентом та виконавцями авторського задуму музичного твору і створенні власної виконавської інтерпретації, від якості якої залежить вплив на слухачке сприйняття. Хормейстер ніби «перекладає своє внутрішнє чуття музики, свою уявну модель на жест і міміку, перетворюючи слухову модель у зорову» [99, с.348]. Водночас він має вміння коректувати не тільки якість вокально-хорового звучання хористів, а й їхню міміку, що, головним чином, передає необхідний емоційний стан слухачам. Отже, серед різнобічних творчих «профілів» учителя-музиканта в майбутній музично-педагогічній діяльності важливого значення набувають інтерпретуюча та виконавсько-відтворююча функції, якість яких залежить від уміння спілкуватись з твором мистецтва, виконавцями і слухачами. Інтерпретуюча спрямована на розкриття виразового потенціалу музичного твору, а виконавсько-відтворююча — на реалізацію музичного твору в звучанні [132, с.3].

Зрозуміло, що комунікативна дія між учителем і учнями, диригентом і виконавцями опосередковується засобами музичного мистецтва, сутність якого визначають як «школу мистецтва спілкування» [249; 182]. Отже, у студентів слід формувати чіткі уявлення про певну взаємодію, яка відбувається між автором музичного твору і майбутніми слухачами. Творець спілкується з ними, відверто відображаючи засобами музичної виразності найпотаємніші почуття, думки, власне світобачення, і тим самим спонукає до роздумів, переживань своїх слухачів, впливаючи на їх емоційно-почуттєву сферу.

Тому вчитель музики має знайомити учнів із кращими зразками музичного мистецтва, в яких передаються найвищі людські почуття, переживання, цінності буття, що хвилювали їх авторів. «Не випадково саме мистецтво, яке виникло раніше, ніж наука і філософія, зазначає О. Рудницька, тривалий час відіграло провідну роль в осмисленні світу». На її думку, художні образи через світоглядну позицію митця передавали «дух часу» і «атмосферу епохи» [186, с.10-13]. Отже, майбутній учитель музики має усвідомлювати своє професійне завдання — підготувати учнів до інформаційно-емоційного сприйняття музичного твору. Сучасне музикознавство відкрило можливості його розглядання в ракурсах знакового предмета, інформаційного повідомлення, перцептивного процесу, продукту мисленнєвої діяльності, мовного акту тощо [238, с.14]. Саме тому, щоб навчити учнів сприймати музичне мистецтво, майбутній учитель музики сам має опанувати такі форми мислення, які б дозволили йому розглядати високохудожні твори як суб'єкти спілкування, здатні духовно збагачувати тих, хто цього прагне. Проте, за відсутності педагогічного керівництва розвиток комунікативних умінь майбутніх учителів музики не відбувається. Це стосується викладачів музично-педагогічних факультетів, які зобов'язані допомагати майбутнім фахівцям формувати їхню власну професійну свідомість, зокрема чітке уявлення про сутність художньо-педагогічного спілкування, виявляти можливості формування комунікативних умінь студентів-музикантів під час взаємодії з музичними творами.

Звідси впливає важливість наступної педагогічної умови, за якої можливе формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики — *забезпечення зразків художньо-педагогічного спілкування у процесі вокально-хорової підготовки.*

Теоретичні аспекти поняття «художньо-педагогічне спілкування» ми розглядали в параграфі 1.2. На підґрунті визначених функцій художньо-педагогічного спілкування (залучення майбутнього вчителя до цінностей мистецтва та учнів до цінностей учителя, а також надання школярам можливості засвоїти загальнолюдський досвід у спілкуванні з музичним мистецтвом), вважаємо за необхідне з'ясувати роль спілкування, що відбувається за системою «викладач — музичний твір

— студент» у формуванні комунікативних умінь майбутнього вчителя. Цілком закономірне їх використання у подальшому залученні школярів до різних аспектів загальнокультурного спадку шляхом практичного і духовного спілкування вчителя музики і учнів.

Саме в процесі вивчення дисциплін вокально-хорового циклу (постановки голосу, диригування, хорового класу) можливе забезпечення зразків художньо-педагогічного спілкування, котре базується на таких дидактичних принципах:

– *принцип єдності художнього, технічного та комунікативного розвитку* забезпечує опанування студентами знань з фахової майстерності (володіння співацьким голосом, диригентськими жестами, мімікою, пантомімікою) з метою використання їх як комунікативних засобів впливу на виконавців у процесі спілкування з музичним мистецтвом, а не як кінцеву мету навчання;

– *принцип послідовності* визначає послідовне оволодіння комунікативними вміннями, необхідними для здійснення художньо-педагогічного спілкування. Зокрема, суттєвим чинником є послідовне опанування опорним диханням, м'язовою свободою, дикцією як складовими елементами комунікативного вміння — володіння співацьким голосом. Особливого значення набуває послідовність в опануванні диригентських жестів, міміки і пантоміміки тощо;

– *принцип урахування безпосередніх емоційних вражень*, котрі виникають у процесі сприйняття конкретно-чуттєвого змісту музичного образу і стають основою повноцінного процесу оволодіння мистецьким твором, а також впливають на розвиток інтегральних особистісних якостей майбутнього вчителя (емпатії, рефлексії, ідентифікації);

– *принцип індивідуального підходу до потенційних можливостей студентів*, що дозволяє в процесі індивідуальних занять урахувувати неповторну особливість, індивідуальність їхнього мислення під час спілкування з музичним мистецтвом; рівень музично-естетичної освіченості; особливості голосового й диригентського апарату. Такий підхід використовується з метою виявлення індивідуальних фізіологічних і психологічних особливостей студентів для доцільного підбору репертуару і виконання мети формування комунікативних умінь;

– *принцип системності* розглядається в якості комплексного підходу до опанування комунікативних умінь, які забезпечують художньо-педагогічне спілкування вчителя-хормейстера. Відповідно до цього слід підкреслити доцільність використання міжпредметних зв'язків навчального процесу. Так, у процесі формування комунікативних умінь студентів-музикантів необхідно використовувати потенціал філософського знання щодо комунікативності і спілкування, психолого-педагогічних поглядів на проблему педагогічного спілкування, музикознавчих та теоретичних дисциплін з метою опанування професійної термінології, мовленнєвого впливу, орієнтації у спілкуванні з учнями;

– *принцип самоорганізації*, який орієнтує систему вокально-хорової підготовки на комунікативну рефлексію, зумовлену її внутрішньою активністю, прагненням до саморозвитку, самовдосконалення. Принципи системності і самоорганізації сприяють індивідуальному зростанню студентів, а також вимагають такої побудови педагогічного процесу, який має стимулювати підвищення творчої активності студента-музиканта під час сприйняття музичного твору [203, с.140];

– *принцип соціалізації* визначає засвоєння соціальних аспектів досвіду вчителя музики, усвідомлення його ролі транслятора культурних цінностей у процесі вокально-хорової діяльності як диригента і співака. На професійне та соціальне становлення студентів впливає взаємодія з викладачами, котра слугує зразком моральних відносин між людьми та спрямованості на активне включення в життя суспільства. Це участь у різноманітній виконавській практиці у межах вишу і під час педагогічної практики в школі.

На думку Т.Смирнової, соціалізація і самоактуалізація студентів, майбутніх диригентів хору, відбувається за допомогою зв'язків зі співаками-хористами та слухачами і проявляється в умінні не тільки професійно спілкуватися і встановлювати педагогічний контакт, але й бути референтним лідером групи хористів, організатором хорового колективу, здатним до продуктивної виконавської діяльності [203, с. 141];

– принцип діалогічної взаємодії викладачів і студентів на засадах демократизації, гуманізації — необхідна умова для організації навчально-виховного процесу, з погляду на позиції суб'єкт-суб'єктних, особистісно-рівноправних відносин та створення сприятливих умов для співпраці.

Розглядаючи комунікативні функції мистецтва, М. Каган писав, що функціональний підхід до нього, тобто як воно «працює», як задовольняє соціальні потреби, що його породили, слід розширити поняттям «педагогічна функціональність», яка обумовлює взаємодію «педагог-студент». На його думку, ставлення до іншого суб'єкта на матеріальному рівні виступає як практичне, а на інформаційному — як духовне спілкування, мета якого не передача іншому того, що ти знаєш, а він ще не знає, а спільне опрацювання узагальнених уявлень, понять, установок, поглядів, ідеалів, тобто досягнення спільними зусиллями «духовної спільності» [83, с.15].

Педагогіка вищої музично-педагогічної школи традиційно розглядає спілкування викладача і студентів з позицій інформаційно-комунікативного підходу, який ґрунтується на засадах «одностороннього» руху музичної інформації. Тобто, педагог повідомляє студентові відомості про твір мистецтва, не звертаючи уваги на його погляди, почуття, ідеали. Правильний підхід полягає в тому, коли у такій взаємодії відбувається прямий і зворотний зв'язок. Отже, педагог, спрямовуючи до студента мистецьку інформацію, має враховувати його потреби, інтереси, установки, цінності, ступінь активності в сприйнятті музичного твору. Тому сучасні підходи передбачають організацію професійно-педагогічного спілкування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів. Таким чином, особливої актуальності набуває забезпечення зразків комунікативної поведінки. «Такий підхід, — зазначає Т.Смирнова, — сприяє відходу від формалізму в навчанні та вихованні студентів». Автор, аналізуючи стан диригентсько-хорової освіти студентів музично-педагогічних факультетів, вказує на повільне впровадження діалогічних методів і форм у практику диригентсько-хорової освіти у педагогічних навчальних закладах, що призводить до панування авторитарних методів викладання, маніпулювання професійним і особистісним

становленням студента. Натомість, творча взаємодія і співробітництво вимагають від викладачів постійного удосконалення їх педагогічного досвіду, поваги і довіри до студентів, визнання їх важливої ролі у процесі підготовки до виховання та управління шкільним хоровим колективом [203, с.115]. Духовне спілкування викладача та студента має відбуватись у створеному освітньому середовищі, тобто в умовах встановлення психологічного і педагогічного контактів, сприятливого психологічного клімату, безумовного прийняття один одного як цінностей і рівноправності їх психологічних позицій, в умовах доброзичливості, взаємної поваги та готовності стати на позицію партнера.

Принцип діалогічної взаємодії націлює на активну діяльність суб'єктів при опануванні комунікативних умінь під час спілкування з музичним мистецтвом. Продуктивного характеру художньо-педагогічне спілкування набуває в результаті творчого пошуку, підвищення рівня усвідомлення важливості комунікативних умінь у професійному становленні майбутнього вчителя. Саме індивідуальні заняття з постановки голосу, диригування та групові хорові можуть слугувати зразками діалогічної взаємодії між викладачем, студентом і музичним твором. Це необхідна умова реалізації особистісного підходу у вихованні та розвитку комунікативного потенціалу студентів-музикантів. Викладач має спрямувати увагу студента не лише на оволодіння фаховими вміннями, навичками, але й на розуміння їх як засобів комунікативної дії вчителя музики з учнями і виконавцями творчого колективу.

Художньо-педагогічне спілкування викладача і студента починається зі сприйняття музичного твору, що є першою ланкою на шляху його розуміння. Методологічною засадою сутності музичного сприймання стає діалектико-феноменологічний метод О. Лосева. На думку філософа, матеріальна форма музичного твору — цевираження-символ, підґрунтя для становлення музичного смислу, який є рухом не стільки думки, скільки почуттєвого світовідчуття [82,с.79-112].

На підставі узагальнення досліджень з питань музичного сприймання О. Рудницька виділяє три основних ступені художнього сприймання:

- 1) Перцептивне сприйняття сенсорної інформації;
- 2) Аналіз виразно-сміслового значення художньої мови;
- 3) Інтерпретація емоційно-образного змісту мистецького твору [151, с.54].

Визначаючи цілісність процесу художнього сприймання, науковець наголошує на важливості перцептивних і інтелектуальних умінь реципієнта, репродуктивних та творчих актів, тим самим підтверджуючи суттєві зв'язки між музичним сприйманням і музичним мисленням. У результаті сприйняття музичного твору головною характеристикою виступає «емоційна чутливість», здатність до співпереживання, співчуття, співучасті. Адже музичний твір втілює й передає переважно емоційну інформацію, розкриває внутрішній світ людини, її настрої, переживання, тому музичне мистецтво «є одним із найефективніших засобів розвитку здатності людини до емпатії» [184, с. 68]. Студент—музикант має усвідомлювати значення цієї психолого-педагогічної категорії, яка є суттєвою особливістю в діалоговому спілкуванні майбутнього вчителя та керівника хору зі своїм колективом. Ця якість характеризує здатність зайняти позицію учня, розділити його інтереси і турботи, радощі й прикрощі, побачити очима дитини хвилюючі її проблеми. Таким чином, розуміння образного змісту музичного твору сприяє розвитку цього психологічного механізму і тим самим може сприяти формуванню комунікативних умінь: налагоджування психологічного контакту із співрозмовниками, уміння їх слухати, встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок, керувати діалоговою взаємодією виконавців з авторським задумом і слухачами.

Водночас, підвищуючи рівень емпатії майбутніх учителів, можна сприяти виникненню атракції у взаємовідносинах їх з учнями як привабливості людей один до одного, котра сприяє оптимізації праці педагога, розвитку емоційних аспектів професійно-педагогічного спілкування [91, с.16]. Адже відомо, що на основі таких психологічних механізмів відбуваються емоційні форми контактів, виявляється спільність думок, поглядів, досягається порозуміння, здійснюється передача і засвоєння стилю сценічної поведінки, манер, створюється творча атмосфера, солідарність, що характерно для колективної діяльності. Це стосується вчителя музики як духовного наставника

молоді як в урочній, так і в позаурочній діяльності. Тому створення підтримуючого психологічного середовища на заняттях вокально-хорового циклу — це важлива умова, яка сприятиме формуванню у студентів комунікативних умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності — встановленню педагогічного контакту (педагогічний такт, суб'єкт-суб'єктні відносини) і психологічного контакту на основі емпатії, атракції, ідентифікації себе з іншим, рефлексії.

На думку Ю. Чміля, формування естетичного інтересу учасників хору до вокально-хорового репертуару ґрунтується на доборі творів, що мають високі художні переваги, зрозумілі дітям за змістом, думками і почуттями та втілені в яскравій оригінальній художній формі [237, с. 12].

Зрозуміло, що художньо-педагогічне спілкування на заняттях з вокально-хорового циклу здійснюється в процесі осмислення, підготовки до виконання та власної виконавської інтерпретації музичного твору й слугує студентам зразком діалогової взаємодії з музичним твором. Сприйняття вокального чи хорового твору поглиблюється за допомогою мовного контакту. Тому викладачі з постановки голосу й диригування мають спрямовувати увагу студентів на важливість інформаційних комунікативних умінь, котрі займають одне з провідних місць у цій загальній структурі. Такі вміння слід відпрацьовувати під час аналізу авторського задуму твору, історії його написання, характеристики образного змісту. Студенти мають розвивати вербальні комунікативні вміння, моделюючи педагогічні ситуації з майбутніми виконавцями хорового колективу, аналізуючи засоби музичної виразності, висловлюючи вокальні або вокально-хорові завдання й плануючи виконавські. Водночас, майбутнім учителям музики слід розуміти роль фахових умінь як засобів комунікативного впливу на виконавців у процесі вокально-хорової діяльності. Як розглядалось вище (див. 1.2.), це володіння співацьким голосом, мовою диригентських жестів, мімікою, пантомімікою. Отже, на індивідуальних заняттях викладачі мають спрямовувати увагу студентів на інформативну сутність цих фахових умінь, від якості яких залежатиме продуктивність майбутнього творчого діалогу з музикою і учнями. Володіння співацьким голосом є одним з головних у системі інформаційних комунікативних умінь учителя—музиканта. Це вміння

вважається складним і потребує розвитку його елементів: навичок опорного дихання, звукоутворення, м'язової свободи, формування дикції, фразування. Завдяки виразному, майстерному виконанню вчителем пісні, або хорової партії, школярі мають змогу ознайомитись з кращими вокальними і хоровими творами, формуючи власні смаки та ціннісні орієнтації. На заняттях з постановки голосу, підготовці до академічних концертів або конкурсів вокалістів формується артистичне вміння вчителя музики: володіння власним емоційним станом під час сценічного виступу. Педагог, використовуючи психологічні настанови, має підготувати студента до концертного виконання, тим самим забезпечуючи майбутнім учителям зразок уміння налаштовувати учнів перед концертним виступом.

На заняттях з диригування слід спрямовувати увагу студентів на усвідомлення мови диригентських жестів, міміки, пантоміміки, призначених повідомляти майбутнім виконавцям про світ музичних образів, різноманітність почуттів та емоцій, які хвилювали автора вокально-хорового твору. У параграфі 1.2. ми розглядали схему «Комунікативна взаємодія диригента та виконавців засобами знакової системи», запропоновану О. Поляковим (рис.1.1), яка відображає комунікативну взаємодію диригента з виконавцями. Важливою ланкою такого спілкування є виконання хорової партитури. Від якості інструментальної інтерпретації та вокального виконання всіх хорових партій по горизонталі та вертикалі залежить рівень сприйняття виконавцями хорового твору. Це спричинює важливість педагогічного спрямування студентів на більш уважне ставлення і досконале виконання хорової партитури. Водночас формування установок майбутнього вчителя на діалогове спілкування з музикою вимагає наполегливої роботи над диригентськими жєстами, мімікою, пантомімікою. Адже від їх виразності, чіткості залежатиме продуктивність комунікативної дії з виконавцями і слухачами.

Хоровий клас — це творча лабораторія практичної діяльності студента, прообраз колективу, з яким йому доведеться працювати. Саме тут реалізується взаємозв'язок теорії і практики й надається зразок спілкування з музичним твором і творчим колективом. Це майстерня, в якій є можливість відпрацьовувати всі необхідні комунікативні вміння

вчителя-диригента. Майбутній фахівець має змогу вчитись встановлювати психологічний контакт з виконавцями, керувати спілкуванням співаків з авторським задумом і слухачами, надавати і підтримувати зворотний зв'язок, чітко і зрозуміло висловлюючи вокально-хорові завдання, виявляючи власні здатності слухати і прогнозувати вокальне звучання, коректувати його. Надзвичайно важливим є опрацювання артистичних умінь — створення творчого самопочуття колективу, володіння власним емоційним станом під час спілкування з хором, психологічне налаштування співаків перед виступом, володіння сугестивними засобами впливу на виконавців, оперування тембральними барвами. Останнє вміння має особливе значення, адже «емоційний вплив тембру можна порівняти з палітрою кольорів у зоровому сприйнятті. Усі вони є звуковиявленням зовнішнього світу й формуються на основі реальних життєвих прообразів, тому виступають специфічними засобами емоційного спілкування. Учитель музики в якості диригента шкільного хору має обережно та дбайливо складати різні тембри дитячих голосів, виявляючи їх неповторні фарби, та, що найголовніше, знаходячи в тембровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього образу твору» [184, с. 67-68]. Керівник студентського хору надає зразок студентам у майстерному володінні комунікативними умінями — оперуванням тембральними барвами і водночас керуванням діалоговою взаємодією виконавців з авторським задумом і слухачами.

Отже, є підстави стверджувати, що забезпечення зразків художньо-педагогічного спілкування з високопрофесійними викладачами в процесі індивідуального навчання (диригування, постановка голосу) та хорових заняттях є важливою педагогічною умовою формування комунікативних умінь студентів-музикантів.

Спілкування цих партнерів відбувається на підґрунті музичного сприйняття вокально-хорового репертуару. Тому відбір і систематизація вокально-хорового репертуару є надзвичайно важливою педагогічною умовою, від якої залежить ефективність формування комунікативних умінь студентів.

На думку А. Менабені, «ефективність впливу вокального репертуару залежить від відповідності мети загальнодидактичним і

вокально-педагогічним принципам навчання, а також від конкретних завдань певного етапу навчання» [126, с.65]. Автор визначила принципи щодо цього питання: виховний характер, доступність, системність і послідовність навчання, активність і свідомість студента, індивідуальний підхід до нього, єдність художнього і вокально-технічного розвитку співака. Вона зазначає, що загальновідоме призначення вокальних творів — це слугувати меті оволодіння вокально-технічними і виконавськими навичками. Це завдання зумовлює виховний і розвивальний вплив вокальних творів на учня в широкому розумінні. А. Менабені наголошує, що вокальний твір тісно пов'язаний зі словом, має конкретно-смісловий зміст, унаслідок чого значно зростають його виховні можливості. Художньо-естетична цінність навчального репертуару, вважає автор, сприяє пробудженню у студентів інтересу до опанування вокальних творів, оволодіння професійними навичками, розвиваючи їхню активність, свідомий підхід до навчання. Погоджуємось з думкою автора щодо індивідуального підходу у використанні вокального матеріалу, відповідно до природних голосових можливостей, певного рівня вокально-технічного та музично-художнього розвитку студента, психологічних особливостей темпераменту [126, с.12-14].

Систематизація вокального репертуару залежить від вокально-технічної та художньої складності творів та індивідуальних вокальних особливостей студентів: діапазону, сили звука. На думку Г. Менабені, така тенденція стосовно використання репертуару особливо важлива з таких причин:

1. Створення умов для всебічного зростання студента та сприяння перетворенню в життя провідного принципу виховання співака — гармонічної єдності його художнього та вокально-технічного розвитку;

2. Підвищення стимулюючого впливу загальномузичної підготовки студента на його вокальний розвиток;

3. Вплив розвинутої емоційності на формування вокальних навичок і стійкого інтересу до музично-художнього виконання вокального твору.

Отже, відбір хорового репертуару — це творчий процес, що входить до навчально-виховної діяльності викладачів вокально-хорового циклу та керівників хору і вимагає від них багатьох знань і вмінь. Викладачу з «Диригування», перш за все, слід урахувувати індивідуальні можливості кожного студента, рівень його музичної підготовки, вокальні й інструментальні здібності, необхідні для виконання партитури і хорових партій. Також педагог має передбачати необхідність розвитку диригентської технічної майстерності — жестів, міміки, пантоміміки як провідних невербальних засобів спілкування. При виборі репертуару для студентського хорового колективу керівник має брати до уваги виконавські можливості співаків, склад хору, художньо-емоційний рівень виконавців. Водночас необхідно з'ясувати, з якою метою підбирається той чи інший твір — для розвитку вокальних чи хорових здібностей, вокального і внутрішнього слуху, особистісних якостей студентів. Важливо моделювати для кожного заняття нові «комплекси» музичного матеріалу, передбачаючи динаміку розвитку комунікативних умінь студентів відповідно до навчально-виховних завдань і майбутнього виконання соціокультурної місії. Керівник хору має надавати зразок студентам у виборі хорового репертуару та його використанні для спілкування з хором, демонструючи майстерність вербального і невербального спілкування, прогнозування вокально-хорового звучання, оперування тембральними барвами тощо.

Величезний виховний потенціал вокально-хорових творів обумовлений їхньою різноманітною тематикою. Протягом віків у вокально-хоровій музиці відображались характерні явища життя в його багатстві і розмаїтті. Склались «вічні» теми: соціальні, громадські, героїчні та патріотичні, оспівування краси людських відносин, усе це втілювалось у досконалі художні форми і тому не втратило своєї цінності для майбутніх поколінь (І.Димова.) Хоровий репертуар у шкільному хорі — це засіб, за допомогою якого відбувається спілкування керівника хору зі співаками, хорового колективу із слухачами. Це важливий чинник, котрий сприяє залученню дітей до національної й світової хорової музики, розвиває їхні естетичні смаки, ціннісні орієнтації в музичному світі, здатному до постійних змін.

Залучення студентів до кращих зразків народного співу збагачує їхній духовний світ, естетичні ціннісні орієнтації та виховує національну свідомість. Проте, не можна не враховувати наявність реально існуючих інтересів молоді до сучасного мистецтва, яке співзвучне саме їхнім уподобанням, потяг до якого аж ніяк не компенсується зразками лише класичної й фольклорної музики, неправомірно, з педагогічної точки зору, протиставляти класичну музику масовій культурі. Вони існують у різній функціональній якості й віддзеркалюють різні аспекти нашого буття. Захоплення популярною музикою може бути й наслідком елементарного «споживання» щодо мистецтва, обмеженості музичних смаків [184, с.207]. Тому сучасний естрадний шлягер, пісні бардів, джаз привертають молодь з різними музичними смаками і розвиненою музичною культурою, задовольняючи потреби у спільній емоційній розрядці, відпочинку. Цілком зрозуміло, що ці потреби не мають бути поза педагогічною увагою. Важливо її спрямувати на прискіпливе ставлення до вибору репертуару, на орієнтацію на кращі зразки різних стильових напрямків музичного мистецтва. І, спираючись на реальні захоплення студентів, треба докласти усіх зусиль для їх спрямування на духовний розвиток особи та її педагогічну культуру [184, с.208]. У музичному вихованні молоді роль «проміжної ланки», що дає змогу послідовно перейти від сприймання масової популярної музики до її складних класичних форм, може відіграти авторська пісня. Вона сприяє створенню ситуації особливого творчого діалогу із співрозмовником, комунікативних зв'язків, за умови яких відбувається обмін думками, почуттями, переживаннями, формує творчу активність молодих слухачів. Такий діалог потребує чіткого спрямування на оспівування високих почуттів, краси людських відносин, культури спілкування. Тому для музичного і творчого розвитку авторів цих пісень конче потрібна правильна орієнтація у цьому напрямку, уміння відрізнити примітивізм від справжнього мистецтва. За таких умов авторська словідь, бажання поділитись власними почуттями матимуть величезний психологічний вплив на слухачів. Водночас, актуалізується потреба активізувати комунікативну практику майбутніх учителів музики під час виступів на конкурсах вокальної і диригентської майстерності, звітних концертах класу, академічних концертах, іспитах. Формуванню

комунікативних умінь сприятиме і педагогічна практика в школі. Перед студентами слід ставити завдання, котрі вимагатимуть творчого застосування набутих знань, адекватного використання вербальних і невербальних комунікативних умінь у процесі керування хоровим колективом, набуття психологічного загартування, естрадного спокою. Ці завдання необхідно виконувати, використовуючи спеціально підібраний репертуар відповідно до навчально-виховних завдань.

Таким чином, можна дійти висновку, що відбір і систематизація вокально-хорового репертуару — конче необхідна умова, спрямована на педагогічне керівництво процесом спілкування студентів з музичним мистецтвом, результат якого передбачає їхній духовний розвиток, методичну підготовку і формування комунікативних умінь, необхідних для здійснення художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики. Тому і виникла необхідність у створенні спеціальної методики для формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики і перевірки ефективності розглянутих педагогічних умов.

2.2. Ефективність застосування форм і методів у процесі вокально-хорової підготовки

З метою перевірки ефективності педагогічних умов у процесі розвитку комунікативних умінь студентів ми провели експеримент, котрий складався з таких взаємопов'язаних етапів: фахово-орієнтованого, інформаційно-аналітичного, творчо-самостійного.

Експериментальна програма проводилася на базі Вінницького державного педагогічного університету протягом двох років (2003-2005 рр.).

Для проведення експерименту й виявлення його об'єктивної оцінки було обрано дві групи із загальної кількості студентів: експериментальну групу склали 39 студентів і контрольну — 40 студентів.

Система експериментальної роботи включала комплекс організаційних форм і методів, спрямованих на формування комунікативних умінь студентів, зокрема наступних їх критеріїв:

когнітивно-інформаційного, перцептивно-гностичного, інтерактивного і творчо-діяльнісного.

Метою першого *фахово-орієнтованого етапу* було формування зацікавленості студентів питанням художньо-педагогічного спілкування вчителя музики, установка на розвиток власних комунікативних умінь. Цей етап здійснювався в межах індивідуальних занять з дисциплін вокально-хорового циклу (постановка голосу, диригування, хорового класу) та передбачав вирішення таких завдань:

– розвиток первинної мотивації студентів: усвідомлення ними ролі вербальних комунікативних умінь (організація мовлення, орієнтація в ситуації спілкування, мовленнєвий вплив); невербальних засобів комунікативного впливу в процесі вокально-хорової діяльності (володіння співацьким голосом, диригентськими жестами, мімікою, пантомімікою, виконання хорової партитури);

– спрямування студентів на встановлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні, на побудову психологічного і педагогічного контактів із співрозмовниками;

– формування здатності до самоаналізу, комунікативної рефлексії, оцінки своєї підготовки до спілкування з музичним мистецтвом.

Ці завдання ми вирішували за допомогою використання комплексу таких методів: пояснювально-ілюстративного, фонетичного, «м'язового контролера», за К.Станіславським, активізації зорових, слухових і дотикових асоціацій, самоконтролю за власним відчуттям звуку у високій співацькій позиції, частково-пошуковим (евристичним), проблемного викладу навчального матеріалу; демонстрації твору за допомогою фонозапису, відеофільмів, комп'ютерних програм.

Слід зазначити, що використання індивідуальної форми організації навчальної діяльності має найкращі умови для формування комунікативності студентів. Адже тут студент може вільно спілкуватися з педагогом, виявляючи особистісні здібності, голосові можливості, певний художньо-емоційний рівень, володіння вербальним і невербальним спілкуванням засобами музичного мистецтва. Переваги індивідуалізації педагогічного процесу розкриває Т.Смирнова. На її думку, згідно з принципами гуманізації і системності, суттєвою ознакою

сучасної диригентсько-хорової освіти стає всіляка підтримка індивідуально-творчого розвитку студента, дбайливе збереження його індивідних властивостей, особистісних якостей, активізація суб'єктного зростання [201, с.420-423].

Своєрідність дій викладача під час проведення індивідуальних занять полягає в умінні створити необхідну творчу атмосферу на основі емпатійного розуміння співрозмовника, суб'єкт-суб'єктної взаємодії рівноправних партнерів, збереженні за кожним права бути особистістю, що сприяло б актуалізації засвоєних знань, формуванню певних умінь встановлювати педагогічний і психологічний контакт з майбутніми школярами. Успішність самоствердження і самоактуалізації майбутніх учителів музики обумовлена, передусім, наявністю у них обґрунтованої мотивації щодо свого професійного вибору. Зрозуміло, що від того, як студент буде уявляти собі задачі майбутньої музично-педагогічної діяльності та засоби її здійснення, залежить ступінь розуміння ним важливості комунікативних умінь. Глибокої професійної мотивації набувають студенти, які вже мають досвід хорового виконання в умовах висококваліфікованого колективу під керівництвом справжнього Майстра. Їм, як правило, притаманні духовні мотиви, впевненість у соціальній значущості своєї професійної діяльності, стійка любов до хорового співу, прагнення до активних дій у цій сфері [202, с.66].

Основним засобом формування комунікативних умінь на першому етапі стає опосередкований педагогічний вплив, спрямований на активну взаємодію студента з твором музичного мистецтва, спрямування його пізнавального інтересу до проблеми художньо-педагогічного спілкування вчителя музики. Тому на індивідуальних заняттях з вокально-хорового циклу увага студентів спрямовувалась на осмислення провідних засобів комунікативного впливу, потрібних для здійснення майбутньої музично-педагогічної діяльності. Викладачі з постановки голосу і диригування надавали зразок студентам у організації мовлення, володінні професійною термінологією, у встановленні і підтримуванні зворотного зв'язку, а також у володінні невербальними засобами спілкування: мовою диригентських жестів, мімікою, пантомімікою, власному виконанні вокальних творів чи хорових партій. Водночас вони наголошували на комунікативній ролі

останніх фахових умінь, за допомогою яких відбуватиметься комунікативний зв'язок учителя музики з майбутніми учнями в процесі вокально-хорової діяльності.

Методи розвитку співацького голосу майбутнього вчителя музичного мистецтва

Відомо, що одним із завдань курсу з «Постановки голосу» є озброєння студентів принципами художнього звукоутворення, знаннями основ вокальної методики. Разом з тим, майбутні вчителі мали зрозуміти, що на продуктивність їхнього спілкування з учнями в межах уроку музики або на заняттях вокально-хорового колективу впливає чимало факторів, зокрема, професійне володіння співацьким голосом. Адже від рівня вокальної майстерності вчителя під час вивчення шкільної пісні чи хорової партії залежить ефективність сприйняття учнями музичного твору і якість його виконання. Слід підкреслити, що голос співака здатний передавати нескінченну гаму найтонших душевних переживань, впливаючи на емоційно-чуттєву сферу слухача. Тому студентам важливо усвідомлювати, що власна вокальна демонстрація вчителя музики буде важливим засобом комунікативного впливу на виконавців. Звідси впливає важливість усвідомлення майбутніми вчителями ролі співацького голосу як необхідного комунікативного вміння, котре має впливати на виконання його майбутньої музично-педагогічної діяльності й здійснення культуротворчої місії.

Структура цього складного фахового комунікативного вміння вчителя музики складається з важливих елементів, а саме: володіння основними механізмами голосоутворення (м'язової свободи, формуванням звуку у високій співацькій позиції, імпеданс), володіння співацькою поставою, співацьким нижньореберно-діафрагматичним диханням, атакою звуку (м'яка, тверда), точністю музичної інтонації, чіткістю дикції, єдинорегістровим звучанням голосу, тембральним забарвленням, динамікою звуку, співом на легато й стакато, кантиленним і речитативним стилем виконання, володіння темброво-інтонаційними штрихами, навичками фразування, манерою звукоутворення та звуковедення, співацький діапазон. З метою розвитку вище названих співацьких умінь студентам було запропоновано спеціальні вокальні вправи та наступні збірники вокалізів:

Ф. Абт. Школа пения: Избранные упражнения для голоса с ф-но. – М.: «Музыка», 1985;

В. Бриліант, В. Палкін Вокальні вправи. – К.: «Музична Україна», 1978;

І. Велінська. Вокалізи для співака-початківця. – К.: «Музична Україна», 1971;

Вокалізи для високого, середнього та низького голосу. Упор. Єгоричева М. І. – К.: «Музична Україна», 1968;

Р. Вороніна, О. Воронін. 30 вокалізів на основі народних пісень. – К.: «Музична Україна», 1991;

Ж. Дюпре. Школа пения. – М.: «Музгиз», 1956;

А. Кос-Анатольський, М.Мельницька. Вокалізи. – К.: «Музична Україна», 1977;

В. Лютген. Щоденні вправи: 20 маленьких вокалізів. – К.: «Музична Україна», 1970.

Водночас для набуття вокально-технічних базових умінь студента для подальшого самостійно-творчого їх використання у процесі виконавської інтерпретації використовувався цілий комплекс спеціальних методів.

Під методом співу професор вокалу Нерліх розумів спосіб правильної і цілеспрямованої обробки людського голосу, виведений із законів побудови голосового апарату, що сприяє співу згідно з вимогами мистецтва [107, с.269]. Метод можна розглянути як стратегію для формування вокальних навичок та комунікативного вміння вчителя музики — володіння співацьким голосом. Для досягнення цієї мети пропонуємо використовувати методи, які відповідають наступним вимогам: надійності, що забезпечує бажаний результат, детермінованості (пояснення явищ на основі причинної зумовленості), результативності (забезпечення досягнутої мети), економності (здатність витратити менше зусиль і часу у процесі досягнення результату).

Так, ознайомлення з вокально-технічними навичками здійснювалось в економному режимі й темпі і послідовно при використанні пояснювально-ілюстративного методу. Він зводиться, в основному, до запам'ятовування і відтворення співацького звуку, який виконує викладач. На думку В. Деряжного, це метод показу і копіювання: «Співай так, як співаю я». Однак дослідник зауважує, що потрібно розрізняти копіювання у вокально-технічній і в художньо-

виконавській роботі зі студентами, хоча вони тісно пов'язані між собою [7, с. 45].

Метод «копіювання» аналізував італійський викладач Д. Манчіні. З цього приводу він наголошував: «Найлегший засіб пояснити помилку учня я бачу в копіюванні його голосу; тоді для нього буде зрозуміло, що означає співати носом, горлом або жорстким і важким голосом» [100, с. 243]. Пояснювально-ілюстративний метод має свої обмеження, особливо в роботі над створенням художнього образу вокального твору. Адже повторювання за викладачем або копіювання негативного звучання студента не сприяють розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, умінню бачити проблему, аналізувати її та спрямовувати зусилля на пошук шляхів корекції власних недоліків у звукоутворенні, фразуванні, дикції тощо.

Більш позитивним методом вважаємо використання демонстрації твору за допомогою мультимедійної дошки, фонозапису, відеофільмів, комп'ютерних програм з виконанням видатних майстрів вокального мистецтва. Слухання аудіо- та відеоматеріалів, колективне обговорення виконавських інтерпретацій кращих співаків світу сприяли усвідомленню студентами характеристики феномена «виконавська інтерпретація», що включає як об'єктивні показники (відображення стилістики написання твору, художнього задуму автора, типологічних рис художнього напрямку, художньо-виражальні засоби), так і суб'єктивні (індивідуально-неповторне відчуття твору виконавцем, індивідуальні характеристики голосу (тембр, політність, діапазон тощо), індивідуальність виконавської манери (звукоутворення, кантіленність звучання тощо) [155, с.142-143].

При цьому слід аналізувати якість звучання, прийоми, які використовує співак для передачі певного образного змісту твору. Таке методичне коментування дає можливість порівняти інтерпретації і вибрати власну. Слід зазначити, що «показ», відповідно до дидактичного принципу наочності, не може виступати самостійним методом формування співацьких навичок. Згідно з особистіснозорієнтованим підходом на заняттях з постановки голосу, педагоги-вокалісти підкреслюють значення фонетичного методу, який використовувався в дослідженні. Фонетика як розділ лінгвістики вивчає звукову сторону мови, тому в галузі вокальної педагогіки озброєно знаннями, які використовуються в роботі над звукоутворенням.

Сутність методу полягає у визначенні висоти тону кожної вправи, мелодичного руху, діапазону, тривалості (темп, ритм) тощо, відповідно до індивідуальних здібностей студентів. Викладач шляхом спроб і слухового контролю приходять до висновку про доцільність використання певних голосних, їх послідовного і раціонального поєднання з приголосними звуками для правильного впливу на голосовий апарат учня [7,с.16]. Водночас відпрацьовування навичок звукоутворення відбувалось у тісному зв'язку з розвитком опорного дихання і м'язової свободи студентів. Корисним було спостереження студентів за власними діями голосового апарату у дзеркальному відображенні. Таке завдання вони мали відпрацьовувати самостійно під час підготовки до заняття з постановки голосу, тренуючи пружність, звільнення м'язів обличчя, щелепи, губ, шиї і усвідомлюючи, що це важлива умова для формування вокального звуку й захисту голосових зв'язок від перенапруження, тобто й їхнього збереження. Адже значні голосові навантаження в умовах професійної діяльності вчителя-музиканта вимагають майстерного володіння власним голосом, котре дозволяє уникати професійних хвороб голосового апарату. З цією метою студентам пропонуються вправи на звільнення м'язів нижньої щелепи, обличчя та шиї (Додаток Л).

Доцільним виявився метод «м'язового контролера», запропонований К. Станіславським, який був спрямований на нейтралізацію студентами фізичного напруження, котре паралізує творчу активність і усвідомлення ролі м'язової свободи. За його рекомендацією, слід виховати в собі «м'язового контролера», зробити його найближчим помічником, або «своєю іншою натурою». Такий «контролер» у майбутнього вчителя музики має непинно слідкувати за його м'язовим станом, вчасно уникати можливих спазмів. До того ж він зобов'язаний виконувати свої функції не лише за спокійних обставин, а й у хвилини вищого нервового та фізичного підйому. Таке відчуття необхідно тренувати в собі до того часу, доки не буде відпрацьована звичка підсвідомого, автоматизованого контролю [208, с.34-35].

Усвідомлюючи важливість розвитку комунікативного уміння володіння співацьким голосом та його елементів, викладачі акцентували увагу студентів на емоційному аспекті виконання цього завдання. За

переконанням В. Коробки, виконанню необхідно надавати емоційне забарвлення, починаючи з технічних вправ, розспівок і вокалізів. Таке завдання має бути одним із першочергових, «аби належним чином розвивати увесь комплекс вокально-технічних навичок. Лише на цій основі голос співака збагачується важливою інтонаційною виразністю» [96, с.84-85].

Важливим етапом у структурі заняття з постановки голосу є підбір вокального репертуару, опрацювання якого сприяє розвитку стрижневих вокальних умінь і навичок. У зв'язку з цим слід урахувати не лише індивідуальні особливості голосового апарату студента, а й психологічні властивості його темпераменту, рівень розвиненості уяви, естетичних смаків. Тому під час підбору вокального репертуару слід використовувати твори, які близькі за емоційним змістом духовному світові студента і здатні активно викликати у нього різні образні асоціації [168, с.366]. Метод активізації зорових, слухових і дотикових асоціацій потрібен у навчальній роботі тому, що при збудженні того чи іншого нерва у свідомості виникають складні асоціативні зв'язки, які впливають на характер звучання, динаміку тембрального забарвлення. Емоційна природа вокальної музики спонукає до пошуку найкращих виражальних засобів, пошуку тембральних барв, властивих кожному студентові. Згідно з цим, викладачам класу «Постановки голосу» приділялась належна увага вихованню вокально-тембрової культури студентів. Одним із першочергових завдань стає усвідомлення студентами комунікативного потенціалу вокального твору. Для цього слід спрямувати їх увагу на діалогічну взаємодію авторського задуму з майбутніми слухачами. З метою ефективного здійснення такого спілкування доцільним є використання методу аналізу і синтезу, необхідного під час вербальної характеристики поетичного тексту, музичного рішення і створення виконавської інтерпретації. Використовуючи музично-теоретичні знання, студент має проаналізувати засоби музичної виразності, які розкривають сутність емоційної природи вокального твору, його образний зміст. Адже в музичній творчості інтелектуальність виступає суттєвою складовою структури музичної думки, тобто вона «вбудована» в музичну інтонацію. Це відбувається тому, що й сама музична

творчість, і творчий продукт — музика — узагальнюють не лише почуттєво-емоційний, але, загалом, інтелектуальний досвід освоєння світу [132, с.5]. Таким чином, лише в результаті усвідомлення студентом понятійної конкретики вокального твору можливе ефективне засвоєння всіх вокально-технічних навичок і можуть бути прокладені шляхи до їх безперервного удосконалення.

Водночас доцільним є використання проблемно-пошукових методів, створення проблемних ситуацій у процесі вокального навчання, зокрема виконавської інтерпретації музичних творів, що активізує інтерес студентів до вивчення, виконавського тлумачення музичних творів, зумовлюється не лише внутрішньою, а й зовнішньою мотивацією. Можливості формування у студентів такої мотивації створюються при використанні форм і методів активного навчання, у якому реалізуються принципи проблемності як у змісті вокальної підготовки студента, так і у спільній діяльності творчого пошуку викладача і студента [157, с.70].

Разом і тим, вербальний аналіз твору з'ясовує рівень володіння студентами комунікативним умінням — організацією спілкування, адже від чіткості, зрозумілості висловлювання образного змісту твору, почуттів та емоцій, які вони викликають, залежить рівень його сприйняття та якість виконання. Наведемо приклади вокальних творів і шляхів формування комунікативних умінь студентів-музикантів.

Студентці 2-го курсу було запропоновано проаналізувати вокальний твір Ф. Шуберта на слова І. Кастеллі «Романс Олени». Твір рекомендований для ліричного сопрано й корисний для роботи над високою співацькою позицією. Уважно вивчаючи анотацію до твору, педагог пропонує студентці надати характеристику поетичному тексту за трьома рівнями: сенсорним, емоційно-образним, образно-драматургічним.

Перший рівень характеризується чуттєвою реакцією, формуванням різноманітних асоціацій. Основними музичними засобами виступають акустичні якості звуку — висота, тривалість, сила, тембр, ритмічна основа. Основу другого рівня становлять емоційно-образні уявлення, що супроводжуються емоційною реакцією. Третій рівень — пов'язаний механізмами та логікою мислення. На перший план виступає логіка драматургічних процесів і художня цілісність твору [95, с.10-12].

Наступний етап — аналіз вокально-технічних прийомів для досягнення певного характеру звучання твору. Студентка за перший рік навчання здобула знання з основ вокальної майстерності, а також усвідомила важливість м'язової свободи, опорного дихання при голосоутворенні та високої співацької позиції. Увага викладача в роботі над звукоутворенням акцентувалась на формуванні зібраного близького звучання, чіткої дикції, на правильному фразуванні. Корисним було використання методу самоконтролю студентки за власними відчуттями звуку у високій співацькій позиції, а саме, відчуття головного резонування. Також доцільним був метод магнітофонного прослуховування власного виконання. Отже, «одне з важливих завдань викладача — навчити студента творчо мислити, тобто донести до слухача зміст вокального твору за допомогою звуку і слова» [12,с.86]. Таким чином, лише в процесі мислення відбувається пізнання власних недоліків співу та бажання вдосконалювати свої співацькі навички. Відтак постає необхідність у певному «дороговказі» — коректорі творчого пошуку. Така роль під силу викладачу, що виступає водночас і як «режисер», і як «диригент» двостороннього зі студентом музично-мисленнєвого процесу. Завданням викладача було спонукати студента до творчості, залучити його до створення виразної інтерпретації музичного твору. Він надавав зразок у побудові з учнем суб'єкт-суб'єктних відносин, створення у нього творчого самопочуття, володіння власним емоційним станом, встановлення і підтримування зворотного зв'язку із співрозмовником тощо.

Важливою умовою роботи над виконавською інтерпретацією вокальних творів було стимулювання студентів до рефлексивності, самовираження, стимулювання внутрішнього суб'єктивного відчуття вокального образу. При розучуванні вокальних творів доцільним було застосування евристичних методів інверсії, синектики, суб'єктивних вільних асоціацій, самовираження.

Евристичні методи (від грецького *heurisko* евристика — «відшукую», «знаходжу», «відкриваю») — це спеціальні методи аналізу, які ґрунтуються на використанні набутого досвіду, інтуїції, творчого мислення. До них належать методи вільних особистісних асоціацій та аналогій, що активізують творче мислення.

Так, під час роботи над виконавською інтерпретацією вокальних творів, (наприклад над образом українських народних пісень «Повій

вітре», «Взяв би я бандуру» та ін.) зверталась увага на усвідомлення власних відчуттів відовідно до відтворюваного сюжету, емоційного переживання «життя» образу. Для цього використовувалися методи вільних особистісних аналогій. Суть їх в тому, що кожен респондент мав «ідентифікувати» себе з художнім образом, рефлексивно осмислюючи при цьому власні почуття. На такому підґрунті усвідомлено будувалась виконавська інтерпретація музики та розвивався особистісний емоційний досвід. Це сприяло виникненню нових ідей інтерпретації музики на основі асоціативних зв'язків.

Слід зазначити, що на вільних роздумах, інтуїції, абстрагуванні ґрунтуються методи синектики та інверсії. Так, останній метод є ефективним у роботі над виконавською інтерпретацією музичних творів. Як один із евристичних методів, він орієнтує на пошук оригінального вирішення проблеми у новому, часто нетрадиційному напрямку. Метод інверсії ґрунтувався на принципах дуалізму і діалектичної єдності протилежних поглядів творчого усвідомлення художнього образу. Допускалася зміна періодичності елементів музичної драматургії твору з метою пошуку оригінального вирішення творчого завдання. Так, при роботі над інтерпретацією романсу С.Рахманінова «Полюбила я на печаль свою» студентам пропонувалося виконати експозицію та репризу твору для порівняння емоційного стану розвитку образу. Студенти усвідомлювали значення емоційного сплеску кульмінаційної частини для результату репризи. *Евристичні питання* особливо розвивають інтуїцію мислення, що є, безперечно, важливим у тлумаченні художнього змісту вокального твору, його виконавській інтерпретації [155; 153].

До евристичних методів можна віднести **метод синхронічного аналізу та діахронічний аналіз музичних творів**, розроблені О. Олексюк. Так, *метод синхронічного аналізу музичних творів*, у процесі вокального навчання студентів передбачає аналіз вокального твору відповідно до характеристики стилю епохи, в якій він був написаний авторами поетичного тексту та композитором. При синхронічному аналізі важливу роль відіграє художній стиль як сукупність головних ідейно-художніх особливостей мистецтва певної епохи. Отже, стиль музичного твору відображує як загальні закономірності мистецтва, так і оригінальні риси творця. На думку О. Олексюк, «застосовуючи синхронічний аналіз, слід спиратися на знання, здобуті в курсах історії музики та культури, а також особистий досвід спілкування з різними мистецтвами» [147; 123]. Синхронічний аналіз є близьким до художнього узагальнення, активізує творче мислення студента у пізнанні закономірностей естетики мистецтва

певної доби, врахування типових рис, окреслення та відтворення у виконанні окремих типових деталей.

Діахронічний аналіз музичного твору більш складний, адже він не пов'язаний з конкретним художнім стилем. Це зіставлення художніх образів музики з образами інших видів мистецтв на основі «міжкультурних асоціацій». О. Олексюк наголошує, що «оволодіваючи навичками діахронічного аналізу, треба знати, що чим ширшими є між художні асоціації, тим цікавішим та змістовнішим буде виконання музичного твору» [147; 123]. У процесі вокального навчання можна порівняти романс П. Чайковського «Благословляю вас леса» з пейзажами І. Шишкіна або І. Левітана.

Таким чином, завдяки діалоговій взаємодії зі студентом під час роботи над музичним твором створювались умови для розвитку комунікативних умінь: володіння співацьким голосом, організація спілкування, володіння професійною термінологією, встановлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні, педагогічного і психологічного контактів, артистичних умінь. Отже, визначені комунікативні вміння — потребують копійки, поступової, цілеспрямованої роботи, пошуків шляхів індивідуального розвитку кожного студента.

Особливу роль у формуванні комунікативних умінь майбутнього вчителя музики відіграють заняття з диригування. Саме тут виникає можливість моделювати спілкування вчителя-хормейстера з учнями, шкільним хоровим колективом, вокальним ансамблем. Тому викладачі з диригування акцентували увагу студентів на розуміння фахових диригентських жестів, міміки, пантоміміки як важливих невербальних засобів комунікативної взаємодії з хоровим колективом. З метою усвідомлення майбутніми диригентами різноманітності комунікативних зв'язків, які відбуваються в процесі вокально-хорової діяльності, студентам було запропоновано розглянути схему ланцюга музичного спілкування П. Джусліна, яку ми висвітлювали в параграфі 1.2 (див. рис.1.2). Вважаємо доцільним адаптувати її для відображення музичного спілкування вчителя музики у процесі вокально-хорової діяльності. Опосередковуючи спілкування між твором мистецтва і

виконавцями, метою якого є створення власної інтерпретації, майбутній диригент має володіти цілим комплексом комунікативних умінь.

На нашу думку, ця схема допоможе обумовити значущість комунікативних умінь, необхідних для здійснення вчителем музики художньо-педагогічного спілкування в процесі вокально-хорової діяльності і визначити такі етапи комунікативної взаємодії:

1 — спілкування диригента з вокально-хоровим твором обумовлює глибоке усвідомлення його образного змісту;

2 — трансляція виконавцям досвіду спілкування з музичним твором, яка сприятиме створенню його власної інтерпретації;

3 — керування діалоговою взаємодією виконавців з музичним твором і слухачами, що впливає на ефективність слухацького сприйняття, їхню емоційно-почуттєву сферу.

Отже, опосередковуючи спілкування між твором мистецтва, виконавцями і слухачами, майбутній диригент має володіти цілим комплексом комунікативних умінь. На наш погляд, індивідуальні заняття з диригування мають значні можливості для їхнього формування.

Як підкреслювалось вище, учитель музики має володіти в першу чергу вербальними комунікативними вміннями, аналізуючи образний зміст твору, розкриваючи почуття та емоції, які він викликає у слухачів, розшифровуючи «закодовані» у музичному повідомленні засоби виразності. Тому студенти мали усвідомити, що налаштовувати учнів на сприйняття музичного твору допоможуть не лише вміння вчителя організувати мовлення, заохочуючи до вивчення твору, а й володіння професійною термінологією, необхідне для висловлювання вокально-хорових завдань і корекції звучання. Учитель музики має вміти методично грамотно проводити роботу над звукоутворенням, фразуванням, динамікою, ансамблем тощо. Поряд з вербальними комунікативними вміннями студенти мають оволодіти специфічними невербальними комунікативними вміннями, властивими для вокально-хорової діяльності. Такі вміння, як уже аналізувалось у параграфі 1.3, залежать від майстерності рук, міміки, пантоміміки вчителя музики і слугують дієвим засобом у здійсненні художньо-педагогічного спілкування вчителя з учнями і хоровим твором.

Процес активного сприйняття студентом хорового твору й опанування диригентськими комунікативними вміннями здійснювався в створених викладачами умовах доброзичливої творчої атмосфери, діалогічної взаємодії з авторським задумом. Йдеться не про зовнішню активність, діалог типу «запитання-відповідь», а про внутрішню пізнавально-творчу діяльність свідомості, яка виявляється в самостійних судженнях, інтерпретації музичного твору тощо (О.Ростовський) [178, с. 7].

Цей етап експерименту був побудований на інтелектуально-логічних завданнях, котрі поступово ускладнювались, і умовно був поділений на два підетапи.

Перш за все, з метою визначення необхідних невербальних комунікативних умінь у роботі над хоровим твором студентам було запропоновано з'ясувати його образно-емоційний зміст. Таке інтелектуальне осягнення твору відбувалось за допомогою включення асоціативних механізмів художньо-образного мислення студентів. На цьому етапі майбутні вчителі мали виконати такі завдання:

- 1) надати вербальну характеристику хоровому творові (загальні відомості про композитора, образний зміст і динаміку його розвитку);
- 2) проаналізувати засоби музичної виразності;
- 3) дібрати твори живопису, літератури, котрі аналогічні за емоційним змістом до художнього образу музичного твору й допомагають його сприйняттю.

У результаті цієї роботи студенти робили висновок про необхідність емпатійного проникнення в образно-емоційний зміст музичного твору, особистісне співпереживання з авторським задумом і на такій підставі обґрунтування засобів художньої виразності.

Другий підетап базувався на підставі попереднього теоретичного аналізу, який обумовлював усвідомлений підбір необхідних невербальних комунікативних умінь для передачі музичного повідомлення (диригентських жестів, міміки, пантоміміки). Студенти розуміли значущість цих комунікативних умінь, осягаючи складний шлях від ґрунтового аналізу емоцій, образного змісту твору до створення його власної інтерпретації.

Наведемо для прикладу фрагмент роботи над вокально-хоровим твором Б. Лятошинського на сл. О. Пушкіна «По небу крадеться луна». Викладач разом із студенткою розробляли план дій, спрямованих на опанування диригентськими жестами, мімікою, пантомімікою та усвідомлення їхньої ролі як засобів комунікативного впливу під час спілкування диригента з хором колективом. Перш за все, перед студенткою ставилось завдання проаналізувати хорову партитуру. Увага її спрямовувалась на те, що етимологія слова «аналіз» (грецьке *analysis* — розшарування, розбір) розуміється як роз'єднання, розчленування цілого на складові частини [231, с.135]. Тому завдання аналізу хорової партитури — відчувати й усвідомити зміст твору і засоби, якими він виражений, виявити виконавські труднощі, намітити шляхи їх подолання [239, с.11]. Акцентувались положення про аналітичне вивчення хорової партитури, котре будується за традиційною схемою: музично-теоретичне структурування хорової тканини, творче осмислення семантики засобів музичної виразності, специфіка вокально-хорової органіки, особливості виконавського трактування [239, с.30]. Викладач наголошував на доцільності використання методу «цілісного» або «комплексного» аналізу музичного твору, започатковано В. Цуккерманом, який передбачає вивчення твору в єдності змісту і форми, у застосуванні широкого спектру відомостей про твір. З метою з'ясування логіки хорового синтезу, студентка мала проаналізувати образний зміст поетичного тексту та музичне рішення композитора. Результатом такого синтезуючого мислення є формування цілісної художньої ідеї твору (А. Лашенко) [10б, с. 63].

Виразне читання студенткою поетичних рядків поеми О. Пушкіна «Мечтатель» сприяло розумінню мрійливих, філософських роздумів автора. Глибина поетичного змісту поєднується в творі з дивовижною композиторською майстерністю Б.Лятошинського. Для того, щоб знайти необхідний диригентський жест, який би передбачав передачу емоційного змісту твору, майбутньому вчителю пропонувалось уважно прочитати філософські поетичні рядки О.Пушкіна. Студентка мала простежити динамічний процес розвитку музичної тканини, виділити ті вузлові моменти, які вносять особливі відтінки у розвиток образного змісту поетичного тексту. У роботі над диригентським жестом

доцільним виявилось використання методу власного показу викладача та інструментального виконання партитури студенткою. Адже, не потребує доказів той факт, що володіння партитурою — це важливе комунікативне уміння, яке сприяє ознайомленню виконавців з вокально-хоровим твором. Водночас, пояснювально-ілюстративний метод не гарантує творчого підходу в усвідомленому використанні певних жестів. Корисним було прослуховування магнітофонного та відеозапису хорового виконання твору, яке вплинуло на його емоційне сприйняття студентами, на активізацію їх уваги. Викладач, використовуючи частково-пошуковий (евристичний) метод, пропонував студентці спробувати диригувати під час прослуховування твору. При цьому наголошувалось, що пластичні рухи мали формуватись на підставі з'ясованого емоційного образного змісту хорового твору. Доцільним, на нашу думку, було використання творів образотворчого мистецтва, що сприяло посиленню зорових асоціацій, образному мисленню студентів і більш усвідомленому формуванню необхідних жестів. Вивчаючи, наприклад, твір К.Проснака «Море», викладач пропонував розглянути студентам картини І. Айвазовського «Морський берег», «Дев'ятий вал», «Чорне море», котрі близькі за своїм змістом до хорового твору.

Принцип взаємозв'язку слухових і зорових вражень був обумовлений К. Стеценко, а система — співвідношення світлотіней і кольорів з музичними звуками розглядалась М.Леонтовичем. Висотно-динамічна і метроритмічна організація звуку сприяє відтворенню різного типу просторового руху, мелодія передає дихання пластики; гармонія, інструментовка, фактура сповнені колориту, кольору, світла тощо. У такий спосіб музика набуває здатності «живописати» фарбами, передавати зображальну конкретику.

Комунікативне вміння — володіння диригентським жестом потребує кропіткої, систематичної праці викладачів і студентів. Викладачі з диригування цілеспрямовано акцентували увагу студентів на значущості цього вміння для передачі різноманітного спектру людських почуттів. Так співучим жестом *legato* можна передати лагідний, ніжний образ, повідомити співакам про жартівливий настрій твору слід легким, пружним жестом тощо. Також важливим є наявність у студентів психологічних особистісних якостей: волі, пам'яті,

розвиненої уяви, асоціативного мислення. У роботі над найскладнішим різновидом технічної диригентської майстерності — співучістю жесту — не можна обійтися без асоціацій із життєвої практики. Такий характер жесту порівнюється з рухом смичка, поглажуванням по м'якому предмету, по рівному склу тощо [168, с.368]. Використовуючи проблемний метод для самостійного пошуку необхідного жесту викладач пропонував студентці надати йому образну характеристику. Наприклад, для з'ясування плавного, гнучкого жесту в роботі над хором твором Е.Гріга «Лебідь» допомогло асоціативне мислення студентки: *«...ми немов би повільно гладимо гнучку шию прекрасного лебедя, при цьому промовляючи: який ти ніжний, який граційний...»*. Водночас, викладач акцентував увагу студентки на важливість міміки і пантоміміки під час взаємодії з виконавцями для передачі певного образу. Він наголошував, що ніжний, ласкавий погляд хормейстера і його пантоміміка надихатимуть хоровий колектив на виконання подібного звучання хорового твору Е.Гріга. Зрозуміло, що активність, виразність обличчя диригента допомагають виконавцям сприйняти музичний твір, усвідомити його емоційний зміст і власним виконанням вплинути на душі слухачів. Отже, студентка мала усвідомити значущість міміки і пантоміміки як важливих комунікативних умінь учителя музики, адже вони виконують важливішу роль у невербальному спілкуванні вчителя-хормейстера з музичним твором, шкільним хором чи ансамблем і слухачами.

Зрозуміло, що спілкування в системі «викладач-твір мистецтва-студент», яке ґрунтується на рефлексивних діях викладача і студентів на відміну від формального вивчення і відтворення мистецьких творів, у результаті не лише дає знання, вміння і навички професійної діяльності, а й забезпечує процес особистісних перетворень, розвиток професійних якостей майбутнього фахівця [149, с.149]. Важливою умовою формування комунікативних умінь був підбір диригентського репертуару згідно з принципами індивідуального підходу, системності і послідовності. Викладачі враховували художньо-естетичний рівень, музичну підготовку студентів, психологічні особистісні характеристики: розвиненість уяви, пам'яті, асоціативного мислення, вольових якостей. Якщо рівень підготовки студента досить високий,

можна було включати в репертуар твори з філософським змістом, із складною образною символікою. З'ясовуючи сутність інформаційної функції диригентського жесту, студенти робили висновок, що вибір того чи іншого його відтінку залежить від досягнення образно-емоційної сфери хорового твору. Наприклад, студенти мали змогу спостерігати за використанням величезного діапазону емоційно-образної виразності жестів: лагідних і гнівних у творах: М.Леонтовича «Пралля», Данкевича «Чорний крук», М. Ніщинського «Закувала та сива зозуля»; спокійних і рішучих: П. Чеснокова «Яблуня», М.Нікольського на сл. М.Лермонтова «Белеет парус одинокий»; драматичних: М.Леонтовича «Утоплена» тощо. Отже, ми використовували хорові твори на різноманітну тематику для того, щоб допомогти студентам усебічно досягнути асоціативний зв'язок диригентського жесту з образним змістом музичного твору, відчути та передати уявленням виконавцям невербальними засобами. Відповідно до програмних вимог, підбирались твори, які збагачували естетичні ціннісні орієнтації студентів, впливали на розвиток їхньої педагогічної культури.

Заняття хорових студентських колективів

На заняттях хорових студентських колективів виникала можливість моделювати майбутню вокально-хорову діяльність учителя музики. Хоровий клас, по суті, є не лише школою хорового співу, де формуються і вдосконалюються вокально-хорові навички студента, співацьке дихання, правильний і гарний спів, мелодичний і гармонійний слух, почуття ансамблю тощо. Майбутні хормейстери мали змогу спостерігати й аналізувати спілкування викладача-диригента з музичними творами, творчим колективом і слухачською аудиторією. Саме тут була створена творча лабораторія в галузі вдосконалення комунікативних умінь диригента — це уміння здійснювати прямий та зворотний зв'язок з виконавцями як «партнерський обмін творчою інформацією» [92, с.348], уміння встановлювати психологічний контакт з колективом на основі емпатійного розуміння кожного його виконавця, ідентифікації і рефлексії.

Водночас хормейстер надавав студентам приклад майстерного володіння артистичними комунікативними вміннями: налаштовувати

хоровий колектив на необхідне звучання, створювати творче почуття виконавців, володіння власним емоційним станом, сугестивними психологічними засобами (зараження, навіювання, переконання).

Відомо, що сутність спілкування диригента і хористів, перш за все, полягає в постійному обміні інформацією, а також у взаємному психічному «зараженні» один одного, виникненні особливого «духовного струму» між людьми [68, с.47]. За влучним виразом Б.Гріна, заглиблення в музичний твір, в його образний зміст об'єднує виконавців, після чого вони стають частиною музичного союзу, виконуючи твір як один музичний голос. На його думку, таке занурення відбувається, коли музичний твір поєднує їхні почуття, емоційну сферу, які йдуть приходить від духовної енергії твору, незважаючи на те, виконавець ти чи слухач [246, с.29].

Таким чином, формування інформаційних комунікативних умінь студентів-музикантів відбувалось на заняттях з вокально-хорового циклу шляхом створення внутрішніх установок студентів на майбутнє художньо-педагогічне спілкування вчителя музики, спрямованих на активізацію чуттєво-емоційної, розумової діяльності й образного мислення. В той же час, на цих заняттях за браком часу не приділялась належна увага психолого-педагогічним аспектам спілкування вчителя музики, а також формуванню його перцептивних, інтерактивних і творчих комунікативних умінь.

Тому другий *інформаційно-аналітичний етап* спрямовувався на оволодіння студентами теоретичними знаннями з питань педагогічного спілкування і на подальший розвиток їхніх комунікативних умінь, необхідних для успішного здійснення майбутньої музично-педагогічної діяльності. На заняттях з вокально-хорового циклу продовжувалась робота над формуванням готовності студентів до взаємодії з музичним мистецтвом, з адекватним використанням вербальних і невербальних комунікативних засобів, у цьому процесі, відбувалось емоційне загартування під час публічного виконання вокальних і хорових творів. Паралельно з цими заняттями другий етап передбачав лекційну й семінарську форму навчання, в яких реалізувався розроблений спецкурс.

Спецкурс «Комунікативні вміння вчителя музики»

Заняття спецкурсу були спрямовані на з'ясування студентами сутності педагогічного спілкування, усвідомлення ними важливості комунікативних умінь вчителя музики і на проведення цілеспрямованої роботи для їх формування. Він включав теоретичний та практичний розділи. Завданням теоретичної частини було створення у студентів установки на вивчення загально-педагогічних та специфічних музично-педагогічних комунікативних умінь, потрібних для успішного здійснення подальшої професійної діяльності. У його програмі вивчались теми: «зміст і структура педагогічного спілкування і комунікативних умінь вчителя музики», «комунікативна функція музичного мистецтва і художньо-педагогічне спілкування вчителя музики»; «інформаційні комунікативні вміння вчителя музики»; «перцептивні комунікативні вміння вчителя музики» (Додаток М).

З метою набуття студентами досвіду художньо-педагогічного спілкування і розвитку інформаційних, перцептивних й інтерактивних комунікативних умінь, на цьому етапі нами було застосовано такі методи роботи: розгляд проблемних ситуацій, які виникають у процесі музично-педагогічної діяльності вчителя, дискусії, бесіди, застосування рольових ігор, соціально-психологічних тренінгів, методу «Рокіровки» Леслі Рай, моделювання художньо-педагогічного спілкування.

Серед джерел одержання інформації провідне місце посіло вивчення психолого-педагогічного аспекту проблеми спілкування та мистецтвознавчої літератури з питань комунікативності музичного мистецтва. Подача вузлових теоретичних та методичних проблем відбувалась у процесі ознайомлення студентів з наступною просвітницькою інформацією:

1. Найбільш типові помилки та ускладнення, що виникають у діяльності вчителя (Н.Волкова) [36,с.79] (див. додаток Н);
2. Культура мовлення і основи ораторського мистецтва (О.Отіч) [152,с.83-84] (див. додаток П);
3. Правила спілкування Д.Корнегі і методи посилення співпраці із співрозмовниками (В. Філіпчук) [225, с.58-59] (див. додаток Р);
4. Шляхи вироблення умінь і навичок професійно-педагогічного спілкування (В.Філіпчук) [225, с.57] (див. додаток С);

5. Вимоги до підготовчої музичної інформації (О. Ростовський)[178,с.55] (див. додаток Т);

6. Основні мовленнєві прийоми, які допомагають викладачеві спілкуватися з аудиторією (Н.Бутенко) [26,с.96] (див. додаток У).

Для формування когнітивно-інформаційного компоненту комунікативних умінь, зокрема рівня орієнтації в ситуації педагогічного спілкування дієвим засобом, на наш погляд, було використання просвітницької інформації, запропонованої Н.Волковою, де висвітлені найбільш типові помилки та утруднення, які трапляються в діяльності вчителя, а також шляхи їх виправлення й подолання (див. додаток Н). Автор наголошує на суттєвих недоліках вчителів у вербальному і невербальному спілкуванні і спрямовує увагу вчителів на самовдосконалення умінь подачі повідомлення: чіткості, доступності, виразності мовлення, виправленні слів-паразитів, русизмів. Водночас дослідниця надає поради щодо встановлення з учнями педагогічного контакту, який базується на педагогічному такті, етичних відносинах зі школярами, на толерантності вчителя.

З метою підвищення майбутніми вчителями ефективного опанування культури спілкування вважаємо доцільним використання вправ з театральної педагогіки. О.Отич пропонує вправи на розвиток техніки мовлення педагогів, які ми використовували на заняттях із спецкурсу (див. додаток П). Автор пропонує артикуляційну гімнастику, яка містить два типи вправ: для розминки мовленнєвого апарату й для відпрацювання правильної вимови голосних та приголосних звуків. При цьому наголошується на вимогах чіткого звучання в повільному й пришвидшеному темпі. Деякі вправи тренували не лише артикуляційний апарат, а й пластику тіла, чіткість і ритмічність рухів. На нашу думку, такі вправи сприяли формуванню у майбутніх учителів музики інформаційних комунікативних умінь, котрі будуть необхідні їм у педагогічному спілкуванні з учнями, а також допоможуть у розвитку дикції для виконання вокальних і хорових творів.

Про основні мовленнєві прийоми, які допомагають викладачеві спілкуватися з аудиторією, повідомляє Н.Бутенко (див.додаток У). Він визначає сутність уміння чинити мовленнєвий вплив за допомогою заохочення, аргументації думок, а також спрямовує увагу на важливість

встановлення психологічного контакту із співрозмовниками на основі емпатії.

Водночас на спецкурсі студентам пропонувалось розглянути поради В.Філіпчука стосовно шляхів вироблення вмій і навичок професійно-педагогічного спілкування (див. додаток С). Студенти робили висновок про важливість встановлення з учнями педагогічного контакту на основі доброзичливості вчителя, етичних відносин із школярами.

Ця думка доповнювалась правилами спілкування Д.Корнегі. Автор давав відповіді на запитання: Як завоювати прихильників і впливати на людей (див. додаток Р). Майбутні вчителі розмірковували і погоджувались з основними правилами психолога про те, що слід бути добрими слухачами, посміхатись, поважати співрозмовника.

Студентам було запропоновано інформацію, сутність якої розкрита в тезах — вимогах до вступного слова вчителя музиканта, розробленими музикантами-педагогами та узагальненими О. Ростовським (див. додаток Т). Автор визначає, що у них висвітлюються особливості розповідей і бесід про музику, обсяг, зміст і форму вступного слова, підкреслюється необхідність розкриття життєвого контексту художнього світу музичного твору, показується роль учителя в доборі й подачі інформаційного матеріалу тощо. Узгоджуючись з досягненнями загальної педагогіки, психології і музикознавства, вони виступають методологічною основою формування музичного сприймання [179, с.55].

Також з метою формування комунікативних умінь доцільним було використання методів соціально-психологічного тренінгу. Багато фахівців мають спільні погляди на форми групової роботи, незважаючи на їх різноманітність. Так, Л. Петровська, Г. Ковальов, Т. Яценко, С. Петрушин, І. Вачков серед усіх методичних прийомів СПТ виділяють такі базові методи, як групова дискусія і ситуативно-рольові ігри. Серед допоміжних називають психогімнастику та проєктивний малюнок. На думку Л. Петровської, соціально-психологічний тренінг нині містить широкий спектр методичних форм: відеотренінг, рольове навчання, груповий аналіз оцінок і самооцінок, «невербальні методики» [229, с.62]. У процесі рольової гри індивід перебуває в ситуації, яка

характерна для його реальної діяльності, і направляє його на змінення власних установок. Наукою доведено, «що в процесі ігрової діяльності людина набагато швидше засвоює й опановує різні види поведінки, вчинки, уміння й навички вербальної та невербальної поведінки» [229, с.25].

З метою формування інформаційних комунікативних умінь студентам була запропонована вправа «Виступ». Усі студентимали підготуватися до короткого виступу на музичну тему. Час виступу обмежувався до 2-3 хвилин. Виступаючий мав захопити слухачів темою свого виступу, переконати аудиторію в істинності своїх міркувань. Окрім цього, потрібно захопити слухачів темою свого виступу. Інші учасники соціально-психологічного тренінгу (СПТ) виступали в ролі слухачів і мали виставити йому дві «оцінки». Перша —«за переконання»,інша —«за захоплення». Після закінчення експерименту підсумовувались бали за «захоплення» й «переконання» і визначався кращий «оратор групи».

Відпрацювання навичок ораторського мистецтва є необхідною умовою професійної майстерності вчителя музики. Така вправа сприяє аналізу студентами власних недоліків у володінні вербальними комунікативними вміннями і їх корекції. Вони усвідомлюють роль цих умінь у майбутній музично-педагогічній діяльності.

Щодо формування умінь вербального спілкування студенти одержали творчі завдання: самостійно підготувати розповідь про шкільну пісню і на наступному занятті продемонструвати свої комунікативні вміння. Слід зазначити, що в оцінюванні один одного брали участь усі студенти групи і проводилось воно за визначеною шкалою вимог. Таким чином, майбутні вчителі мали змогу реалізувати свою теоретичну і практичну підготовку і моделювати художньо-педагогічне спілкування з учнями. Цей тренінг спрямований на пошук студентами ефективних способів спілкування зі школярами в процесі ознайомлення з музичними творами. Студенти усвідомлювали важливість володіння виразною й емоційною мовою під час характеристики образного змісту твору, а також уміння слухати співрозмовника, створювати творчу атмосферу для спілкування з ним, володіючи власним емоційним станом.

Вузлові питання спілкування вчителя музики обговорювались студентами в процесі використання методу групової дискусії (від лат. discussion — дослідження, розгляд, аналіз). Це така публічна суперечка, метою якої є з'ясування й зіставлення різних поглядів, визначення істинної думки, знаходження правильного вирішення проблеми. Дискусія вважається ефективним засобом переконання, оскільки її учасники самі приходять до того чи іншого висновку [229, с.23]. За допомогою цього методу конструювались проблемні ситуації, котрі спонукали студентів висловлювати й відстоювати свою точку зору і шукати шляхи її розв'язання. Їм були запропоновані такі теми дискусій: «Чи важливі комунікативні вміння для вчителя?», «Переваги діалогічного спілкування», «Чи важливими є невербальні засоби спілкування та які їх особливості у вокально-хоровій діяльності вчителя музики?». Подібні дискусії активізують інтерес студентів до проблеми формування комунікативних умінь учителя музики та сприяють самостійності суджень. Майбутні вчителі мають змогу виявляти власний рівень раніше засвоєної інформації з питань педагогічного спілкування, логічно осмислювати її, відновлювати і запам'ятовувати найбільш важливі відомості.

З метою зміцнення думки студентів щодо важливості комунікативних умінь у майбутній професійній діяльності, проводились такі бесіди: «Чи потрібна вчителю музики комунікативна майстерність?», «Особливості художньо-педагогічного спілкування вчителя-музиканта і роль комунікативних умінь, потрібних для його здійснення» «Сутність вербального і невербального спілкування диригента шкільного хору»,

Доцільним є метод аналізу конкретних педагогічних ситуацій. Цей метод служить інструментом дослідження і вивчення певної проблеми, оцінки та вибору рішень. Він стимулює звернення до досвіду інших, прагнення до набуття теоретичних знань для одержання відповіді на питання, які обговорюються [227, с.29]. Наприклад, аналізуються випадки складних ситуацій студентів, в які вони потрапляють під час проходження педагогічної практики в школі. Сутність проблеми пов'язана з умінням орієнтуватись у ситуації спілкування на уроці музики, під час репетицій з хоровими колективами

чи іншими творчими колективами. У результаті обговорення таких питань студенти робили висновок про суттєві власні вади в умінні встановлювати з учнями психологічний контакт, а саме — вумінні розуміти їхній внутрішній світ на основі емпатії, ідентифікації, зважаючи на смаки, особистісні цінності дітей.

Умови цього методу такі: група поділяється на 2-3 підгрупи і кожна з них розв'язує завдання самостійно, після чого відбувається зіставлення їхніх позицій. Наступний метод групового обговорення сприяє виявленню кожним учасником власного погляду, ініціативи, комунікативних умінь.

Розмірковуючи над питанням: «Чи залишається нині актуальною теорія комунікативної системи музичного розвитку?» Б.Яворського (див. §1.2), деякі студенти виявили сумнів щодо керування дітьми хоровим колективом, наголошуючи на складності такого завдання. Інші відповіді свідчили про позитивний погляд на таку проблему, адже музичне виховання особистості, розпочате цілеспрямовано і поступово з молодшого шкільного віку, може дати очікувані результати. Студенти робили висновок, що майстерність педагога залежить від його вміння спілкуватись з учнями, повести їх за собою, розкрити їм багатство людської культури та почуттів. Тому, завдяки умінням спілкуватись з учнями засобами музичного мистецтва, вчитель музики може досягти високих щаблів у їхньому музично-естетичному вихованні.

Для вдосконалення особистісних якостей учителя, які вкрай важливі в педагогічному спілкуванні, ми використовували метод відомого американського вченого Б.Франкліна (1706-1790) «Шляхи вдосконалення своєї особистості» [227, с.58-59] (див. додаток Ф). Студентам було запропоновано скористатися схемою, в якій відображені протилежні особистісні характеристики (добррозичливість — недобррозичливість; байдужість — зацікавленість; заохочення — примушення тощо). Потім цю характеристику мають доповнити ті, хто добре знає студента (друзі, рідні, однокурсники) і висловити свої погляди щодо їхнього стилю спілкування. Лише після цього використовується метод Б.Франкліна і проводиться робота над самовдосконаленням: протягом тижня необхідно вдосконалювати (або викорінювати) одну з указаних 13 рис залежно від того, скільки

одержано балів (від 5 до 1); тривалість цієї роботи протягом одного року сприяє досягненню помітних успіхів.

У роботі з формування комунікативних умінь студентів-музикантів можна використовувати сенситивний метод, який належить до категорії методик тренування міжособистісних відносин на емоційно-почуттєвому рівні. Основною метою цього тренінгу є розвиток та удосконалення здібності індивідів розуміти один одного. У процесі підготовки до ділових ігор розробляється необхідна документація. Наприклад, для проведення ділової гри основними документами є проспект, сценарій, опис ігрових обставин, інструкція для учасників гри, керівництво для лічильної групи та викладача [232, с.116-243].

Досить дієвими для розвитку перцептивних й інтерактивних комунікативних умінь є адаптовані вправи «Рольова гра» та «Виступ», запропоновані В.Федорчук. Перша вправа тренінгу сприяє відпрацюванню студентами умінь активного слухання, встановлення і підтримання зворотного зв'язку, виявлення індивідуальних особливостей співрозмовників. Прикладом педагогічної ситуації для розігрування може служити така тема: «Вчитель музики запросив до себе на розмову учня, який намагався зірвати заняття».

Інструкція. Учасники рольової гри обговорюють деталі й розігрують по черзі запропоновану ситуацію. Інші учасники тренінгу спостерігають за взаємодією партнерів. Після програвання спостерігачі висловлюють свої думки з приводу того, що побачили й почули.

Викладач має стимулювати обговорення таких питань: які почуття ви переживали під час спілкування з вашим партнером; визначте мету вашого діалогу; чи вдалося вам її досягти; які труднощі ви переживали під час бесіди; який висновок із рольової гри ви зробили для себе

Під час проведення експерименту необхідно створити такі ситуації, які б переконали студентів у важливості розвитку власних комунікативних умінь, пошуку шляхів їхнього вдосконалення.

Спілкування з музичним мистецтвом має дві сторони: пізнання і прояв емоційно-ціннісного відношення до художніх явищ [197, с.128]. Для стимулювання студентів до активного художньо-педагогічного

спілкування, вербалізації художнього образу, власних почуттів можна використовувати метод проєктивного малюнку, запропонований Т. Яценко. Автор підкреслює, що «теми малюнків добираються так, щоб надати можливість членам групи відобразити в ньому свої почуття, передати психологічні якості й особливості, міжособистісні відносини, власні зміни. Уже сам процес зображення, передача особистісно значущого матеріалу мовою фарб може відігравати позитивну роль, сприяти усвідомленню внутрішнього світу, конфліктів, проблем, виділенню в них суттєвого» [245, с.6]. Використовуючи цей метод, можна запропонувати виконати вправу «настрій-барва-інтонація», що допоможе студентам виробити установку на занурення в образний світ музики, відчуття його і перевести навіяні образи та настрої в колір, лінію. Цей ефективний педагогічний прийом з найбільшою ясністю дозволяє виявити зв'язок «емоція-творчість-емоція» [197, с.142].

Для того, щоб допомогти студентам глибоко збагнути емоційно-образний зміст музичного твору, його настроїв, емоційно-почуттєву сферу, можна запропонувати студентам відобразити загальний емоційний стан почутого музичного твору барвами, що стимулює необхідне для вчителя-музики образне мислення. Адже відомо, усвідомлення асоціативних зв'язків музики з живописом та іншими різновидами мистецтв сприяють активізації уявлень студентів, поліпшують процес розуміння, знаходження необхідних засобів вербального і невербального спілкування з музичним мистецтвом під час аналізу його образного змісту. Студентам можна запропонувати виконати творче завдання: відобразити на папері барвами емоційний зміст, настроїв вокально-хорової мініатюри Людкевича «Сонце ся сховало». Зображуючи емоційний стан твору на папері, студенти більш глибоко пізнають музичний твір, його гармонійне забарвлення, мелодійну витонченість, багатство тембральних барв при передачі картин вечірньої природи, вібрації теплого повітря. Після тематичного малювання майбутні учителі мають проаналізувати, які засоби спілкування вони вважають доречними при інтерпретації цього твору. Більшість наголошують на необхідності використання диригентського жесту *legato*, на значенні міміки та пантоміміки в передачі почуттів милування вечірньою природою, в зображенні кришталевого дзвіночка.

Ще одним завданням для формування вербальної й невербальної комунікації може бути таке: змоделювати ситуацію навчальної взаємодії, в якій студенти мають змогу продемонструвати використання різних засобів спілкування. Учасники тренінгу розбиваються на пари. Партнер Х у ролі викладача пропонує партнеру У (студентові) невербальними засобами передати слухачам той чи інший характер твору — ліричний, мрійливий або рішучий, героїчний тощо. Партнер У, уважно слухаючи завдання, використовує невербальні засоби (жести, міміку, пантоміміку) для відображення цього образу. Потім учасники обмінюються ролями і обговорюють свої враження про те, що відбувалося під час вправи. Подібні завдання мають позитивне значення для відпрацювання умінь активного слухання, встановлення зворотного зв'язку, усвідомленого використання невербальних комунікативних умінь, відповідно до образного змісту музичного твору.

Завдання «Відображення почуттів» стосується сенситивного методу. Його мета: оцінити рівень здатності студентів до емпатії — здатність переживати ті ж почуття, які хвилюють партнера зі спілкування. Учасники розбиваються на пари. Один вимовляє емоційно забарвлену фразу — інший спочатку повторює своїми словами зміст почутого, а потім намагається визначити почуття першого партнера. Партнер оцінює точність обох відображень. Після цього учасники обмінюються ролями.

Подібне завдання «Передавання почуттів». Усі учасники встають один за одним. Останній мімікою повідомляє попередньому про яке-небудь почуття (радість, гнів, сум тощо), той має передати його наступному учаснику. Перший учасник надає вербальну характеристику цього почуття. Таке завдання сприяє відпрацюванню умінь невербальної комунікації (міміки), що є надзвичайно важливим для вчителя музики, диригента шкільного хору. Адже володіння мімікою сприяє більш ефективному спілкуванню вчителя з учнями і виконавцями під час ознайомлення з образним змістом музичного твору. Студенти мають змогу вивчати різні відтінки міміки, які унаочнені в таблиці почуттів (Додаток Х).

Доцільним є використання адаптованого методу «Рокіровки», запропонованого Леслі Рай. Рольова гра розпочинається традиційно,

тобто один студент виконує роль учителя, а інший — учня. Тема тренінгу: учитель пропонує учню взяти участь у хоровому колективі школи або вокальному ансамблі під час підготовки до святкового концерту. Учень негативно ставиться до цієї пропозиції, пояснюючи браком часу, незадовільним станом здоров'я та ін. Через деякий час, у вирішальний момент дії, керівник тренінгу пропонує учасникам обмінятися ролями. Тепер партнери мають захищати погляди своїх опонентів. Ця гра спонукає до розвитку вміння соціальної перцепції, тобто адекватного розуміння і психологічного керування своєю поведінкою. Водночас відпрацьовуються перцептивні вміння: встановлення психологічного контакту із співрозмовниками на основі емпатії, ідентифікації, рефлексії і вміння їх слухати. Вони мають змогу удосконалювати також і інтерактивні вміння: встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні і вміння організації творчої діяльності [170, с.35].

Отже, використання таких вправ сприяє формуванню когнітивно-інформаційного, перцептивно-гностичного й інтерактивного компонентів комунікативних умінь майбутнього вчителя музики.

Третій *творчо-самостійний етап* передбачає використання комунікативних умінь студентів у різних формах роботи, самостійне створення ними проектів власних комунікативних дій, опанування творчих комунікативних умінь. Цей процес зорієнтований на втілення набутого студентами комунікативного досвіду спілкування з музичним мистецтвом у практичній діяльності (в умовах спец. курсу, під час проходження педагогічної практики, підготовки до державних іспитів з «Диригування» і концертно-виконавської діяльності). Студенти, використовуючи досягнення попереднього етапу, збільшують продуктивність комунікативного саморозвитку, коригують самооцінку власних комунікативних умінь, виробляють програму самоосвіти для особистісного зростання у сфері художньо-педагогічного спілкування.

Мета цього етапу полягає в закріпленні всіх компонентів та формуванні творчо-діяльнісного компоненту комунікативних умінь майбутнього вчителя музики. Перед студентами ставляться завдання, які вимагають творчого застосування набутих знань, залучення до активного спілкування з музичним мистецтвом і слухачами,

адекватного використання вербальних і невербальних засобів у процесі керування хоровим колективом. Майбутні вчителі мають змогу відпрацьовувати перцептивні, інтерактивні вміння, набувати емоційного «загартування» під час виступу. Відповідно до мети ми планували всі наші завдання з удосконалення артистичних умінь: налаштування учнів перед виступом, створення творчого самопочуття вихованців, вміння оперувати тембральними барвами, володіння сугестивними психологічними засобами впливу на виконавців.

Актуалізації знань студентів сприяють відповідні теми спецкурсу: «Творчі комунікативні вміння вчителя музики у вокально-хоровій діяльності», «Артистичні комунікативні вміння вчителя музики», «Психологічні механізми комунікативності вчителя музики».

На цьому етапі доцільно застосовувати методи, спрямовані на активізацію комунікативних умінь відповідно до вимог майбутньої вокально-хорової діяльності. Тому широко можна застосовувати такі форми і методи: самостійне вивчення вокальних і хорових творів, музичних казок, підготовка сценаріїв до святкових концертів, лекцій-концертів, музичних вікторин для школярів, участь у концертно-виконавській діяльності, обговорення результатів виступів, планування творчих завдань.

Зрозуміло, що творчість має пронизувати процес спілкування з музикою. Цей етап передбачає створення й формування у студентів установки на творчу взаємодію з музичним мистецтвом. Адже відомо, що «акт художнього ставлення до музичного мистецтва вже сам по собі є творчим актом, у процес якого залучаються всі механізми психіки особистості. Цим, ймовірно, і пояснюється особлива роль мистецтва у формуванні творчого потенціалу людини» [61, с.45].

Експериментальна робота на заняттях із спецкурсу проводиться в процесі групового тренінгу і спрямована на розвиток комунікативних умінь студентів, потрібних у майбутній музично-педагогічній діяльності.

Пропонуємо такі творчі форми роботи:

- 1 — продумати тематику лекції концерту, музичної вікторини;
- 2 — добрати шкільний пісенний матеріал до тематичних концертів;

3 — самостійно поставити музичну казку.

Прикладом може слугувати планування шкільних концертів, присвячених Дню вчителя, календарним зимовим або весняним святкам, 8-му Березня. Кожен з учасників групи має запропонувати свою концертну програму, підібрати згідно з тематикою репертуар вокальних і хорових творів. Після цього студенти обмінюються своїми планами, обирають найдоцільніші варіанти рішення і, як кінцевий результат, практично використовують їх під час педагогічної практики в школі. Підкреслюємо, що всі пропозиції мають ґрунтуватися на застосуванні комплексу мистецтв під час організації свята. Це виявляється в оформленні класу: у використанні національних орнаментів, вишивок, у доборі елементів хореографії під час показу різних обрядів, у виразному вокальному виконанні класичних творів, шедрівок, колядок, веснянок тощо.

Надалі в умовах спецкурсу майбутні вчителі можуть продемонструвати своє володіння комунікативними вміннями в процесі підготовки вокальної казки. Особливо плідною є робота над вокальною казкою Л.Макаренкової «Калиновасопілка», дитячою оперою Л. Барашкіної «Зайчєня заблукало», музичними сценками Г. Островерхого та М. Панамаренко «Намисто для тітки Сойки» та «Славна з Олі господиня». Цікавим і змістовним є урок-вистава з музики для учнів 1-го класу за сценарієм Н.Гороховської «Казкові образи в музичних творах». Студенти мають можливість розвивати свої вербальні і невербальні комунікативні вміння: володіння співацьким голосом, мімікою, пантомімікою. Водночас під керівництвом викладача вони розвивають артистичні комунікативні вміння: встановлення емоційного контакту з виконавцями та слухачами, вміння оперувати тембральними барвами відповідно до образів героя казки. Доречним матеріалом для цього є музичні казки, оскільки саме вони поєднують увесь комплекс комунікативних умінь. Майбутні вчителі музики мають можливість відпрацьовувати комунікативні пластичні рухи, жести, міміку для передачі образу казкових персонажів. Слід зазначити, що створення таких вправ допомагає студентам пізнати самих себе, виявити свої здібності, рівень розвитку власних комунікативних умінь, які будуть їм необхідні в майбутній музично-педагогічній діяльності;

усвідомити важливість цих завдань, адже досвід викладача має продовжуватись у його учнях, які переймають з його рук творчу естафету, комунікативну культуру, бажання й уміння спілкуватись з мистецтвом. Відомо, що завдання з формування творчого відношення до музики в процесі спілкування з нею, її сприйняття і виконання передбачають розвиток творчої активності й самостійності учнів, що досягається умінням «учителя стимулювати тяжіння їх до творчої діяльності, спонукати учнів до самостійних узагальнень і висновків, активізувати творчу фантазію, прагнення дітей до виконавської діяльності в різноманітних її проявах, організовувати колективні творчі справи» [171, с.19].

З метою формування артистичного комунікативного вміння володіння власним емоційним станом під час сценічного виступу майбутнім учителям музики на заняттях із спецкурсу можна запропонувати поради Д.Корнеги, спрямовані на розвиток впевненості у собі. Автор наголошує на важливості досконалої підготовки, мисленнєвому налаштуванні на успіх, заглибленні в тематику виступу. Останню пораду у галузі музично-педагогічної діяльності ми розуміємо як занурення в зміст музичного твору, ідентифікацію себе з його образом і передачу його слухачам. При цьому психолог підкреслює, що слід не звертати увагу на негативні подразники, роздуми про можливі помилки під час виступу тощо.

Комунікативний досвід студентів під час педагогічної практики

Значну школу комунікативного досвіду проходять студенти під час педагогічної практики. Саме тут реалізується одна з найважливіших і обов'язкових вимог до будь-якого навчального процесу — взаємодія теорії й практики. Комунікативні уміння, які одержали студенти під час академічних занять з техніки диригування, постановки голосу, хорового класу тощо набули тут свого практичного втілення.

На уроках музики, які проводять майбутні вчителі, відпрацьовуються уміння вербальної і невербальної комунікації. Вони розповідають про творчість видатних композиторів, їхні музичні твори, аналізуючи образний зміст, особливості музичної мови, вивчають з дітьми вокальні і хорові твори під час уроку музики і на позакласних

заходах. Це сприяє усвідомленню студентами необхідності використання комунікативних умінь та створенню умов співпраці, довіри та поваги до думки учнів, що надзвичайно важливо в повсякденній діяльності музиканта-педагога. Вони мають самостійно спробувати перенести набутий досвід художньо-педагогічного спілкування в нові умови педагогічної діяльності.

Під час практики в школах міста у другому семестрі студенти 4—го курсу мають змогу підготувати учнів до святкового концерту, присвяченого жіночому дню —8 Березня. Виконуючи це завдання, студенти обов'язково мають урахувати вікові особливості школярів, загальний рівень їхнього естетичного розвитку. Різноманітний музичний репертуар до свята можна підготувати на заняттях із спецкурсу. Майбутні вчителі перевіряють свій власний рівень професійної і комунікативної підготовки під час репетицій з солістами, ансамблями, хором шкільним колективом. Студенти усвідомлюють важливість усіх комунікативних умінь спілкування з учнями — загально-педагогічних і специфічних музично-педагогічних. Вони розуміють, що дія слова спрямована на збудження фантазії школярів, активізацію асоціативного мислення, що дозволяє включити виконавця в творчий процес, залучити його до пізнання культурних надбань людства. Завдяки вербалізації особистих думок та почуттів вчителя музики відбувається сприйняття дітьми художнього образу, розвивається їхня емоційно-почуттєва сфера, формуються смаки, ціннісні орієнтації в багатому музичному світі. Студенти-практиканти спостерігають за складним механізмом формування культури вокального звуку школярів, переконуючись у необхідності використання комплексу методів, котрі сприяють його розвитку. Це вимагає гнучкості мислення, пошуків комунікативних засобів у розв'язанні поставлених задач. Практиканти демонструють знання природи співацького голосу і враховують індивідуальні вокальні особливості школярів. Для цього підбирається репертуар у зручній для дітей теситурі, відповідно до діапазону школярів. Вони на власному досвіді пересвідчуються в потребі володіння й оперування такими комунікативними уміньми, які б сприяли здійсненню спілкування вчителя музики у вокально-хоровій діяльності, зокрема: виразним

виконанням вокального або хорового твору, володінням мовою жестів, міміки, пантоміміки, встановленням психологічного контакту з учнями, умінням налаштувати їх на виконання музичних творів, «заражати» дітей своїм артистизмом тощо.

Студенти, проходячи практику в школі, відпрацьовують організаторські комунікативні вміння, залучаючи школярів до участі в різних формах творчої діяльності: у підготовці до святкових концертів, лекцій-концертів, підготовці вокальної інсценованої казки тощо. Під час роботи над хоровим твором або вокальною казкою можуть траплятися деякі невдачі студента, які пояснюються тим, що його модель звучання не могла бути втілена учнівським колективом через обмеженість виконавських можливостей або за браком часу для підготовки. Однак ситуація успіху під час концертного виступу сприяє впевненості в своїх силах, переконаності в доцільності набутих умінь. Майбутні вчителі переконуються у необхідності будувати творчий діалог на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, емпатійного розуміння співрозмовника.

Концертно-виконавська практика студентів

Як своєрідну підготовку до майбутньої музично-педагогічної та виконавської діяльності вчителя музики рекомендуємо використовувати концертно-виконавську практику студентів у межах ВНЗ. Система такої практики включає наступні форми діяльності: звітні концерти класу, академічні концерти, іспити, заліки відповідно до навчальних планів; участь у конкурсах вокалістів і диригентів, загальних тематичних лекціях-концертах, звітних концертах хорових колективів, святкових концертах ВНЗ тощо.

На таких виступах студенти можуть відпрацьовувати свої комунікативні вміння, демонструвати власну майстерність емоційної ідентифікації себе з героєм музичного твору. Майбутні вчителі, виконуючи вокальний твір, набувають досвіду психологічного загартування та естрадного спокою, володіння артистичними вміннями. Студенти усвідомлюють, що всі ці компоненти майстерності вокаліста необхідні йому для головної мети — успішного, ефективного спілкування з музичним твором і слухачем, відчуття себе посередником між ними. Тобто від усвідомлення себе партнером у творчому ланцюгу,

від уміння розуміти твір, подати його, залежить рівень сприйняття слухача, можливість зачепити найтонші струни його душі, вплинути на його емоційно-почуттєву сферу та на творче осмислення вокального твору.

Адже відомо, що «виконавське мистецтво відрізняється від будь-яких інших видів художньої діяльності, насамперед, тим, що пропонує не лише результат діяльності, але й сам процес творчості — співак є одночасно і творцем, і матеріалом, з якого створюється вокально-сценічний образ, і кінцевим результатом — предметом творчості» [52, с. 301].

Конкурс диригентської майстерності демонструє уміння студентів спілкуватись з хором засобами всього арсеналу диригентської майстерності — жестами, мімікою, пантомімікою, володінням партитурою та розумінням їхньої комунікативної функції. Одна з вимог, яка висувається до диригентського повідомлення, — цевідповідність і адекватність характеру жестів і міміки характеру виконуваної музики. Тому успіх виконання залежить від осягнення майбутнім хормейстером образно-емоційної сутності хорового твору, розвинутої асоціативного мислення, що відображається в виразності, чіткості, координованості жестів та погляді диригента. Міміка свідчить про яскравість образного мислення, про усвідомлення її ролі як супутника виразного жесту, що не лише посилює його ефективність, але й вказує точно, кому, в першу чергу, з виконавців цей жест адресовано.

Школу комунікативного досвіду проходять студенти-випускники і під час підготовки до державного іспиту з хорового диригування. Вони мають можливість працювати з хоровими студентськими колективами, котрі постають прообразом колективу, з яким їм доведеться працювати в майбутньому. Зрозуміло, тут реалізовується одна з найважливіших і обов'язкових вимог до будь-якого навчального процесу — взаємозв'язок теорії й практики. Знання, які одержали майбутні вчителі під час академічних занять з техніки диригування, постановки голосу, хорознавства, сольфеджіо, гармонії, музичної літератури знаходять тут своє практичне втілення.

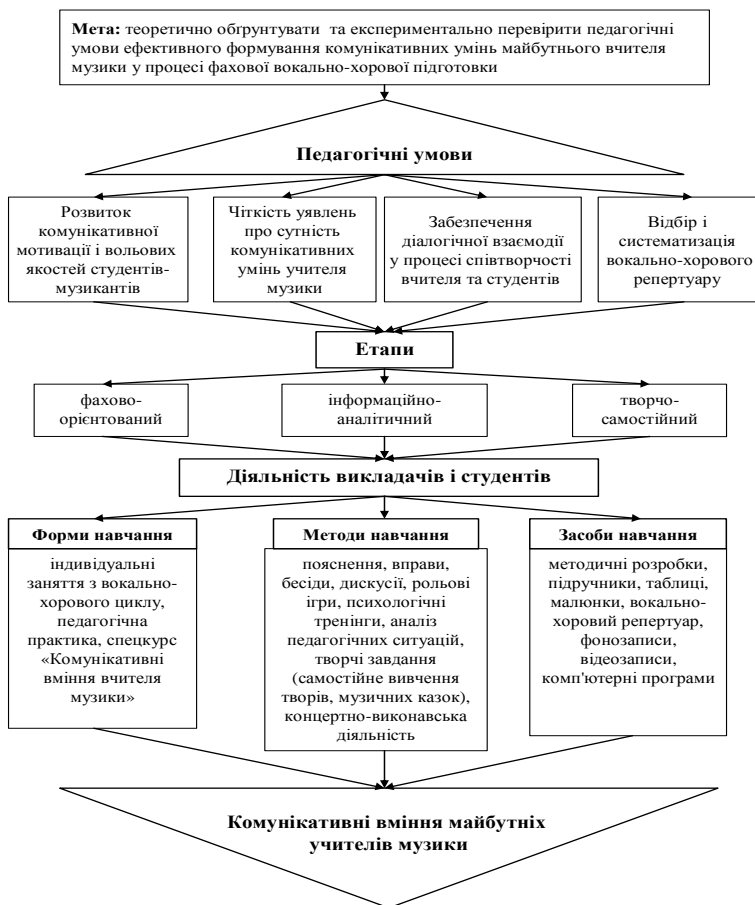


Рис. 2.1. Загальна структура процесу формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики

Студенти усвідомлюють важливу вимогу, що висувається до диригентської інформації, — це відповідність і адекватність характеру жестів і міміки характеру музики. Адже тільки під час репетицій вони набували досвід невербального спілкування з виконавцями. Майбутні хормейстери самі робили висновок, що увага хористів більшою мірою концентрується на погляді диригента, ніж на його руці, міміка є

незамінним супутником виразного жесту, оскільки погляд, що супроводжує жест, не лише посилює його ефективність, але й вказує точно, кому, в першу чергу, з виконавців цей жест адресовано [99, с. 350]. Очі, на думку Ю. Орманді, — те «дзеркало, яке відображає кожную думку і емоцію диригента» [54, с. 74].

Таким чином, розв'язання проблеми формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики ґрунтується на специфіці процесу спілкування з вокальними і хоровими творами. Цей процес потребує активного педагогічного впливу і передбачає внутрішню активність студентів для сприйняття музичної і педагогічної інформації. Студенти мають усвідомити комунікативну сутність музичного мистецтва, необхідність розвитку загальнохудожньої та психолого-педагогічної комунікативної ерудиції, розуміти засоби комунікативного впливу в процесі музично-педагогічної діяльності вчителя музики.

Загальна структура процесу формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики представлена на рис. 2.1.

Підбиваючи підсумки, підкреслимо, що вкрай важливим завданням є озброєння студентів комунікативними вміннями, формування в них рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту своєї майбутньої музично-педагогічної діяльності, розвиток дієвих установок на художньо-педагогічне спілкування з музичним мистецтвом, що потрібно для продуктивного здійснення майбутньої музично-педагогічної діяльності.

ВИСНОВКИ

Важливим питанням сучасної вітчизняної освіти є соціальне замовлення на фахівців, підготовлених до самостійного розв'язання проблем колективного культуротворення, з почуттям причетності до своєї країни, народу, людства в цілому. Саме майбутній учитель музики має усвідомлювати свою місію транслятора культурного потенціалу суверенної України. Він покликаний послідовно виховувати, плекати духовний світ дітей, крок за кроком будувати храм їх музичної культури.

З цією метою потрібно вдосконалювати рівень педагогічної культури студентів-музикантів, зокрема її комунікативну якість, адже стрижнем праці вчителя є педагогічне спілкування. Таке завдання суттєво змінює вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музики, від яких вимагається не тільки ґрунтовна фахова компетентність, але й високий рівень культури педагогічного спілкування, здатність за допомогою комунікативних засобів регулювати міжособистісні стосунки та спільну діяльність, організовувати плідну навчально-виховну взаємодію з учнями. Результати аналізу практики підготовки майбутніх учителів музики свідчать, що традиційна організація педагогічного процесу не забезпечує формування у значної частини студентів готовності до продуктивної навчально-виховної комунікації. Виявлено, зокрема, низький інтерес студентів до художньо-педагогічного спілкування, недостатній рівень сформованості інформаційних, інтерактивних, перцептивних і артистичних комунікативних умінь. Розв'язання цієї проблеми потребує обґрунтування педагогічних умов і розробки ефективної методики формування комунікативних умінь у майбутніх учителів музики як важливого фактору успішності їх професійної діяльності.

Унаслідок аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що комунікативні уміння вчителя музики являють собою сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи і прийоми спілкування, спрямовані на реалізацію комунікативної функції педагогічної діяльності. Ми довели, що комунікативні вміння визначають здатність учителя до спілкування з учнями засобами музичного мистецтва, здійснення морально-етичного впливу на вихованців, трансляцію їм власного досвіду художньо-педагогічного спілкування, що сприяє особистісному розвитку дітей, формуванню їх потреб, ціннісних орієнтацій, самосвідомості та музично-естетичної культури.

На підставі наукового обґрунтування структури педагогічного спілкування, врахування специфіки музично-педагогічної діяльності виділено чотири групи комунікативних умінь учителя музики: інформаційні, інтерактивні, перцептивні і творчі.

Інформаційні вміння, котрі поділяються на вербальні і невербальні, забезпечують функціонування механізму передачі й прийому інформації музично-просвітницького змісту. До вербальних комунікативних умінь належать: організація мовлення (вміння чітко, зрозуміло висловлювати думки і почуття, організувати спілкування у формі монологу, діалогу, тощо); орієнтація в ситуації спілкування (володіння професійною термінологією, вміння обирати засоби спілкування відповідно до ситуації); здійснення мовленнєвого впливу (переконання, заохочення, аргументація власних думок, вимог). Невербальні комунікативні вміння об'єднують: володіння мовою диригентських жестів, міміки, пантоміміки, співацьким голосом, виконання партитури.

Інтерактивні вміння забезпечують аналіз механізмів регуляції поведінки й діяльності учнів і виявляються у встановленні й підтримуванні зворотного зв'язку в спілкуванні; в організації творчої діяльності (організація хорових колективів, малих творчих груп: дуети, тріо тощо); встановленні педагогічного контакту з учнями (побудова суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин з вихованцями, педагогічний такт, толерантність, доброзичливість).

Перцептивними комунікативними вміннями зумовлюється

сприйняття суб'єктів взаємодії, вміння слухати співрозмовника, розуміти його внутрішні переживання і мотиви; встановлювати психологічний контакт на основі емпатії, атракції, ідентифікації себе з іншим; уміння враховувати індивідуальні особливості дітей (діагностика співацького голосу).

Творчі комунікативні вміння посилюють інтелектуально-творчу ініціативу й артистичність студентів у процесі музично-педагогічної діяльності. Вони об'єднують артистичні комунікативні вміння: створення творчого самопочуття виконавців, психологічне налаштування учнів перед виступом, володіння власним емоційним станом, сугестивними психологічними засобами впливу на виконавців (зараження, навіювання, переконання, наслідування) та уміння керувати діалоговою взаємодією виконавців з музичним твором і слухачами (створення власної інтерпретації музичного твору, корекція якості вокально-хорового звучання, оперування тембральними барвами).

У процесі дослідження встановлено, що основними критеріями сформованості комунікативних умінь у майбутніх учителів музики є: когнітивно-інформаційний, котрий характеризує володіння студентами вербальними і невербальними засобами художньо-педагогічного спілкування; перцептивно-гностичний, яким визначається об'єктивність сприймання й розуміння суб'єктів комунікативної взаємодії; інтерактивний, що визначає здатність майбутнього вчителя музики налагоджувати продуктивні міжособистісні й ділові стосунки з вихованцями; творчо-діяльнісний, який характеризує здатність студентів використовувати артистичні комунікативні вміння в процесі музично-педагогічної діяльності. Відповідно до розроблених критеріїв визначено рівні сформованості комунікативних умінь студентів: низький — рівень комунікативної індиферентності, середній — комунікативної грамотності, високий — комунікативного професіоналізму.

Ми довели, що значний потенціал щодо розвитку комунікативних умінь у майбутніх учителів музики мають дисципліни вокально-хорового циклу (постановка голосу, диригування, хоровий клас). Встановили, що ефективність формування комунікативних умінь у майбутніх учителів музики залежить від створення у процесі їх вокально-хорової підготовки таких педагогічних умов: стимулювання

розвитку мотивів комунікативної діяльності; формування у студентів чітких уявлень про сутність і структуру комунікативних умінь; організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу; збагачення естетичних ціннісних орієнтацій студентів на основі систематизації вокального й хорового репертуару.

З'ясували, що формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики має відбуватися поетапно: на *фахово-орієнтованому етапі* формується установка студентів на розвиток вербальних і невербальних комунікативних умінь, зароджується інтерес до питань художньо-педагогічного спілкування вчителя музики; на *інформаційно-аналітичному* передбачається оволодіння теоретичними знаннями з питань спілкування вчителя музики й удосконалення студентами власних комунікативних умінь; на *натворчо-самостійному, зорієнтованому* на втілення набутого студентами комунікативного досвіду спілкування у практичній діяльності, відбувається самостійне вивчення музичних творів, участь у концертно-виконавській діяльності, у творчій роботі з учнями під час педагогічної практики.

Перераховані зміни у формуванні комунікативних умінь студентів знайшли комплексний, інтегрований вияв у готовності майбутніх фахівців до здійснення музично-педагогічної діяльності. Це дає підстави стверджувати, що повноцінна підготовка майбутнього вчителя музики передбачає усвідомлення ним важливості комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності та вимагає його особливої активної уваги щодо формування фахових комунікативних умінь. Саме тому від сучасних розробок цієї галузі наукового пошуку значною мірою залежить перспективність не лише музичної освіти й виховання студентів, а й здійснення їх майбутньої загальнокультурологічної функції — залучення школярів до національних і світових духовних цінностей, збагачення внутрішнього світу підрастаючого покоління, якому судилося творити у XXI столітті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаров А.П. Педагогика любви и свободы. / А.П. Азаров. – М., 1994.– 103с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія і теорія: підручник / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 552с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высшей школы. / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376с.
4. Андрущенко В.П. Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття / В.П. Андрущенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14, : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1.- С.3-5.
5. Ансерме Э. Беседы о музыке. / Э Ансерме – Л.: Музыка, 1976. – 104с.
6. Антонень Н.П. Спілкування на уроці музики. / Н.П. Антонень. – Дрогобич: Коло, 2002. – 111с.
7. Апраксина О.А. Методика викладання музики в основній школі: Навчально-методичний посібник./ О.А. Апраксина. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 144с.
8. Апраксина О.А. Современные требования к школьному учителю-музыканту/ О.А. Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. – Москва: Музыка, 1982. – Вып. 15. – С.32-43.
9. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя / Б.В. Асафьев. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
10. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве/ Б.В.Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 188с.
11. Аспелунд Д.Л. Основы постановки голоса в хоровом кружке / Д.Л.Аспелунд. – М.: Музыкальный сектор, 1930. – 35с.

-
12. Афанасенко А.М. Творчий розвиток студентів засобами вокально-хорового мистецтва/А.М.Афанасенко // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – НДПУ, 2002. Вип.1. – С.86-87.
 13. Баренбойм Л. Как сделать педагогов педагогами / Л. Баренбойм // Советская музыка. – 1973. – № 4.– С. 34-42.
 14. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности/ А.В. Батаршев – М.: ВЛАДОС, 2001.– 176с.
 15. Батаршев А.В. Диагностика способности к общению / А.В. Батаршев – СПб. : Питер, 2006. – 176с.
 16. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Ф.Достоевского / М.М. Бахтин.– М. : Искусство, 1972. –434с.
 17. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – [2-е изд.]. – М. : Искусство, 1986. – 444с.
 18. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [наук.-метод. Посібник]/ І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204с.
 19. Бех І.Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування/ І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2003. – №1. – С. 17-29.
 20. Библер В. От научения – к логике культуры/ В. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 413с.
 21. Бобир О. Етикет учителя: [навчально-методичний посібник]/ О. Бобир. – К.: Ленвіт, 2004. – 192с.
 22. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком/ А.А.Бодалев. – М.: МГУ, 1982. – 200с.
 23. Брылин Б.А. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга/ Б.А. Брылин. – Киев: КНУКИИ, 2002. – 204с.
 24. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева– М.: Мысль, 1978. – 216с.
 25. Букач М.М. Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки (на матеріалі спеціальних практик) : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М.М. Букач. – К., 1999. – 32с.
-

26. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: навч.-метод. посіб./ [Н.Ю. Бутенко, В.М. Приходько, Н.І. Федоренко]; за ред. Н.Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 334с.

27. Василевська-Скупа Л.П. Діагностика формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики в процесі вокально-хорової підготовки / Л.П. Василевська-Скупа // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця : ООО Планер, 2006. – Вип.11. – С.258-264.

28. Василевська-Скупа Л.П. Педагогічні умови формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики / Л.П. Василевська-Скупа // Дидактика професійної школи : зб. наук. праць. – Київ ; Хмельницький, 2006. – Вип. 4. – С. 213-217.

29. Василевська-Скупа Л.П. Комунікативний аспект фахової вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики / Л.П. Василевська-Скупа // Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ ХПІ. – 2006. – № 3. – С. 47-55.

30. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02. « Теорія і методика навчання»/ Л.М.Василенко. – К., 2003. – 20с.

31. Васильєв В.И. Из методического опыта профессора Ленинградской консерватории И.И.Плешакова / В.И. Васильєв // Вопросы вокальной педагогики. – Вып. 6. – М.: Музыка, 1982. – С. 18-23.

32. Васянович Г.П. Педагогічна етика :[навчально-методичний посібник для викладачів і студентів]/ Григорій Васянович. – Львів: Норма, 2005. – 192с.

33. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия/ П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. – М.: ЭКСМО, 2000. – 320с. – (Серия: Психология ХХв.)

-
34. Вердербер Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб. : прайм – ЕВРОЗНАК, 2005. – 320с.
35. Власова О.І. Педагогічна психологія: [навч. посіб.] / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400с.
36. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації / Н.П. Волкова. – Дніпропетровськ: РВВДНУ, 2002. – 90с.
37. Володченко Ж.М., Петух О.Ю. Проблема формування уміння діагностики співацького голосу / Ж.М. Володченко, О.Ю. Петух // Наукові записки Ніжинського педагогічного університету. – НДПУ, 2002. Вип.1. –С.74-78.
38. Выготский Л.С. Избранные психологические понятия о другом человеке как личности /Л.С. Выготский. –Л.: Изд.ЛГУ, 1970. – 51с.
39. Вища освіта в Україні: навч. посіб. / [В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф.Степко та ін.]; за ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327с.
40. Газінський В.І.Учбовий хор: навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Газінський В.І., Лозінська Т.О., Дабіжа К. – Вінниця: ВМГО Розвиток, 2003. – 272с.
41. Галузяк В.М.Педагогіка: [навч. посіб.] / Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. – [3-є вид., випр. і доп.]. – Вінниця: ДП Держ. карт. фабрика, 2006. – 400с.
42. Гарипова Г.А. Формирование артистизма личности будущего учителя музыки:автореф. дис. на соискание науч. степениканд. пед.наук: 13.00.01 «Общая педагогіка и история педагогіки» / Г.А. Гарипова.– Казань, 2002. – 22с.
43. Гармаш Е.Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя (на материале педагогических дисциплин): автореф. дис.на соискание науч. степени канд. пед. наук. – К., 1990. – 20с.
44. Головаха Е.И.Психология человеческих взаимоотношений / Е.Н. Головаха, Н.В.Панина. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 189с.
45. Гольдштейн А.Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомик; пер. с англ.– К.: Либідь, 2003. – 520с.
-

46. Горбенко С.С. Дитяче хорове виховання в Україні / С.С. Горбенко. – К.: Міністерство освіти України, 1999. – 250с.
47. Горбенко С.С. Історичні корені та виховні особливості дитячого хорового співу в Україні / С.С. Горбенко // Початкова школа. – 2000. – №6 – С.37-39.
48. Гороховська Н. Казкові образи в музичних творах: Урок-вистава з музики для учнів 1-го кл. / Н. Гороховська // Початкова освіта. – 2003. – трав. (№17). – С.12.
49. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения. Практикум / Т.Г. Григорьева. – М.: Совершенство, 1997. – 126с.
50. Гризозлазова Г. Специфіка роботи над музичною казкою / Г. Гризозлазова // Початкова школа. – 1998. – № 6. – С.26-28.
51. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Гриньова. – Х., 2000. – 32с.
52. Гребенюк Н. До проблеми формування виконавської творчості у співаків / Н. Гребенюк // Науковий вісник Нац. муз.акад. Укр. ім. П.І.Чайковського.– К.: НМАУ, 2001. – Вип. 18. – С. 217-231. – (Серія«Музичне виконавство»).
53. Грецов А. Тренінг общения для подростков / А. Грецов. – СПб.: Питер, 2006. –160с.
54. Грум – Гржимайло. Об искусстве дирижера / Грум – Гржимайло. – М., 1973. – 74с.
55. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: посіб.[для педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів] / Р.С.Гуревич, М.Ю. Кадемія. – Вінниця, 2002. – 116с.
56. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Л.В. Гусейнова. – К., 1985. –20с.
57. Джонсон Девід В. Удосконалення вміння спілкуватись / В. Девід Джонсон// Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 9. – С.18-35.

-
58. Демчишин М.С. Методика музичного аналізу вокально-хорових творів: [навчальний посібник для студентів мистецьких вузів і вчителів освітньої галузі] / М.С.Демчишин. – К.: ІЗМН, 1996. –132с.
59. Державна національна програма «Освіта» Україна ХХІ ст. – Київ: Райдуга, 1994. – 61с.
60. Державна національна програма «Вчитель». – Київ: Райдуга, 1994. –61с.
61. Дідич Г.С. Вплив хорових творів К.Стеценка на творчий розвиток студентів / Г.С. Дідич, М.І. Гейченко // Наукові записки Ніжинського держ. пед університету ім. М.Гоголя. – НДПУ, 2002. – Вип.1. – С. 45-47.
62. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 1963. – 546с.
63. Добрович А. Общение: наука и искусство / А. Добрович. – М.: АОЗТ, 1996. – 254с.
64. Дунець Л.М. Психологія спілкування: [навч. посіб] / Л.М. Дунець. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 142с.
65. Евграфов Ю.А. Элементарная теория мануального управления хором / Ю.А. Евграфов. – М.: Музыка, 1995. – 16с.
66. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 143с.
67. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г.Л. Ержемський.– М.: Музыка, 1988. – 80с.
68. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования/ Г.Л. Ержемський. –СПб., 1993. – 93с.
69. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія: [підручник] / Анатолій Єрмоленко. – К.: Лібра, 1999. – 487с.
70. Жорнова О. Сучасний урок музики в контексті соціокультурних контактів / О. Жорнова // Мистецтво і освіта. – 2003. – № 4. – С.7-11.
71. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В.С. Журавський. – К.: Ін Юре, 2003. – 416с.
-

72. Заболотний І.П. Деякі аспекти вокальної роботи з хором на початковому етапі / І.П. Заболотний// Наукові записки Ніжинського педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – НДПУ, 2002. Вип.1. – С.52-55. – (Серія«Психолого-педагогічні науки»).

73. Закон України про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту». – К.: Генеза, 1996. – 35с.

74. Закон України «Про вищу освіту». – К.: Генеза, 1996. – С.30.

75. Зданович А.П. Некоторые вопросы вокальной методики / А.П. Зданович. – М.: Музыка, 1965. – 88с.

76. Зеленецька І.О. Співають діти: [методичний посібник] / Ірина Зеленецька. – К.: Нац. пед.університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 89с.

77. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности / Е.Г. Злобина. – К.: Наукова думка, 1982. – 113с.

78. Зязюн І.А. Соціокультурне проектування естетичного досвіду / І.А. Зязюн // Естетичний досвід вчителя. – Херсон, 1997. – С.20 – 23.

79. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: [навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів серед. та вищих навч. закладів] / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302с.

80. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 132с.

81. Иванов П. Кто спасет лес? (Муз. сказка) / П. Иванов, Н. Ведмедера//Розкажіть онуку. – 2003. – №10-11. – Дод.2. –С.2-5.

82. Ісьянова Л.М. Методологічні основи пізнання сутності й специфіки мистецтва у феноменолого-діалектичній концепції О.Ф. Лосева: [навч. посібник] / Л.М. Ісьянова. – Київ: АТЗТ Експрес-об'ява, 1998. – 346 с.

83. Каган М.С. Искусство и общения / Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319с.

84. Каган М.С. Человеческая деятельность/ М.С. Каган. - М., 1974.- С.8.-12.

85. Казаринова Н.В. Теория межличностного общения как междисциплинарное знание:[учебник для вузов] / Н.В. Казаринова. – СПб.: Питер, 2001. – С.18 - 24.

86. Казачков С.А. Дирижер хора – артист и педагог / С.А. Казачков. – Казань: Казан. ун-т., 1998.– 308с.

87. Кан-Калик В.О. Учителю о педагогическом общении / В.О. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.

88. Капська А.Й., Годлевська А.І. Формування комунікативних умінь у студентів в системі професійної підготовки / А.Й. Капська, А.І. Годлевська // Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності: зб. наук. пр. – К., 1996. – С.44-52.

89. Карнеги Д. Как наслаждаться жизнью и получать удовольствие от работы. Быстрый и простой способ научиться эффективной речи / Д. Карнеги. – [2-е изд.]. – М.: ООО Попурри, 2002. – 448с.

90. Ковалев Г.А. Осистеме психологического воздействия (К определению понятия) / Г.А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики): сб. научн. трудов АПН СССР, НИИ общей и педагогической психологии / ред. А.А. Бодалев. – М., 1989. – 153с.

91. Коваленко Е.Г.Розвиток емпатії і атракції майбутнього педагога як умов професійного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Е.Г. Коваленко. – К., 2004. – 20с.

92. Ковалик П.А. Хорове виконавство як феномен творчої взаємодії (з досвіду Київської хорової школи): автореф. дис. на здобуття наук. ступеняканд. мистецтв. наук.: 17.00.03«Музичне мистецтво» / П.А. Ковалик. – Київ, 2002. – 18с.

93. Козырь А.В. Формирование стиля педагогического руководства хоровым коллективом (на материале муз-пед. факультетов пед.университетов): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка і історія педагогіки» / А.В. Козырь. – К., 1987. – 27с.

94. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: [науч.-метод. пособие для педагогов и психологов] / Я.Л. Коломинский. – М.: ООО ФУ Аинформ, 2003. – 312с.
95. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. –112 с.
96. Коробка В.І. До проблеми викладання «Постановки голосу» на музично-педагогічних факультетах університетів / В.І. Коробка // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя. – НДПУ, 2002. – С.82-85.(Серія«Психолого-педагогічні науки»).
97. Костюк А.Г. Восприятие мелодии: Мелодические параметры процесса восприятия музыки / А.Г. Костюк. – К., 1986. – 145с.
98. Коць М.О. Майбутній учитель: готовність до професійного спілкування / М.О. Коць. – Луцьк: Видавництво Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1999. – 164с.
99. Кравцова Н.Є. До проблеми спілкування у хоровому колективі / Н.Є. Кравцова, І.Б. Швець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб.наук.праць / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ; Вінниця: ТОВ «Планер», 2005. – Вип. 8. – С. 347 – 350.
100. Кравченко А. Секреты бельканто / А. Кравченко. – Симферополь: Таврида, 1993. – 45с.
101. Краулис Х.К. К вопросу о выравнивании тембрального звучания хора на различных гласных / Х.К. Краулис // Теория и практика вокально-хоровой подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: сб. науч. тр. – М.: МГПИ, 1980. – 150с.
102. Кремень В.Г.Філософія: мислителі, ідеї, концепції: [підручник] / В.Г. Кремень. – К.: Книга, 2005. – 528с.
103. Крицький В.М. Формування художньо та дидактично доцільних знань у процесі роботи з музичними творами: [методичні рекомендації для самостійної роботи студентів музичних факультетів] / В.М. Крицький. – Ніжин: НДПУ ім. М.Гоголя, 2004. – 20с.

-
104. Культура педагогічного спілкування: [метод. рекомендації до вивчення курсу педагогіки] / О.М.Єремчук,Л.І.Кобилянська, Л.В. Мартин,І.М. Петрюк . – Чернівці: Рута, 2001. – 16с.
105. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: [учеб. пособ. для студ. высш. учебн. заведений] / В.А. Лабунская,Ю.А. Менджерицкая, Е.Д.Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288с.
106. Лазарев М.О. Культура педагогічного спілкування як важливий чинник гуманітарного перетворення сучасної освіти / М.О. Лазарев // Нові технології навчання: зб. наук. пр. – К.: ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – С. 59-63.
107. Лаури-Вольти Д. Вокальные паралели / Д. Лаури-Вольти. – Л.: Музика, 1972. – 269с.
108. Лашенко А.П. Логика хорового синтеза / А.П. Лашенко // Наукові записки Ніжинського держ. педагогічного унів. ім. Миколи Гоголя. – НДПУ, 2002. – С.62-66.
109. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования: Методологические проблемы социальной психологи / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1975. – 256с.
110. Леонтьев А.А. Психологическое общение: Пособ. для доп. Образ / А.А. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М.: Смысл, 1997. – 365с.
111. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 20т / А.А. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.11. – 320с.
112. Лещенко М. Чарівний світ драми / М. Лещенко // Мистецтво та освіта. – 2006. – №1. – С.40-44.
113. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: [навч. посібник] / Н.В. Ліфарєва. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 240с.
114. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / А.А. Лобанов. – М.: Академия, 2002. – 192с.
115. Ломов Б.Ф. Психологические процессы и общения / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С.106-123.
116. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологи / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444с.
-

117. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти / В.С. Лутай. – К.: Магістр, 1996. – 256с.
118. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983. –Т.4. – 236с.
119. Макаренко Г. Слово як фактор естетико-психологічного впливу в творчості диригента/ Г. Макаренко // Науковий вісник Нац. муз. академії України ім. Чайковського: зб. наук. пр.. – К., 2003. – Вип. 28. – С.104-108.
120. Макаренкова Л. Калинова сопілка: Музична казка (сценарій) / Л. Макаренкова // Мистецтво та освіта. –2000. – №2. – С.55-59.
121. Малець А. Виховує мистецтво: Особливості художньо-виховного впливу на уроках музики у молодшій школі / А. Малець // Шкільний світ. – 1999. – №9 – С.9.
122. Маркотенко І. Павло Васильович Голубєв – педагог – вокаліст / І. Маркотенко. – К.: Музична Україна, 1989. – 56с.
123. Мархлевський А.Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі / А.Ц. Мархлевський. – К.: Муз.Україна, 1986. – 96 с.
124. Маруфенко О.В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / О.В. Маруфенко. – К., 2006. – 20с.
125. Медушевський В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевський. – М.: Музыка, 1976. – 146с.
126. Менабени А.Г. Учебный материал при индивидуальной вокальной подготовке учителя музыки общеобразовательной школы / А.Г. Менабени // Теория и практика вокально-хоровой подготовки учителя музыки общеобразовательной школы : сб. науч. тр. – М.: МГПИ, 1980. – 150с.
127. Микитка А. Інтегровані уроки музики / А. Микитка // Мистецтво та освіта. –2006. –№1. – С.10-14.
128. Мінасян Н. Хоровий ренесанс / Н. Мінасян // Мистецтво та освіта. – 2003. – №3. – С.63-64.

129. Мішедченко В.В. Педагогічні проблеми підготовки майбутніх учителів музики до роботи в загальноосвітній школі / В.В. Мішедченко // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці: Рута, 2003. – Вип.181. – С.111-117. – (Серія«Педагогіка та психологія»).

130. Морозова С. Из истории музыкального воспитания. Б. Яворський / С. Морозова// Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1977. – Вип.12. – С. 12-15.

131. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: [навчальний посібник] / Н.Є. Мойсеюк. – [3-тє видання, доповнене]. – Вінниця, 2001. – 608с.

132. Москаленко В. Теоретичні аспекти розуміння музичного твору/ В. Москаленко // Науковий вісник: Нац. муз. академії України ім. П.І.Чайковського:зб. наук. праць. – К., 2002. – Вип. 20. – С. 3-13.

133. Москальова Л.Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального хорового мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.Ю. Москальова. – К., 2004. – 20с.

134. Музальов О. Дидактичні аспекти вдосконалення професійної підготовки педагогів-музикантів / О. Музальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів. – 2000. – № 2. – С. 46-54.

135. Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / С.О. Мусатов. – Київ-Рівне: Ліста, 2003. – 176с.

136. Мусин И.А. О воспитании дирижера: Очерки / И.А. Мусин.– Л.: Музыка, 1987. – 247с.

137. Мухин В.П. Вокальная работа в хоре / В.П. Мухин; ред. В.М. Панкова.– М.: ВЦСПС Профиздат, 1960. – 293с.

138. Мюнш Ш. Я –дирижер / Ш.Я. Мюнш. – М.: Музыка, 1958. – 94с.

139. Мясичев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблемы общей и социальной психологии / В.Н. Мясичев // Тезисы Всесоюзного симпозиума «Социально-

психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми». –Л., 1970. – С.68-97.

140. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: [навч. посібник] / П.А. М'ясоїд . –[4-ге вид.]. – К.: Вища школа, 2005. – 487с.

141. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383с.

142. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Освіта, 2002. – С.2-4.

143. Николаенко П.М. Педагогические условия совершенствования вокально-хоровой подготовки учителя музыки (на материале муз-пед.факультетов): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01«Загальна педагогіка та історія педагогіки» / П.М. Николаенко. – К., 1981. – 22с.

144. Ніколаї Г.Ю. Особливості вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики в Польщі / Г.Ю. Ніколаї: наукові записки Ніжинського педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – НДПУ, 2002. – Вип. 1. – С.38-41.

145. Овчинникова Т.Н. Об отборе репертуара для работы с хоровыми коллективами школьников. Работа с детским хором / Т.Н. Овчинникова: сборник статей; под ред. проф. В.Г.Соколова. – М.: Музыка, 1981. – С.39-45.

146. Олексюк О.М. Проективний метод у сучасній музично-педагогічній освіті / О.М. Олексюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова: зб. наук. пр. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 1. – С.25-33. – (Серія«Теорія і методика мистецької освіти»).

147. Олексюк О.М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект/ О.М. Олексюк // Вісник КНУКіМ: зб.наук. праць.– Вип. 5. – 2001. – С.73-80. – (Серія«Педагогіка»).

148. Опалюк О.М. Культура спілкування. Психологічні основи професійного спілкування: [навч.-метод. посіб.] / О.М. Опалюк, Ю.В. Сербалюк. – Кам'янець-Подільський, 2004. – 191с.

149. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / В.Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – С.263.

-
150. Осеннева М.С. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом: [учеб. пособ.] / М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Цоколова. – М., – 214с.
151. Основи викладання мистецьких дисциплін: [навч. посіб.]; за ред. О.П. Рудницької. – К.: АТЗТ Експрес-об'ява, 1998. – 183с.
152. Островерхий Г. Намисто для тітки Сойки: Музична сценка / Г. Островерхий, М. Пономаренко // Розкажіть онуку. – 2003. – № 10-11. – Дод.2. – С.8-10.
153. Отич О. Мистецтво професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання / О. Отич. – Полтава, 2005. – 198с.
154. Падалка Г.М. Формирование умений художественно-педагогического общения у будущих учителей музыки / Г.М. Падалка, Н.И. Плешакова. – Казань: КГПИ, 1984. – 182с.
155. Пан На. Методика роботи над виконавською інтерпретацією музичних творів у процесі вокальної підготовки педагогів-музикантів України та Китаю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пан На. – Одеса, 2013–218с.
156. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: [учеб. пособ.] / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Михайлова В.А., 1999. – 301с.
157. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 179с.
158. Педагогічна майстерність: [підручник] / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – [2-ге вид.]. – К.: Вища шк., 2004. – 422с.
159. Первушина Т.А. Формирование готовности студентов музыкально-педагогических факультетов к работе с хором: автореф. дис. на соскание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Т.А. Первушина. – М., 1985. – 16с.
160. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.
161. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: [навч. посіб.] / Е.П. Печерська. – Київ: Либідь, 2001. – 272с.
162. Пігров К. Керування хором / К. Пігров. – Київ: Держ. видав. образотворчого мистецтва і музичної літератури, 1956. – 178с.
-

163. Поляков О.И. Язык дирижирования / О.И. Поляков. – К.: Муз. Украина, 1987. – 95 с.
164. Пономаренко М. Славна з Олі господинька: Музична сценка / М. Пономаренко, І. Островерхий// Розкажіть онуку. – 2003. – №10-11. – Дод.2. – С.5-7.
165. Протопопова Е. Тембр как смысл в процессе вербализации (на примере сочинений Б. Фернейхоу, А. Каспарова, Р. Паскаля) / Е. Протопопова // Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського. – Вип. 28. – Київ, 2003. – С. 192-199. (Серія «Семантичні аспекти слова в музичному творі»).
166. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособ./ авторы В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288с.
167. Птица К. Заметки педагога / К. Птица // Сов. музыка. – 1965. – № 1. – С.52-53.
168. Прушковська Н.Н. Формування художньо-емоційної культури майбутнього вчителя музики в умовах вищої школи / Н.Н. Прушковська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців; методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / редкол.: І.А. Зязюн та ін. – Київ; Вінниця: ДОВ, 2002. – Ч.2. – С. 365-369.
169. Психологія: [підручник] / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – [5-те вид.]. – К.: Либідь, 2005. – 560с.
170. Рай Л. Развитие навыков эффективного общения / Л. Рай. – СПб.: Питер, 2002. – 288с. – (Серія «Ефективний тренінг»).
171. Раппопорт С.Х. О вариантной множественности исполнительства / С.Х. Раппопорт // Музыкальное исполнительство. – М., 1972. – Вып. 7. – 44с.
172. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю. Как построено и как функционирует произведение искусства / С.Х. Раппопорт. – М., 1978. – 227с.
173. Растригіна А.М. Педагогічна культура як основа творчого розвитку майбутнього вчителя музики / А.М. Растригіна// Наукові

записки Ніжинського держ. пед. університету ім. М. Гоголя. – НДПУ, 2002. – Вип.1. – С.18-19.

174. Рачицька Л.К. До проблеми вдосконалення диригентсько-хормейстерської підготовки студентів / Л.К. Рачицька // Наукові записки Ніжинського пед. університету ім. М. Гоголя. – НДПУ, 2002. Вип.1. – С. 35-37.

175. Решетникова В.И. Вокальне виховання молодших школярів / В.И. Решетникова, Л.О. Хлебникова //Початкова школа. – 1993. – №1. – С.24-29.

176. Рогов Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2001. –336 с.

177. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К.Р. Роджерс; / под ред. И.Гришпун, С. Бобко. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – 464с.

178. Розен В.А. Образне і логічне мислення в процесі сприйняття музики / В.А. Розен // Ніжинський державний педагогічний університет ім. М.Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – НДПУ, 2002. – Вип.1. – С. 97-99.

179. Роменець В.А. Психологія творчості: [навчальний посібник] / В.Я. Роменець. – [3-є вид.]. – К.: Либідь, 2004. – 288с.

180. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: [навч.-метод. посібник] / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272с.

181. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: [навч.-метод. посібник] / О.Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 247с.

182. Ростовський О.Я. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема / О.Я. Ростовський // Наукові записки Ніжинського державного пед. університету ім. М.Гоголя. – НДПУ, 2002. – Вип.1. – С.5-8.

183. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1959. – 214с.

184. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти / О.П. Рудницька. – К.: ГІМН, 1998. – 230с.

185. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: [навч. посіб.] О.П. Рудницька. – Тернопіль: Богдан, 2005. – 360с.

186. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтва / О.П. Рудницька // Мистецтво і освіта. – 2001. – №3. – С.10-13.
187. Рудницька О.П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: [навчальний посібник] / О.П. Рудницька. – К.: Ексоб, 2000. – 208с.
188. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя музики: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / Ольга Петрівна Рудницька. – К., 1994. – 48с.
189. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск: Беларуская навука, 1998. – 319с.
190. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування / Л.О. Савенкова. – К.: КНЕУ, 1997. – 125с.
191. Садовская В.С. Основы коммуникативной культуры. Программа и тренинг / В.С. Садовская, Ю.А. Стрельцов. – М.: МГУКИ, 2001. – 51с.
192. Седунова Л.М. Коммуникативно-эстетические функции хорового исполнительства / Л.М. Седунова // Развитие эстетической активности школьников: [пособие для учителя]; под ред. В.Г. Бутенко. – К., 1992. – С.77-82.
193. Семиченко В.А. Психологія спілкування / В.А. Семиченко. – К.: Магістр-S, 1998. – 152с.
194. Сердюк О.П. Основы управління комунікативним процесом / О.П. Сердюк. – К., 1998. – 239с.
195. Сивазьянов А. Проблема мышечной свободы дирижера хора / А. Сивазьянов. – М.: Музыка, 1983. – 53с.
196. Силантьева С.И. Работа по формированию организаторских умений у студентов музыкально-педагогического факультета в период подпрактики / С.И. Силантьева // Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах. – Казань: КГПИ, 1984. – 182с.
197. Сипченко І.В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І.В. Сипченко. – К., 1997. – 191с.

-
198. Ситниченко Л.Л. Першоджерела комунікативної філософії / Л.Л. Ситниченко. – К.: Либідь, 1996. – 176с.
199. Скорик Г. Казковий елемент в організації слухання музики молодших школярів / Г. Скорик // Мистецтво та освіта. –1998. – №1. – С.14-18.
200. Скрипець С.В. Сутність педагогічної взаємодії музичного керівника з дитячим хоровим колективом / С.В. Скрипець // Наукові записки Ніжинського педагогічного університету ім.М.Гоголя. – НДПУ, 2002. – Вип.1. – С.67-69.
201. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання : [навч. посіб.] / О.В.Скрипченко, О.С.Падалка, Л.О.Скрипченко. - К.: Укр. центр духовної культури, 2005. – 712с.
202. Словник іншомовних слів. – К.: Вид-во «Довіра», 2000. – 543с.
203. Смірнова Т.А. Теоретичні і методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед.наук. 13.00.04 / Т.А.Смірнова. – К., 2004. – 340с.
204. Смірнова Т.А. Специфіка творчого самовираження студентів у процесі їх диригентсько-хорової освіти / Т.А.Смірнова // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К., 2002. – Вип.3. – С.63-69.
205. Соковнин В.М. Соціалізація, об'єднання, педагогіка / В.М. Соковнин // Вопросы педагогики и психологи: зб.науч. тр.–Фрунзе,1975. – С.5.
206. Соколов В. Работа с хором. / В.Соколов – М.: Музыка, 1967. – 227с.
207. Соколов Э.В. Смысл и культура человеческого общения./ Э.В Соколов // Духовное становление человека: сб. ст. – Л.: Знание, 1972. – С.100-124.
208. Станиславский К.С. Работа актера над собой./ К.С. Станиславский – Собр. соч. – М.: 1954. – Т.2. – 132с.
209. Стеценко О. Музична казка «Гарбузова родина та друзі»/ О. Стеценко // Мистецтво та освіта. – 2006. – №3. – С.20-22.
210. Струве Г.А. Организация концертных выступлений детского хора. Работа с детским хором /. Струве: сборник статей ; Под ред. проф. В.Г.Соколова. – М.: Музыка, 1981. – С.45-49.
-

211. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором: [учебн. пособ.]: / Г.П. Стулова – М.: ВЛАДОС, 2002. –176с.
212. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т./ В.О. Сухомлинський. – К.: Рад школа, 1977. – Т.5. – 639с.
213. Тарасенко Г.С. Професійна культура вчителя: досвід дефінітивного аналізу / Г.С. Тарасенко // Культура і вчитель : зб. наук. праць ; авт. колектив під керівництвом А.Щербо. – Вінниця: ВДПУ, 2003. – С.28-33.
214. Татаркина Н.И. Задачи и тесты по психологии общения / Н.И. Татаркина:[учеб. пособ.]. – Липецк: Технический университет, 2001. –72с.
215. Тевлина В.К Вокально-хоровая работа / В.К.Тевлина // Музыкальное воспитание в школе. – 1982. – Вып.15. – С.43-77.
216. Тевлина В.К. Психолого-педагогический аспект вокально-хорового воспитания младших школьников / В.К.Тевлина // Вопросы подготовки учителя-музыканта и музыкальное воспитание детей ; Под ред. доц. В.С. Елисейевой. – Москва, 1974. – С.58-82.
217. Терентьева Н.А. Целостный поход к музыкальному образованию и воспитанию / Н.А. Терентьева // Педагогика. – 1992. – №1-2. – С.55-60.
218. Терещук С.В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя / С.В. Терещук – К.: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. – 20с.
219. Трухін І.О. Соціальна психологія спілкування : [навчальний посібник] / І.О.Трухін –К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 336с.
220. Тукмачова М.И. Підготовка майбутнього вчителя музики к общению с хоровым коллективом: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / М.И. Тукмачова – М.,1992. – 183с.
221. Уколова Л.И. Дирижирование: [учебн. пособ.] / Л.И. Уколова – М.: ВЛАДОС, 2003. –208с.
222. Український пед. Словник; ред. С. Гончаренко.–К.: Либідь, 1997. – 623с.
223. Урбанович Г.И. Певческий голос учителя музыки / Г.И. Урбанович // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1977. – Вып. 12. – С.23-33.

-
224. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології: у 2т. / К.Д.Ушинський – К.: Рад. школа, 1983. –Т.1. –205с.
225. Фалько М.І. Музично-естетичне виховання школяра засобами хорового мистецтва / М.І.Фалько // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Суми: СДПИ ім. А.С.Макаренка, 2000. – С.439-446.
226. Фатыхова Р.М. Культура педагогического общения, ее формирование у будущего учителя / Р.М.Фатыхова – Уфа: Башгоспедуниверситет, 2000. – 164с.
227. Філіпчук В.С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія: [навч. довід. посіб.] / В.С.Філіпчук – Чернівці: Рута, 2001. – 96с.
228. Філософський словник; за ред. В.І.Шинкарука. – [2 –ге вид., перероб.]. – К.: УРЕ, 1986. – 800с.
229. Федорчук В.М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг / В.М. Федорчук: [навчально-методичний посібник]. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. – 240с.
230. Фрицюк В.: автореф. дис. на здобуття наук. ступен канд. пед.наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методи професійної освіти» / В. Фрицюк. – Вінниця, 2004. – 20с.
231. Хлебик С.Р. Емоційно-ціннісний зміст аналізу партитури в класі хорового диригування / С.Р. Хлебик // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. Миколи Гоголя. (Серія «Психолого-педагогічні науки»). – НДПУ, 2002. – С.55-57.
232. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр: [учеб. пособ.] / Е.А. Хруцкий– М.: Высш.шк., 1991. – С.116-243.
233. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированого образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
234. Черних О.В. Освіта як комунікативний процес / О.В. Черних– К.: ТОВ Поліграф Консалтинг, 2004. – 40с.
235. Чміль Ю.К. Оптимізація роботи дитячого хору / Ю.К. Чміль. – К., 1993. – 16с.
-

236. Шаповалов В.Ф. Основы философии. От классики к современности: [учеб. пособ. для вузов / В.Ф.Шаповалов.– М.: ФАИР-ПРЕСС, 1998.–576с.
237. Шибутани Г. Социальная психология / Г. Шибутани. – М.:Прогресс, 1981. – 126с.
238. Шип С. Музыкальное произведение как видовая категория и структурные свойства музыкального текста / С.Шип // Науковий вісник національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського. – К., 2002. – Вип. 20. – С.12-21.
239. Шумська Л.Ю.Формування умінь фактурного аналізу хорових творів у студентів музичних факультетів (на прикладі дитячої кантати «Здрастуй, день на всій землі!» Л.Дичко) / Л.Ю. Шумська // Наукові записки Ніжинського педагогічного університету ім. М.Гоголя. – НДПУ, 2002. – Вип.1. – С.30-34.
240. Щедролосова К. Музичне мистецтво у професійній підготовці вчителів художньої культури: [навч.-метод. посіб.] / К. Щедролосова. – Херсон. – 2005. – С. 22-26.
241. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: [монографія] / Т.Д.Щербан. – К.: Міленіум, 2004. – 346с.
242. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П.Щолокова. – К.: ІЗМН, 1996. – 164с.
243. Щолокова О.П. Формування художньої культури в процесі професійної підготовки педагога-музиканта / О.П. Щолокова // Українське музикознавство: [наук.-метод. посіб.] ; редкол. : Котляревський І.А. та ін. – К.: Муз. Укр., 1990. – С.150-155.
244. Шугуан. Методика формування виконавського досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шугуан. – Київ, 2012. – 179с.
245. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: [навчально-методичний посібник для викладачів і студентів, учителів шкіл різного типу] / Ю.Є. Юцевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 160с.

-
246. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: [кн. для учителей] / Т.С. Яценко. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
247. Annabel J. Cohen Music cognition: defining constraints on musical communication. – Oxford University Press, 2005. –page 61-85.
248. David J. Hargreaves, Raymond MacDonald, Dorothy Miell How do people communicate using music. – Oxford University Press, 2005. – page 1-27.
249. Barry Grin The mastery of music Ten Pathways to the True Artistry with a foreword by Mark Striker. – Broadway Books New York, 2003. –page 290.
250. Charles Byrne Pedagogical communication in the music classroom. –Oxford University Press, 2005. – page 301-321.
251. Gary Ansdell and Mercedes Pavlicevic Musical companionship, musical community. Music therapy and the process and value of musical communication. – Oxford University Press, 2005. – page 193-215.
252. Graham F. Welch Singing as communication. – Oxford University Press, 2005. – page 239-261.
253. Ian Cross Music and meaning, ambiguity, and evolution. – Oxford University Press, 2005. –page 27-45.
254. Jane W. Davidson Bodily communication in musical performance. – Oxford University Press, 2005. – page 215-239.
255. Jeanne Bamberger How the conventions of music notation shape musical perception and performance. – Oxford University Press, 2005. – page 143-171.
256. Keith Sawyer Music and conversation. – Oxford University Press, 2005. – page 45-61.
257. Margaret S. Barrett Representation, cognition, and musical communication: invented notation in children’s musical communication. – Oxford University Press, 2005. – page 117-143.
258. Margaret S. Barrett Musical communication and children’s communities of musical practice. – Oxford University Press, 2005. – page 261-281.
259. Patrik N. Juslin From mimesis to catharsis expression, perception, and induction of emotion in music Musical Communication
-

Edited by Dorothy Miell, Raymond MacDonald, David J. Hargreaves. – Oxford University Press, 2005. – page 85-117.

260. Raymond MacDonald, Dorothy Miell, Graeme Wilson Talking about music: a vehicle for identity development. – Oxford University Press, 2005. – page 321-339.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1.2.

Критерії та показники комунікативних умінь майбутнього вчителя музики

Критерії комунікативних умінь майбутнього вчителя музики	Рівні розвитку		
	Високий (творчий)	Середній (репродуктивний)	Низький (стереотипно- нормативний)
1. <i>Когнітивно-інформаційний</i> — уявлення студентів про власну комунікативність, орієнтація в ситуації спілкування: володіння професійною термінологією, організація мовлення, здійснення мовленнєвого впливу, невербальне спілкування (володіння диригентськими жестами, мімікою, пантомімікою, володіння співацьким голосом, виконання партитури)	Більшість умінь проявляються стабільно і яскраво. Студенти демонстрували володіння вербальними і невербальними комунікативними вміннями	Респонденти виявляли здатність чітко, зрозуміло висловлювати думки, почуття учням. Однак спостерігалась відсутність пошукової самостійності у виборі невербальних засобів для спілкування з музичним твором.	Недостатній рівень орієнтації в ситуації спілкування, слабкий рівень володіння професійною термінологією, мовленнєвим впливом. Відсутність уміння спілкуватись з учнями мовою диригентських жестів, мімікою, пантомімікою.

<p>2. <i>Перцептивно-гносичний</i> — сприймання та розуміння суб'єктів взаємодії: уміння слухати співрозмовника, моделювання спілкування з хором, встановлення психологічного контакту на основі емпатії, атракції, ідентифікації, урахування індивідуальних вокальних здібностей школярів</p>	<p>Студенти на високому рівні виявляли вміння встановлювати психологічний контакт з учнями, вміння слухати співрозмовника, враховували його індивідуальні особливості, що виявлялось у діагностиці співацького голосу</p>	<p>Уміння слухати співрозмовників досить розвинені і проявляються в більшості ситуацій, помітні ускладнення в моделюванні спілкування з хором, діагностиці голосу</p>	<p>Незадовільне вміння слухати співрозмовника, встановлювати з ним психологічний контакт, відсутність уміння враховувати індивідуальні особливості учнів, що виявилось в недостатньому рівні діагностики співацького голосу</p>
<p>3. <i>Інтерактивний</i> — здатність налагоджувати міжособистісні стосунки з вихованцями: уміння встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; встановлення педагогічного контакту (суб'єкт-суб'єктні відносини, педагогічний такт); організація творчої діяльності</p>	<p>Студенти яскраво демонстрували вміння встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні, налагоджували педагогічний контакт із співрозмовниками, залучали учнів до участі в творчій діяльності</p>	<p>Достатньо розвинуті вміння встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні, виявлений посередній рівень у встановленні педагогічного контакту і в умінні залучати дітей до участі в хорових колективах.</p>	<p>Слабке вміння встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні, відсутні вміння встановлення педагогічного контакту з учнями і уміння залучати учнів до участі в творчій діяльності</p>
<p>4. <i>Творчо-діяльнісний</i> — результативність комунікативних умінь в процесі музично-творчої діяльності:</p>	<p>Високий рівень володіння артистичними вміннями: володіли власним емоційним станом,</p>	<p>Посередній рівень володіння власним емоційним станом, умінням налаштувати виконавців перед</p>	<p>Відсутність умінь керування спілкуванням з творчим колективом, артистичних</p>

Продовження табл. 1.2.

організація діалогової взаємодії з виконавцями, музичним твором і слухачами; артистичні вміння (створення творчого самопочуття, психологічне налаштування учнів перед виступом, сугестивні засоби впливу на виконавців	налаштовували виконавців перед виступом, використовували сугестивні засоби впливу, керували діалоговою взаємодією виконавців з авторським задумом і слухачами	виступом, дефіцит володіння сугестивними засобами впливу і в організації взаємодії виконавців з авторським задумом і слухачами	умінь вчителя музики
--	---	--	----------------------

Додаток Б

Анкета «Інформаційні комунікативні вміння вчителя музики»

Анкета призначена для виявлення рівня самооцінки студентів власних комунікативних умінь.

Шановний студенте!

Просимо Вас відповісти на запитання анкети, які спрямовані на виявлення рівня самооцінки інформаційно комунікативних умінь, необхідних для майбутньої музично-педагогічної діяльності. Ваші відповіді допоможуть продумати шляхи подальшого розвитку музично-педагогічної освіти.

Керуючись семибальною шкалою, оцініть, наскільки правильні стосовно Вас запропоновані вислови	цілком правильно	правильно	мабуть так	не знаю	швидше неправильно	неправильно	зовсім неправильно
Вважаю суттєвим для вчителя музики володіння вербальними комунікативними вміннями							

Прагну до того, щоб вміти організувати мовлення (чітко, зрозуміло висловлювати думки, почуття, вести монолог, діалог)							
Намагаюся здійснювати мовленнєвий вплив (переконувати, заохочувати, аргументувати думки, бути вимогливим)							
Вважаю доцільним уміння орієнтуватися в ситуації спілкування (володіти професійною термінологією, обирати вербальні засоби відповідно до ситуації)							
Розумію сутність невербальних комунікативних умінь вчителя музики в процесі вокально-хорової діяльності							
Використовую мову диригентських жестів, міміки, пантоміміки як комунікативні засоби впливу на виконавців							
Усвідомлюю володіння співацьким голосом як комунікативне вміння вчителя музики							
Оцінюю роль інструментального виконання партитури для передачі музичного повідомлення							

Анкета для викладачів з дисциплін вокально-хорового циклу

Шановний добродію!

Просимо Вас відповісти на питання анкети, які спрямовані на виявлення Ваших поглядів на проблему формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі вокально-хорової підготовки. Ваші відповіді допоможуть продумати шляхи вдосконалення музично-педагогічної освіти.

1. Чи влаштовує Вас рівень комунікативної підготовки студентів до музично-педагогічної діяльності?

2. Які недоліки Ви спостерігаєте в спілкуванні студентів-випускників?

1.....

2.....

3.....

3. Чи вважаєте Ви доцільним формувати у студентів комунікативні вміння в процесі вокально-хорової підготовки?

4. Які комунікативні вміння, на Вашу думку, необхідні для здійснення вокально-хорової діяльності вчителя музики?

1.....

2.....

3.....

5. Які Ви вбачаєте шляхи формування комунікативних умінь студентів в умовах вокально-хорової підготовки?

1.....

2.....

3.....

6. Що на Вашу думку є важливим в спілкуванні зі студентом та музичним твором в процесі індивідуальних занять з вокально-хорового циклу?

1.....

2.....

Додаток Д

Анкета

Шановний студенте!

Просимо Вас відповісти на питання анкети, які спрямовані на виявлення рівня Вашого усвідомлення сутності комунікативних умінь вчителя музики в процесі вокально-хорової діяльності. Ваші відповіді допоможуть продумати шляхи вдосконалення музично-педагогічної освіти.

Розставте номери відповідей за ступінню важливості:

I. Як Ви розумієте поняття «комунікативні уміння вчителя музики»?

- 1) Уміння спілкуватись з людьми;
- 2) Встановлювати психологічний контакт під час спілкування;
- 3) Комунікабельність;
- 4) Впевненість, переконливість;
- 5) Вміння 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 вокально-хорового циклу?

1. Спілкуючись з викладачем отримуєте потрібну Вам інформацію;
2. Спілкуючись з вокально-хоровими 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 вокальними і хоровими 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 Е

Анкета «Оцінювання інформаційних комунікативних умінь майбутніх учителів музики»

Шановні методисти, вчителі музики, викладачі ВНЗ!

Просимо Вас надати оцінку інформаційних комунікативних умінь студентів-практикантів. Ваша участь в опитуванні допоможе продумати шляхи вдосконалення музично-педагогічної освіти.

Інструкція: Оцінити кожне уміння по системі -1, 0, +1.

Прізвище, ім'я студента, курс.....

Комунікативні вміння вчителя музики	Методист	Учитель	Викладач ВНЗ	Однокурсник
<i>Вербальні вміння:</i> організація мовлення (чіткість, зрозумілість, доступність висловлювання думки, почуття), вміння вести спілкування у формі монологу, діалогу тощо;				
володіння мовленнєвим впливом (переконання, заохочування, аргументація власних поглядів);				
орієнтація в спілкуванні (володіння професійною термінологією, уміння обирати вербальні засоби відповідно до ситуації).				
<i>Невербальні вміння:</i> диригентські жести, міміка, пантоміміка;				
володіння співацьким голосом;				
інструментальне виконання партитури.				

Додаток Ж

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 перестанете 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 перестанете його слухати.

**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 кожную 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?

Додаток И

Опитувальник «Педагогічне спілкування» (ПС-16)

Шановні методисти, вчителі музики, викладачі ВНЗ 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. Вміє розмовляти з людьми різного віку, соціального становища.

Семантичний диференціал (за І.Сипченко)

Музичне мистецтво для мене є джерелом збагачення досвіду художньо-педагогічного спілкування

+3+2+1 0-1-2-3

Я не аналізую своє ставлення до мистецтва та його вплив на мене

Я відчуваю потребу в пошуку шляхів удосконалення художньо-педагогічного спілкування з музичним мистецтвом

+3+2+1 0-1-2-3

Я не відчуваю потреби в спілкуванні з музичним мистецтвом

Я розумію значення вербальних і невербальних засобів в спілкуванні з вокально-хоровими творами

+3+2+1 0-1-2-3

Я не розумію значення засобів спілкування з вокально-хоровими творами

Я усвідомлюю значення комунікативних умінь в майбутній музично-педагогічній діяльності

+3+2+1 0-1-2-3

Я байдужий щодо своїх комунікативних умінь

Комунікативні уміння є для мене джерелом успішності в професійному становленні

+3+2+1 0-1-2-3

Я не усвідомлюю значення комунікативних умінь в професійному становленні

Я відчуваю потребу систематично використовувати засоби комунікативного впливу відповідно до педагогічної ситуації

+3+2+1 0-1-2-3

Я не розумію як використовувати засоби комунікативного впливу

Комунікативні уміння допомагають мені оцінити свої можливості та здійснити культуротворчу місію в школі

+3+2+1 0-1-2-3

У мене не виникає бажання оцінювати себе і порівнювати з іншими

Додаток Л

Вокальні вправи на розвиток комунікативного вміння майбутнього вчителя музики — володіння співацьким голосом

1. Вправи на звільнення м'язів обличчя, шиї, нерухомості гортані та звукоутворення закритих і відкритих голосних:

ди - да ди - да ди - да ди - да ди ди ди ди ди ди ди ди

зи - зо - - - о зи - зо - - - о

зи - зо - о зи - зо - о

ю - - - ю - - - - у ю - - - ю - - - - у

2. Вправи на рухливість, легкість та гнучкість голосу:

зо - - - - - о зо - - - - - о

ма - - - - - а ю - - - - - у

3. Вправа на розвиток діапазону і опорного дихання:

ма - - - - - а ма - - - - - а

Програма спецкурсу «Комунікативні вміння вчителя музики»

№п/п	Тема	Кількість годин			
		Всього аудиторних	Лекцій	Практичних	Самостійна робота
1	Зміст і структура педагогічного спілкування	4	2	2	4
2	Комунікативна функція музичного мистецтва і художньо-педагогічне спілкування вчителя музики	4	2	2	4
3	Інформаційні комунікативні вміння вчителя музики	8	4	4	4
4	Перцептивні комунікативні вміння вчителя музики	4	2	2	4
5	Артистичні комунікативні вміння вчителя музики у вокально-хоровій діяльності	8	4	4	4
6	Психологічні механізми комунікативного впливу в музично-педагогічній діяльності вчителя	4	2	2	4
Усього		32	16	16	24

Найбільш типові помилки та ускладнення, що виникають у діяльності вчителя

Помилки й ускладнення	Шляхи подолання
Надзвичайно тихо говорить, окремі слова вимовляє нечітко, учням важко стежити за розвитком розповіді вчителя	Запитайте у учнів, які сидять за останніми партами, чи чувають вони вас; готуючись до уроку, кілька разів запишіть пояснення навчального матеріалу на магнітофонну стрічку, а потім прослухайте себе на відстані (приблизна відстань від учительського столу до задньої парти)
Голос надмірно гучний, школярі швидко стомлюються	Постійно змінюйте тональність свого голосу залежно від змісту висвітлюваного матеріалу та видів навчальної діяльності учнів
Учитель говорить у дуже швидкому темпі, учні неспроможні стежити за ходом його думок, поступово виключаються з навчальної роботи	Пам'ятайте, що швидкість мовлення вчителя на уроці не повинна перевищувати 40-50 слів на хвилину. За допомогою магнітофона вдома час від часу перевіряйте себе, а на уроці вдавайтесь до самоконтролю
У мовленні вчителя частенько трапляються слова-паразити: «а-а», «е-е-е», «так-от» тощо.	У ході самоаналізу чітко виділіть ті слова-паразити, які вами найчастіше використовуються. Підготуйте для себе невеликий плакат з написом: «Не вживайте слів: «а-а», «е-е-е», «так-от», «ну»». Непомітно для учнів кладіть цей плакат перед собою на столі. З часом від таких слів ви відвикнете і потреба в плакаті відпаде
Пояснюючи навчальний матеріал, учитель спрямовує погляд на стіни класної кімнати, поверх голів учнів або за вікно	Намагайтеся тримати в полі зору всіх учнів, непомітно переводячи погляд з одного на іншого намагайтесь аналізувати по очах вихованців, як вони сприймають зміст вашої розповіді
Допускає мовні огріхи: русизми, неправильне вживання наголосів	Готуючись до уроку, перевіряйте з допомогою словника правильність вживання та чи інших мовних форм. На полях свого робочого зошита випишуйте

	найбільш складні слова, проставляйте наголоси, робіть підкреслення червоним чорнилом, тренуйтеся удома у вимові окремих слів, виразів
Свою розповідь учитель перериває паузами, щоб зробити зауваження учням, які порушують дисципліну. При цьому він підвищує голос, говорить із роздратуванням	Намагайтеся не розривати логічної канви своєї розповіді. Коли хтось із учнів порушує дисципліну, зробіть паузу й зосередьте увагу на конкретному вихованцеві. Можна підійти до нього й тихенько попросити не заважати
Під час пояснення навчального матеріалу перебуває в одній позі (стоїть біля стільця, міцно затиснувши руки на його спинці, або перед дошкою, нервово перебираючи пальцями)	Уникайте статичної пози. Вдавайтеся до використання наочних посібників, технічних засобів навчання. Постійно вправляйтесь у подоланні нервового напруження
Під час самостійної роботи учнів учителька на перше прохання про допомогу «бігає» по класу, вистукуючи підборами або намагається ходити навшпильки	Привчайте учнів до самостійності у виконанні навчальних завдань. Подбайте про взуття, яке б не стукало й не привертало до себе увагу. По класу ходіть поважно і впевнено
Звертаючись до окремих учнів, учитель показує пальцем, додаючи: «Ось ти» і т.п.	Добре запам'ятайте прізвища та імена всіх своїх вихованців. Звертаючись до конкретного учня на уроці, називайте ім'я чи прізвище та ім'я, додаючи: «Будь ласка»
Оцінюючи якість знань учнів, нечітко формулює запитання; вони мають риторичний характер або вимагають відповідей: «так» чи «ні»	Вузлові запитання для перевірки знань, умінь та навичок учнів ретельно продумуйте під час підготовки до уроку, дбайте, щоб вони спонукали школярів до роздумів, сприяли активізації мислення
Під час усної перевірки знань учнів віддає перевагу «парній педагогіці», спілкуванню лише з одним-двома учнями, не контролюючи діяльність інших	Систематично працюйте над виробленням у себе вміння широко розподіляти увагу. Це дасть вам змогу уважно слухати усні відповіді вихованців, контролювати тих, хто виконує завдання на дошці, бачити учнів усього класу. Якщо відчуваєте ускладнення, вдавайтеся до спеціальних вправ
Учень відповідає на поставлене питання, а вчитель у цей час говорить з іншим учнем або ристється у своїх паперах чи байдуже дивиться у вікно	Виявляйте цілеспрямовану увагу до учня й особливий інтерес до змісту його відповіді, так ніби ви чуєте це вперше
Під час пояснення нового матеріалу окремі учні починають розмовляти, до	Намагайтеся помітити найменші порушення поведінки окремими учнями, не

<p>них приєднуються інші. Але вчитель продовжує розповідь</p>	<p>давши можливість включитися в цей процес іншим. Зробіть паузу, уважно подивіться на учня, який виявляє недисциплінованість, висловте мімікою й жестом своє незадоволення. Аналізуйте зміст і методи власної роботи; якщо учні втрачають інтерес до вашої розповіді, треба шукати інші засоби викладу навчального матеріалу</p>
<p>На уроці вдається до розгляду негативних дій і вчинків учнів чи конфліктів, які виникли між ними, що призводить до даремних витрат часу й нервового збудження вихованців</p>	<p>Намагайтеся нейтралізувати негативні дії вихованців засобом «підміни», тобто негайно переключити їх увагу на інший вид діяльності, навчальної в першу чергу. Аналізуйте конфлікти за рамками уроку</p>
<p>Учень не хоче працювати на уроці, всіляко демонструючи це. Учитель будь-що намагається залучити вихованця до навчальної роботи, використовуючи навіть яскраво виражені авторитарні засоби впливу.</p>	<p>Не варто бурхливо реагувати на таку поведінку школяра. Краще залишити його в спокої. Якщо всі учні класу активно працюють над виконанням конкретного навчального завдання, недисциплінований вихованець може заспокоїтись, також включившись в роботу.</p>
<p>Виставляє оцінки з урахуванням особистого ставлення до учнів.</p>	<p>Дотримуйтесь об'єктивності в оцінюванні знань учнів. Без вияву симпатій чи антипатій. Помилки в цьому призводять до втрати вчителем авторитету.</p>
<p>Учитель виявляє надмірну балакучість, повідомляє зовелику кількість інформації, хоче вразити учнів своєю ерудицією.</p>	<p>Уникайте показної балакучості та ерудованості, оскільки це відвертає увагу школярів від головного — засвоєння теми уроку. Зважайте на розумові можливості учнів даного класу.</p>
<p>Під час пояснення нового матеріалу чи керівництва самостійною роботою учнів тримає руки в кишенях, вертить ключі в руках, подзенькує дрібними грошима, сідає на підвіконня чи на край стола, «грається» окулярами, гудзиками, краваткою чи кучерями, часто поправляє зачіску, підкручує вуса та ін.</p>	<p>Усе це належить до поганих звичок. Усіляко намагайтеся подолати їх. Можна зафіксувати перелік таких звичок на аркуші паперу, повісити його вдома над робочим столом із нагадуванням: «Я повинен позбутися цих звичок!».</p>
<p>Нерішучість у діях, бажання уникнути, обійти складні моменти в спілкуванні з учнями.</p>	<p>Пам'ятайте й переконайте себе, що за вас ніхто не виріше педагогічні завдання. Виявляйте агивність і наполегливість у подоланні труднощів, які виникають у процесі спілкування з школярами.</p>

Виявляє надмірну суворість.	Потрібна, звичайно, і суворість у розумних межах. Та головною вашою зброєю має бути здоровий гумор.
Зосереджує увагу на помилках учнів, дорікає їм за це, що часто стає причиною негативного ставлення вихованців до вчителя.	У першу чергу відзначайте успіхи в навчанні кожного учня (навіть найменші), заохочуйте за старанність, всіляко формуйте у вихованців віру у власні сили й можливості.
Виявляє дрібязкову прискіпливість до учнів, часто погрожує їм. «Я вам покажу!», «Стань у куток», «Замовчи, бо пошлю до директора!» тощо.	Ще жоден учитель, який дотримується авторитарно-командного стилю взаємин, не зміг досягти вагомих успіхів у навчально-виховній роботі. Спілкування має будуватися за принципом: «Якомога більше поваги до особистості і водночас якомога більше вимогливості до неї»
У разі найменших порушень учнем дисципліни на уроці намагається залякати його записом у щоденнику, до чого часто і вдаються, уважаючи, що це спонукатиме батьків зайнятися вихованням своєї дитини.	Рішуче відмовтеся від такої тенденції як у край шкідливої. Цим самим ви формуєте у вихованця негативне ставлення до себе. Намагайтеся записати в щоденник учня подяку батькам за добрі успіхи їх дитини у навчанні, вияв дисциплінованості, старанності, доброти та ін.

Додаток II

Культура мовлення і основи ораторського мистецтва

Вправа 1. Виявляти у швидкому темпі, добираючи повітря після кожного рядка: «бі, бе, бу, би». З цими ж голосними промовляти всі приголосні абетки.

Вправа 2. Вимовляти у швидкому темпі п'ятискладові звукосполучення як слова з наголосом на останньому складі:

бівігідіжі	бевегедеже	бавагадажа
бовогодожо	бувугудужу	бивигидижи
зікліміні	зекелемене	закаламана
зоколомоно	зукулумуну	зикилимини

пірісітіфі	пересетефе	парасатафа
поросотофо	пурусугуфу	пириситифи
хіцічішіці	хецечешеще	хацачашаца
хоочошошо	хуцучушуцу	хицичишиши

Приголосні повинні звучати чітко в повільному й пришвидшеному темпі. У жвавій розмовній мові артикуляція приголосних має бути енергійною, швидкою, чіткість приголосних не повинна заважати мелодійності голосних.

Вправа 3. Чітко, але без напруження вимовляти початкові голосні та кінцевий приголосний у словах: *склад, скляр, страх, струс, струп, страж, склеп, сплін, штраф, шквал, вдих, взвод, вміст, вплив, вступ, втрюх.*

Вправа 4. Вимовляти сполучення приголосних у словах, не допускаючи «ковтання» закінчень: *штурм, корм, горн, сонм, нерв, спазм, цикл, ритм, скарб, горб, корж, шарж, гонг, корд, торф, ферзь, ямб, ромб, стенд; з'їзд, дрозд, спорт.*

На основі наведених слів необхідно вигадати речення (фрази), з яких потім скласти власні розповіді. Вміння вигадувати «на ходу» розповідь — одна з найважливіших складових роботи над технікою мовлення.

Деякі вправи тренують не лише артикуляційний апарат, з й пластику тіла, чіткість і ритмічність рухів. Зокрема, це стосується вивчення скоромовок із рухами у поступово зростаючому темпі:

*От топота копыт пыль по полю летит
Цок-цок-цок-цок-цок копытца.
По дороге пыль клубится.
Пыль по полю летит от топота копыт.*

Правила спілкування Дейла Карнегі

Як завоювати прихильність і впливати на людей. На це запитання пробує надати відповідь Дейл Карнегі, пропонуючи 6 правил, щоб сподобатись людям:

- 1). Щиро цікавтесь іншими людьми.
- 2). Посміхайтесь.
- 3). Пам'ятайте, що ім'я людини — це найсолодший і наймиліший для неї звук будь-якою мовою.
- 4). Будьте добрими слухачами. Заохочуйте інших говорити про самих себе.
- 5). Розмовляйте про те, що цікавить вашого співрозмовника.
- 6). Переконайте вашого партнера в його значущості і робіть це щиро.

Звичайно, ці «правила» не бездоганні, якщо розмова не склалась, то її варто перевести в інше русло, але пам'ятайте, що розмова має відбуватися по наростаючій: не варто демонструвати свою ерудицію зразу, краще приберегти це на завершення бесіди.

Методи посилення співпраці зі співрозмовником

Дейл Карнегі пропонує низку (9) способів, як змусити людину погодитися з нею у її судженнях. Схематично це можна зобразити такими висловами:

— Якщо хочете вказати людині на її помилку, то почніть з похвали.

— Можна так критикувати людину, що вона зовсім не образиться.

— Спочатку варто визнати свої помилки, а вже потім партнера.

— Не змушуйте співрозмовника робити щось у наказовій формі звертання.

— Дайте людині усвідомити, що вона теж людина, що вона має свої думки і право на них.

— Треба людину постійно наснажувати, підбадьорювати і підтримувати її.

– Потрібно людині дати можливість повірити у те, щоб вона хотіла, або на що не сподівається.

– Треба вміти так натякнути людині на її недоліки, щоб вона усвідомила, що їх легко виправити.

– Необхідно постійно спонукати партнера до того, чого вам потрібно досягти.

Додаток С

Шляхи вироблення вмінь і навичок професійно-педагогічного спілкування

Щоб добре оволодіти професійно-педагогічним спілкуванням, слід:

1. Відчувати постійну потребу в спілкуванні з учнями, думати про них у вільний час.

2. Мати бажання поділитись враженнями від прочитаної книги, фільму.

3. При появі в аудиторії (школі, групі, колективі) підбадьорити себе, мобілізуватись.

4. Вміти швидко подолати власне роздратування чи поганий настрій.

5. Почувати себе врівноваженим, якщо навіть не складаються відносини, або щось не вдалося.

6. Має виникати бажання поспілкуватися з учнем, якого випадково зустріли на вулиці, у незвичному середовищі.

7. При підготовці до зустрічі з учнями (до уроку) варто обдумати можливі варіанти і незапланованого спілкування.

8. Мати у резерві відносно стійкі прийоми спілкування з учнями, удосконалювати їх, вміти переносити на сферу спілкування з іншою категорією людей.

Вимоги до підготовчої музичної інформації

– Вступне слово вчителя має бути лаконічним, емоційним і образним. Надмірно довге, навіть цікаве вступне слово знижує напруженість уваги при слуханні музики Щоб не гальмувати активності дітей, не заважати самостійності у спостереженні за музичним процесом, воно не повинно містити те, що учні вже знають або можуть помітити самі (Н.Гродзенська)

– Слово вчителя має бути своєрідним емоційним стимулом, який пробуджує чутливість до музики як безпосередньої мови душі. Воно має бути різноманітне за змістом. В одному випадку це розповідь про сам твір, про його зміст, в другому — про композитора або виконавця, в третьому — розповідь про історію створення, у четвертому — пробудження емоційної пам'яті тощо. Можливе й поєднання всіх цих компонентів (Н.Гродзенська).

– Розумне оточення музичного твору загально художніми, історико-соціальними і побутовими темами для бесід не тільки бажане, але й необхідне, тому що не можна думати, що музика витає поза часом і простором (Б.Асаф'єв).

– Виникненню уваги, бажання послухати музику сприяє не тільки те, що розповідає учитель, але й як він говорить: якщо він це робить із захопленням, емоційно, музика знаходить гарячіший відгук, ніж коли це робиться в'яло, сухо, формально. Д.Кабалевський радив дуже ретельно стежити за тим, щоб у мові вчителя не було найменшої зовнішньої повчальності й риторики, жодної пустої стандартної фрази, жодного загального слова, позбавленого конкретного змісту й емоційності.

– Інформація будь-якого характеру може викликати досить високу зацікавленість дітей і визначити відповідну початкову поведінку при сприйманні музики Але не кожна інформація забезпечує стійкий інтерес, стимулює тривалу настроєність нас приймання. Це зумовлює й підхід до змісту та форми вступного слова — не просто викликати інтерес школярів, а зробити його стійким і динамічним (О.Ростовський).

– Учні охоче слухають розповіді про музику, особливо коли вчитель володіє виразною й емоційною мовою. Але ці розповіді не повинні нав'язувати їм стереотипи сприймання музичного твору. Іноді вчителі настільки конкретизують зміст твору, що він не тільки втрачає зв'язок з безпосереднім емоційно образним змістом, але й набуває комічного характеру. Звичайно, подібне пояснення твору ніскільки не наблизить учнів до осягнення його естетичного змісту (О.Ростовський).

Додаток У

Основні мовленнєві прийоми, які допомагають викладачеві спілкуватися з аудиторією

Дії	Мета	Поведінка	Приклади
Заохочення	1.Проявити зацікавлення. 2. Заохотити іншу людину говорити	...не погоджуйтеся, але і не сперечайтесь ... використовуйте нейтральні слова ... використовуйте інтонацію	«Чи могли б Ви розповісти мені про це більш детально?»
Пояснення, доповнення	1. Допомогти вам пояснити сказане. 2. Одержати більше інформації. 3. Допомогти співрозмовнику побачити інші аспекти	...ставте запитання ... переформулюйте почуте не зовсім точно, щоб співрозмовник продовжував пояснення	«Коли це сталося?»
Перепитування	1. Показати, що ви слухаєте і розумієте, про що йдеться. 2. Перевірити ваше розуміння почутого і вашу інтерпретацію	...перепитуйте, по-своєму формулюючи основні пропозиції і факти	«Тобто Ви хотіли б, щоб Ваші батьки Вам більше довіряли. Чи не так?»

Емпатія	<ol style="list-style-type: none"> Показати, що ви розумієте, що може відчувати інша людина. Допомогти іншій людині оцінити її почуття, надавши їй можливість почути про них від кого-небудь іншого 	...покажіть, що ви розумієте почуття іншої людини	«Ви, здається, дуже засмучені?»
Підбиття підсумків	<ol style="list-style-type: none"> Вказати наявні прогресу. Звести воедино важливі факти й ідеї. Створити основу для подальшого обговорення 	...заново сформулюйте основні ідеї і почуття	«Здається, це — ключова ідея Вашого висловлювання?»
Вираження співпереживання	<ol style="list-style-type: none"> Визнати значимість і виразити повагу до почуття власної гідності іншої людини 	...визнайте значимість її проблем і почуттів ...висловіть свою вдячність за її зусилля і дії	«Я ціную Вашу готовність розв'язати цю проблему»

Шляхи удосконалення своєї особистості (метод Франкліна)

Для цього необхідно скористатися нижченаведеною схемою, де самому визначити риси свого стилю спілкування, що складається із 13 позицій:

доброзичливість	54321	недоброзичливість
байдужість	12345	зацікавленість
заохочення	54321	примушення
закритість	2345	доступність
активність	54321	пасивність
жорсткість	12345	гнучкість
диференційоване спілкування	54321	універсальне спілкування













Потім цих 13 позицій мають доповнити ті, хто вас добре знає (колеги, друзі, рідні). Ці доповнення іноді можуть бути і приголомшливими. Але їх треба записати. Ось тоді ви готові застосувати метод Франкліна. А далі працюйте над самовдосконаленням:

– прогягом тижня удосконалюйте (або викорінуюте) одну із вказаних 13 рис, залежно від того, скільки ви отримали балів (від 5 до 1);

– через певний час знову розпочинайте все спочатку; (бали (+) (-) можна ставити щодня; якщо ви продовжите цю роботу протягом одного року, то ви доб'єтесь помітних успіхів.

Бенджамін Франклін (1706-1790) відомий американський учений. Запропонував декілька систем панського (вищого) — виховання. Відкрив одну і перших у США академій (середня школа з практичним ухилом) і т.п.

Таблиця почуттів

	Високий	Середній	Низький
Щастя			
	тріумф, захоплення	веселість, радість	задоволення, бадьорість, піднесення
Сум			
	засмучення, сум, смуток, пригніченість, горе	туга, печаль, відчай, безвихідь	страждання, безвихідь, самотність, гіркота
Злість			
	гнів, ненависть, скажена лють	роздратованість, злість, ворожість, агресія	незадоволення, прикрість, напруженість
Страх			
	паніка, жах, страхіття, заціпеніння	переляк, скованість, розгубленість	тривога, боязнь, нерішучість, занепокоєння, невпевненість, побоювання

Творчі комунікативні вміння майбутнього вчителя музики

Позитивна оцінка власних комунікативних умінь завдяки яким:

1. Можливе вільне спілкування з учнем на основі емпатійного розуміння.
2. Можливе здійснення художньо-педагогічного спілкування з вокально-хоровими творами, виконавцями та слухачами.
3. Учні розуміють вербальні та невербальні засоби комунікативного впливу в вокально-хоровій діяльності.
4. Можливий розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, музично-естетичного виховання.
5. Створюється активна емоційно-естетична атмосфера на уроці, репетиції, концертному виступі.
6. Відбувається розвиток вокально-хорових навичок учнів, діагностики співацького голосу.
7. Здійснюється комунікація з приводу музики: ознайомлення учнів з творчістю композиторів, музичними творами, їхнім образним змістом.
8. Опосередковується спілкування між виконавцями та слухачами.
9. Виникає можливість підготувати себе до музично-педагогічної діяльності.
10. Виникає можливість утвердитись як професіоналу.
11. Можливість творчості на уроці та в позакласній діяльності.
12. Можливість самовдосконалення.

Негативна оцінка власних комунікативних умінь:

1. Неможливе вільне спілкування з учнями на основі емпатійного розуміння.
2. Неможливе здійснення художньо-педагогічного спілкування з вокально-хоровими творами, виконавцями та слухачами.
3. Учні не розуміють вербальні та невербальні засоби комунікативного впливу в вокально-хоровій діяльності.
4. Неможливий розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, музично-естетичного виховання.
5. Не створюється активна емоційно-естетична атмосфера на уроці, репетиції, концертному виступі.
6. Не відбувається розвиток вокально-хорових навичок учнів, діагностики співацького голосу.
7. Не здійснюється комунікація з приводу музики: ознайомлення учнів з творчістю композиторів, музичними творами, їхнім образним змістом.
8. Не опосередковується спілкування між виконавцями та слухачами.
9. Не виникає можливість підготувати себе до музично-педагогічної діяльності.
10. Не виникає можливість утвердитись як професіоналу.
11. Не можливість творчості на уроці та в позакласній діяльності.
12. Не можливе самовдосконалення.

Додаток Ч

Шановний студенте!

Просимо Вас надати оцінку творчих комунікативних умінь студентів-випускників. Ваша участь в опитуванні допоможе продумати шляхи вдосконалення музично-педагогічної освіти.

Прізвище, ім'я студента, курс.....

Творчі комунікативні вміння вчителя музики	<i>Найгіше помітно</i>	<i>Епізодичне</i>	<i>Добре</i>	<i>Відмінно</i>
Уміння керувати діалоговою взаємодією виконавців з авторським задумом і слухачами (власна інтерпретація музичного твору, корекція звучання і міміки виконавців)				
Кмітливості у використанні засобів комунікативного впливу на виконавців:				
Вербальний аналіз музичного твору (характеристика образного змісту, засобів музичної виразності)				
Володіння невербальними комунікативними вміннями (співацьким голосом, мовою диригентських жестів, мімікою, пантомімікою, інструментальне виконання партитури)				
Володіння вокально-тембровою культурою, вміння оперувати тембральними барвами				
Володіння артистичними комунікативними вміннями: створення творчого самопочуття виконавців; психологічне налаштування учнів перед концертним виступом				
Володіння власним емоційним станом				
Володіння сугестивними засобами впливу на виконавців (зараження, навіювання, переконання, наслідування)				

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	8
1.1. Комунікативність як філософське та психолого- педагогічне поняття.....	8
1.2. Комунікативні вміння вчителя музичного мистецтва в процесі вокально-хорової діяльності.....	37
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ	90
2.1. Особливості організації педагогічних умов формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	90
2.2. Ефективність застосування форм і методів у процесі вокально-хорової підготовки.....	114
ВИСНОВКИ	151
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	155
ДОДАТКИ	178

Наукове видання

ВАСИЛЕВСЬКА-СКУПА Людмила Павлівна

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Монографія

Відповідальний за випуск:

Літературний редактор:

Оригінал-макет:

Технічний редактор:

Дизайн обкладинки:

Т.Ц. Король

В.П. Король

Т.Ц. Король

Д.М. Луп'як

В 19

Василевська-Скупа Л.П. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва : [монографія] / Людмила Павлівна Василевська-Скупа. — Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2014. — 208 с.

Підписано до друку 2014 р.

Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк різнографічний.

Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 10

Наклад 300 прим.

Видавець і виготівник ТОВ фірма «Планер»

Реєстраційне свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців серія ДК №3506 від 25.06.2009 р.

21050, м. Вінниця, вул. Визволення, 2

Тел.: (0432) 52-08-64; 52-08-65

<http://www.planer.com.ua> E-mail: sale@planer.com.ua