

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет мистецтв
Кафедра методики музичного виховання, співу та хорового диригування

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

_____ Любар Р. О.

« ____ » _____ 20 ____ р.

Реєстраційний № _____

« ____ » _____ 20 ____ р.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ
ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кваліфікаційна робота студентки
групи МХКм-15

ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності 014

Середня освіта (Музичне мистецтво)

Малашенко Катерини Сергіївни

Керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент Любар Р. О.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	7
1.1. Поняття «комунікація» та «комунікативність» у науковій літературі.....	7
1.2. Комунікація в системі професійних компетентностей вчителя.....	16
1.3. Комунікативна компетентність учителя музичного мистецтва.....	28
1.4. Методика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	40
Висновки до розділу 1.....	50
РОЗДІЛ 2. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	53
2.1. Аналіз стану проблеми в практиці закладу вищої музично- педагогічної освіти.....	53
2.2. Впровадження методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	63
2.3. Результати дослідження.....	74
Висновки до розділу 2.....	82
ВИСНОВКИ.....	85
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	89
ДОДАТКИ.....	100
Додаток А.....	100
Додаток Б.....	103
Додаток В.....	106
Додаток Д.....	108

ВСТУП

Актуальність дослідження. У Законі України «Про вищу освіту» та в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті визначено вимоги до професійної компетентності вчителя. Сьогодні все більша кількість дослідників вказують на те, що в суспільстві, яке швидко розвивається простежується орієнтація на активну, соціально успішну, комунікативну особистість. Отже, одним із завдань педагогічної спільноти є формування і розвиток комунікативних здібностей майбутніх педагогів.

У теоретичних дослідженнях загальні питання розвитку комунікативної компетентності студентів розглядаються в працях таких дослідників, як Г. Андрєєва, Г. Бабушкін, І. Баришникова, А. Бодалев, Д. Гавра, Д. Гуляев, Ю. Ємельянова, Є. Єрмолаєва, В. Жуков, І. Зотова, В. Кашкин, М. Коваленко, Н. Кузьміна, І. Мальковська, А. Попков, Д. Попов, С. Савичев, Б. Тахохов, Д. Хаймс, Т. Хайновська, О. Шубкіна та інші.

Аналіз теоретичних досліджень відображає багатоаспектність поняття «комунікативна компетентність», виділяючи його характеристики, які проявляються в різноманітній діяльності.

Незважаючи на активний інтерес вчених до проблеми формування комунікативної компетентності, при вивченні науково-дослідних робіт авторів було з'ясовано, що недостатньо розглянуто комплексний характер підготовки студентів у комунікативній сфері, відсутні розробки методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Викладачі епізодично застосовують будь-які методи, засоби і прийоми розвитку комунікативної компетентності студентів. Найчастіше цей процес носить стихійний характер, що не гарантує розвиток комунікативної компетентності студентів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та дослідницьким шляхом перевірити ефективність методики формування комунікативної

компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокально-хорової діяльності.

Досягнення поставленої мети передбачає послідовне виконання таких **завдань**:

1. Здійснити аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, дослідити поняття «компетентність», «комунікативна компетентність», розглянути структуру поняття «комунікативна компетентність».
2. Розробити показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокально-хорової підготовки.
3. Визначити фактичний стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.
4. Розробити та перевірити методику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокально-хорової діяльності.
5. Підвести підсумки дослідження.

Об'єкт дослідження – процес формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу.

Предмет дослідження – теорія і методика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокально-хорової діяльності.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань були використані такі **методи** наукового дослідження:

- *теоретичні* – аналіз та узагальнення наукової, історико-педагогічної, навчально-методичної літератури для визначення стану дослідженості проблеми; системний аналіз для визначення сутності, структури й особливостей досліджуваного процесу; аналіз наукової літератури для визначення понятійного апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень і висновків; проектування й обґрунтування

методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;

- *емпіричні* – діагностування (спостереження, опитування – анкетування, бесіда, інтерв'ювання) для виявлення стану комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, визначення стану їх пізнавальної мотивації до здобуття ними готовності до здійснення комунікативних актів та виявлення ефективних способів удосконалення цього процесу; педагогічне дослідження для перевірки ефективності запропонованої методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- *математико-статистичні та графічні* методи для обробки даних педагогічного експерименту.

Практичне значення одержаних результатів полягає в обґрунтуванні та впровадженні методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокально-хорової діяльності; розробці та перевірці педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Апробація дослідження. Основні положення кваліфікаційної роботи апробовані на кафедрі методики музичного виховання, співу та хорового диригування; на II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька освіта: теорія, методологія, технології» (Кривий Ріг, 2019); на IV Мистецьких-педагогічних читаннях пам'яті професора О. Я. Ростовського «Мистецька освіта України: трансформація вітчизняного досвіду в європейський простір» (Ніжин, 2020); на II Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів музично-хореографічного відділення факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Кривий Ріг, 2020).

Результати дослідження відображено в публікаціях:

1. Малащенко К. С. Вербальна та невербальна комунікація в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва. *Мистецька освіта: теорія,*

методологія, технології: зб. матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції / ред. Н. А. Овчаренко (відп. ред.), Р. О. Любар. Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В., 2019. 114 с.

2. Малашенко К. С. Комунікативна компетентність як основа педагогічної взаємодії. *Актуальні проблеми мистецько-педагогічної освіти*: зб. наукових праць. Вип. 14 / ред. О. І. Шрамко (відп. ред.), І. М. Власенко, О. О. Петренко. Кривий Ріг : ФОП Маринченко, 2020. 60 с.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури, додатків. Загальна кількість сторінок – 110. Загальна кількість літературних позицій – 105. Кількість таблиць – 14.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Поняття «комунікація» та «комунікативність» у науковій літературі

В теперішній час комунікацію можна вважати однією з необхідних умов життєдіяльності людини і фундаментальною засадою існування суспільства.

Етимологічно слово «комунікація» має досить давнє коріння. Комунікація в своїй першій грецької формі (κοινωνία) і латинському перекладі (communio) означало участь в будь-якій спільній справі, але переважно і найбільшою мірою – в якомусь політичному союзі, як пише А. Тойнбі [87]. Слово «communication» означало спілкування, спільне життя і, можна сказати, з давніх-давен виражало саму суть поняття суспільства. Формуючи своє уявлення про суспільство, античні мислителі зверталися до нього, конструюючи ідеальну «комуну» і беручи в якості історичного прототипу невелику колонію, що виникає на новому місці [67].

З часом термін «комунікація» набував нові значення, а сфери його вживання поступово розширювалися.

Буденне розуміння комунікації означає найчастіше: шляхи сполучення, дороги, засоби зв'язку місць. Психологи розглядають комунікацію як психологічний процес обміну продуктами психічної діяльності (думками, почуттями, емоціями, знаннями), як спілкування, встановлення і розвиток контактів між людьми в умовах їх спільної діяльності. Соціологи під комунікацією розуміють соціальний процес, що виконує в системі суспільства сполучну роль, а спілкування розглядають як соціально обумовлений вид діяльності. Лінгвісти розуміють комунікацію (спілкування) як мовну діяльність і комунікативну функцію мови. У «Філософському словнику» це

«категорія ідеалістичної філософії, що позначає спілкування, за допомогою якого «Я» виявляє себе в іншому» [92, с. 207; 35; 20].

У європейських мовах є досить слів, які мають спільне походження з терміном, що нас цікавить, наприклад *communio* (схожість, спільність), *communal* (общинний, комунальний), *commune* (комуна) і навіть *communism* (комунізм). Головне, що об'єднує ці слова, вказуючи на їх загальну генетичну основу, – акцент на забезпечення спільності, зв'язку між людьми [19].

У російську мову слово «комунікація» в подібних значеннях потрапило з розвитком контактів із Західною Європою і європейцями не пізніше кінця XVII – початку XVIII століття. Уже перший російський словник іншомовних слів «Лексикон вокабулам новым по алфавиту», що вийшов в Петровську епоху і складений з особистою участю Петра I, містив статтю «комунікація». Цьому іноземному слову у відповідність ставилися слова «переговори», «повідомлення». Сам факт появи цього терміна в Петровському словнику вказує на наявність практики його використання в мові певних груп населення, перш за все наближених до престолу дворян, знайомих з європейськими мовами, флотських і армійських офіцерів, дипломатів. Про це ж свідчить аналіз письмових документів Петра і його ближнього оточення [65].

Словник В. Даля визначає комунікацію як «сполучення, шляхи, засоби зв'язку» [24].

Енциклопедичний словник Брокгауза і Ефрона дає визначення терміна «комунікація» у військовій справі: «комунікація, комунікаційні лінії, у військовому сенсі – шляхи, що з'єднують базу (територіальну смугу в тилу армії, на якій зібрані всі засоби для ведення війни) з місцем розташування армії. Шляхами цими можуть бути звичайні дороги, судноплавні річки, залізниця» [102].

З часом під терміном «комунікація» розуміють не лише інфраструктурні зв'язки, а й засіб спілкування. Наприклад, у тлумачному словнику Д. Ушакова «комунікація» визначається ще як «сполучення, передача думок» [89].

У словнику української мови 1973 року ми знайшли ще більше розширення поняття: «те саме, що спілкування: зв'язок. Речення як засіб комунікації» [81].

Великий тлумачний словник (ВТС) сучасної української мови дає найбільш широке визначення: «1. Шляхи сполучення, лінії зв'язку тощо. Водні комунікації. Вузол комунікацій – місце, де сходяться, перетинаються шляхи сполучення, лінії зв'язку тощо. 2. Обмін інформацією, спілкування. Масова комунікація – процес інформування широких мас із використанням технічних засобів. 3. Те саме, що спілкування; зв'язок» [17].

У ХХ ст. виникають нові поняття: «комунікація» (саме як наукове поняття), «мовна комунікація», «комунікативна дія», «комунікативна поведінка», «комунікативна революція» і т. ін., що черпають свій початковий сенс з біхевеористики і психологічно інтерпретованої практики [57].

В теорії комунікації, що розроблялася в 1950-1960-х рр. в руслі постбіхевеоризму, поступово відбувається «психологізація» поняття комунікації, і вона все більше починає розглядатися як міжособистісний процес. Помітний внесок у розробку цього напрямку внесли антропологи, психіатри та психотерапевти. В їх роботах комунікація є перш за все взаємодією, вплив на яку чинить кожен з його учасників. Комунікація являє собою не тільки прийом і передачу інформації, але створення якоїсь спільноти, певною мірою взаєморозуміння між учасниками, яке передбачає необхідність зворотного зв'язку, взаємного накладення сфер особистого досвіду, особливостей генерування сенсу в комунікативній взаємодії [105].

Наступний етап у становленні теорії комунікації пов'язаний з розглядом комунікації як соціального процесу. Соціальність комунікації спочатку осмислюється, виходячи з комунікативної практики. Увагу дослідників привертав їй не просто інтерактивний, а й трансактивний характер, що полягає в тому, що будь-який суб'єкт комунікації є відправником і отримувачем повідомлення не послідовно, а одночасно, і що будь-який комунікативний процес включає в себе крім сучасного, неодмінно і минуле, а також

проектується в майбутнє. Процес спілкування є континуальним і нескінченним, і самі кордони «комунікування» не завжди можливо визначити [105].

Проте і сьогодні перераховані вище поняття залишаються відносно новими, недостатньо артикульованими ні в філософському, ні в науковому, ні в загальносемантичному вимірі. У соціальних науках ця область знання отримала найменування Communication або Communication Studies (теорія комунікації) [105].

А. Панфілова визначає комунікацію як специфічний обмін інформацією, процес передачі емоційного інтелектуального змісту [62]. Г. Андрєєва, наприклад, визначає комунікацію як одну з трьох сторін процесу спілкування. Саме спілкування Г. Андрєєва характеризує через три взаємопов'язані сторони: як комунікацію, або процес передачі інформації, як інтеракцію, або взаємодію суб'єктів спілкування один з одним, і як перцепцію, або спілкування як сприйняття. Заглиблюючись в поняття комунікації, вона визначає її як процес обміну інформацією. Однак Г. Андрєєва вказує, що такий підхід до визначення комунікації не може вважатися методологічно вірним, з тієї причини, що сама комунікація не може зводитися тільки до процесу передачі інформації. Автор стверджує, що при такому підході фіксується в основному лише один напрямок потоку інформації, а саме від комунікатора до реципієнта (введення поняття «зворотний зв'язок» не змінює суті справи) [3, с. 120–145].

Крім того, необхідно відзначити, що в процесі комунікації інформація не тільки передається, але ще формується, уточнюється, розвивається реципієнтами. Інший автор, А. Кибанов визначає спілкування як «багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної життєдіяльності» [37]. Він також стверджує, що комунікативна сторона спілкування передбачає обмін інформацією, пов'язаною з конкретною поведінкою співрозмовників. Особливу роль для кожного учасника спілкування відіграє значущість інформації за умови, що

вона не тільки прийнята, але і зрозуміла і осмислена. Комунікативне спілкування як результат обміну інформацією можливо тоді, коли учасники спілкування володіють єдиною системою кодування. В результаті недотримання вищезгаданих нюансів виникають комунікативні бар'єри (бар'єри спілкування), які служать причиною непорозуміння співрозмовників і, як наслідок, можуть створювати передумови їх конфліктної поведінки [37].

М. Коваленко пропонує наступний опис процесу комунікації. Він стверджує, що «комунікація як процес являє собою обмін смисловою інформацією між людьми, при якому повідомлення або сигнал у вигляді скомпонованих певним чином знаків або символів передається цілеспрямовано, приймається відповідно до певних правил, незалежно від того, чи приводить цей процес до очікуваного результату» [38].

Ю. Таратухина визначає комунікацію, як специфічний акт обміну інформацією, процес передачі емоційного та інтелектуального змісту. На її думку, з точки зору соціальної психології, комунікація – це процес передачі інформації від відправника до одержувача [84].

Комунікація пронизує всі сторони життя суспільства, соціальних груп і окремих індивідів. Людина інформаційної епохи живе в просторі комунікацій, яке виткане з образів, іміджів, повідомлень, символів, міфів, стереотипів. З'явився навіть термін «людина інформаційна»; для нього вміння отримувати, обробляти і передавати інформацію безвідносно до її змісту є основним ціннісним орієнтиром [66].

Комунікація лежить в основі формування не тільки людської ідентичності з іншими, але і самоідентичності. Комунікація і діалог є способами репрезентації людини, а сутністю діалогу була завжди людська розмова, яка передбачала «апогей самозароджуваної уваги». Комунікація – це і шлях повідомлення, і форма зв'язку, і акт спілкування, і повідомлення інформації, в тому числі повідомлення інформації за допомогою технічних засобів [51].

Найбільш широка і універсальна дефініція комунікації, яка пояснює її сутність в живій природі (біокомунікації), в суспільстві (соціальна комунікація) і в технічних пристроях і машинах (технічні комунікації) – це засоби і способи зв'язку будь-яких об'єктів матеріального і духовного світу. Це обмін інформацією між системами різного типу (біологічними, технічними, соціальними). Комунікація відбувається не тільки в соціумі, а й у світі тварин – це зоокомунікації: мова дельфінів, шлюбні танці тварин і птахів; в створених людиною технічних пристроях і механізмах: транспорт, трубопроводи, телеграф, телефон, Інтернет [35; 20].

Комунікацію прийнято розділяти на вербальну, невербальну і паравербальну [23].

За визначенням вчених, вербальна комунікація – це мовне спілкування, обмін інформацією, думками, емоційні переживання. Вербальними способами комунікації є спілкування за допомогою мови і письма. Форми вербальної комунікації: діалог – специфічна форма спілкування та комунікації, яка виражається в усному або письмовому обміні інформацією; монолог – мова не припускає безпосереднього відгуку, на відміну від діалогу; мова, звернена до слухачів чи до самого себе, розрахована на пасивне сприйняття інформації; суперечка – процес відстоювання кожною зі сторін своєї думки, зіткнення думок і спроби переконати опонента. Таким чином, основними видами вербальної комунікації є розмова і слухання [23].

Мовлення, на відміну від мови як «системи об'єктивно існуючих, соціально закріплених знаків, що співвідносять понятійний зміст і типове значення, а також як система правил їх вживання і сполучуваності» [41], визначається як «конкретна вимова, що протікає в часі та зібранні в звукову (включаючи внутрішнє промовляння) або письмову форму» [41]. Мова матеріальна, тобто вона виражається в артикульованих знаках, здатних сприйматися органами чуття (слухом, зором, дотиком). Співвідношення понять мова і мовлення в сучасній лінгвістиці неоднозначно і зводиться або до повного їх ототожнення, або до розуміння мовлення як частини мови в процесі

спілкування. Мовлення співвідноситься фонацією, звучанням, словом. Мовлення – пряма адресна передача інформації, проголошення вголос [41].

Вербальна комунікація по праву є одним з найбільш універсальних способів передачі своїх думок, оскільки уявлення про те, як і про що людина розмовляє, може достовірно передати те, ким цей індивід є, яким є його соціальний статус, особливо, коли індивід виконує певну соціальну роль.

На відміну від мови, що є найбільш суворо організованою системою засобів спілкування, мовлення в процесі спілкування є лише засобом для передачі думок і почуттів. Мова – певний набір засобів і способів для вираження думки, а мовлення призначене саме для вираження певної думки, в ньому спочатку відібрана система мовних засобів [45].

Термін «невербальне» зазвичай розуміється як несловесна мова. Він об'єднує велике коло явищ, включаючи не тільки рухи тіла людини і звукову модальність мови, а й різні елементи навколишнього середовища, одяг, елементи оформлення зовнішності й навіть різні сфери мистецтва [23].

Невербальна комунікація є таким розділом комунікації, в якому комунікативний акт здійснюється не на основі звукової мови, а за допомогою невербальних засобів. До них відносяться елементи, що описуються категоріями: кинесика, такесика, сенсорика, проксемика і хронеміка [83].

Елементами кинесики є жести, міміка, пози, хода, обмін поглядами.

Такесика – це елемент невербальної комунікації, який пов'язаний з різноманітними видами дотиків в ході міжособистісного спілкування: рукостискання, погладження, поплескування, обійми, поцілунки і т. ін. Також він свідчить про те, наскільки близько можуть розташовуватися учасники комунікації один до одного [83].

До елементів сенсорики відноситься сприйняття людиною запаху, кольору, звуку.

Проксемика – це використання просторових відносин при комунікації. Хронеміка – це використання часу в невербальному комунікаційному процесі [83].

Переходячи до третього виду, необхідно сказати, що паравербальну комунікацію деякі вчені відносять до невербальної, але на думку Д. Гуляєва, вона виділяється з невербальної деякими своїми особливостями.

Паравербальна комунікація – це в першу чергу знакова система при усному вимові слів, вона супроводжує кожен акт спілкування і свідомо виділяє в ньому ставлення мовця до інформації, що вимовляється, тобто наділяє мову людини додатковими смислами, значущими як для співрозмовників, так і для обговорюваного явища. У ній виділяють такі паралінгвістичні компоненти: якість голосу, його діапазон і тональність, темп і ритм мови, тембр, висота і гучність голосу; і екстралінгвістичні – атипові індивідуальні особливості вимови людини: паузи в вимові, зітхання, сміх, заїкання, невимова чи неправильна вимова деяких букв та ін. Дані компоненти є також індивідуальними і ситуаційними, вони можуть характеризувати різні особистісні характеристики людини (соціально-психологічні, біофізичні, медичні, просторові). Основне значення паравербальної комунікації в процесі спілкування полягає в передачі емоційного змісту повідомлення [23].

Таким чином, в подальшому, у нашому дослідженні під «комунікацією» ми розуміємо сукупність словесних і несловесних засобів передачі інформації та її психологічного змісту між людьми.

Похідним терміну «комунікація» є термін «комунікативність». Якщо «комунікацію» ми можемо сприймати як загальний, великий термін, то «комунікативність» поняття більш вузьке.

У «Глумачному перекладацькому словнику» можна знайти визначення цього терміну, як «вроджена чи набута здатність, навичка, вміння передавати правильно свої думки, почуття, емоції так, щоб вони правильно (дохідливо) були зрозумілі, сприйняті іншою людиною (співрозмовником) або людьми, тобто здатність (навичка, вміння) кодувати, декодувати, перекодувати передану інформацію таким чином, щоб вона без спотворень (або шумів) була прийнята і декодована реципієнтом. У комунікативності лежить основа до переходу від внутрішньомовної (одномовної) комунікації до міжмовної

(двомовної) комунікації, тобто до використання знаків однієї мови мовними знаками іншого» [88].

У «Педагогічному термінологічному словнику» «комунікативність» визначається як «здатність, схильність до комунікації (передачі інформації в процесі спілкування), до встановлення контактів, зв'язків до спілкування» [64].

У «Енциклопедичному словнику педагога» можна знайти таке визначення: «Комунікативність (лат. – з'єднується, з'єднана) – позитивна морально-етична якість особистості, що виражає схильність людини до спілкування, до встановлення контактів, зв'язків, відносин. Зовні це якість проявляється як товариськість, як уміння збирати навколо себе людей. Дана якість ґрунтується на здатності людини відчувати поле психологічної сумісності з партнером. Іноді вживається термін «комунікабельність», переважно як синонім, але іноді як допоміжне поняття для позначення риси характеру (комунікабельна людина) з акцентом на володіння технологією комунікативності» [14].

Думка дослідників, що займаються вивченням цієї теми, в цілому, збігається з визначеннями в словниках. Так, П. Гречко стверджує, що на відміну від комунікації, яка може бути і технічною (лінії або канали зв'язку, наприклад), комунікативність за визначенням орієнтована на людей, це людська комунікація [22].

Згідно із загальним підходом, комунікативність – це здатність до передачі й сприйняття інформації. Однак комунікативність можна розглядати не тільки стосовно окремої людини, а як універсальну властивість соціальної реальності. Комунікативність, як властивість соціальної реальності, являє собою сукупність умов, що забезпечують можливість встановлення діалогу, взаємодії між суб'єктами [40].

У визначенні терміна «комунікативність», в рамках нашого дослідження, ми притримуємося загальнонаукового підходу і розуміємо його як здатність до передачі і сприйняття інформації.

За підсумками вищесказаного можна резюмувати, що процес комунікації у більшості авторів розуміється не тільки як передача інформації, але процес, що має емоційну і експресивну сторону, яку також дуже важливо враховувати.

1.2. Комунікація в системі професійних компетентностей вчителя

Сьогодні стає необхідною і важливою умовою якісної освіти – компетентнісний підхід у викладанні навчальних дисциплін, незалежно від профілю підготовки. Введення компетентнісного підходу в освітній процес орієнтує на підготовку не тільки високопрофесійного конкурентоспроможного випускника, але й особи, що має в своїй ціннісній картині світу необхідний набір етичних концептів, які передбачають адекватну індивідуальну поведінку в умовах, що динамічно змінюються, і готовність брати на себе відповідальність.

Мистецтво постійного живого спілкування є органічною частиною, атрибутом професійної педагогічної діяльності. Ведення уроку, семінару, практичного заняття, виховної роботи, організація педагогічних рад і методичних комісій представляє складну психолого-педагогічну дію зі своїми закономірностями, методами, традиціями, етикою.

Поняття «компетенція», «компетентність» співвідносяться як родовидові. Для виявлення суті позначених понять ми провели їх контекстуальний аналіз за різними джерелами.

Найранніше згадування терміну «компетентність» в близькомовних словниках ми знайшли в словниках іншомовних слів, що увійшли до складу російської мови. А саме, М. Попов у своєму словнику 1907 р. визначив компетентність як «достатню обізнаність, необхідну для того, щоб вирішувати питання певної області та вимовляти ґрунтовні судження з приводу певного кола явищ» [70].

В той же час, у «Словнику іноземних слів, що увійшли до складу російської мови», 1907 р. визначення досліджуваного терміну дещо відрізняється: «коло знання, в якому думки відомої особи можуть вважатися частково авторитетом» [61].

В «Словнику іноземних слів, що увійшли до складу російської мови» (1910 р.) «компетентність» визначається як «правоздатність, володіння даними, необхідними для судження про що-небудь» [79].

З плином часу, продовжується еволюція цього терміну, і в «Сучасному економічному словнику» 1999 р. з'являється доповнення визначення терміну «компетентність»: «1) сфера повноважень керуючого органу, посадової особи; коло питань, за якими вони мають право прийняття рішень. Зона повноважень тих чи інших органів і осіб встановлюється законами, іншими нормативними актами, положеннями, інструкціями, статутами; 2) знання, досвід у тій чи іншій сфері» [73].

В сучасному науковому просторі, цей термін розглядається з точки зору різних напрямків. Наприклад, у «Короткому тлумачному психолого-психіатричному словнику» поняття «компетентність» визначається як «володіння цілим рядом поведінок; знання, як зробити що-небудь. Здібності, що дозволяють нам вибирати і групувати окремі види поведінки» [42].

Найбільш широке визначення ми знайшли у «Новому словнику методичних термінів і понять». В ньому представлений не тільки сенс цього поняття, а й проведена диференціація термінів «компетентність» та «компетенція». В словнику приведений історичний аналіз, який свідчить про те, що термін «компетентність» набув поширення в літературі з педагогіки і лінгводидактики з 60-х років минулого століття, його використовували для позначення здатності особистості до виконання будь-якої діяльності на основі життєвого досвіду і набутих знань, умінь, навичок. На теперешній час компетентність означає властивості, якості особистості, що визначають її здатність до виконання діяльності на основі набутих знань і сформованих навичок і умінь. В словнику розмежовуються поняття «компетенція» і

«компетентність», спираючись на затвердження американського лінгвіста А. Хомського, який у своїй праці «Аспекти теорії синтаксису» (1972 р.) стверджував, що «існує фундаментальна відмінність між компетенцією (знанням своєї мови мовцем або тим, хто чує) і вживанням (performance), реальним використанням мови». Саме вживання, на думку А. Хомського, є прояв компетенції в різних видах діяльності, воно пов'язане з мисленням і досвідом людини. Таке вживання придбаного досвіду у вигляді знань, навичок, умінь згодом стали називати компетентністю [2].

Термін «компетенція», хоч і має більш вузьке значення, але в словниках представлені визначення, що є близькими до визначень терміну «компетентність». Переважно, це простежується у словниках, що були складені у ХХ столітті. Наприклад, у «Тлумачному словнику російської мови» Д. Ушакова визначення терміну «компетенція» є наступним: «1. Коло питань, явищ, в яких дана особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом. 2. Коло повноважень, сфера яких підлягає чийм-небудь веденням питань, явищ» [89], що в деякій мірі збігається з визначенням терміну «компетентність», наданим у «Словнику іноземних слів, що увійшли до складу російської мови».

За таким же принципом словник С. Ожегова пропонує визначити термін «компетенція» як «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний. 2. Коло чийх-небудь повноважень, прав» [59].

Тенденція давати цим поняттям схожі визначення простежується і в ХХІ столітті. У «Великому словнику іншомовних слів», що був виданий у 2007 р., визначення поняття «компетенція» співпадає з визначенням, даним у «Тлумачному словнику російської мови» [90].

В «Новому словнику методичних термінів і понять», як і в випадку з терміном «компетентність», поняттю «компетенція» дане розширене визначення: «сукупність знань, навичок, умінь, що формуються в процесі навчання тієї чи іншої дисципліни, а також здатність до виконання будь-якої діяльності на основі набутих знань, навичок, умінь». Історичне дослідження укладачами словника, говорить про те, що цей термін ввів А. Хомський в

зв'язку з дослідженням проблем породжених генеративною граматиною. Спочатку термін позначав здатність, необхідну для виконання певної, переважно мовної діяльності рідною мовою. Компетентний оратор / слухач (по А. Хомському) повинен:

- а) утворювати пропозиції / розуміти мову;
- б) мати судження про висловлення, тобто вбачати формальну схожість / відмінність в значеннях двох пропозицій.

У практиці вивчення іноземних мов, компетенція – це характеристика певного рівня володіння мовою і включає три взаємопов'язані компетенції: мовну (як лінгвістичну одиницю), мовленеву (як засіб спілкування, тобто процес вимови) та комунікативну. У словнику наводиться аналіз сучасної літератури, який свідчить про те, що перелік компетенцій доповнюється соціокультурною, дискурсивною, стратегічною, соціальною компетенціями. Може йтися також про професійну, предметну та ряд інших компетенцій [2].

У наукових працях дослідників, можна знайти розширені визначення цих понять. Однак, незважаючи на те, що поняття компетенції є предметом спеціального вивчення професійної психології та теорії управління, в педагогічній науці не існує єдиного підходу до категорій «компетентність», «компетенція».

С. Ільченко визначає компетентність як творчу здатність здійснювати той чи інший вид діяльності (в нашому випадку педагогічної), при диференціації наукових знань, що розвиваються в науковій галузі, акцент робиться на успішну підготовку педагогом учнів до самореалізації. Компетенцією же він називає інтегративну характеристику можливостей суб'єкта здійснювати діяльність в тій чи іншій сфері [33].

А. Маркова вважає, що «компетентність» – це «поєднання психічних якостей, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [52].

І. Зимня трактує компетентність як прижиттєво сформовану, етносоціокультурно обумовлену, актуалізовану в діяльності, у взаємодії з іншими людьми, засновану на знаннях, інтелектуально і особистісно обумовлену інтегративну особистісну якість людини, яка розвиваючись в освітньому процесі, стає і його результатом [31].

Дж. Равен вважає, що компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області і включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [72].

Автором виділяється три види компетентностей: когнітивні, афективні й вольові, які мають властивості незалежності, взаємозалежності і взаємозамінності та розглядаються як інтегральна властивість особистості. Найважливішою ідеєю в концепції Дж. Равена є твердження про те, що компетентність проявляється і розвивається тільки в умовах цікавої для людини діяльності, що дозволило автору визначити її компоненти, як «мотивовані здібності» [72].

У свою чергу, А. Новіков пише, що «компетентність» є альтернативою поняттю «професіоналізм». Компетентність відноситься до технологічної підготовки; професіоналізм, в свою чергу, визначає зміст професійного характеру, компоненти якого включають «базисні кваліфікації» [58].

В. Безрукова трактує поняття «компетентність», як «володіння знаннями і вміннями», що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки і думки» [13].

Більшість зарубіжних дослідників розглядають компетенції з позиції особистісно-діяльнісного підходу: одні відносять компетенцію професіонала до ключових особистісних ресурсів, інші – до особливого роду диспозиції самоорганізації особистості [100].

У статті А. Хуторського «Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти» наведено визначення поняття

«компетенція», як «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що стосуються певного кола предметів і процесів необхідних, щоб якісно продуктивно діяти по відношенню до них» [95].

Е. Зеер, стверджує, що «компетенції – це знання в дії, інтегративні діяльні конструкти, включені в реальну ситуацію» [30].

Термінологічно поняття «компетенція» і «компетентність» часто вживаються як взаємозамінні. Однак при всій їх схожості констатується і наявність певних відмінностей між ними.

Існує думка, що категорія компетенції не зводиться до знань, умінь і навичок, це складна система, що включає в себе ще й якості особистості, які ефективно формуються в процесі досвіду [10].

В. Адольф виділяє мотиваційний компонент (система спонукальних сил, домагань, заохочень), компонент, що відповідає за цілепокладання (включає в себе систему особистісних смислів, зміст яких орієнтовано на зміну цінності професійної діяльності) і змістовно-випереджаючий компонент (характеризує суб'єкт діяльності як творця, дослідника, конструктора) [1, с. 72–75].

Серед сучасних вчених існує стійкий інтерес до проблеми класифікації професійної компетентності, досить різноманітною за своїми основними характеристиками.

Варто визнати, що вузькопрофесійна підготовка не відповідає вимогам часу, і важливим компонентом професійної освіти стає особиста культура випускника. Вища освіта перестає бути тільки професійною, вона стає «елементом загальної культури людини», і, відповідно, має здійснюватися за багатьма напрямками, включаючи в себе гуманізацію, фундаменталізацію та технологізацію освіти, його зовнішню і внутрішню інтеграцію, що виражається у формуванні загального освітнього простору; стандартизацію змісту освіти, впровадження в освітній процес інформаційних технологій. У підсумку, освіта повинна бути випереджальною і безперервною, і в результаті формується сукупність інтелектуальних, особистісних, поведінкових якостей,

знань і умінь, що дозволяють адекватно діяти в будь-якій ситуації. Поставленим вимогам найбільш повно відповідає компетентнісний підхід, в якому, на думку багатьох дослідників, відображений такий вид змісту освіти, який не зводиться до психолого-орієнтовного компоненту, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

На думку Є. Єрмолаєвої, випускники вищих навчальних закладів мають операційно професійну ідентичність, що представлена в свідомості у вигляді тільки теоретичної моделі образу професії [26].

Найважливішою критеріальною властивістю особистості, фактором суб'єктивної діяльності є її спрямованість. Змістовно вона розпадається на три види: соціально-моральна, професійна і пізнавальна. У свою чергу, готовність до професійної діяльності визначає професійну компетентність. Суттєвою особливістю компетентності є самостійність суб'єкта в процесі професійної діяльності. Самостійність означає відповідальне ставлення людини до своїх вчинків, здатність діяти свідомо в будь-яких умовах, ініціативність. Супутнім категорії компетенції поняттям є здатність до самоврядування. На найвищому рівні цілепокладання – неминучий вихід за межі критеріїв професійної діяльності в широку соціальну сферу, яка може служити найбільш надійною основою оцінки ефективності освітньої діяльності [101].

Професійна компетентність може бути структурована як системна характеристика, що складається з різних компонентів, склад яких дослідники визначають по-різному [43; 52].

Професійна компетентність включає в себе сукупність професійних знань, умінь і навичок, професійноособистісних якостей, необхідних для вирішення завдань професійної діяльності [21].

У статті І. Баришникової «Професійна компетентність: види, структура та сучасні підходи» був проведений аналіз різних джерел, і автор виділив ті компоненти, які є обов'язковими для будь-якої професії:

1. Особистісне ставлення майбутнього фахівця до проблеми, його емоції, почуття та пріоритети відображає емоційно-вольовий компонент. Прояв емоційно-вольової активності включає емоційність як позитивний емоційний фактор – реакцію на успіх і невдачу, і емотивність – ціннісний показник усвідомленості суб'єктом необхідності професійної діяльності, позитивне активне емоційно забарвлене ставлення до особистісного і професійного самовдосконалення. Основні складові компоненти: здатність до адекватної самооцінки, саморегуляція поведінки фахівця.

2. Мотиваційно-ціннісний компонент служить найважливішою характеристикою мотиваційної сторони діяльності. Він тісно пов'язаний з поняттям «особистісна свобода». Дане поняття визначається готовністю фахівця до самостійного здійснення професійної діяльності, яка не задана жорстко ззовні (суб'єктивна сторона) і наявністю альтернатив вирішення проблемних ситуацій (об'єктивна сторона).

3. Когнітивний компонент характеризує пізнавальні здібності фахівців: здатність сприйняття навчальноінформаційного матеріалу і наявність певного «багажу» знань. Інтелектуальні якості розвиваються в процесі реалізації творчої активності. Основні складові компоненти: інтелектуальна залученість (інтерес до науки), відкритість до придбання нових знань, наявність професійних знань, умінь і навичок.

4. Комунікативний компонент характеризує особливості взаємодії фахівця з соціальним оточенням в умовах особистісної свободи. Основні складові: здатність до розвитку діалогу; конструювання потенційних соціальних запитів на основі наявного банку даних ситуацій.

5. Креативно-діяльнісний компонент орієнтує професіонала на застосування творчого підходу в роботі, тим самим формує здатність свідомо обирати комплекс методів і технологій роботи. Наявність різноманітних способів практичної діяльності, творчих здібностей необхідні для самореалізації особистості в професійній діяльності. Даний компонент відображає практичний, дієвий характер професійної компетентності. Основні

складові компоненти: проектування перспектив розвитку та результатів професійної діяльності; творча самостійність у вирішенні професійних завдань; спрямована постановка проблеми, здатність передбачення виникнення проблемної ситуації і на основі цього побудова системи превентивних заходів [11].

Складність вивчення поняття «професійна компетентність» обумовлена не тільки її структурою, але відмінністю наукових підходів. У літературі розглядається індивідуальний підхід до вивчення компетентності та професійної компетентності. У цьому випадку акцент робиться на обліку індивідуальних психологічних особливостей особистості: здібностей, знань, установок, необхідних і достатніх для виконання певної функції в конкретній ситуації [11].

Розгляд проблем компетентності, професіоналізму, кваліфікації пов'язаний з обговоренням ролі професійного досвіду, знань, умінь і здібностей у формуванні цих систем.

У дослідженнях Б. Ясько характеристики «дієвості» і «ставлення» сформульовані у визначенні компетентності фахівця, як готовність успішно вирішувати проблемні ситуації, що виникають в процесі діяльності [104].

В. Болотов і В. Серіков, розглядаючи компетентнісну модель загальної освіти, серед багатьох причин, що стримують оновлення освіти, виділяють її однобічність, дисгармонічність, коли замість цілісного соціокультурного досвіду фактично засвоюється лише його частина, в першу чергу психологічний компонент. Автори підкреслюють, що компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння вирішувати проблеми [16].

Так, згідно з К. Платоновим, професійні знання і вміння задають напрямок формування досвіду, їх наявність відображає можливість виконання діяльності й способи її досягнення в певних умовах [68].

І. Арановська [4] будує своє розуміння компетентності на ситуаційному підході, включаючи в зміст професійної компетентності три аспекти: проблемнопрактичний, смисловий, ціннісний.

Таким чином, професійна компетентність визначається нами як інтегральна характеристика професійних та особистісних якостей фахівця, що відображає рівень його знань, умінь і навичок, досвіду, достатніх для здійснення певного роду діяльності.

Вперше визначення «комунікативної компетентності» дав Д. Хаймс. Він стверджував, що висловам притаманні свої правила, яким підкорюються правила граматики, і засвоєння яких забезпечує здатність користуватися мовою в процесі комунікації [75].

У Радянському Союзі вперше термін «комунікативна компетентність» використав А. Бодалев. Він розглядав це поняття як здатність встановлювати і підтримувати ефективні контакти з іншими людьми при наявності знань і умінь [15].

На думку Ю. Жукова, комунікативна компетентність – це перш за все, «психологічна характеристика людини, як особистості, яка проявляється в його спілкуванні з людьми або здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми» [28].

На думку Ю. Ємельянова, комунікативна компетентність – ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними і невербальними (мовними і немовних) засобами соціальної поведінки [25].

Інший автор, В. Куніцина, визначає комунікативну компетентність як «володіння складними комунікативними навичками і вміннями, формування адекватних умінь в нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень в спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету в сфері спілкування, дотримання правил пристойності, вихованість; орієнтація в комунікативних засобах, властивих національному, сталому менталітету, освоєння рольового репертуару в рамках даної професії [44].

Автори Г. Бабушкін та Д. Попов стверджують, що комунікативна компетентність визначається як складова загальної професійної компетентності фахівця і має високе значення для фахівця, який працює з людьми (педагога, юриста, керівника колективу) [6].

Г. Андрєєва висловлювала думку, що комунікативна компетентність – це досвід спілкування між людьми, що розвивається і в значній мірі усвідомлюється, формується і актуалізується в умовах безпосередньої людського взаємодії; і це певний рівень сформованості особистісного і професійного досвіду взаємодії з оточуючими, який потрібен індивіду, щоб успішно функціонувати в професійному середовищі і суспільстві [3].

Г. Андрєєва виділяє три групи комунікативних умінь: власне комунікативні – цілі, мотиви, засоби і стимули спілкування, вміння чітко висловлювати думки, аргументувати, аналізувати висловлювання; перцептивні – емпатія, рефлексія, вміння правильно інтерпретувати інформацію; інтерактивні – вміння співвідносити раціональні та емоційні чинники в спілкуванні, самоорганізація в спілкуванні [3].

Отже, ми можемо говорити про те, що комунікативна компетентність – це складне системне утворення, що включає мотиваційно-цільову (готовність до прояву компетентності; мотивація задає рамки індивідуального розвитку, зростання компетентності; мета, яка спрямовує діяльність), когнітивну (володіння знанням змісту компетентності; різні категорії знань, планування, визначення можливостей отримання знань), поведінкову (досвід прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях; операційно-технічна складова), ціннісно-емоційно-вольову (регулювання процесу і результату комунікації); аналітичну (гострота аналізу і сприйняття, що дозволяє дістатися до суті поняття) складові [63].

І. Зотова в своїй статті «Характеристика комунікативної компетентності» посилаючись на Ю. Жукова, говорить про те, що Ю. Жуков поділяє комунікативну компетентність не на компоненти, а на рівні. Перший з них – стратегічний – являє собою комплекс орієнтацій, що виражають

ставлення до спілкування як до мети або як до засобу; орієнтація на діалог чи на монолог, на інтимно-особистісні або на функціонально-рольові відносини. На тактичному рівні комунікативна компетентність – це знання правил організації спілкування. І, нарешті, на технічному – прийоми, що дозволяють реалізувати намічену стратегічну лінію [32]. Таким чином, під комунікативною компетентністю ми будемо розуміти систему психологічних знань про себе і про інших, умінь, навичок в спілкуванні, стратегій поведінки в соціальних ситуаціях, що дозволяє будувати міжособистісне спілкування відповідно до цілей та умов взаємодії.

До складу комунікативної компетентності входить сукупність знань, умінь і навичок, і ступінь їх сформованості забезпечує успішне протікання комунікативних процесів у людини. Комунікативна компетентність сприяє успішній комунікації, допомагає побудувати ефективну міжособистісну взаємодію в різних ситуаціях, що в свою чергу, призводить до успішного функціонування в професійному середовищі [98].

Виділяють три сторони спілкування: комунікативну, інтерактивну і соціально-перцептивну. Комунікативна сторона спілкування полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються. Інтерактивна сторона полягає в організації взаємодії, тобто в обміні не тільки знаннями, ідеями, а й діями. Перцептивна сторона спілкування означає процес сприйняття і пізнання партнерами один одного і встановлення на цій основі взаєморозуміння. Умовне виділення цих трьох сторін у процесі спілкування взагалі й педагогічного спілкування традиційно (Г. Андрєєва, А. Леонтєв, Б. Ломов та ін.). В реальній дійсності кожна з цих сторін не існує ізольовано від інших, вони взаємопов'язані. Ефективне спілкування включає в себе і ефективний обмін інформацією, і адекватне сприйняття один одного, і узгоджену взаємодію в спільній діяльності [32].

Проаналізувавши різні дослідження, можна виділити головну рису, що характеризує сутність комунікативної компетентності – це здатність і готовність вступати в різного роду (вербальні, невербальні, письмові, усні)

комунікації з метою вирішення завдань спілкування (пошуку, передачі інформації, бути зрозумілим, розуміти і т. ін.).

Комунікативна компетентність є однією з найважливіших складових ефективного спілкування в сучасному діалоговому просторі. Саме діалогу як форми спілкування рівноправних партнерів не вистачає в сучасному перенасиченому інформацією, технологіями світі.

1.3. Комунікативна компетентність учителя музичного мистецтва

Комунікативна компетентність відноситься до ключових компетентностей, необхідних для професійної педагогічної діяльності, і визначається багатьма психологами (А. Крилов, Е. Прозорова та ін.) як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми [76].

При визначенні терміну «комунікативна компетентність учителя» ми спираємося на думку Т. Хайновської [94], та розуміємо це поняття як здатність учителя здійснювати осмислену та ефективну взаємодію (адекватну ситуації) з метою обміну інформацією.

Комунікативна культура вчителя розуміється як вищий рівень і гуманістична якість комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність стає комунікативною культурою, знаходячи рівень і якість, що відповідають сучасній культурологічній гуманітарній стратегії: гуманістичну спрямованість, позапрагматичну духовну цінність, творчий зміст, що проявляється в гуманотворчості особистості вчителя [5].

Особливе значення комунікативної компетентності для педагогічної професії визначається роллю вчителя музичного мистецтва в розвитку матеріальної і духовної культури суспільства [74].

Сучасною педагогікою основою навчального процесу вважається діяльність учнів. В музичній педагогіці музична діяльність розглядається як провідний шлях формування музичної культури учнів [74].

Під діяльнісним підходом до навчання музичному мистецтву, музична педагогіка розуміє перш за все, використання на уроках різних видів діяльності: спів, слухання музики, музикування на дитячих музичних інструментах, вивчення музичної грамоти, музично-ритмічні рухи. Основою всіх видів діяльності є сприймання музики як виду мистецтва.

Під час кожного з видів діяльності на уроці музичного мистецтва вирішуються як загальнопедагогічні, так і специфічно-музичні завдання з виховання учнів. Види музичної діяльності відрізняються один від одного за предметами (на що спрямована діяльність) та способами дій (як відбувається діяльність) [74].

Співацька діяльність вважається самою доступною формою відтворення музики, що веде за собою її активне сприйняття та розуміння учнями. Сам термін «співацька діяльність» є суміжним з поняттями «хорове виховання», «вокально-хорове виховання», «хоровий спів», що обумовлено вживанням цих термінів поряд у музично-педагогічній літературі [74].

В сучасній шкільній програмі сформульований один із напрямків в роботі вчителя: «Кожен клас хор! Ось ідеал, до якого має прагнути вчитель» [74]. Цієї мети прагнув Д. Кабалецький, і проголошував необхідність її досягнення.

В результаті співацької діяльності відбувається гармонійний розвиток особистості учнів. Він розвиває музичний, специфічно-вокальний слух, почуття ритму, ладу і т. ін. [97].

Спів у хорі – один з найдемократичніших видів музикування, що викликає непідробний інтерес і породжує масу позитивних художньо-естетичних емоцій. Хоровий спів не тільки розкриває музичні здібності, а й містить в собі значний виховний потенціал: на основі почуття єдності, згуртованості, особистої відповідальності за творчий результат формує соціально обумовлену поведінку, а також сприяє становленню індивідуального художнього смаку, адекватних ціннісних реакцій на твір мистецтва [9].

Ансамблевий або хоровий спів – захоплюючий і доступний вид колективної творчості дітей. Заняття в хорі виховують в дітях дисциплінованість, почуття обов’язку і відповідальності за спільну працю, прагнення поділитися знаннями, вміннями зі слухачами.

Знання та вміння, які учні отримують в хорі, доповнюють і розширюють музичний досвід, придбаний ними на уроках музики в школі, сприяють правильній орієнтації в різноманітних явищах музичного життя [82].

Складність управління цим процесом полягає в специфічних особливостях хорового виконавства, які на думку В. Живога визначаються як:

- людський фактор (направлення індивідуальних художніх устремлінь учасників хорового колективу і їх творчих зусиль в єдине русло);
- синтетичний характер (зв’язок музики зі словом);
- специфіка інструмента (людський голос);
- колективний характер (наявність загальних цілей і завдань);
- наявність диригента (посередника між авторами та виконавцями) [27].

Більшість дослідників визначають диригентсько-хорову діяльність як художньо-творчий процес, результат якого проявляється в формі художньої інтерпретації та матеріалізації в живому звучанні задуму композитора [12; 27].

Таким чином, багато в чому успішність диригентсько-хорової діяльності майбутнього вчителя музики визначається навчанням його цілого комплексу психолого-педагогічних механізмів, що лежать в основі спілкування диригента (вчителя) і учасників хору (учнів), за допомогою яких здійснюється діяльність диригентом: мотиви, які спонукають учителя до діяльності, цілі та результати, на які спрямована діяльність, засоби. Одним з найважливіших вимог до вчителя складає його вміння створювати згуртований хоровий колектив з класу, який характеризується єдністю в думках, поглядах на мистецтво і в установках його учасників. При цьому вчитель музичного мистецтва повинен знати вікові психологічні особливості учасників хору і вміти їх враховувати.

Керівник хору є вихователем творчого колективу. Він повинен знати організаційну структуру хору, психологічні аспекти, які впливають на формування позитивної, творчої атмосфери в колективі [49].

Завдяки своїй художньо-комунікативній природі, музика не тільки включається в процес людського спілкування, а й є незамінним засобом, за допомогою якого організуються міжособистісні контакти учасників художньої комунікації. Професійна діяльність хормейстера виступає особливим видом художньої комунікації, яка передбачає творче спілкування з музикою та з учасниками хорового колективу. Специфічний зміст роботи хормейстера полягає в широкому застосуванні різних комунікативних зв'язків: диригент – хоровий твір; диригент – колектив; диригент – співак; диригент – слухач. Здійснення цих зв'язків вимагає від нього не тільки диригентсько-виконавської техніки як такої, а й особливих комунікативних умінь і навичок спілкування, таких, як: вміння органічно і послідовно впливати на «іншого»; вміння усвідомлено і цілеспрямовано вибирати по відношенню до хору і окремих співаків найбільш впливові способи поведінки і звернення, які забезпечували б їх готовність до сприйняття і виконання музики, створення атмосфери яскраво емоційного, творчого пошуку і т. ін. [69].

Професор В. Чабанний умовно виділяє ліберально-безвільний, авторитарно-раціональний, авторитарно-емоційний і творчо-демократичний стилі управління хоровим колективом. У диригентів ліберально-безвільного стилю В. Чабанний зазначає млявість, нездатність до вольового педагогічного впливу, розпливчастість цілей і завдань, невизначеність і багатослівність мови, повільність і прояв рис флегматичного темпераменту. Керівники хору авторитарно-раціонального типу відрізняються послідовністю і цілеспрямованістю у своїй професійній діяльності, спрямованої більшою мірою на утвердження своєї особистості або свого успіху. В. Чабанний відзначає більш активний прояв у таких диригентів адміністративних здібностей, ніж художнього початку їх особистості. Робота з хоровим

колективом диригентів відрізняється емоційністю, часто імпульсивністю та непередбачуваністю, нерідко емоційними спалахами у відповідь на допущені помилки учасниками хору. Диригенти цього стилю можуть проявляти невиправдану владність. В цілому успішна творча діяльність позбавляє учасників хору ініціативи і обмежує свободу їх самовираження. Найбільш ефективним В. Чабанний вважає творчо-демократичний стиль управління хоровим колективом, який характеризується органічним поєднанням мислення і почуття, розвиненістю уяви, уявлень і асоціацій, високою комунікативністю і товариськістю. У процесі творчої діяльності такі керівники артистичні, педагогічно гнучкі, ситуативні і різноманітні в своїх діях і прийомах управління колективом. Між керівником і колективом встановлюється демократична атмосфера, при якій зберігається між ними необхідна дистанція і високий авторитет диригента. Створюються можливість продуктивного керівництва хором і сприятливі психолого-педагогічні умови творчої діяльності [96].

На думку В. Живова, стиль управління диригента хоровим колективом залежить від його типу нервової системи і темпераменту, в зв'язку з чим вчений вважає правомірним введення поняття «виконавський тип» [27, с. 240].

Слід зазначити, що на практиці існує безліч психолого-педагогічних принципів і прийомів управління, які слід використовувати майбутньому вчителю музики в своїй диригентсько-хорової діяльності. Найбільш поширеними є такі способи впливу на колектив як навіювання, переконання, наслідування, спонукання, вимога, комплімент, похвала і т. ін. [27].

Таким чином, майбутній учитель музичного мистецтва повинен бути: компетентним у своїй сфері роботи, педагогічно гнучким, ситуативно володіти своїми емоціями, обізнаним в сферах педагогіки та загальної та вікової психології, мати уявлення про фізичні особливості учнів та їх зміни протягом навчання (психологічного і фізичного зростання).

Отже, ми можемо визначити поняття «комунікативна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва», як явище, що являє собою

складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань як зі своєї спеціальності, так і загальнонаукових, в тому числі з теорії комунікації, практичних умінь, значущих якостей особистості, що обумовлюють готовність фахівця до продуктивної педагогічної взаємодії.

Одним з важливих напрямків розвитку освіти є вдосконалення якості професійного навчання та підвищення рівня професійних компетентностей майбутнього вчителя. Для оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва нами був проведений аналіз наукової літератури, присвячений цьому питанню.

Н. Козелова, у своїй статті «Критерії, показники, рівні сформованості комунікативної компетентності» зазначає, що прийнято виділяти три рівня сформованості комунікативної компетентності: низький, середній і високий. Загальноприйнято, що оволодіння тим чи іншим вмінням до відповідного рівня передбачає, що студент вільно оперує знаннями і вміннями, що визначають попередній рівень [39].

Всі три рівні тісно пов'язані один з одним, і кожен попередній засвоює наступний, включаючись в його склад:

– низький рівень – знання в області професійного спілкування поверхневі, нечіткі; студенти не вміють грамотно вести діалог; не здатні розпізнавати поведінку іншої людини; відзначається погане володіння навичками ефективного слухання, що перешкоджає продуктивному спілкуванню; студенти відчувають труднощі у встановленні контактів з іншими людьми; байдужі до переживань іншої людини; насилу оцінюють власні дії в ситуаціях спілкування;

– середній рівень – знання в області професійного спілкування є емпірично ситуативними, з частковим узагальненням; студенти здатні вести діалог, але на недостатньо високому рівні; розпізнають поведінку іншої людини тільки на інтуїтивному рівні; володіють слабо розвиненими навичками ефективного слухання, що перешкоджає продуктивному спілкуванню; здатні знаходити оптимальні способи спілкування, що ведуть до

розвитку доброзичливості; власні дії оцінюють правильно, але не у всіх ситуаціях спілкування;

– високий рівень – знання в області професійного спілкування мають глибокий теоретичний характер, системні й цілісні; студенти вміють грамотно вести діалог; здатні успішно розпізнавати поведінку іншої людини; володіють навичками ефективного слухання, що сприяють продуктивному спілкуванню; легко встановлюють контакти з іншими людьми; з співчуттям ставляться до переживань іншої людини; здатні оцінювати власні дії в ситуаціях спілкування [39].

В свою чергу, С. Савичев пропонує виділити чотири рівня комунікативної компетентності: I рівень – неусвідомлена компетентність; II рівень – репродуктивна компетентність; III рівень – продуктивна компетентність і IV рівень – творча компетентність [77].

Кожен з виділених рівнів характеризується ним наступними критеріями. Критерієм першого рівня він вважає несамостійну діяльність студента, побудовану на підказках викладача, які педагог включає в навчальну діяльність, та вимагає виключно правильних відповідей від студента, не визнаючи його права на помилку і діалог. Така ситуація має місце в тому випадку, коли немає педагогічного контакту з викладачем, або коли студент відчуває великі труднощі в формуванні загальних навчальних понять і способів навчальної діяльності [77].

Критерієм другого, репродуктивного, рівня є наявність лінгвістичних знань у студента при недостатньому вмінні їх застосовувати, репродуктивна діяльність виконується по пам'яті або за заданим алгоритмом, викладач чекає від студента успішного виконання завдань, що вимагають простих розумових операцій з даними, а також організовує обмін незалежними висловлюваннями між студентами [77].

Критерієм третього, продуктивного, рівня, на думку автора, виступає достатнє володіння студентами лінгвістичними вміннями: методами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; при цьому синтез лінгвістичних знань і

умінь використовується як інструмент пізнання. Для студентів цього рівня характерна вже самостійна продуктивна діяльність, яка виконується по самостійно створеному алгоритму або прийнятому типовому алгоритму, перетвореному в ході самої дії. Розумова діяльність опосередкована словесно-логічною формою. Викладач організує саморозкриття, взаєморозуміння і прагнення до взаємопізнання учнів, досягаючи високого рівня соціальної реалізації студентів як в діяльності спілкування і навчання, так і в створенні індивідуального культурного продукту навчальної діяльності (письмового тексту) [77].

Критерієм четвертого, творчого, рівня є самореалізація компетентної особистості, здатної до самостійної творчої навчальної діяльності на базі придбаних знань, умінь, цінностей і смислів. Учень ставить і вирішує завдання, що вимагають узагальнення даних і творчого мислення, прагне до розуміння іншого з метою пошуку нової істини, вступає в «партнерство», транслюючи соціальну відповідальність – вищий рівень соціалізації.

Серед виділених чотирьох рівнів сформованості комунікативної компетентності особистості найвищим є четвертий рівень – творча компетентність [77].

Найбільш широке визначення критеріїв і рівнів комунікативної компетентності ми знайшли в роботі О. Шубкіна [99].

Спираючись на положення про те, що критерії повинні нести інформацію про ознаку, на підставі якої оцінюється в даному випадку інтегративна якість особистості, мотиви, особистісне ставлення до виконання діяльності, критеріями оцінки сформованості комунікативної компетентності автор визначає:

– мотиваційно-ціннісний: інтерес і потреба до професійного спілкування, орієнтація на прийняття партнера, розуміння професійного мотиву партнера, осмислення різноманіття цінностей і відмінностей форм сучасної культури, засобів і способів професійних комунікацій;

- когнітивний: знання лінгвістичного коду мови, знання соціолінгвістичного, соціокультурного характеру для вирішення професійних комунікативних завдань, наявність розвиненого соціального інтелекту;
- діяльнісний: аналіз і оцінка професійної комунікативної ситуації, постановка мети спілкування для вирішення задач, вибір комунікативних стратегій і вибудовування комунікативних тактик, володіння способами вирішення комунікативних завдань, включення в професійну комунікативну діяльність як суб'єкт, що реалізує комунікативний план, збагачення професійного комунікативного досвіду;
- рефлексивно-оцінний (аналіз оцінки ефективності власного професійного комунікативного акту на основі рефлексії досягнутих комунікативних цілей і осмислення шляхів свого вдосконалення в професійній комунікації) [99].

На відміну від дослідження загальної комунікативної компетенції, робіт присвячених комунікативній компетентності в сфері музичної освіти не так багато. Серед досліджень вважаємо за необхідне виділити розробку А. Попкова, який досліджував комунікативну компетентність майбутніх диригентів-хормейстерів [69].

У відповідності зі структурними компонентами комунікативної компетентності автор виділяє три критерії її сформованості: мотиваційно-регулятивний, змістовний і операціональний. Відповідно до них досліджуваний феномен, може проявлятися в трьох рівнях – високому, середньому і низькому [69].

Провідним узагальненим показником, що відображає наявний рівень диригента-хормейстера в мотиваційно-регулятивному компоненті, є ступінь емоційної активності, особистісної залученості диригента-хормейстера в процес сприйняття і виконання музики, глибина прагнення до встановлення гуманних відносин з учасниками хорового колективу [69].

Провівши аналіз найважливіших сутнісних особливостей мотиваційно-регулятивного компонента комунікативної компетентності диригента-

хормейстера, автор припускає, що рівень прояву даного компонента може бути:

- високим, що підтверджують наявність у диригента-хормейстера глибоко зацікавленого, яскраво емоційного, особистісно-ціннісного ставлення до музики, до процесу спілкування з нею при сприйнятті й виконанні; усвідомлене прагнення до встановлення гуманних відносин з учасниками хорового колективу;

- середнім, що свідчить про те, що емоційно-особистісне ставлення до музики, до виконавської і власне художньо-комунікативної діяльності, також як і прагнення до встановлення гуманних відносин з хором проявляється в фахівця менш яскраво і глибоко;

- низьким, на якому емоційно-особистісне ставлення до досліджуваного аспекту його музично-виконавської діяльності, прагнення до гуманістичних за характером взаємодії з хоровим колективом проявляється слабо і не носить сталого характеру [69].

З огляду на особливості змістовного компонента комунікативної компетентності диригента-хормейстера, А. Попков припустив, що за рівнем прояву він може бути:

- високим, якщо диригент-хормейстер в повному обсязі володіє знаннями з комунікативної функції музики, закономірностями та засобами її художнього впливу, володіє уявленнями про прийоми, які полегшують як розпізнавання структури твору, так і розуміння його художнього змісту; має знання засобів художньо-комунікативного спілкування в професійній практиці;

- середнім, якщо знання комунікативної функції музики, закономірності та засоби її художнього впливу, в прийомах, які полегшують як розпізнавання структури твору, так і розуміння його художнього змісту, знання засобів художньо-комунікативного спілкування в професійній практиці диригента-хормейстера носять менш глибокий і стійкий характер;

– низьким тоді, коли в професійному досвіді диригента-хормейстера знання комунікативної функції музики, закономірності та засоби її художнього впливу, уявлення про прийоми, які полегшують як розпізнавання структури твору, так і розуміння його художнього змісту, знання засобів художньо-комунікативного спілкування представлені в обмеженому обсязі [69].

Провідним узагальненим показником досліджуваної якості особистості та професійної діяльності майбутнього диригента-хормейстера в операціональному компоненті слід вважати, на думку автора, сукупність його умінь і здібностей відбирати і використовувати способи художньо-комунікативного спілкування з музикою, виконавцями і слухачами, здійснювати рефлексивно-творчу оцінку їх доцільності та ефективності. На цій основі рівень прояву комунікативної компетентності в даному компоненті може бути:

– високим, що означає, що студент-диригент в повному обсязі володіє зазначеними способами, систематично і плідно використовує їх в процесі взаємодії з музичними творами, виконавцями і слухачами, успішно здійснює рефлексивно-творчу оцінку їх доцільності та ефективності;

– середнім, на якому студент-диригент не в повному обсязі володіє необхідними вміннями, здійснює рефлексивно-творчу оцінку їх доцільності й ефективності з меншою впевненістю і результативністю;

– низьким, якщо вміння та здібності відбирати і використовувати способи художньо-комунікативного спілкування з музикою, виконавцями і слухачами, здійснювати рефлексивно-творчу оцінку їх доцільності та ефективності проявляються дуже слабо [69].

На основі синтезу вищеописаних досліджень (а саме, розгорнутий аналіз, проведений О. Шубкіною, та дослідження А. Попкова, в якому яскраво представлена специфіка комунікативної компетентності диригента-хормейстера, що може бути застосовано для оцінки комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі

вокально-хорової роботи з учнями), нами були розроблені й виділені наступні компоненти і критерії сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва:

- мотиваційний – відображає зацікавленість студента в здійсненні акту комунікації;
- когнітивний – відображає наявність знань, що застосовуються для успішного здійснення акту комунікації;
- діяльнісний – вміння застосовувати теоретичні знання на практиці;
- рефлексивно-оціночний – аналіз ситуації, своїх дій і їх впливу на акт комунікації.

У кожного компонента ми виділили свої критерії і показники:

Таблиця 1.1.

Критерії, рівні та показники сформованості комунікативної компетентності студентів

Мотиваційний компонент			
Критерій	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Прагнення до спілкування	Інтересу до спілкування не спостерігається	Інтерес до спілкування помірний	Високий інтерес до спілкування
Ініціативність	Першим в комунікаційний акт не вступає. Характерно очікування чітко поставлених завдань, їх виконання відбувається за зразком, бажання привнести щось своє відсутнє	Проявляє деяку ініціативу при комунікації, при виконанні завдання намагається переосмислити його творчо	Характерна ініціативність, прояв творчих здібностей.
Когнітивний компонент			
Критерій	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Знання мовних норм	Знання знаходяться на базовому рівні, що дозволяє вести побутове спілкування	Уміння використовувати в мові базову професійну термінологію, стійкі вирази	Характеризується багатим професійним словниковим запасом, що дозволяє відтворювати і сприймати інформацію науковою мовою

Продовж. табл. 1.1.

Соціальна адаптованість	Прояв розуміння комунікативних ситуацій, адекватне сприйняття мотивів учасників комунікації.	Здатність прогнозувати реакції учасників комунікації; володіння вербальними і невербальними навичками спілкування на достатньому рівні	Уміння аналізувати комунікативну ситуацію, роль учасників у ній; володіння різними навичками спілкування, вміння «лавірувати» стилями спілкування в залежності від ситуації.
Діяльнісний компонент			
Критерій	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Аналіз і оцінка комунікативної ситуації	Розпізнавання шаблонних комунікативних ситуацій	Розпізнавання нетипових комунікативних ситуацій	Розпізнавання і оцінка різних комунікативних ситуацій
Вибір способів і прийомів спілкування для здійснення комунікаційного акту	Вербальні та невербальні комунікаційні прийоми реалізуються в недостатній мірі, нерозвинена здатність вибору прийомів відповідно ситуації	Успішне застосування прийомів спілкування	Адаптація комунікативних навичок в залежності від ситуації, володіння типовими і нетиповими комунікаційними прийомами
Рефлексивно-оціночний компонент			
Критерій	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Аналіз комунікаційного акту	Аналіз не проводиться, або проводиться поверхово	Аналіз проводиться досить ретельно	Аналізуються всі компоненти комунікаційного акту
Оцінка дій (своїх та інших учасників комунікаційного акту)	Дії або не оцінюються, або оцінюються поверхнево, що призводить до неправильних висновків	Дії оцінюються досить точно, проте трапляються помилки	Дії оцінюються точно, аналізуються причини тих чи інших дій учасників, що призводить до правильних висновків.
Результат рефлексивного аналізу	Прагнення до самовдосконалення обмежено, і не призводить до істотного розвитку	На підставі аналізу відбувається переосмислення, і це призводить до пошуку нових шляхів розвитку комунікативних навичок	Постійне прагнення до розвитку, пошук нової інформації, спрямованої на поліпшення течії комунікаційного акту.

1.4. Методика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

У створенні методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ми керувалися тим, що в основі будь-якої методики повинні лежати мета, методичні принципи, педагогічні умови та відповідні їм методи.

Упровадження методики закономірно повинно здійснюватися за певними **етапами**.

Проаналізувавши наукову літературу, зокрема праці Б. Тахохова [85], як етапи формування комунікативної компетентності студентів ми пропонуємо наступні:

- Мотиваційний, у процесі якого у студентів формується потреба та позитивне ставлення до опанування як навчальним матеріалом, так і комунікативними навичками;
- Когнітивний, на якому в майбутніх учителів музичного мистецтва формуються необхідні мовні знання, вміння і навички конструктивної поведінки в міжособистісному спілкуванні, готовність до продуктивної взаємодії, вміння контролювати свій емоційний стан, адекватна реакція на нестандартні обставини;
- Світоглядний, який спрямований на толерантне ставлення до оточуючих людей, вміння уникати і залагоджувати конфліктні ситуації, пріоритет діалогу в мовному спілкуванні, вміння прогнозувати розвиток комунікативної ситуації і власну мовну поведінку.

На наш погляд, планомірне проходження всіх даних етапів розвитку комунікативної компетенції студентів дозволить досягти необхідного рівня сформованості комунікативної компетенції для студента в його подальшій професійній діяльності.

Метою методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є розвиток комунікативних вмінь і навичок студентів.

Визначаючи **методичні принципи** формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми спиралися на думку Л. Ориніна та І. Кашуба. Дослідники виділяють наступні принципи:

1. Принцип наступності заснований на тому, що формування комунікативної компетентності ґрунтується на перейманні і осмисленні соціально-культурного, комунікативного та професійного досвіду студента.

2. Принцип індивідуалізації дозволяє глибше вивчити творчі й пізнавальні особливості кожного студента.

3. Принцип науковості передбачає, що процес формування комунікативної компетентності відбувається на наукових підставах і відповідно до освітнього простору університету.

4. Принцип особисто-орієнтованого підходу передбачає, що навчання має бути доступним і здійснюватися на достатньому рівні з урахуванням індивідуальних освітніх потреб кожного студента.

5. Принцип інтеграції вказує на системний характер комунікативної компетентності студентів вузу та його міждисциплінарну спрямованість відповідно до освітнього простору університету [60].

Одним із етапів створення методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва було розкриття комплексу педагогічних умов, що дозволяють адаптувати навчальний процес для підвищення рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Для досягнення цієї мети був проведений аналіз наукової літератури з цієї теми. Дослідники приділяли увагу тим умовам, в яких відбувався процес формування та засвоєння нових умінь та навичок.

В своєму дослідженні ми приділяли особливу увагу науковим працям, що описували умови формування комунікативної компетентності в процесі

професійної підготовки. Це дослідники А. Найн, С. Боровська, Л. Львов та ін. У працях приділялася особлива увага таким критеріям організації педагогічних умов, як: реалізація кінцевої мети навчально-виховного процесу та досягнення запланованих результатів; здатність практичного застосування; системний підхід; відповідність індивідуальним особливостям студентів; впровадження іноваційних досягнень різних галузей науки та ін.

Перед тим, як розглянути сутність та структуру педагогічних умов, що пропонують дослідники, вважаємо необхідним розкриття терміну «умова».

У філософському словнику під умовою розуміється «ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати» [93]. Більш того, умови складають те середовище, обставини, в яких явища виникають, існують і розвиваються.

Відповідно до словника української мови, умови – це «обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється щонебудь» [81, с. 441].

У даних визначеннях умова розглядається як щось зовнішнє для предмета, що безпосередньо впливає на процес його формування і розвитку, тобто поняття «середовище» і «умови» співвідносяться один з одним. Розгляд категорії «умова» як видового по відношенню до поняття «середовище» не виправдано розширює сукупність об'єктів, необхідних для виникнення, здійснення або зміни обумовленої педагогічної конструкції.

На це звертає увагу Н. Яковлева. Вона пише, що розгляд категорії «умова» по відношенню до поняття «середовище», не виправдано розширює сукупність об'єктів, необхідних для виникнення, здійснення або зміни педагогічного явища. Поняття «умови» – більш широке по відношенню до поняття «середовище», так як умови охоплюють як природну сферу, обстановку процесу навчання, існуючу об'єктивно, так і соціально створювані, задалегідь запрограмовані, скомбіновані і взаємообумовлені чинники, здатні направити процес навчання в потрібне навчальне русло [103, с. 24].

Слід зазначити, що умови повинні бути необхідними і достатніми для існування (або зміни) досліджуваного предмета або явища. До необхідних відносять ті умови, які мають місце щоразу, як тільки виникає дія, а до достатніх – тільки ті, які неодмінно викликають дану дію.

Аналіз представлених визначень дозволив прийняти умови як обставини, що безпосередньо впливають на процес формування і розвитку досліджуваного предмета.

При розгляді поняття «педагогічні умови» слід виходити як з основних характеристик категорії «умови», так і з специфіки педагогічного процесу, що полягає в його спрямованості на формування особистості того, хто навчається, креативних здібностей його мислення, в усвідомленні мотивації своїх вчинків при вирішенні завдань навчання і виховання.

А. Новіков визначає поняття «педагогічні умови» як обставини процесу навчання і виховання, які забезпечують досягнення заздалегідь поставлених педагогічних цілей [58].

А. Найн дає своє визначення: «Педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених педагогічних завдань». До педагогічних, таким чином, можна віднести ті умови, які «свідомо створюються в освітньому процесі й які повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу» [56]. Під необхідними педагогічними умовами розуміють ті, які обумовлюють педагогічне явище, під достатніми – ті, без яких педагогічна мета не може бути досягнута [56].

С. Боровська дає дещо інше визначення: педагогічні умови – це «комплекс взаємопов'язаних заходів навчально-виховного процесу, які сприяють переходу студентів на більш високий рівень професійної діяльності» [7, с. 14.].

Слід зазначити, що викладені визначення є універсальними, тому вони використовуються в якості базових. Узагальненням теоретичних відомостей про дефініції «педагогічні умови», розглядом їх різновидів займалися такі

автори, як Н. Іпполітова, Н. Стерехова. Визначення, дане авторами, описує педагогічні умови як «один з компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток» [34]. Цікавою є і точка зору Л. Львова, який розуміє під педагогічними умовами «... сукупність заходів освітнього процесу, що утворюють професійно-освітнє середовище, дотримання яких сприяє найбільш ефективному досягненню освітніх цілей» [46].

Згідно з вимогами щодо вибору педагогічних умов, викладених Л. Львовим, всі умови повинні забезпечувати системність підготовки, повинні відображати зміст моделі підготовки, забезпечувати етапність процесу підготовки, вибиратися з педагогічних засобів, що підвищують ефективність підготовки, моделювання комплексу педагогічних засобів повинно базуватися на закономірностях професійної підготовки, бути необхідними і достатніми [47].

В подальшому, під педагогічними умовами будемо розуміти спеціально створені обставини, що впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів, сприяють формуванню їхньої комунікативної компетентності й забезпечують результативність системи фахової підготовки.

Проаналізувавши наукову літературу, виділимо наступні педагогічні **умови** успішного формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва:

1. Стимулювання адекватного, позитивного самовідношення студентів.
2. Застосування активних методів навчання.
3. Гуманізація стосунків в системі «викладач – студент» під час навчального процесу.

Однією з умов для ефективного формування комунікативної компетентності є стимулювання адекватного та позитивного самовідношення студентів. Для встановлення і підтримання продуктивних контактів з дитиною

необхідно приймати її. Приймання вчителем особистості дитини залежить в першу чергу від того, який у вчителя ступінь прийняття себе, що визначається самовідношенням [55].

Таким чином, визнати індивідуальність кожної дитини, унікальність її особистості, отримувати задоволення від спілкування з дітьми може той вчитель, який усвідомлює себе як значущу особу в своїх очах. Тому ми вважаємо за необхідне здійснення стимулювання адекватного, позитивного самоствавлення майбутніх учителів як умови формування комунікативної компетентності.

Дана умова реалізується через корекцію власної активності студентів в сторону самоповаги і прийняття на основі отримання позитивного зворотного зв'язку, створення ситуацій успіху, схвалення, підтримки, доброзичливості, стимулювання усвідомлення власного успіху чи неуспіху в змодельованих педагогічних ситуаціях, зняття страху помилок, корекції самооцінки відповідно до оцінки групи.

Використання активних методів навчання при постійній орієнтації на індивідуальність студента, сприяє розвитку мотивації самопізнання і самовдосконалення; процес формування комунікативної компетентності знаходить для майбутнього вчителя особистісний сенс. Закономірним наслідком цього стає активність студента до самоформування комунікативної компетентності на основі індивідуально-орієнтованої програми комунікативного вдосконалення [36].

Головна мета використання активних методів навчання в навчальних закладах – зняти основне протиріччя між навчальною і професійною діяльністю.

Можна виділити ряд відмінностей активних методів навчання від традиційного навчання:

- активізація мислення студентів;
- навчання в умовах вирішення проблемних ситуацій;
- активність студентів порівняна з активністю викладача;

– реалізація можливостей спільного, групового засвоєння знань, умінь і навичок.

Таким чином, під активними методами навчання розуміються ті методи, при використанні яких навчальна діяльність набуває творчий характер [54].

Не менш важливою педагогічною умовою формування комунікативної компетентності є гуманізація стосунків в системі «викладач – студент» в процесі навчання. Гуманізація – це поширення й затвердження гуманістичних принципів в якій-небудь сфері суспільного життя [80, с. 24], процес створення атмосфери, в якій робиться акцент на важливості окремої особистості, і долається відстань за рахунок досягнення групового взаєморозуміння.

Гуманізація освіти передбачає формулу: особистість для навчального процесу, а не навчальний процес для розвитку особистості, а також використання таких форм і методів навчання і виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності студента, його пізнавальних інтересів, особистісних якостей, таких умов, при яких він може і хоче вчитися, особисто зацікавлений в тому, щоб сприймати навчальні та виховні впливи. Основною функцією навчання при цьому стає не стільки формування високого інтелекту, скільки формування розвиненої особистості з високими цілями та ідеалами [50, с. 126].

В період навчання у вищому навчальному закладі загальна діяльність, яка передбачає співпрацю студентів між собою і з викладачами і здійснюється у формі спілкування, створює спільність інтересів, емоційних переживань з приводу поставлених навчальних цілей. В результаті емоційного переживання успіхів і невдач, засвоєння майбутніми професіоналами зразків моральної співучасті в загальній навчальній діяльності у них формується гуманне ставлення до інших людей, гуманний характер почуттів і вчинків. При цьому міжособистісна взаємодія виступає тим каналом, яким комунікативний вплив і моральні норми соціального середовища найбільш точно засвоюються студентом, відбувається постійна трансформація соціальних вимог в моральні

підвалини, етико-комунікативних властивостей в уміння ефективної взаємодії, перехід емоційно насичених внутрішніх переконань в поведінку, що формує культуру його комунікативної діяльності.

Отже, виділені умови потребують застосування співвідносних до них **методів**. Для стимулювання адекватного та позитивного самовідношення студентів нами були обрані наступні методи:

– метод психологічного настроювання передбачає багатоаспектний, позитивний вплив на студентів, основою якого є створення позитивної атмосфери на занятті, в процесі якого формується позитивне ставлення до інформації, що буде мати місце на занятті;

– лекція-діалог – нова інформація подається через серію питань, на які студент повинен відповідати безпосередньо в ході опанування новим матеріалом. Діалоговий метод полягає в колективному пошуку істини (правильної відповіді, вирішення проблемної ситуації) шляхом діалогу викладача і студента;

– створення ситуації успіху – метод стимулювання мотивації студента. Через позитивні емоції, отримані в процесі навчальної діяльності покращується самооцінка та стимулюється потяг до навчання.

Друга педагогічна умова, застосування активних методів навчання, реалізується за допомогою наступних методів навчання:

– дискусія – обговорення спірного питання, проблеми. Важливою характеристикою дискусії, що відрізняє її від інших видів спору, є аргументованість. Обговорюючи спірну (дискусійну) проблему, кожна сторона, опонуючи думку співрозмовника, аргументує свою позицію [78]. Дискусія часто розглядається як метод, що активізує процес навчання, вивчення складної теми, теоретичної проблеми. За допомогою дискусії студенти набувають нові знання, зміцнюються у власній думці, вчать її відстоювати. Головна функція навчальної дискусії – стимулювання пізнавального процесу, побічною виступає розвиток комунікативних навичок, що формуються в процесі спілкування викладача та студента;

– метод бесіди на практиці використовується для вирішення комплексних завдань засвоєння нового, закріплення матеріалу, розвитку творчих здібностей, формування загальнонавчальних умінь, що дає можливість студентам зрозуміти проблему з різних позицій;

– гра – як метод формування комунікативної компетентності. Особливостями ігрової діяльності є націленість на самоствердження перед суспільством, гумористичне забарвлення, орієнтація на мовну взаємодію.

Третя педагогічна умова, гуманізація стосунків в системі «викладач – студент», під час навчального процесу потребує використання наступних методів:

– метод спілкування з музикою, в якому студент виявляє комунікативні прийоми в музиці при її аналізі, допомагає, з одного боку, прояснити комунікативний потенціал засобів музичної виразності, форми, жанру, а з іншого – краще зрозуміти художній і комунікативний зміст твору в цілому. Виявлення комунікативних прийомів в музиці, розуміння співвіднесеності, «наближення» цих прийомів в музиці до ситуацій спілкування з колективом, його учасників один з одним інтенсифікує сам процес спілкування;

– метод театралізації поглиблює уявлення студента про виразні можливості, закладені в міміці, поставі, пластиці руху. Спрямований на розвиток невербальних комунікативних навичок;

– метод занурення в зміст музичної діяльності. Б. Теплов відзначав, що однією з найважливіших особистісних рис музиканта-виконавця є вміння емоційно занурюватися в зміст музичної діяльності й концентрувати на ньому всі свої душевні сили [86]. Цей метод спрямований на розвиток емоційного діапазону студента, що є невід'ємною частиною ефективної комунікаційної діяльності [29].

Кожен з розглянутих методів навчання має свої особливості, які необхідно враховувати при їх застосуванні. Для розвитку і формування комунікативної компетентності студентів найбільш раціонально використовувати комбінації методів навчання. Кожен метод має свої переваги

і обмеження. Якщо грамотно комбінувати і застосовувати методи, то можливо більш ефективно сформувати високий рівень емпатії, вміння поводити себе в конфліктній ситуації, навички самопрезентації та публічного виступу, навички активного слухання, вміння аргументувати свою точку зору і т. ін.

Висновки до розділу 1

У сучасному суспільстві ключова роль в організації навчально-виховного процесу належить учителю, тому професійний розвиток і самовдосконалення стає сьогодні головним пріоритетом для кожного педагога. Перспективний розвиток освіти пов'язаний не стільки з впровадженням інноваційних підходів до змісту освіти і освітніх технологій, скільки з підвищенням рівня професійних компетентностей учителя, до якого і належить досліджуваний нами феномен.

Здійснений нами аналіз наукової літератури дав можливість визначити понятійно-термінологічний апарат дослідження проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Ми розглянули поняття: комунікація, комунікативність, компетентність, компетенція, професійна компетентність, комунікативна компетентність; прийшли до визначення комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, як явища, що являє собою складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань як зі своєї спеціальності, так і загальнонаукових, в тому числі з теорії комунікації, практичних умінь, значущих якостей особистості, що обумовлюють готовність фахівця до продуктивної педагогічної взаємодії.

У процесі дослідження нами визначена структура комунікативної компетентності вчителя музичного мистецтва, яка складається з наступних компонентів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексійно-

оціночний. Відповідно до компонентів визначено критерії та показники, а саме: мотиваційний компонент: рівень прагнення до спілкування, прояв ініціативності в спілкуванні, когнітивний компонент: рівень знань мовних норм, рівень соціальної адаптованості; діяльнісний компонент: рівень аналізу та оцінки комунікативної ситуації, вибір способів і прийомів спілкування для здійснення комунікаційного акту; рефлексивно-оціночний компонент: рівень аналізу комунікаційного акту, оцінка дій, як своїх, так й інших учасників комунікаційного акту, результат рефлексивного аналізу.

На основі визначених компонентів, критеріїв та показників комунікаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва стає можливим визначення рівня сформованості комунікаційної компетентності студентів.

Була створена методика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, впровадження якої включає в себе три етапи: практичний, когнітивний та світоглядний.

Методичними принципами методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ми визначили: принцип наступності, принцип індивідуалізації, принцип науковості, принцип особистісно-орієнтованого підходу та принцип інтеграції.

Був проведений аналіз поняття «педагогічні умови», дано визначення цьому терміну. Ми розуміємо педагогічні умови як спеціально створені обставини, що впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів, сприяють формуванню їхньої комунікативної компетентності й забезпечують результативність системи фахової підготовки.

Проаналізувавши наукову літературу, ми виділили, на наш погляд, найважливіші педагогічні умови успішного формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва:

1. Стимулювання адекватного, позитивного самовідношення студентів.
2. Застосування активних методів навчання.

3. Гуманізація стосунків в системі «викладач – студент» під час навчального процесу.

Створена нами методика передбачає використання наступних методів: метод психологічного налаштування, лекція-діалог, створення ситуації успіху, дискусія, бесіда, гра, метод спілкування з музикою, метод театралізації, метод занурення.

Для розвитку і формування комунікативної компетентності студентів найбільш раціонально використовувати інтегрований підхід, що є комбінацією методів навчання. Індивідуалізований підхід передбачає урахування психологічних особливостей студентів та комбінацію методів з урахуванням цих особливостей.

Таким чином, за результатами дослідження нами обґрунтовано методику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямовану на розвиток комунікативних вмінь і навичок студентів.

РОЗДІЛ 2

ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Аналіз стану проблеми в практиці закладу вищої музично-педагогічної освіти

Наше дослідження формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва проводилося протягом 2019–2020 н. р. на базі музично-хореографічного відділення факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету на індивідуальних заняттях з дисципліни «Хорове диригування» у три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

У дослідженні брали участь студенти двох груп: дослідна група денного відділення – МХК-17 (12 студентів), та контрольна група заочного відділення – ЗММск-19 (11 студентів). Завданнями практичного дослідження було:

- виявити наявний рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на базі обґрунтованих нами критеріїв та показників (п. 1.3.);
- розробити методику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- впровадити у навчальний процес методику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (п. 1.4.);
- розробити плани-конспекти занять з дисципліни «Хорове диригування» на основі методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;

- провести контрольний замір рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- проаналізувати результати дослідної роботи.

Для виконання означених вище завдань, ми використовували такі методи: спостереження, анкетування, тестування, кількісну та якісну обробку результатів. Педагогічні вимірювання при оцінці рівня сформованості комунікативної компетентності проводилися за допомогою оціночно-діагностичного комплексу, що відповідає критеріям комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту комунікативної компетентності студентів відбувалося за допомогою діагностики мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І. Ладанов, В. Уразаева) (Додаток А).

Методика призначена для виявлення основних комунікативних орієнтацій і їх відповідності в процесі формального спілкування. Основа опитування – визнання того, що міжособистісна комунікація залежить від мотиваційної структури партнерів, яка задає певні орієнтації та їх гармонійність в комунікативному процесі. Опитувальник складався з 20 тверджень, які групувалися по 3 шкалами:

- 1) орієнтація на прийняття партнера;
- 2) орієнтація на адекватність сприйняття і розуміння партнера;
- 3) орієнтація на досягнення компромісу.

Діапазон кожної з шкал коливається від 7 до 28 балів. Про ступінь виразності кожної з шкал можна судити на підставі наступних показників: 21 і більше – висока; 8–20 – середня; 7 і менше – низька. Загальний сумарний показник, що характеризує абсолютну гармонійність комунікативних орієнтацій, дорівнює 84 балам.

Рівні загальної гармонійності комунікативних орієнтацій можуть бути представлені в наступному вигляді: високий рівень – 64 бали і більше; середній рівень – 30–63 балів; низький рівень – 29 балів і менше.

Результати опитування показали, що високий рівень сформованості мотиваційного компоненту комунікативної компетентності мають 16,67 % студентів дослідної групи та 27,27 % студентів контрольної групи; середній рівень у 58,33 % студентів дослідної та 45,46 % контрольної груп. Показники низького рівня сформованості мотиваційного компоненту комунікативної компетентності такі: дослідна група – 25 %, контрольна – 27,27 % студентів. Результати аналізу відповідей представлені в табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Рівні сформованості мотиваційного компоненту комунікативної компетентності (%)

Рівні	Дослідна група (12 студентів)	Контрольна група (11 студентів)
Низький	25	27,27
Середній	58,33	45,46
Високий	16,67	27,27

Результати наочно продемонстровані на рис. 2.1.

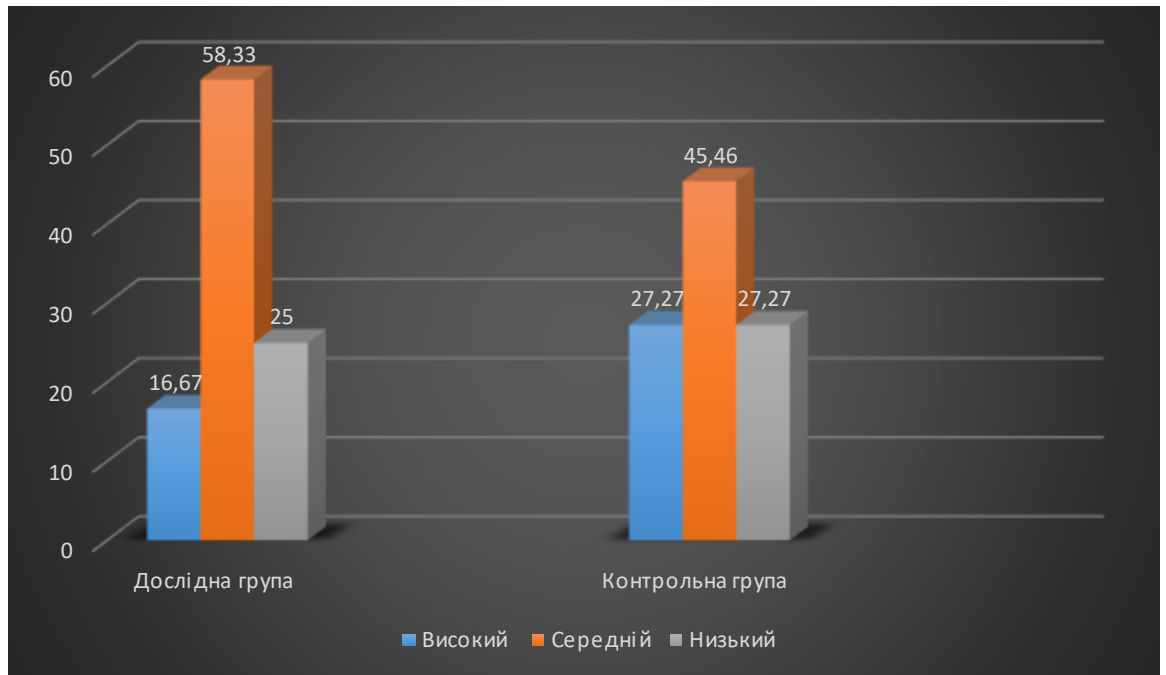


Рис. 2.1. Рівні сформованості мотиваційного компоненту комунікативної компетентності

Методом визначення рівня сформованості когнітивного компоненту комунікативної компетентності ми визначили методику вимірювання соціального інтелекту, субтест №1 (Дж. Гілфорд, М. О'Саллівен) (Додаток Б).

В цьому субтесті використовуються сцени з персонажем коміксів Барні і його близькими (дружиною, сином, друзями). Кожна історія ґрунтується на першій картинці, яка зображує дії персонажів в певній ситуації. Випробуваний повинен знайти серед трьох інших картинок ту, яка показує, що повинно статися після ситуації, зображеної на першій картинці, з огляду на почуття і наміри діючих осіб.

Субтест вимірює фактор пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки персонажів в певній ситуації, передбачити те, що станеться в майбутньому.

За результатами тестування високий рівень сформованості когнітивного компоненту комунікативної компетентності мають 25 % студентів дослідної групи та 18,18 % студентів контрольної групи; середній рівень у 57,33 % студентів дослідної та 54,55 % контрольної груп. Показники низького рівня

сформованості когнітивного компоненту комунікативної компетентності такі: дослідна група – 16,67 %, контрольна – 27,27 % студентів.

Результати аналізу відповідей на тест представлені в табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості когнітивного компоненту комунікативної компетентності (%)

Рівні	Дослідна група (12 студентів)	Контрольна група (11 студентів)
Низький	16,67	27,27
Середній	58,33	54,55
Високий	25	18,18

Результати тестування наочно продемонстровані на рис. 2.2.

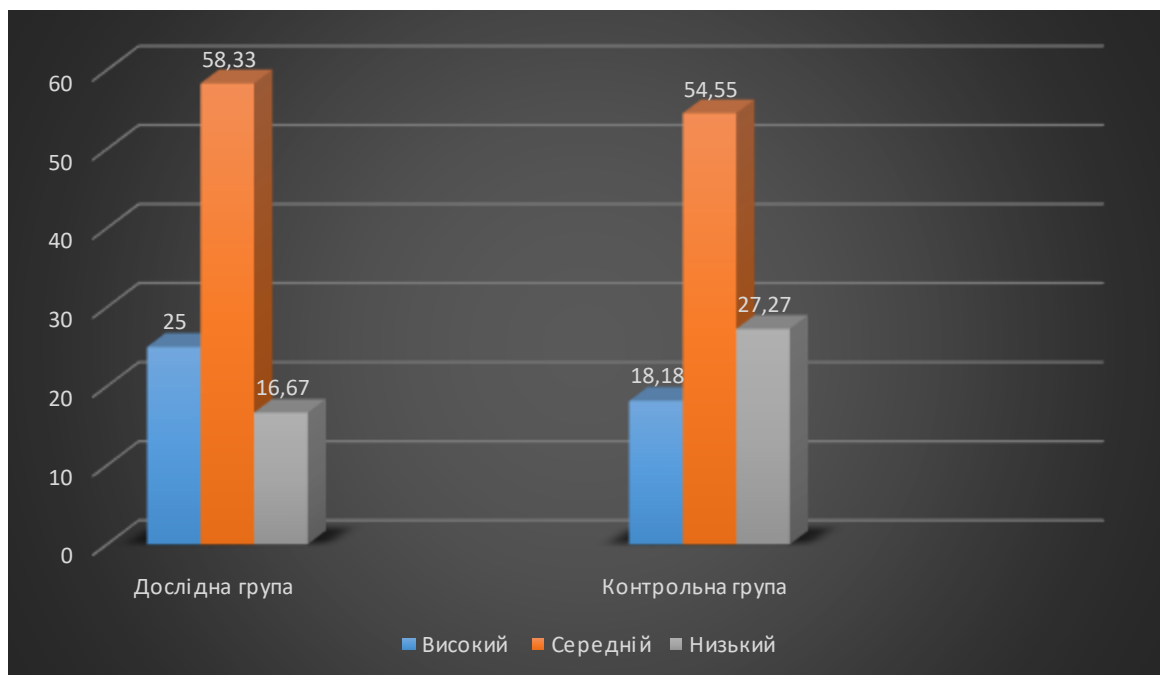


Рис. 2.2. Рівні сформованості когнітивного компоненту комунікативної компетентності

Визначення рівня сформованості діяльнісного компоненту комунікативної компетентності студентів проводилося за допомогою діагностики комунікативного контролю (М. Шнайдер) (Додаток В).

Методика призначена для вивчення рівня комунікативного контролю. Згідно М. Шнайдеру, люди з високим комунікативним контролем постійно стежать за собою, добре обізнані де і як себе вести, здатні до управління своїми емоційними проявами. Разом з тим вони відчувають значні труднощі в спонтанному самовираженні, не люблять непрогнозованих ситуацій.

Люди з низьким комунікативним контролем безпосередні й відкриті, але можуть сприйматися оточуючими як занадто прямолінійні і нав'язливі.

За результатами опитування високий рівень сформованості діяльнісного компоненту комунікативної компетентності мають 33,33 % студентів дослідної групи та 18,18 % студентів контрольної групи; середній рівень сформованості діяльнісного компоненту у 41,67 % студентів дослідної та 63,64 % контрольної груп. Показники низького рівня сформованості діяльнісного компоненту комунікативної компетентності такі: дослідна група – 25 %, контрольна – 18,18 % студентів.

Результати аналізу відповідей на тест представлені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості діяльнісного компоненту комунікативної компетентності (%)

Рівні	Дослідна група (12 студентів)	Контрольна група (11 студентів)
Низький	25	18,18
Середній	41,67	63,64
Високий	33,33	18,18

Результати визначення рівнів сформованості діяльнісного компоненту графічно відображені на рис. 2.3.

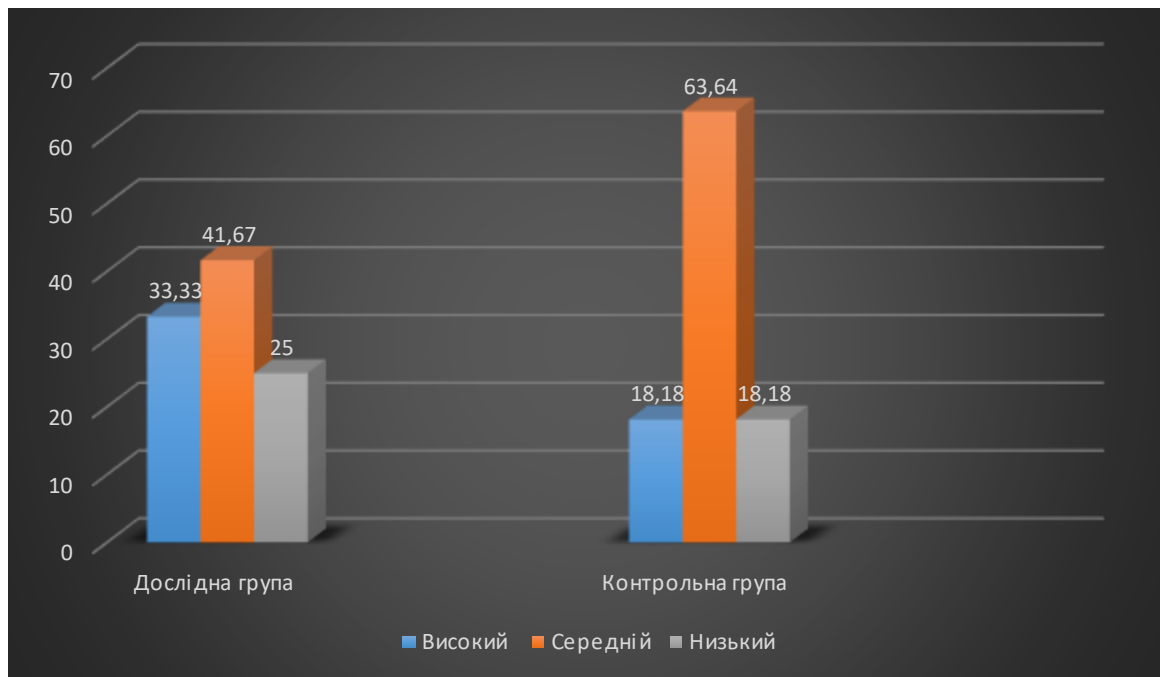


Рис. 2.3. Рівні сформованості діяльнісного компоненту комунікативної компетентності

Рівень сформованості рефлексивно-оціночного компоненту комунікативної компетентності ми визначили за допомогою методики вимірювання соціального інтелекту, субтест №2 (Дж. Гілфорд, М. О'Саллівен) (Додаток В).

Стимульний матеріал субтесту складають картинки, що зображують невербальну експресію: міміку, пози, жести. Три картинки, розташовані зліва, завжди висловлюють однакові почуття, думки, стани людини. Випробуваний повинен серед чотирьох картинок, розташованих праворуч, знайти ту, яка висловлює такі ж думки, почуття, стану людини, що і картинки зліва.

Субтест вимірює фактор пізнання класів поведінки, а саме здатність до логічного узагальнення, виділенню загальних істотних ознак в різних невербальних реакціях людини.

За результатами тестування високий рівень сформованості рефлексивно-оціночного компоненту комунікативної компетентності мають 25 % студентів дослідної групи та 27,27 % студентів контрольної групи; середній рівень у 41,67 % студентів дослідної та 45,46 % контрольної груп. Показники низького

рівня сформованості рефлексивно-оціночного компоненту комунікативної компетентності такі: дослідна група – 33,33 %, контрольна – 27,27 % студентів.

Результати аналізу відповідей на тест представлені в табл. 2.4.

Таблиця 2.4.

**Рівні сформованості рефлексивно-оціночного компоненту
комунікативної компетентності (%)**

Рівні	Дослідна група (12 студентів)	Контрольна група (11 студентів)
Низький	33,33	27,27
Середній	41,67	45,46
Високий	25	27,27

Графічне відображення результатів перевірки рівнів сформованості рефлексивно-оціночного компоненту представлені на рис. 2.4.

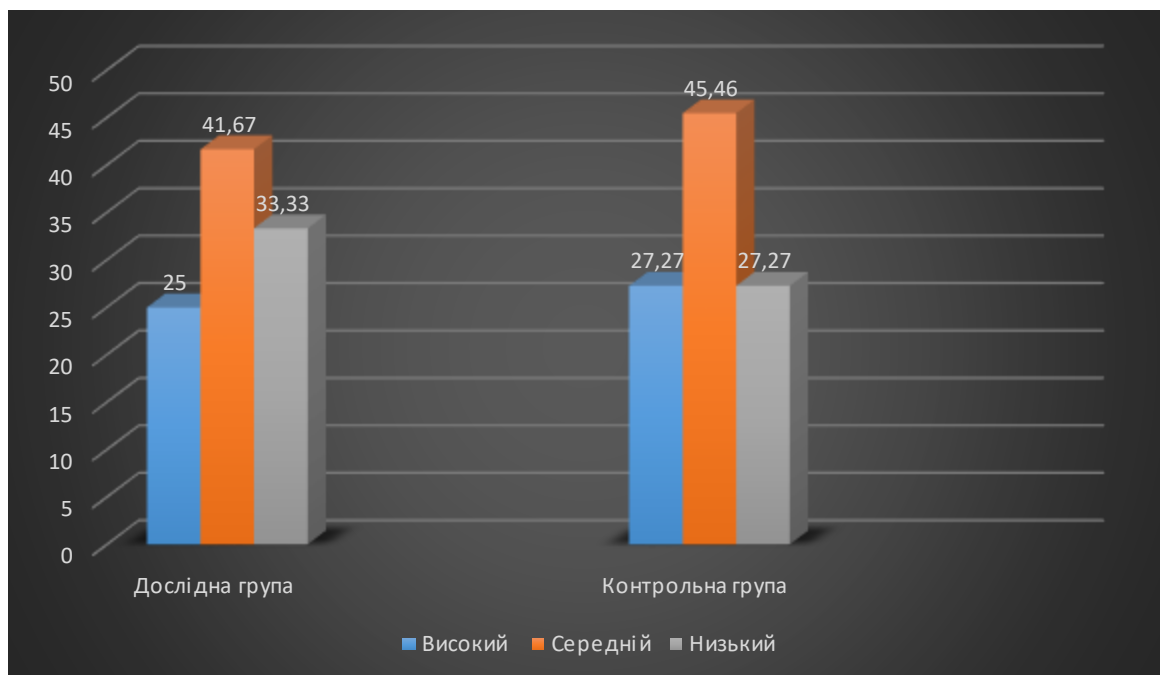


Рис. 2.4. Рівні сформованості рефлексивно-оціночного компоненту
комунікативної компетентності

Середні показники рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва подано у табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

**Рівні сформованості компонентів комунікативної компетентності
майбутніх учителів музичного мистецтва (%)**

Критерії	Дослідна група (12 студентів)			Контрольна група (11 студентів)		
	Рівні					
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Мотиваційний	16,67	58,33	25	27,27	45,46	27,27
Когнітивний	25	58,33	16,67	18,18	54,55	27,27
Діяльнісний	33,33	41,67	25	18,18	63,64	18,18
Рефлексивно-оціночний	25	41,67	33,33	27,27	45,46	27,27
Середній показник	25	50	25	22,73	52,27	25

Для зручності результати аналізу рівня сформованості комунікативної компетентності студентів дослідної та контрольної груп ми відобразили графічно в діаграмах (рис. 2.5. та рис. 2.6.)

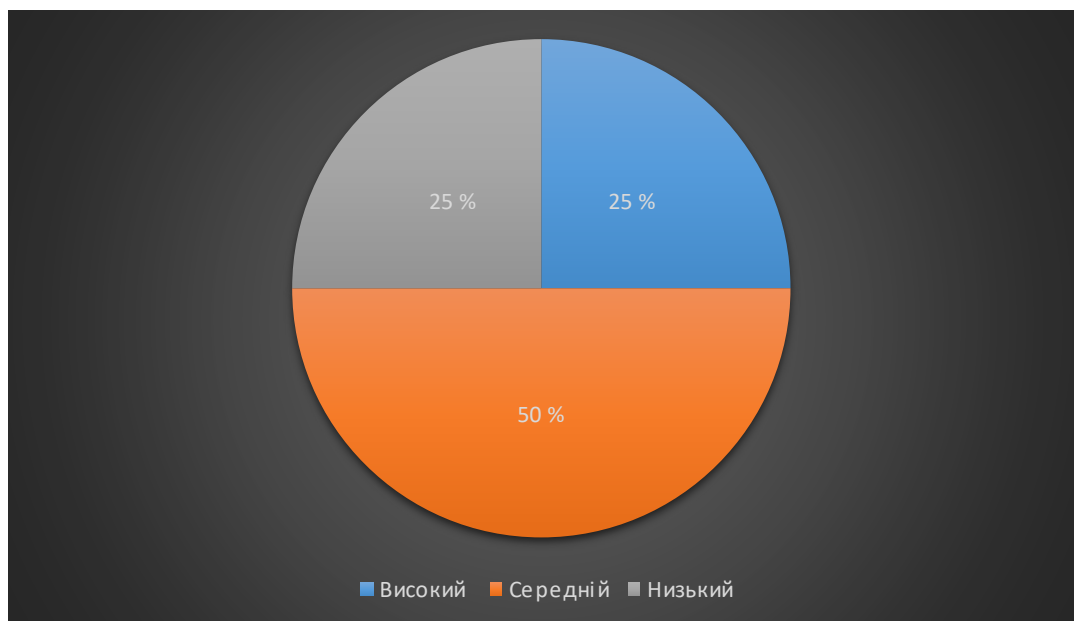


Рис. 2.5. Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (дослідна група)

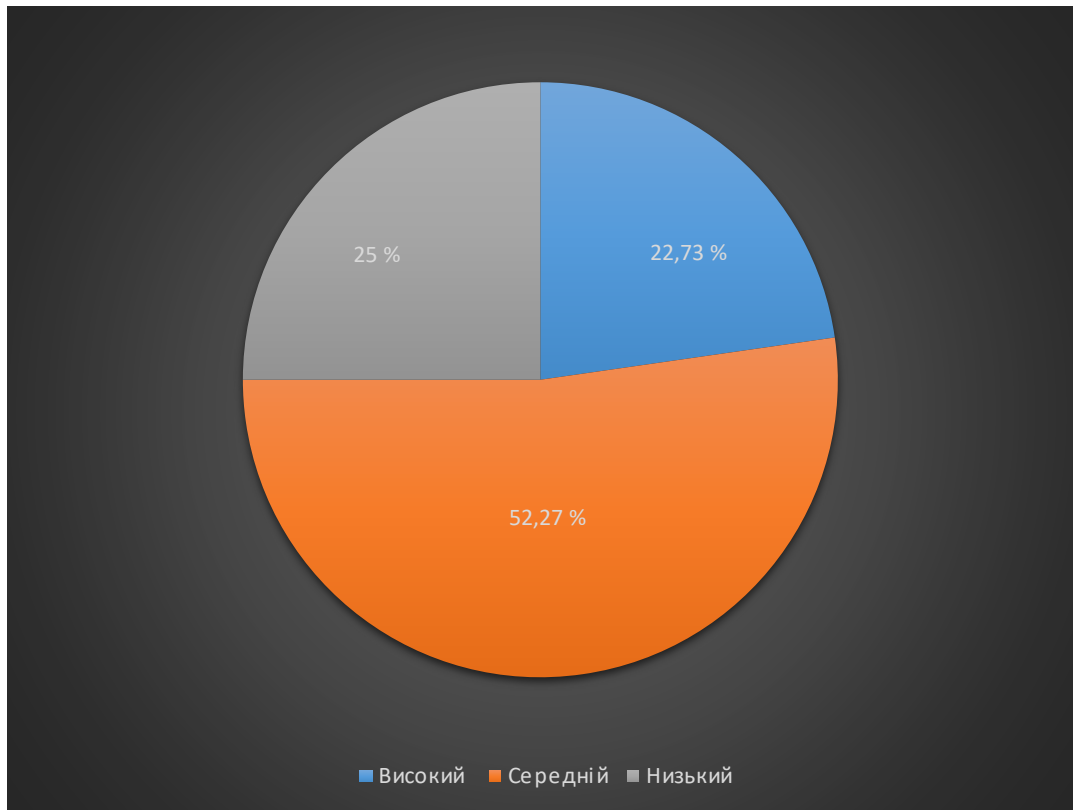


Рис. 2.6. Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (контрольна група)

Кількісна та якісна обробка даних показала загалом середній рівень сформованості комунікативної компетентності у студентів обох груп.

Отримані результати обумовили необхідність проведення другого етапу дослідження.

Аналіз літератури, результати діагностики рівня сформованості комунікативної компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі дослідження, наведені раніше, дозволяють припустити, що високий рівень сформованості комунікативної компетентності не буде масовим без застосування методик, які сприяють переходу студентів від одного рівня сформованості до іншого. Отже, проблема дослідження є актуальною, її розв'язання потребує конкретизації, створення і реалізації методики ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, на що було націлене наше дослідження. У контрольній групі освітній процес проходив в рамках традиційного підходу, а для дослідної групи організація освітньої діяльності

здійснювалася за допомогою створення і реалізації обґрунтованої в теоретичній частині дослідження методики формування комунікативної майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, з метою підвищення рівня сформованості комунікативної компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва ми вважаємо за необхідне впровадити у навчально-виховний процес методику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

2.2. Впровадження методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Спираючись на теоретичні положення першого розділу, присвячені обґрунтуванню ідеї про наявний потенціал освітнього процесу в формуванні комунікативної компетентності студентів та створенню методики формування даної інтеграційної якості, розглянемо її реалізацію в дослідній роботі.

Впровадження методики формування комунікативної компетентності вчителів музичного мистецтва проходило на формуально-діяльнісному етапі дослідження. Метою такого дослідження було перевірка ефективності означеної методики, відповідно до якої висувалися завдання:

1. Розвивати потребу та ціннісне позитивне ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до комунікативних актів.
2. Сформувати комунікативні знання і навички у студентів.
3. Сформувати вміння майбутніх педагогів використовувати в практичній діяльності комунікативні знання і навички.

Застосування методики проходило за трьома етапами:

– перший етап – мотиваційний, впровадження методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювався при дотриманні педагогічної умови – стимулювання адекватного, позитивного самовідношення студентів та відповідних такій

умові методів: метод психологічного налаштування, лекція-діалог та метод створення ситуації успіху;

– другий етап методики – когнітивний, на якому застосовувалася педагогічна умова – застосування активних методів навчання та відповідні такій умові методи: дискусія, бесіда та гра;

– третій етап – світоглядний, що здійснювався при дотриманні педагогічної умови – гуманізація стосунків в системі «викладач – студент» під час навчального процесу та застосування відповідних такій умові методів: метод спілкування з музикою, метод театралізації та метод занурення.

Дослідження формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва проходило протягом 2019–2020 н. р. із студентами денного відділення групи МХК-17 (дослідна група) музично-хореографічного відділення факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету.

Завданням формувального етапу дослідження було перевірити ефективність впровадження методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчально-виховний процес.

Впровадження методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відображено у розробленій нами програмі, в якій розкрито всі етапи формувально-діяльнісного дослідження, зазначені теми занять та перераховані використовувані методи розвитку комунікативних знань та навчак студентів (табл. 2.6.).

Аудиторну індивідуальну форму роботи розроблено на основі робочої програми з дисципліни «Хорове диригування» для бакалаврів [48].

Таблиця 2.6.

Програма методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (на заняттях з дисципліни «Хорове диригування»)

Етапи дослідження	Теми занять	Методи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва
Мотиваційний	Тема 28. Диригування семидольних розмірів (7/4, 7/8) (4 год.) Тема 29. Одинадцятидольний розмір. (2 год.)	метод психологічного налаштування; лекція-діалог; метод створення ситуації успіху
Когнітивний	Тема 29. Одинадцятидольний розмір. (2 год.) Тема 30. Диригування відносно великими хоровими формами. (4 год)	дискусія бесіда гра
Світоглядний	Тема 31. Транспонування хорової партитури на тон вгору і вниз на фортепіано. (4 год.)	метод спілкування з музикою метод театралізації метод занурення

Процес впровадження розробленої нами методики проходив на індивідуальних практичних заняттях з «Хорового диригування» (16 год.). Студенти денної форми навчання (гр. МХК-15) навчалися за пропонованою нами методикою, студенти заочної форми навчання (контрольна група ЗММск-19) навчалися за методикою, що передбачена навчальним планом

підготовки бакалаврів у Криворізькому державному педагогічному університеті.

Для впровадження методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва викладачам, які проводять заняття з хорового диригування були запроновані методичні матеріали з метою забезпечення навчального процесу.

На першому мотиваційному етапі впровадження методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва були застосовані методи, що співвідносяться із педагогічною умовою стимулювання адекватного, позитивного самовідношення студентів.

Так, на заняттях з «Хорового диригування» у процесі опанування теми 28. «Диригування семидольних розмірів (7/4, 7/8)» та перших двох занять з теми 29 «Одинадцятидольний розмір» був впроваджений метод психологічного налаштування. Настрій та психологічний стан студентів залежить від багатьох аспектів, та для продуктивного розвитку як предметної так і комунікативної компетентності важливо допомогти студенту залишити всі негативні емоції та налаштуватися на роботу.

На заняттях з цієї теми новий матеріал подавався за допомогою лекції-діалогу. Так, за допомогою серії запитань ми дали можливість студентам дійти до розуміння технічних особливостей диригування одинадцятидольних розмірів в повільному та швидкому темпі в залежності від сенсових наголосів на прикладах музичних творів. Цей метод допомагає не тільки розвивати когнітивні навички у студентів, а й розвиває культуру мовлення, що є невід'ємною частиною комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Особлива увага зверталася нами на створення ситуації успіху в процесі опанування предметними та комунікативними знаннями та навичками. Застосування цього методу реалізовувалося за допомогою заохочення. Акцентувалася увага на тих аспектах, що студент засвоїв, проводився аналіз

проміжкових досягнень студента, що допомогло укріпити віру студента в свої сили, та сформувати його ціннісне ставлення до себе.

Студент, що має високий рівень самооцінки, як правило, частіше вступає в комунікаційний акт та стає його ініціатором, зникають страхи.

Наступним етапом формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ми визначили когнітивний. Його реалізація відбувалася під час занять 7-10. Так, під час продовження вивчення теми 29 «Одинадцятидольний розмір» ми використовували метод бесіди, під час якого обговорювали вже опановані знання і навички, аналізували складність сприйняття несиметричних розмірів. Тема 30 «Диригування відносно великими хоровими формами» розкривала особливості диригування частинами з опер, кантат, ораторій. Вважаємо доречним на цих заняттях використати такий метод розвитку комунікативної компетентності, як дискуссія. Під час опанування нового матеріалу студентам ставились запитання, наприклад «Чи важливим є уявлення сценічного процесу під час диригуванням частини опери»? Після відповіді ми попросили аргументувати студента свою позицію та висловили свою, що була провокативно протилежною, що надавало простір для дискусії. Такий підхід дозволяє розвивати у студента здатність відстоювати свою думку, але з точки зору викладача, цей метод може мати деякі складності. Через субординаційну особливість системи «викладач-студент», дуже важливо впливати на позицію студента не за допомогою свого авторитету, а за допомогою аргументів, якщо студент висловлює невірні твердження.

На цьому етапі формування комунікативної компетентності студентів ми використовували метод бесіди, що виражався в комплексі запитань та обговорень певної проблеми, які допомагали її вирішити. Під час роботи над хоровими творами виникали проблеми передачі емоційного змісту, та використовуючи метод бесіди ми аналізували емоційний зміст твору, що виражався як в засобах музичної виразності, так і в поетичному тексті. Завдяки застосуванню такого методу, студенти мають можливість глибше проникати в

сутність твору, після чого його виконання стає більш виразним, міміка стає більш різноманітною. Відбувається розвиток як вербальних навичок комунікації, так і розширюється діапазон невербальних.

Також, ми визнали доречним використання такого активного методу навчання, як гра. За умовами, ми виступали у ролі хору, а студенти мали познайомити нас із «новим для нас» твором. Студенти готували маленьку анотацію представленого твору, та визначали, яку партію ми будемо співати. Для реалістичності ситуації ми співали з помилками, щоб дати студентам можливість проявити себе як лідер. Студентами проводився аналіз виконавських труднощів для виконання окремих партій, та була проведена робота над цими труднощами. Вважаємо корисним використання цього методу, тому що він дає можливість студентам розвивати свої комунікативні навички та розширювати предметний вокабуляр.

Наступним етапом нашої методики був визначений світоглядний.

Для реалізації гуманізації стосунків між викладачем та студентом, під час опанування теми № 31 «Транспонування хорової партитури на тон вгору і вниз на фортепіано» ми використали метод спілкування з музикою. Під час роботи над творами ми спільно зі студентами аналізували твір на предмет комунікативних зв'язків в ньому в системах «композитор – диригент», «диригент – музичний твір», «диригент – колектив», «диригент – слухачі», приділяли увагу комунікативному потенціалу засобів музичної виразності у творах. Такий метод формує спільні думки щодо означених питань, та дає можливість подивитися на твір з однієї точки зору всім учасникам навчального процесу. Викладач повинен брати на себе роль провідника у мистецтво, така взаємодія інтенсифікує сам процес спілкування.

Наступним кроком було введення методу театралізації. Ми пропонували студентам за допомогою невербальних засобів комунікації показати різні ролі у творах. Всі перегукування в акомпанементі, у хорових партіях належало відобразити таким чином, щоб спонукати спостерігача до диференціації

різних ролей у творі. Такий метод поглиблює уявлення про невербальні можливості диригента та спонукає їх розвиток.

Ми визначили доречним використання методу поглиблення у музику. Перед роботою над творами ми слухали їх у професійному виконанні. Студентам надавалася установка емоційно поглибитись в сутність твору. Досліджуючи природу емоцій, музиканти-дослідники [101] виділяють в них дві сторони: зміст почуття і саме чуттєво-емоційний стан. Примітно те, що музичному вираженню доступні обидві сторони структури емоції, що на відміну від багатьох мистецтв в музиці виділяється особлива сила безпосереднього емоційного впливу, пов'язана з її здатністю не просто описати ситуацію почуття, але як би «зсередини» відтворити його. Це обумовлюється тим, що при зануренні в цілісний вигляд твору відбувається акумуляція внутрішніх духовних сторін особистості, інспірування нею самою власних почуттів і переживань.

План-конспект індивідуального заняття

зі студенткою IV курсу денної форми навчання групи МХК-17

Ситніченко Кариною

(клас доцента кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Любар Р. О.)

Тема: Аналіз хорових творів.

Мета:

дидактична: ознайомлення зі структурою аналізу хорового твору.

розвиваюча: розвивати навички образно-слухових уявлень, необхідних для розуміння «хорового звучання» партитури. Розвивати навички передачі в диригуванні образної виразності руху музичної фрази. Розвивати вміння слухати та висловлювати свою думку; вміння знаходити комунікативні зв'язки у творах.

виховна: виховання культурного музиканта, здатного до самостійної роботи, формування цінностей та ціннісних орієнтацій у сфері вокально-хорового мистецтва.

Основні завдання:

- поповнити знання студентки з питань аналізу хорових творів;
- заохотити студента до виконавської діяльності за допомогою впровадження таких методів як: метод бесіди, метод театралізації та метод занурення в музику;
- віднайти недоліки в процесі диригування хоровими творами;
- перевірити отримані знання студента з теми.

Методи: словесні (розповідь, пояснення, бесіда); наочні (демонстрація відеоматеріалів); практичні (аналіз хорового твору, метод театралізації, метод занурення в музику).

Тип заняття: поглиблення теми.

Обладнання: музичний інструмент (фортепіано), відеоносій, програмне забезпечення – платформа ZOOM.

Наочний матеріал: відеозаписи хорових творів у професійному виконанні: П. Чесноков «Мати божия», В. Моцарт фінальний хор з опери «Чарівна флейта».

Навчальна програма: П. Чесноков «Мати божия», В. Моцарт фінальний хор з опери «Чарівна флейта».

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Любар Р. О. Навчально-методичний комплекс з диригентсько-хорових дисциплін музично-педагогічних відділень вищих навчальних закладів. Кривий Ріг: КДПУ, 2011. 56 с.
2. Попков А. Д. Формирование коммуникативной компетентности дирижера-хормейстера в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Краснодар : КГУКИ, 2009. – 19 с
3. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва; Ленинград. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. 335 с.

Хід уроку

Організаційний момент: привітання зі студенткою, визначення її емоційного стану та готовності до заняття.

Формування людини як диригента складається не тільки з опанування технічними особливостями диригування, як явища, а й з розвитку людини, як особистості.

Повідомлення теми та завдань заняття.

На занятті ми з вами згадаємо, які розділи є в анотації хорових творів:

1. Історико-стилістичний аналіз;
2. Музично-теоретичний аналіз;
3. Вокально-хоровий аналіз;
4. Виконавський аналіз.

Чи важливо, на ваш погляд, взагалі робити такий розгорнутий аналіз?

Що ви можете розповісти про ваш твір без супроводу П. Чеснокова «Мати Божия»? Давайте його коротко проаналізуємо за розділами анотації.

Перший розділ, історико-стилістичний, розкриває біографічні відомості авторів твору, та його стилістичні особливості. Що ви можете сказати про композитора та його твір?

Другий розділ анотації включає в себе засоби музичної виразності: форма твору, ладотональність, фактура, гармонія, темп, метроритм, характер звуковедення, динаміка. Давайте стисло зробимо музично-теоретичний аналіз твору.

Третій розділ анотації, вокально-хоровий аналіз, в який входить аналіз таких компонентів, як: тип і вид хору, діапазон, стрій, теситура, інтонаційні труднощі, ансамбль. Скажіть будь-ласка, що таке тип і вид хору? Який тип і який вид хору в цьому творі? Чи є твір зручним для виконання?

Останній розділ анотації присвячений виконавському аналізу твору з точки зору диригента. На що, на вашу думку, диригенту слід звернути увагу?

Який вплив, на вашу думку, становить аналіз хорового твору на його художнє відображення в процесі диригування? Чи призвело це до більш цілісного сприйняття твору, якщо так, то як ви гадаєте, чому?

Перейдемо до роботи над творами. У роботі над ними ми будемо використовувати метод бесіди, театралізації та метод занурення в музику.

Ви вивчаєте твір П. Чеснокова «Мати божия». Перед початком безпосередньої роботи над ним я пропоную послухати його у професійному виконанні. Чи відрізняється ваше бачення сутності твору як слухача, від бачення як виконавця? Чому?

Пропоную виконати декілька вправ для вивільнення диригентського апарату. Станьте рівно, нахиліться вперед. Нехай ваші руки та плечі будуть повністю вільними, руки повинні вільно висіти. Колихніть ними так, щоб вони продовжували рухатися за рахунок інерції. Так, добре.

Тепер станьте рівно, підійміть руки до гори, та відпустіть їх так, щоб вони за рахунок сили тяжіння впали вниз. Чи відчуваєте свій диригентський апарат звільненим?

Давайте спробуємо продиригувати цей твір. Я попрошу вас не думати над тим, як технічно впоратися із диригентськими труднощами, спробуйте відчути себе частиною музики. Уявіть себе в одночас і диригентом, і учасником хору, і слухачем цього неперевершеного твору. Зануріться в цей твір, ви – його невід’ємна частина.

З якими труднощами ви зіткнулися під час виконання цього завдання?

Добре, а тепер давайте зануримося в окремі компоненти цього твору: в поетичне джерело та в музичну частину. Прочитайте літературний текст твору так, ніби ви знаходитесь на літературному вечорі, навколо вас багато людей, що прагнуть пізнати красу цього твору.

А тепер схожим чином попрацюємо над музичною частиною. Зараз спробуйте продиригувати музикою, без слів, зануріться в мистецтво звуків, намагайтеся не проспівувати про себе слова твору. Існує тільки емоційне забарвлення.

Чи схожі почуття та емоції ви відчуваєте під час виконання окремо поетичної та музичної частини?

На ваш погляд, чому композитор обрав саме такі засоби музичної виразності? Чому П. Чесноков обрав саме хор для втілення художнього образу?

Давайте спробуємо об'єднати поетичне та музичне в цьому творі. На вашу думку, в яких умовах доречніше звучав би цей твір? Опишіть детально місце та обставини.

Уявіть цю картину навколо вас та продиригуйте твір.

Робота над окремими частинами твору, з якими виникли труднощі.

Під час роботи над хором з опери В. Моцарта ми втілимо метод театралізації. Ця картина має багато перегуків як в хорових партіях, так і в акомпанементі, тому цей метод є дуже доречним.

Перед початком роботи, розкажіть, будь ласка, про композитора та зміст опери.

Так, тепер надайте більш детальну інформацію про зміст хору з опери, про що в ній розповідається? Отже, картина є емоційно наповненою та різноманітною.

Пропоную перед диригуванням подивитися цей фрагмент з опери. Які почуття у вас викликає прослуханий твір? Як впливає театральне супроводження на сприйняття твору? Як вам здається, чому під час диригування важливим є донесення емоційного змісту твору до хористів? Як взаємодія диригента з хором впливає на виконання твору?

Будь ласка, уявіть себе на сцені оперного залу спочатку в ролі Зарастро, та покажіть його настрій та емоції мімічно та в пластичних рухах, пізніше уявіть себе учасником хору. Зараз ви не диригент, а актор, безпосередній учасник тих подій, відтворіть цю радість з приводу відсутності Цариці Ночі.

Так, добре. Скажіть будь ласка, а яку роль відіграє оркестр у цьому творі? Чи повинні, на ваш погляд оркестранти так само вживатися в музику під час виконання?

Приділіть увагу оркестру, ніби його учасники не грають на інструментах, а є дійовими особами опери. В цьому хорі присутні перегуки між оркестром та хором, який характер вони носять? Відтворіть цю взаємодію між хористами та оркестром.

Спробуйте продиригувати без рук, використовуючі тільки міміку, зробіть так, щоб концертмейстер вас зрозумів.

Тепер продиригуйте з руками, вони не повинні замінити мімічну складову, це взаємопов'язані дії.

Робота над окремими частинами твору.

Чи впливає, на ваш погляд, уявлення конкретних обставин під час диригування на відображення художнього змісту твору? Чому?

Таким чином, практичні індивідуальні заняття, які проводилися зі студентами IV курсу денної форми навчання викликали мотивацію до спілкування як з музикою, так і з учасниками навчального процесу не тільки на уроках з диригування, а й на предметах загального циклу, виявили прагнення до пошуку та аналізу комунікативних зв'язків навколо, сприяли формуванню комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

3.3. Результати дослідження

З метою перевірки рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва нами був проведений контрольний етап дослідження. На цьому етапі дослідження взяли участь студенти дослідної та контрольної груп. Протягом контрольного етапу дослідження використовувались ті ж методи, що використовувались на першому етапі дослідження. Результати визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту комунікативної компетентності студентів після проведеного дослідження за тестуванням подано у табл. 2.7.

Таблиця 2.7.

Рівні сформованості мотиваційного компонента комунікативної компетентності (%)

Рівні	Дослідна група (12 студентів)	Контрольна група (11 студентів)
Низький	8,33	18,18
Середній	58,34	54,55
Високий	33,33	27,27

Результати повторної перевірки мотиваційного компонента комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відображені на рис. 2.7.

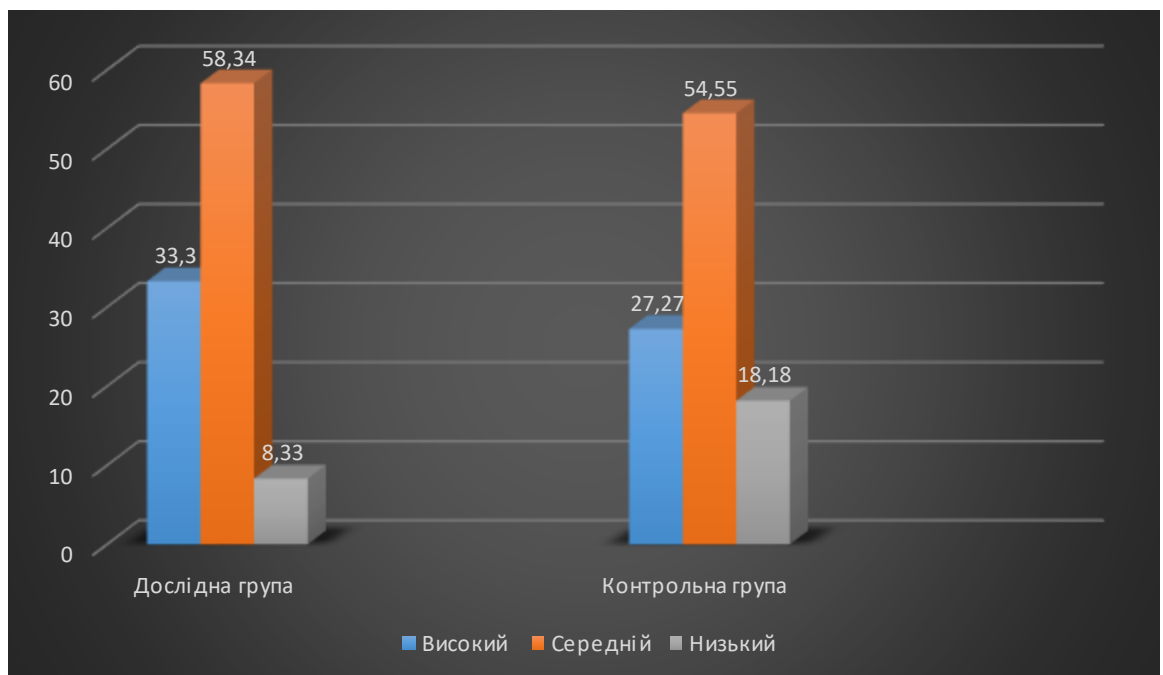


Рис. 2.7. Рівні сформованості мотиваційного компонента комунікативної компетентності

Результати тестування показали, що рівень сформованості мотиваційного компонента комунікативної компетентності у студентів дослідної групи підвищився: на високому підвищився на 16,66 %, на середньому рівні не змінився, а на низькому зменшився на 16,66 %.

Результати сформованості мотиваційного компоненту контрольної групи показали, що: високий рівень не змінився, середній – збільшився на 9,09 %, низький рівень зменшився на 9,09 %.

Задля повторної перевірки рівня сформованості когнітивного компоненту, нами були використані ті ж методи, які ми застосовували на першому етапі дослідження. Результати подано у табл. 2.8.

Таблиця 2.8.

**Рівні сформованості комунікативної компетентності за
когнітивним критерієм (%)**

Рівні	Дослідна група (12 студентів)	Контрольна група (11 студентів)
Низький	8,33	18,18
Середній	41,67	63,64
Високий	50	18,18

Рівні сформованості когнітивного компоненту комунікативної компетентності після повторної перевірки відображені на рис. 2.8.

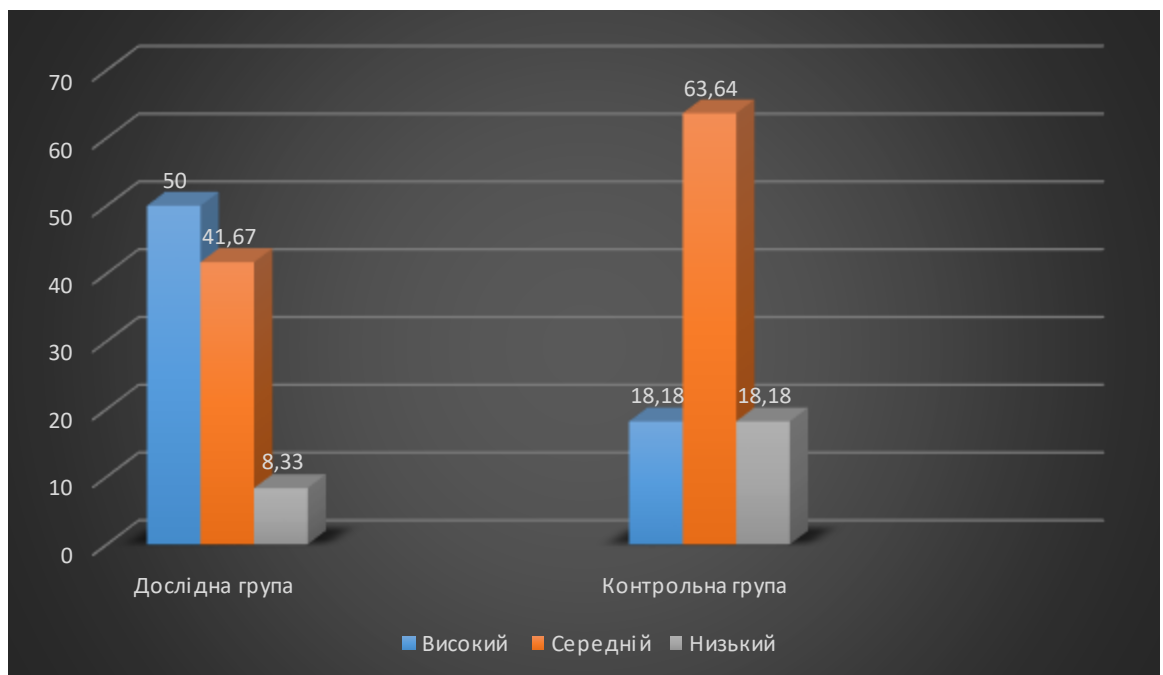


Рис. 2.8. Рівні сформованості когнітивного компоненту комунікативної компетентності

Як бачимо, рівень сформованості когнітивного компоненту комунікативної компетентності у студентів дослідної групи зріс на високому рівні на 25 %, середній рівень зменшився на 16,66 % та низький рівень зменшився на 8,34 %.

Результати контрольної групи показали, що високий рівень сформованості когнітивного компоненту комунікативної компетентності не змінився, середній рівень збільшився на 9,09 %, а низький рівень зменшився на 9,09 %.

Для повторної перевірки рівня сформованості діяльнісного компоненту комунікативної компетентності, нами також були використані методи з першого етапу дослідження. Результати подано у табл. 2.9.

Таблиця 2.9.

Рівні сформованості діяльнісного компоненту комунікативної компетентності (%)

Рівні	Дослідна група (12 студентів)	Контрольна група (11 студентів)
Низький	8,33	9,09
Середній	41,67	63,64
Високий	50	27,27

Результати повторної перевірки рівня сформованості діяльнісного компоненту комунікативної компетентності графічно показані на рис. 2.9.

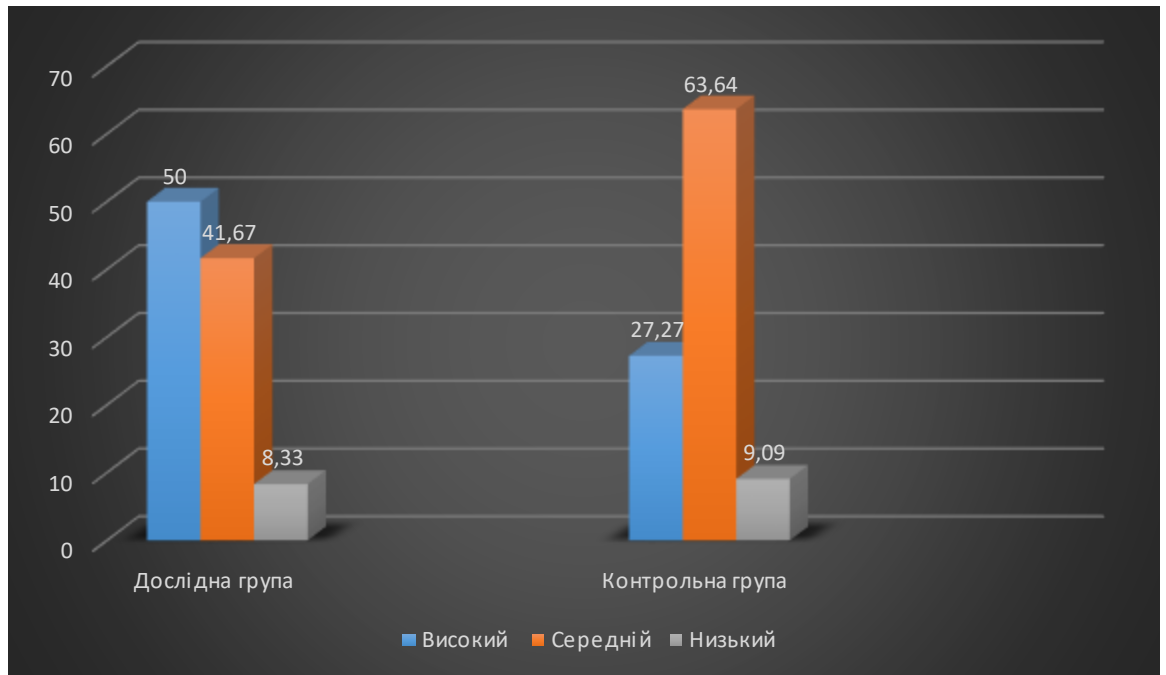


Рис. 2.9. Рівні сформованості діяльнісного компонента комунікативної компетентності

За результатами перевірки, рівень сформованості діяльнісного компонента комунікативної компетентності у студентів дослідної групи зріс: на високому рівні – на 16,67 %, контрольної групи – на 9,09%. На середньому рівні показники обох груп залишилися без змін, та на низькому рівні показник дослідної та контрольної груп зменшився на 16,67 % та 9,09 % відповідно. З метою повторної перевірки рівня сформованості рефлексивно-оціночного компонента комунікативної компетентності нами були використані методи з першого етапу дослідження. Результати подано у табл. 2.10.

Таблиця 2.10.

Рівні сформованості рефлексивно-оціночного компонента комунікативної компетентності (%)

Рівні	Дослідна група (12 студентів)	Контрольна група (11 студентів)
Низький	16,66	18,18
Середній	41,67	54,55
Високий	41,67	27,27

Аналіз результатів повторної перевірки рівнів сформованості рефлексивно-оціночного компоненту комунікативної компетентності показані на рис. 2.10.

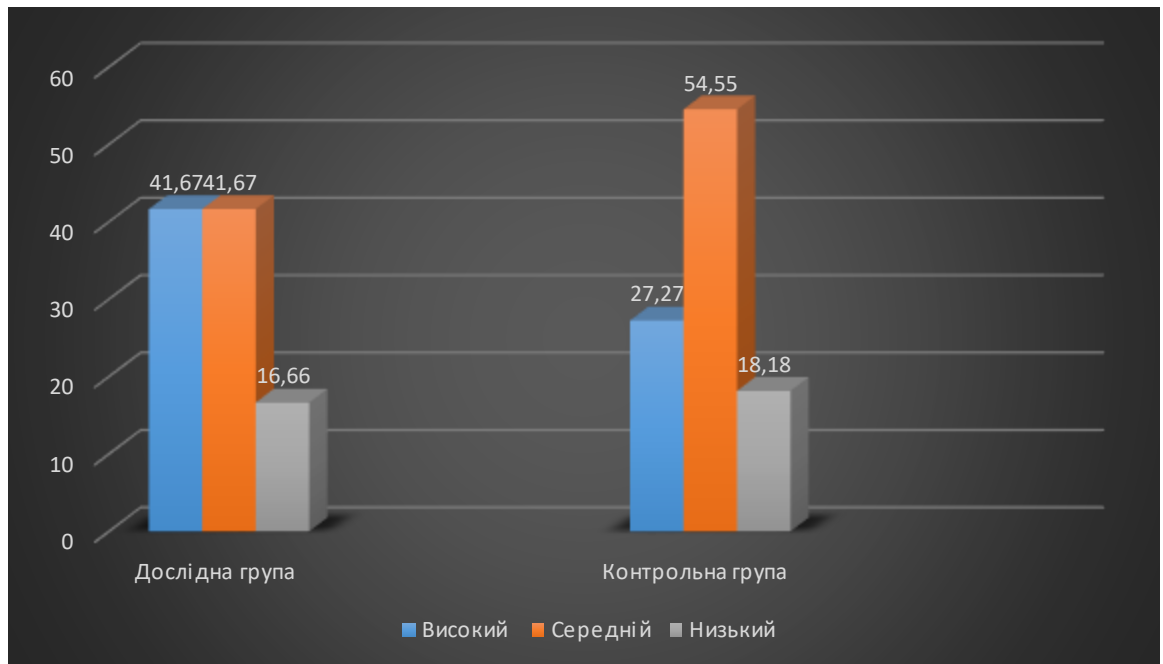


Рис. 2.10. Рівні сформованості рефлексивно-оціночного компоненту комунікативної компетентності

Як показав аналіз результатів, на високому рівні показник дослідної групи зріс на 16,67 %, на середньому рівні залишився без змін та на низькому зменшився на 16,67 %. Результати сформованості рефлексивно-оціночного компоненту контрольної групи показали, що: високий рівень не змінився, середній рівень збільшився на 9,09%, а низький рівень зменшився на 9,09 %.

Отже, на основі отриманих даних, можемо порівняти результати сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (дослідна та контрольна групи) до та після проведеного дослідження (табл. 2.11.). На основі аналізу дослідної роботи, можна зробити висновок, що в порівнянні з першим етапом дослідження, показники рівня сформованості комунікативної компетентності зросли в обох групах. Рівень сформованості дослідної групи за високим рівнем зріс на 18,7 %, на середньому рівні – зменшився на 8,34 %, на низькому – на 10,43 %. Рівень

сформованості комунікативної компетентності у студентів контрольної групи зазнав незначних змін, а саме: показник високого рівня зріс на 2,27 %, середнього – на 6,82 %, низького рівня зменшився на 9,09 %.

Таблиця 2.11.

Порівняння рівнів сформованості компонентів комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва до та після впровадження методики (%)

Компоненти	Дослідна група МХК-17 (перший етап дослідження)			Контрольна група ЗММск-19 (перший етап дослідження)		
	Рівні					
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-ціннісний	16,67	58,33	25	27,27	45,46	27,27
Когнітивний	25	58,33	16,67	18,18	54,55	27,27
Діяльнісний	33,33	41,67	25	18,18	63,64	18,18
Рефлексивно-оціночний	25	41,67	33,33	27,27	45,46	27,27
Середній показник	25	50	25	22,73	52,27	25
	Дослідна група МХК-17 (третій етап дослідження)			Контрольна група ЗММск-19 (третій етап дослідження)		
	Рівні					
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-ціннісний	33,33	58,34	8,33	27,27	54,55	18,18
Когнітивний	50	41,67	8,33	18,18	63,64	18,18
Діяльнісний	50	41,67	8,33	27,27	63,64	9,09
Рефлексивно-оціночний	41,67	41,67	16,66	27,27	54,55	18,18
Середній показник	43,7	45,83	10,41	25	59,09	15,91
Результативний показник	18,7	4,16	14,59	2,27	6,82	9,09

Для наочності, результати порівняння рівнів комунікативної компетентності до та після впровадження методики формування комунікативної компетентності у дослідній групі ми відобразили у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

Порівняння рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва до та після впровадження методики (дослідна група) (%)

Рівні	Перший етап дослідження	Третій етап дослідження	Різниця
Низький	25	10,41	– 14,59
Середній	50	45,83	– 4,16
Високий	25	43,7	+ 18,7

Динаміка змін у рівнях сформованості комунікативної компетентності контрольної групи відображена в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13.

Порівняння рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва до та після впровадження методики (контрольна група) (%)

Рівні	Перший етап дослідження	Третій етап дослідження	Різниця
Низький	25	15,91	– 9,09
Середній	52,27	59,09	+ 6,82
Високий	22,73	25	+ 2,27

Графічне відображення порівняння рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва обох груп до та після впровадження методики показане на рис. 2.11.

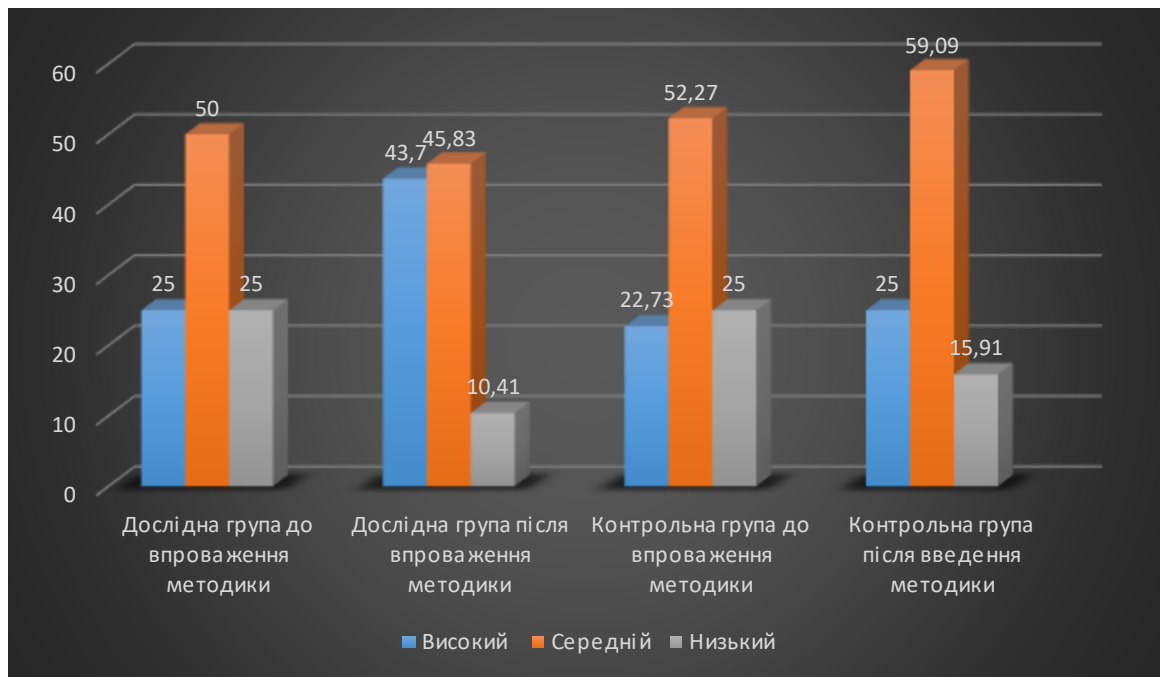


Рис. 2.11. Порівняння рівнів сформованості комунікативної компетентності до та після впровадження методики

Отже, кількісна та якісна обробка даних довела ефективність впровадженої нами методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки до розділу 2

Для визначення стану проблеми сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва було проведено дослідження, що тривало впродовж 2019-2020 н. р. У дослідженні брали участь студенти денної форми навчання групи МХК-17 (12 студентів) та студенти заочної форми навчання групи ЗММск-19 (11 студентів) музично-хореографічного відділення факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету. Логіка дослідження обумовила вибір навчальної дисципліни, під час якої проходило дослідження, а саме – індивідуальні заняття з дисципліни «Хорове диригування». Дослідження включало три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Констатувальний етап дослідження передбачав перевірку актуального стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Були підібрані методики для визначення рівня кожного компонента компетентності: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-оціночного. Розроблений інструментарій використовувався на всіх етапах дослідження, що вимагають кількісної та якісної оцінки результатів.

Так, більшість респондентів мала середній рівень сформованості комунікативної компетентності: дослідна група – 50 %, контрольна група: – 52,27 %. Низький рівень сформованості комунікативної компетентності в обох групах був 25 %. Високий рівень сформованості комунікативної компетентності в дослідній групі був 25 %, в контрольній – 22,72 %.

Підсумки констатувального етапу дослідження підтвердили припущення про недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що обґрунтувало необхідність впровадження методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Впровадження методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва проходило на формувальному етапі дослідження. Впровадження методики проходило за трьома етапами: мотиваційний, когнітивний та світоглядний при дотриманні педагогічних умов: стимулювання адекватного, позитивного самовідношення студентів, застосування активних методів навчання, гуманізація стосунків в системі «викладач – студент» під час навчального процесу та відповідних до педагогічних умов методів.

Третій етап дослідження, контрольний, являв собою перевірку ефективності методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. На контрольному етапі дослідження для перевірки рівня сформованості комунікативної компетентності студентів за виділеними критеріями були застосовані такі ж методи, що і на

констатувальному етапі. Повторна перевірка показала, що рівень сформованості комунікативної компетентності збільшився в обох групах. Динаміка розвитку комунікативних вмінь і навичок була більш інтенсивною в дослідній групі. Так, рівень сформованості дослідної групи за високим рівнем зріс на 18,7 %, на середньому рівні – зменшився на 4,17 %, на низькому – на 14,59 %. Рівень сформованості комунікативної компетентності у студентів контрольної групи зазнав незначних змін, а саме: показник високого рівня зріс на 2,27 %, середнього – на 6,82 %, низького рівня зменшився на 9,09 %.

Отже, кількісна та якісна обробка даних підтверджує ефективність введеної нами методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

ВИСНОВКИ

Процес отримання вищої педагогічної освіти може сприяти формуванню комунікативної компетентності студентів за умови системної інтеграції гуманітарних і професійних контекстів і реалізації особистісно-орієнтованих педагогічних технологій. Дослідження, проведене з проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, дозволило отримати такі результати і висновки.

Нами був проведений аналіз наукової літератури для визначення понятійно-термінологічного апарату дослідження проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Були розглянуті такі поняття, як: комунікація, комунікативність, компетентність, компетенція, професійна компетентність, комунікативна компетентність, педагогічні умови. Під «комунікацією» ми розуміємо сукупність словесних і несловесних засобів передачі інформації та її психологічного змісту між людьми. Були визначені структурні компоненти: вербальна, невербальна та паравербальна комунікації. У визначенні терміна «комунікативність» ми дотримувалися загально-наукового підходу, розуміємо «комунікативність» як здатність до передачі й сприйняття інформації.

Нами було розглянуте поняття «професійна компетентність», структурним компонентом якої є комунікативна компетентність. Спираючись на наукову літературу, ми визначили професійну компетентність, як інтегральну характеристику професійних та особистісних якостей фахівця, що відображає рівень його знань, умінь і навичок, досвіду, достатніх для здійснення певного роду діяльності.

Комунікативна компетентність нами була визначена як складне системне утворення, що включає мотиваційноцільову (готовність до прояву компетентності; мотивація задає рамки індивідуального розвитку, зростання компетентності; мета, яка спрямовує діяльність), когнітивну (володіння знанням змісту компетентності; різні категорії знань, планування, визначення

можливостей отримання знань), поведінкову (досвід прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях; операційно-технічна складова), ціннісно-емоційно-вольову (регулювання процесу і результату комунікації); аналітичну (гострота аналізу і сприйняття, що дозволяє дістатися до суті поняття) складові.

Комунікативна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається нами як явище, що являє собою складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань як зі своєї спеціальності, так і загальнонаукових, в тому числі з теорії комунікації, практичних умінь, значущих якостей особистості, що обумовлюють готовність фахівця до продуктивної педагогічної взаємодії.

На основі аналізу наукової літератури ми визначили структуру комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка складається з наступних компонентів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-оціночний. Відповідно до компонентів визначено критерії та показники, а саме: мотиваційний компонент: рівень прагнення до спілкування, прояв ініціативності в спілкуванні, когнітивний компонент: рівень знань мовних норм, рівень соціальної адаптованості; діяльнісний компонент: рівень аналізу та оцінки комунікативної ситуації, вибір способів і прийомів спілкування для здійснення комунікаційного акту; рефлексивно-оціночний компонент: рівень аналізу комунікаційного акту, оцінка дій, як своїх, так й інших учасників комунікаційного акту, результат рефлексивного аналізу.

Нами була розроблена методика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, впровадження якої включало в себе три етапи: мотиваційний, когнітивний та світоглядний.

Метою методики ми визначили розвиток комунікативних вмінь і навичок студентів. Введення методики підпорядковувалося такими методичними принципами: принцип наступності, принцип індивідуалізації, принцип

науковості, принцип особистісно-орієнтованого підходу та принцип інтеграції.

Проаналізувавши наукову літературу, ми визначили поняття «педагогічні умови», як спеціально створені обставини, що впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів, сприяють формуванню їхньої комунікативної компетентності й забезпечують результативність системи фахової підготовки. Ми виділили, на наш погляд, найважливіші педагогічні умови успішного формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: стимулювання адекватного, позитивного самовідношення студентів; застосування активних методів навчання; гуманізація стосунків в системі «викладач – студент» під час навчального процесу. Створена нами методика передбачає використання наступних методів, що співвідносяться з вищезначеними педагогічними умовами: метод психологічного налаштування, лекція-діалог, створення ситуації успіху дискусія, бесіда, гра, метод спілкування з музикою, метод театралізації, метод занурення.

Для визначення ефективності впровадження методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва було проведено педагогічне дослідження, що тривало впродовж 2019-2020 н. р., у дослідженні брали участь 23 особи. Дослідження проходило за трьома етапами: констатувальний, формувальний та контрольний.

Констатувальний етап дослідження передбачав перевірку актуального стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Був підібраний діагностичний інструментарій у взаємозв'язку складових дій комунікативної компетентності та рівнів їх сформованості відповідно до виділених критеріїв сформованості комунікативної компетентності.

У формувальному етапі дослідженні було задіяно 12 студентів денного відділення, які входили до досліджуваної групи, та 11 студентів заочного відділення, які навчалися за традиційною методикою.

По закінченню впровадження методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва була проведена повторна перевірка рівнів сформованості компонентів комунікативної компетентності. Повторна перевірка показала, що рівень сформованості комунікативної компетентності збільшився в обох групах. Динаміка розвитку комунікативних вмінь і навичок була більш інтенсивною в дослідній групі. Так, рівень сформованості дослідної групи за високим рівнем зріс на 18,7 %, на середньому рівні – зменшився на 4,17 %, на низькому – на 14,59 %. Рівень сформованості комунікативної компетентності у студентів контрольної групи зазнав незначних змін, а саме: показник високого рівня зріс на 2,27 %, середнього – на 6,82 %, низького рівня зменшився на 9,09 %.

Отже, кількісна та якісна обробка даних підтверджує ефективність введеної нами методики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати дослідження не претендують на вичерпне рішення проблеми, але дозволяють окреслити продовження пошуку інших педагогічних технологій, умов і способів комунікативної взаємодії, що сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. *Педагогика*. 1998. № 1. С. 72–75.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Икар. 2009. 448 с.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. пособ. Москва : Аспект Пресс. 2016. С. 120–145.
4. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема. *Высшее образование в России*. 2002. С. 115–119.
5. Аухадеева Л. А. Коммуникативная культура педагога как фактор повышения качества образования. *Филология и культура. Philology and culture*. 2012. №1 (27). С. 226 – 230.
6. Бабушкин Г. Д., Попов Д. А. Индивидуализация формирования коммуникативной компетентности. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentnosti> (дата звернення: 26.08.2020).
7. Боровская С. В. Педагогические условия повышения эффективности профессионально-творческой самообразовательной деятельности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. ЧГПУ. Челябинск, 1999. С. 14.
8. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : монография. Волгоград : Перемена, 2000. 224 с.
9. Байдалинова И. С. Формирование культуры поведения младших школьников в условиях культурно-досуговой деятельности вокально-хоровой студии. *Наука и школа*. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kultury-povedeniya-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-kulturno-dosugovoy-deyatelnosti-vokalno-horovoy-studii> (дата звернення: 29.06.2020).

10. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании. *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 20–28.
11. Барышникова И. Е. Профессиональная компетентность: виды, структура и современные подходы. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-vidy-struktura-i-sovremennye-podhody> (дата звернения: 28.06.2020).
12. Безбородова Л. А. Дирижирование : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка» и учащихся пед. уч-щ по спец. «Муз. воспитание» . Москва : Просвещение, 1990. 159 с.
13. Безрукова В. С. Педагогика : учебник для индустриально-педагогических техникумов и инженерно-педагогических вузов. Екатеринбург : Издательство УГППУ, 1994. 337 с.
14. Безрукова В. С. Основы духовной культуры. Екатеринбург: Энциклопедический словарь педагога, 2000. 937 с.
15. Бодалев А. А. Психология общения: избранные психологические труды. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО 'МОДЭК', 1996. 256 с.
16. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
18. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
19. Гавра Д. Основы теории коммуникации. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 288 с.
20. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации : учебное пособие, 2-е изд., стер. Москва : КНОРУС, 2017. 256 с.
21. Грабчук К. М., Филатова Е. В. Профессиональная компетентность и оценка ее сформированности. *Вестник КемГУ*. 2011. №1. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-i-otsenka-ee-sformirovannosti> (дата звернения: 26.09.2020).

22. Гречко П. К. Коммуникация и коммуникативность: различительное единство. *Ценности и смыслы*. 2013. №4 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsiya-i-kommunikativnost-razlichitelnoe-edinstvo> (дата звернения: 22.05.2020).

23. Гуляев Д. Ю. Коммуникация как тип социальной связи: к вопросу о теоретической идентификации. *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2008. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsiya-kak-tip-sotsialnoy-svyazi-k-voprosu-o-teoreticheskoy-identifikatsii> (дата звернения: 25.09.2020).

24. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т., 3-е изд., испр. и знач. доп., / ред. и предисл. проф. И.А. Бодуэна-де-Куртенэ. Т. 1-4. Санкт-Петербург : Москва : *т-во М. О. Вольф*, 1903-1911. URL: <https://www.prlib.ru/item/457655> (дата звернения: 20.04.2020).

25. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1985. 166 с.

26. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. Москва : Институт психологии РАН, 2008. 347 с.

27. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 272 с.

28. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении : практическое пособие. Киров : Эниом ; Москва : Издательство Московского университета, 1991. 96 с.

29. Захарова Т. В., Басалаева Н. В., Казакова Т. В., Игнатьева Н. К., Киргизова Е. В., Бахор Т. А., Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (дата звернения: 28.04.2020).

30. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых. Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 5–11.

31. Зимняя И. А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Екатеринбург, 2012. Вып. 7. С. 64–76.

32. Зотова И. Н. Характеристика коммуникативной компетентности. *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2006. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-kommunikativnoy-kompetentnosti> (дата звернения: 06.05.2020).

33. Ильченко С. В. Формирование компетентностей учителя сельской школы к реализации профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Сургут, 2007. 27 с.

34. Ипполитова Н. В., Стерехова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. №1. С. 8–14.

35. Кашкин В. Б. Основы теории коммуникации. Краткий курс. 3-е изд. Москва, 2007. С. 8–9.

36. Кашницкий В. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. та псих. наук : 13.00.01;19.00.05. Костромской пед. ун-т. Ярославль, 1996. 21 с.

37. Кибанов А. Я. Этика деловых отношений. Москва : Дрофа, 2013. 365 с.

38. Коваленко М. Ю., Коваленко М. А. Теория коммуникации. Москва : Юрайт, 2016. 466 с.

39. Козелова Н. А. Критерии, показатели, уровни сформированности коммуникативной компетенции студентов агроинженерного вуза. *Современная педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития* : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (15 мая 2010 г.). Новосибирск : ЭНСКЕ, 2010. Ч. 1. С. 80–87.

40. Кондратьева И. В., Кирьянова Л. Г. Коммуникативность в науках о культуре. *Известия ТПУ*. 2009. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnost-v-naukah-o-kulture> (дата звернення: 23.03.2020).

41. Копылова Т. Р. Молчание: вербальная vs невербальная коммуникация. *Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология»*. 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molchanie-verbalnaya-vs-neverbalnaya-kommunikatsiya> (дата звернення: 19.04.2020).

42. Краткий толковый психолого-психиатрический словарь / под ред. К. Игишева. Москва : 2008. URL: <https://psychology.academic.ru/4553> (дата звернення: 27.02.2020).

43. Кузьмина Н. В., Гинецинский В. И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя. *Советская педагогика*. 1982. № 3. С. 63–66.

44. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учебник. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 544 с.

45. Лесная М. А. Основные аспекты содержания вербальной коммуникации. *Научный журнал*. 2016. №9 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-aspekty-soderzhaniya-verbalnoy-kommunikatsii> (дата звернення: 26.05.2020).

46. Львов Л. В. Образовательно-профессиональная среда как комплекс условий повышения эффективности проектируемой педагогической системы. *Вестник ЧГПУ*. №2. 2014. С. 162–172.

47. Львов Л. В. Педагогические условия: проблемы исследования. АПК России, 2013. Т. 63. С. 194–199.

48. Любар Р. О. Навчально-методичний комплекс з диригентсько-хорових дисциплін музично-педагогічних відділень вищих навчальних закладів. Кривий Ріг: КДПУ, 2011. 56 с.

49. Любар Р. О. Проблеми диригентської підготовки студентів мистецьких факультетів. *Наукові записки / ред. кол. : В. Ф. Черкасов,*

В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Випуск 157. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 85–88.

50. Максименко С. Д. Генезис существования личности. Киев : Изд-во ООО «КММ», 2006. 240 с.

51. Мальковская И. А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы. 2-е изд., испр. Москва : КомКнига, 2005. 240 с.

52. Маркова, А. К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.

53. Михайлова Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена: диагностика социального интеллекта: методическое руководство. Санкт-Петербург : Иматон, 2001. 56 с.

54. Михайлюк Ю. В., Манулик В. А. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности в условиях медицинского вуза. *Теоретико-методологические основания воспитательного процесса в вузе*. Международный научно-практический семинар, 23 мая 2014 г. Витебский гос. технол. ун-т. Витебск : ВГТУ, 2014. С. 100–104.

55. Мясищев В. Н. Психология отношений Воронеж: МОДЭК, 1996. 364 с.

56. Найн А. Я. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам. Челябинск: Урал ГАФК, 2000. С. 13.

57. Назарчук А. В. Учение Никласа Лумана о коммуникации. Москва : Весь Мир, 2012. С. 23–26.

58. Новиков А. М. Как работать над диссертацией : пособие для начинающего педагога-исследователя. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1996. 109 с.

59. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. Москва : Азбуковник, 2000. 940 с.

60. Оринина Л.В., Кашуба И.В. Методологический аспект изучения феномена социально-коммуникативной компетентности студентов вуза. *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2018. №3. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskij-aspekt-izucheniya-fenomena-sotsialno-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov-vuza> (дата звернення: 26.10.2020).

61. Павленков Ф. Ф. Энциклопедический словарь. 4-е изд. пересмотр. Санкт-Петербург : Типография Ю. Н. Эрлих, 1910. 1555 с.

62. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности : навч. посібн. Санкт-Петербург: Знание, ИВЭСЭП, 2004. 495 с.

63. Паршуков В. Г. Принципы формирования коммуникативной компетентности. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2010. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentnosti-2> (дата звернення: 20.09.2020).

64. Педагогический терминологический словарь. *Российская национальная библиотека*: веб-сайт. URL: http://pedagogical_dictionary.academic.ru (дата звернення: 28.04.2020).

65. Петров Л. В. Массовая коммуникация и искусство. Спецкурс. Ленинград: ЛГИТМиК, 1976. 159 с.

66. Петросян Д. С. Интегративная модель поведения человека. *Общественные науки и современность*. 2008. № 3. С. 39–51.

67. Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 1 / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. Санкт-Петербург. Изд-во С.-Петербур. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2006. 632 с.

68. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 255 с.

69. Попков А. Д. Формирование коммуникативной компетентности дирижера-хормейстера в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Краснодар : КГУКИ, 2009. 19 с.

70. Попов М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке: веб-сайт. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003783536/ (дата звернення: 12.04.2020)

71. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. 206 с.
72. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва : «Когито-Центр», 2002. 396 с.
73. Райсберг Б. А., Лозовський Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Сучасний економічний словник. Москва : ИНФРА-М. 2008. 512 с.
74. Ракітянська Л. М. Педагогічна практика у початковій школі. Методичні рекомендації студентам-практикантам зі спеціальності «Музичне мистецтво». Кривий Ріг : КДПУ, 2013. 22 с.
75. Робер М., Тильман Ф. Психология индивида и группы / пер. с фр. Е. В. Машковой, Е. А. Соколова; предисл. А. В. Толстых. Москва : Прогресс, 1988. 255 с.
76. Ротова Н. А. Определение понятия «Коммуникативная компетенция педагога». *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*. 2014. Вып. 9–10. С. 44–47.
77. Савичев С. С. Формирование коммуникативной компетентности студентов посредством массовой культуры : авторефер. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Н. Новгород, 2010. 25 с.
78. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
79. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / Под ред. Чудинова А. Н. Москва, 1910. URL: <http://www.inslov.ru/> (дата звернення 30.03.20)
80. Словник термінології з педагогічної майстерності / Уклад. С.У Гончаренко. Полтава: ПДП, 1995. 170 с.
81. Словник української мови: В 11 т. / ред. кол.: І. К. Білодід (голова). Київ : Наук. думка, 1970–1980.
82. Строкова Н. В. Педагогические условия развития коммуникативных навыков детей с нарушением зрения средствами вокально-хоровой

деятельности. *Царскосельские чтения*. 2010. №XIV. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-kommunikativnyh-navykov-detey-s-narusheniem-zreniya-sredstvami-vokalno-gorovoy-deyatelnosti> (дата звернения: 29.09.2020).

83. Тангалычева Р. К. Проблемы аккультурации временных мигрантов в крупном российском городе: культурные различия в невербальной коммуникации. *Социологический журнал*. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-akkulturatsii-vremennyh-migrantov-v-kрупnom-rossiyskom-gorode-kulturnye-razlichiya-v-neverbalnoy-kommunikatsii1> (дата звернения: 24.05.2020).

84. Таратухина Ю. В. Деловые и межкультурные коммуникации : учеб. пособ. Москва : Юрайт, 2016. 462 с.

85. Тахохов Б. А. Развитие коммуникативной компетентности студентов. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. Ростов: ООО «Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона», 2016. С. 43–49.

86. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва; Ленинград. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. 335 с.

87. Тойнби А. Постигание истории Москва : Айрис-Пресс, 1991. 360 с.

88. Толковый переводоведческий словарь / ред. Нелюбин Л. Л., 3-е издание, переработанное. Москва : Флинта: Наука, 2003. 320 с.

89. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / сост. Г. О. Винокур и др., под ред. Д. Н. Ушакова. Москва : Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ, 1935. Т. 1. 1562 с.

90. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180000 слов и словосочетаний. Москва : Альта-Принт, 2008. 1239 с.

91. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учебное пособие / 2-е издание, дополненное. Москва : Психотерапия, 2009. 544 с.

92. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. Москва : Издательство политической литературы, 1963. 544 с.
93. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. Москва : ИНФРА-М, 1999. С. 421.
94. Хайновская Т. А. Коммуникативная компетентность учителя. Уровни и этапы её формирования. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-uchitelya-urovni-i-etapy-eyo-formirovaniya> (дата звернения: 22.07.2020).
95. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. 60 с.
96. Чабанный В. Ф. Стили управления любительским хоровым коллективом: учеб. пособие. Санкт-Петербург : Санкт-ПетербургГИК, 1992. 55 с.
97. Чернова Л. В. Динамика научного подхода к постановке певческого голоса. *Педагогическое образование в России*. 2015. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-nauchnogo-podhoda-k-postanovke-pevcheskogo-golosa> (дата звернения: 22.07.2020).
98. Шевкун А. В. Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-kak-sredstvo-sotsialnoy-adaptatsii-studentov-pervogo-kursa> (дата звернения: 24.08.2020).
99. Шубкина О. Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Красноярск, 2016. 270 с.
100. Щербакова Виктория Викторовна К вопросу о профессиональной компетентности. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-professionalnoy-kompetentnosti> (дата звернения: 29.06.2020).

101. Щетинская Н. Б. Развитие личностной саморегуляции музыканта-исполнителя в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Краснодар, 2005. 27 с.
102. Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – Санкт-Петербург, 1895. Т. 15а. С. 887.
103. Яковлева Н. М. Исследовательский метод в теории и практике обучения. *Методы и их диалектические функции*. Челябинск: Челяб. гос. пед. институт. 1978. С. 24, 37–49.
104. Ясько Бела Аслановна Психология менеджмента в системе здравоохранения: компетентностный подход. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-menedzhmenta-v-sisteme-zdravoohraneniya-kompetentnostnyu-podhod> (дата звернения: 25.07.2020).
105. Craig R. T. Communication Theory as a Field. *Rel.Lib*, 1999. p. 34–39.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях

(І. Ладанов, В. Уразаєва)

Інструкція до тесту: необхідно вибрати один з варіантів відповідей на запропоновані в опитувальнику твердження:

- саме так;
- майже так;
- здається так;
- може бути так.

У процесі роботи з методикою потрібно спиратися на свій досвід спілкування з партнерами по спілкуванню.

Процедура опитування виглядає наступним чином: поруч з номером питання поставте свою відповідь в буквеній формі.

ТЕСТ

1. Мій партнер дивиться на предмет обговорення всебічно, враховуючи і мою точку зору.
2. Мій партнер вважає мене гідним поваги.
3. Коли обговорюються різні точки зору, ми вникаємо з партнером в справу по суті. Дрібниці нас не хвилюють.
4. Я впевнений, що партнер розуміє мої наміри з приводу створення хороших взаємин з ним.
5. Мій партнер завжди гідно оцінює мої висловлювання.
6. Мій партнер відчуває, коли в ході бесіди треба слухати, а коли говорити.
7. Я впевнений, що під час обговорення конфліктної ситуації я проявляю стриманість.
8. Я відчуваю, що партнер може зацікавитися предметом мого повідомлення.
9. Мені подобається проводити час в бесідах з партнером.

10. Коли ми з партнером приходимо до угоди, то добре знаємо, що кожному з нас робити.

11. Якщо обстановка того вимагає, то мій партнер готовий продовжити обговорення проблеми до її з'ясування.

12. Я намагаюся йти назустріч проханням мого партнера.

13. Обидва, мій партнер і я, намагаємося догодити один одному.

14. Мій партнер зазвичай говорить по суті, без зайвих слів.

15. Після обговорення з партнером різних точок зору я відчуваю, що це йде мені на користь.

16. Будучи засмученим, я використовую занадто різкі висловлювання.

17. Я намагаюся щиро зрозуміти намір мого партнера.

18. Я цілком можу розраховувати на щирість мого партнера.

19. Я вважаю, що хороші взаємини залежать від зусиль обох сторін.

20. Після будь-якої сварки з партнером ми зазвичай намагаємося бути один до одного уважніше.

Ключ до тесту

Комунікативні орієнтації, що діагностуються, визначаються за допомогою ключа.

- Орієнтація на прийняття партнера: 2, 5, 9, 12, 14, 18, 20;
- Орієнтація на адекватність сприйняття і розуміння партнера: 1, 4, 6, 8, 11, 15, 19;
- Орієнтація на досягнення компромісу: 3, 7, 10, 13, 16, 17, 21.

Діапазон кожної з шкал коливається від 7 до 28 балів.

Кількісна значимість відповідей (в балах) визначається наступним чином:

- Саме так—4 бали;
- Майже так—3 бали;
- Здається, так—2 бали;
- Може бути, так—1 бал.

Про ступінь виразності кожної з шкал можна судити на підставі наступних показників:

- 21 і більше—висока;
- 8-20—середня;
- 7 і менш—низька.

Загальний сумарний показник, що характеризує абсолютну гармонійність комунікативних орієнтацій, дорівнює 84 балам.

Рівні загальної гармонійності комунікативних орієнтацій можуть бути представлені в наступному вигляді:

- 64 і більше—високий рівень;
- 30-63—середній рівень;
- 29 і менше—низький рівень.

Додаток Б

Методика вимірювання соціального інтелекту, субтест №1 (Дж.

Гілфорд, М. О'Саллівен)

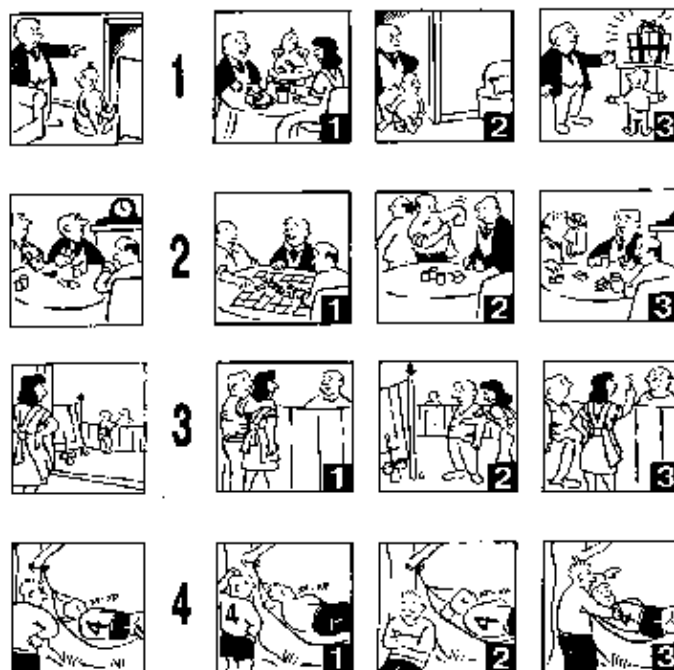
У цьому субтесті Ви будете мати справу з картинками, на яких зображені життєві ситуації, що відбуваються з персонажем Барні. Барні – це лисий чоловік, за професією – офіціант. У ситуаціях також беруть участь дружина, маленький син і друзі Барні, з якими він зустрічається будинку або в кафе.

У кожному завданні зліва розташований малюнок, що зображає певну ситуацію. Визначте почуття і наміри діючих в ній персонажів і виберіть серед трьох малюнків справа той, який показує найбільш правдоподібний варіант продовження (завершення) даної ситуації.


Отже, в кожному завданні Ви повинні передбачити, що станеться після ситуації, зображеної на лівому малюнку, ґрунтуючись на почуттях і намірах діючих в ній персонажів.


Не вибирайте малюнок для відповіді тільки тому, що він здався Вам найбільш забавним продовженням. Пропонуйте найбільш типове і логічне продовження заданої ситуації.


Тест




ПЕРЕВЕРНІТЬ СТРАНИЦЮ


5 


6 

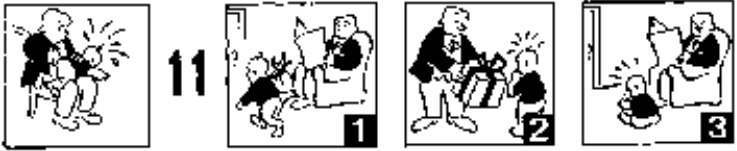
7 


8 

ПЕРЕРВІТЬ СТРАНИЦУ

9 

10 

11 

12 

ПЕРЕРВІТЬ СТРАНИЦУ

При збіганні відповіді з ключем випробуваний отримує 1 бал за відповідною шкалою. При розбіжності – 0 балів.

Ключ до тесту

№ питання	Правильна відповідь	№ питання	Правильна відповідь
1	2	8	3
2	2	9	3
3	2	10	3
4	3	11	3
5	1	12	1
6	3	13	1
7	3	14	2

Рівні сформованості когнітивного компоненту комунікативної компетентності за тестом Дж. Гілфорда:

1-4 бали – низький

5-9 бали – середній

10-14 балів – високий

Додаток В

Діагностика комунікативного контролю (М. Шнайдер)

Методика призначена для вивчення рівня комунікативного контролю. Згідно М. Шнайдеру, люди з високим комунікативним контролем постійно стежать за собою, добре обізнані, де і як себе вести. Управляють своїми емоційними проявами. Разом з тим вони відчувають значні труднощі в спонтанності самовираження, не люблять непрогнозованих ситуацій.

Люди з низьким комунікативним контролем безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися оточуючими як зайво прямолінійні і нав'язливі.

Інструкція. Уважно прочитайте 10 висловлювань, що відбивають реакції на деякі ситуації спілкування. Кожне з них оцініть як вірне (В) чи невірне (Н) стосовно до себе, поставивши поруч з кожним пунктом відповідну букву.

Опитувальник:

1. Мені здається важким наслідувати інших людей.
2. Я зміг би зваляти дурня, щоб привернути увагу оточуючих.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що мої переживання більш глибокі, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях в спілкуванні з іншими людьми я часто поводжуся по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху в справах і в стосунках з людьми, я часто буваю саме таким, яким мене очікують бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких не виношу.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

Обробка і інтерпретація

По 1 балу нараховується на відповідь «Н» на питання 1, 5, 7 і за відповідь «В» на всі інші питання. Підраховується сума балів.

0-3 бала – низький комунікативний контроль; висока імпульсивність у спілкуванні, відкритість, розкутість, поведінка мало піддається змінам в залежності від ситуації спілкування і не завжди співвідноситься з поведінкою інших людей.

4-6 балів – середній комунікативний контроль; в спілкуванні безпосередній, щиро ставиться до інших. Але стриманий в емоційних проявах, співвідносить свої реакції з поведінкою оточуючих людей.

7-10 балів – високий комунікативний контроль; постійно стежить за собою, керує вираженням своїх емоцій.

Додаток Д

Методика вимірювання соціального інтелекту, субтест № 2

(Дж. Гілфорд, М. О'Саллівен)

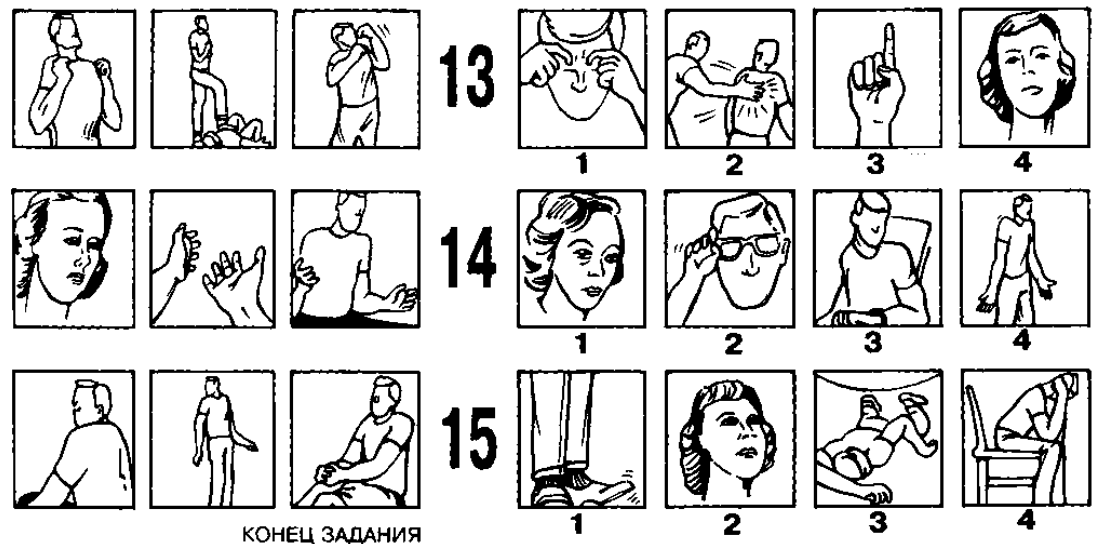
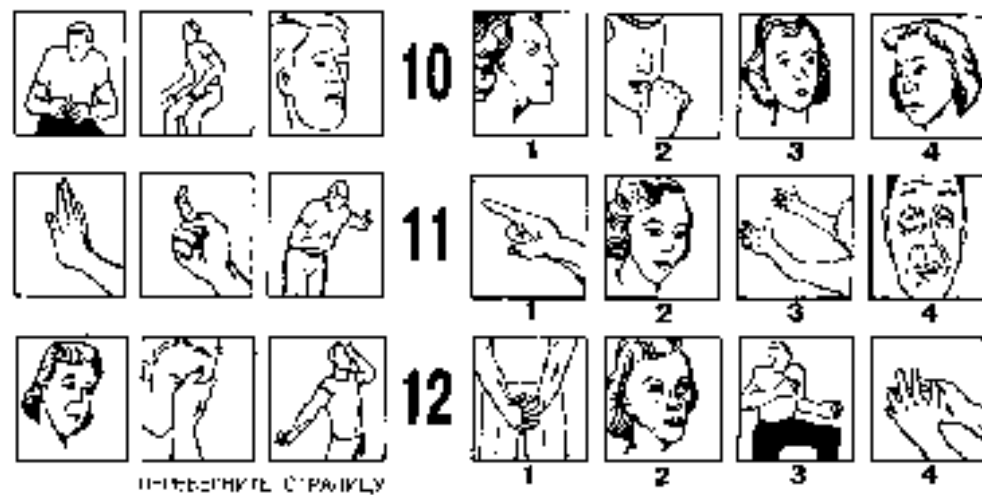
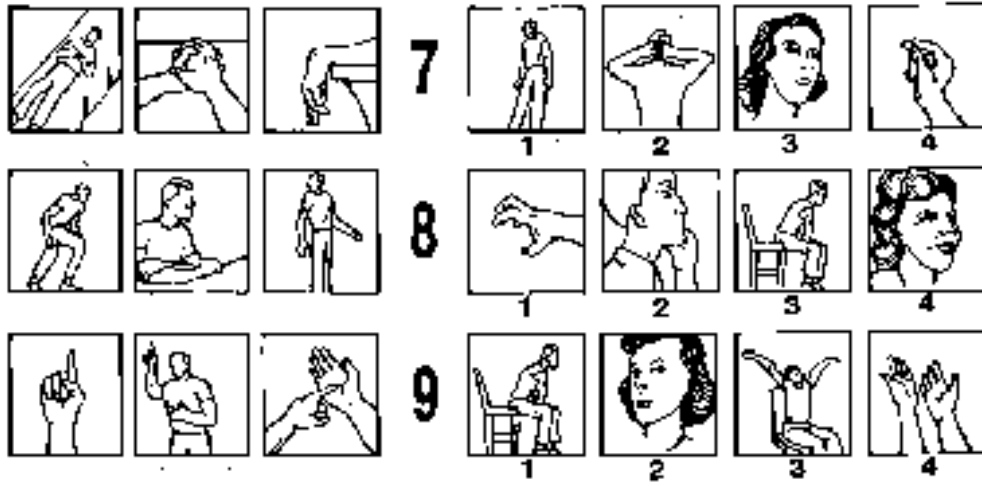
У цьому субтесті опитуваний буде мати справу з картинками, на яких зображені пози, жести, міміка, тобто виразні рухи, що відображають стан людини.

Отже, в кожному завданні субтесту серед чотирьох малюнків справа потрібно вибрати той, який підходить до групи з трьох малюнків зліва, тому що відображає подібний стан людини.

Тестові малюнки

	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	

ПЕРЕБЕРІТЬСЯ СТРАНИЦЮ



Ключ до тесту

№ питання	Правильна відповідь	№ питання	Правильна відповідь
1	1	9	1
2	4	10	4
3	3	11	1
4	3	12	1
5	2	13	2
6	1	14	4
7	2	15	4
8	2		

Рівні сформованості діяльнісного компоненту комунікативної компетентності за тестом Дж. Гілфорда:

1-5 бали – низький

6-10 бали – середній

11-15 балів – високий