

### **Розділ 33.**

#### **Освітні інновації у організації підготовки вчителів мистецтва**

**Падалка Г.М.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,  
gala\_padalka@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-3696-2901

*Визначено, що освітніми інноваціями у організації підготовки вчителів мистецтва виступають дослідження проблеми їх трансфесійної підготовки у закладах вищої освіти. Акцентується принципове значення функціонально-мотиваційних, аксіологічних, творчих та рефлексивних чинників навчання. Особлива увага привертається до практичного спрямування освіти на основі паралельного впровадження інформативних і проблемно-пошукових методів навчання; до застосування безпосередніх міжособистісних та електронних дистанційних способів спілкування викладача зі студентами; до використання прийомів самозаглиблення і водночас досягнення комунікативної відкритості майбутніх вчителів мистецтва. Підкреслюється, що трансфесійна підготовка вчителів мистецтва може досягти ефективності в умовах забезпечення свободи вибору і водночас залучення студентів до виконання уніфікованих навчальних завдань. Перспективними напрямками розвитку і оновлення педагогіки мистецтва називаються такі, як дослідження методологічних детермінант мистецької освіти, проблеми універсалізації навчальних дій студентів в галузі мистецтва, можливості і перспективи застосування дистанційних освітніх технологій у викладанні мистецьких дисциплін, полікультурні орієнтири розвитку мистецької освіти, педагогічні засоби активізації впливу мистецтва на становлення особистості в сучасних умовах.*

**Ключові слова:** *освітні інновації, трансфесійна підготовка, підготовка вчителів мистецтва.*

**Вступ.** Нові вимоги до рівня професійної підготовки вчителя мистецтва обумовлюють зростаючу гуманістичну роль, яку він покликаний відігравати в сучасних умовах дефіциту цінностей естетичного виховання учнівської молоді. Один з недоліків музичного навчання педагогічних кадрів у сучасній вищій школі є виділення спеціальної музичної підготовки майбутніх учителів мистецтва, що відповідає потребам їх майбутньої практичної професійної діяльності. Встановлено, що недостатньої уваги приділено формуванню тих професійних якостей, які б дали змогу максимально використати свої особисті ресурси в сучасній музичній та освітній практиці.

Мета роботи – визначити особистісні якості вчителя мистецтва, що сприяють ефективності його художньо-просвітницької діяльності в сучасних умовах, теоретична розробка сутності, змісту освітніх інновацій. У статті представлено

перспективи формування професійних і особистісних якостей саме в процесі спеціальної музичної підготовки здобувачів освіти.

Необхідність внесення коректив у систему освіти дала можливість висунути наступну гіпотеза: серед найбільш значущих професійно-особистісних якостей сучасного вчителя музичного мистецтва, необхідним для досягнення ефективності музично-педагогічної діяльності в сучасній школі, слід віднести такі, як художнє співпереживання; мистецьку і виконавську самоефективність; стильову культуру виконання музичних творів.

*Аналіз науково-методичної літератури* свідчить про те, що проблематика професійної підготовки вчителя музичного мистецтва є досить актуальною сферою дослідження, а формування його мистецької емпатії, стилістичної культури виконання музики, виконавської самоефективності практично відсутні в сучасному науковому пошуці. При цьому виявлено, що проблеми викладання музичних дисциплін в системі вищої музичної освіти розглядаються досить широко. Технології музичного мистецтва досліджено творчий розвиток майбутніх учителів музики [5, 6], запропоновано професійну компетентність, готовність вчителів до викладання музики в школі [6].

Проаналізовано тенденції розвитку вокальної, інструментальної, диригентсько-хорової підготовки [5]. Особливий інтерес представляють дослідження в галузі методів арт-терапії, а також навчання майбутніх учителів використанню методів арт-терапії у викладанні музики [2]; проблеми впровадження поліхудожня спрямованість музичної освіти [3]. Загальнотеоретичні питання, таких як педагогічний потенціал освітнього середовища [4], аксіологічні аспекти освіти, структурування понять [1] також знайшли своє відображення в сучасній науково-методична література. Однак, беручи до уваги результати цих досліджень, було виявлено, що при структуруванні категорій необхідні параметри діяльності людини є не завжди розглядається.

При вирішенні спеціальних питань музичного виховання вчені широко спираються на праксеологічний, аксіологічний, комунікативний підходи як основи розв'язання проблем музичного виховання. Водночас культурологічний підхід, у якому провідною фігурою освіти є творча особистість, схильна до саморозвитку детермінація, а також функціоналістська парадигма, що передбачає практичну спрямованість навчання студентів у системі вищої освіти, не враховуються.

*Виклад основного матеріалу.* Визначено освітні інновації в системі вищої освіти за допомогою методів наукового прогнозування та моделювання прогресивних тенденцій підготовки вчителів мистецтва в системі вищої освіти. Моделювання розглядається як ментальне уявлення про реальну систему, що відповідно відображає найбільше істотні характеристики оригіналу, стаючи джерелом нової дослідницької інформації. Водночас прогностична функція моделювання, на якій базується наше дослідження, сприяє перспективному розвитку виявлення професійно-особистісних якостей вчителя як надзвичайно важливі для музично-педагогічної діяльності.

Характеристика стану сучасної практики професійної підготовки майбутнього вчителя здійснювалося на основі застосування методів анкетування, тестування аспірантів, студентів, педагогічне спостереження, аналіз навчальної документації, статистична обробка матеріалів.

Модернізація підготовки вчителів мистецтва в системі вищої освіти передбачає акцент на формуванні їх професійно-особистісних якостей. Водночас зазначимо, що традиційно професійна підготовка вчителів музичного мистецтва розглядається насамперед як музично-виконавчий. Вважається, що розвиток умінь та здібностей до музичного виконання (співати, диригувати, грати на музичних інструментах тощо) є найважливішою складовою професійного становлення музиканта-педагога.

Нехтування педагогічною підготовкою ставить випускників у скрутну і помилкову позицію. Як музиканти-виконавці, в силу об'єктивних і суб'єктивних причин, вони не вміють висловлюватися, а як викладачі вони не налаштовані та не підготовлені.

На відміну від традиційних підходів, пропонується зосередити зусилля на таких рисах особистості, що поєднує як професійно-педагогічне, так і професійне художнє. До них належать такі як художнє співпереживання вчителя музичного мистецтва, стильова культура виконання вчителем музики, художньо-виконавська самодіяльність музичного вчителя.

Художня емпатія розглядається як здатність адекватно сприймати й оцінювати образний зміст художнього твору з позицій суб'єктивного проникнення в стан емоційно-смісловий підтекст переживань, роздумів, ставлення до відображеного явища, втілені автором. Художнє співпереживання вчителя музики опосередковане, крім того, специфікою його професійної діяльності, до якої входить і спілкування не тільки з мистецтвом, а й зі студентами. Крім того, власне ставлення до музики зумовлено педагогічними завданнями – передати художній зміст твору до учнів, захопити їх красою художніх образів, розширити запас художнього враження тощо. Таким чином, художнє співпереживання вчителя музичного мистецтва трактується в нашому дослідженні як особистісна інтегративна освіта, що передбачає вміння співпереживати, суб'єктивізувати авторський естетичний досвід та ціннісні орієнтації художнього сприйняття учнів.

Функціонування художньої емпатії, що становить комунікативну домінанту професійної діяльності музичного вчителя, визначає її успішність, і результативність.

Встановлено, що структура художньої емпатії серед основних включає мотиваційно-стимулюючий, пізнавально-оцінний та презентаційно-творчий компоненти.

Мотиваційно-спонукальний компонент художньої емпатії передбачає, що вчитель має стійке бажання глибоко вникнути в емоційно-образну суть роботи, має інтерес до авторського задуму, творчих задумів композитора. Не поверхнево споглядає, а має справді вдумливе ставлення до змісту музики, відчуває її емоційну

виразність, що і визначає спрямованість ставлення вчителя до оволодіння музичним мистецтвом.

Художнє співпереживання не проявляється при нейтральному сприйнятті музичного твору. Інтерес у переживанні емоційного підтексту художніх образів, у виявленні їх емоційної і смислової наповненості лежить в основі здатності вчителя адекватно розуміти і відчувати образну сутність художньої творчості. Вчитель-музикант також характеризується інтересом до суміжних мистецтв — живопису, театру, поезії. Відсутність такого інтересу свідчить про несформованість художньої емпатії.

Викладене визначає педагогічне завдання - максимально заохочувати розвиток інтересу учнів до навчання художньої творчості, активізувати їх мотиваційне прагнення до якнайширшого спілкування з мистецтвом як відображенням внутрішнього світу особистості.

Пізнавально-оцінний компонент художньої емпатії вчителя музичного мистецтва вказує на наявний запас художніх вражень, учитель має певний досвід спілкування з мистецтвом. Для вчителя здається важливим володіти широкими знаннями художніх творів, власне музичного матеріалу, а також знання про мистецтво, про творчість композиторів. Для вчителя музики надзвичайно важливо мати широке знання музики, стилів, художніх напрямів, вміння розуміти жанрові особливості музики. Пізнавально-оцінний компонент художньої емпатії вчителя музичного мистецтва передбачає його здатність одночасно об'єктивно оцінювати художній зміст твору, аналітично осягнути образно-художній контекст твору. Безпосередність емоційно-художньої реакції має бути підкріплена раціональними підходами в оцінці художніх достоїнств твору.

Художнє співпереживання сприяє одночасно збереженню яскравого емоційного відгуку на твір мистецтва, і вміння раціоналізувати почуття, що виникають у процесі сприйняття художніх образів. Художнє співпереживання передусім передбачає яскравість емоційного відгуку, силу емоційної реакції та орієнтації на безпосередність враження.

Водночас критична глибина в контексті твору, прагнення зрозуміти витоки тієї чи іншої реакції, інтелектуально осягнути характерні формоутворюючі особливості роботи не тільки не заважають, а навіть підсилюють переживання, художнє і емоційне враження сприйняття твору. Опора на аналітичне осмислення естетичної цінності мистецтва стимулює емоційне переживання, підсилює результати художньо-емоційного заглиблення і злиття художніх образів. Опора на аналітичне розуміння, здатність до інтелектуального усвідомлення естетичної цінності мистецтва стимулює емоційне «входження» у світ прекрасного, активізує емоційну емпатію.

Презентаційно-творча складова художньої емпатії означає здатність людині до інтенсивного, яскравого співпереживання до настроїв та емоцій, які складають зміст художньої творчості; до активного усвідомлення його формотворчих елементів, що вже на етапі сприйняття піднімається до рівня уявної співучасті з автором, а також

безумовно передбачає схильність до вираження власного ставлення до мистецтва, бажання поділитися враженнями з іншими.

Художнє співпереживання передбачає наявність бажання, часто також несвідомого, щоб висловити власні думки, власні почуття та характерний досвід художнього твору. Складний, уявний, майже завжди підсвідомий, творчий діалог на інтуїтивному рівні з автором чи виконавцем художнього твору переростає в бажання поділитися власними враженнями, настроєм, відчуттями художньої сутності художнього твору.

Загалом у структуру художньої емпатії вчителя входять компоненти, які свідчать про наявність стійкого інтересу, бажання вчителя опанувати глибинну сутність змісту музичного образу, зрозуміти його емоційний підтекст, прагнення утвердити емоційно-художній контакт з учнями. Художнє співпереживання також передбачає наявність художнього досвіду, певного запасу художніх вражень, здатності розуміти художні тенденції, стилі та жанрові особливості. Художньо-емпатичне ставлення до музики та її викладання також виражається в умінні вчителя творчо переживати художній текст на рівні уявної співучасті з автором, у вмінні вступити в творчий діалог, а також поділитися своїми враженнями зі студентами.

Ці компоненти нерозривно пов'язані між собою, цілісно охоплюючи поняття художнього співпереживання вчителя музики. Так, наприклад, інтенсивність чуттєвої реакції людини на естетичні достоїнства твору залежать від сформованості мотиваційного компонента художнього співпереживання. Достовірність раціонально-аналітичної оцінки художньої якості твору викликає бажання його повторного сприйняття. Творчий діалог з автором посилює інтенсивність емпатії до художніх образів.

Одне з найважливіших завдань шкільного вчителя музики – прищепити учням високий рівень художнього смаку, розвивати в них здатність повноцінно сприймати мистецтво, розуміти й переживати художнє зображення. Суттєву роль у цьому відіграє стильова культура вчителя. Під виконанням музичних творів ми маємо на увазі цілісну особистісну якість, що виражає своє уміння відтворювати систему образного та музично-формульованого мислення композитора в єдності із вираженням власного ставлення особистості до змісту музики в процесі інтерпретації художніх образів. Зміст виконавсько-стильової культури музиканта-педагога доповнюється готовністю передати зміст художніх образів у цілісності.

Стиль, культура виконання музичних творів є найважливішим показником професіоналізму. До структури стильової культури вчителя музики входять мотиваційно-заохочувальні, пізнавальні, оцінно-емоційні, ініціативно-творчі та комунікативно-педагогічні компоненти, які в системній взаємодії виражають прагнення вчителя до глибоких знань про стиль композитора та специфіка стильового сприйняття музики учнями.

Мотиваційно-стимулююча складова стильової культури виконання музичних творів передбачає наявність у вчителя прагнення до глибокого пізнання авторського

стилю, бажання проникнути в сферу його образного мислення та особливості формотворення до виразного та стильового виконання його творів.

Розвинена мотивація є однією з найбільш важливою детермінантою поведінки людини. Виходячи з цієї ідеї, зазначимо, що мотиваційна, а також стимулююча складова стильової культури виступу вчителя-музиканта передбачає формування ставлення, розвиненої потреби у виконанні музики перед юними слухачами, бажання через власні виконавські здібності сформувати високі орієнтири для сприйняття й оцінювання мистецтва учнями. Таким чином, мотив досягнення стилю відповідного виконання є важливою професійною характеристикою вчителя, визначає успішність його музично-виконавського становлення та професійного і педагогічного розвитку.

Пізнавальний компонент орієнтує вчителя-виконавця на збагачення знань щодо різноманітних стилістичних сфер музичної культури та практичне оволодіння музикою. Учителю необхідно глибоко зрозуміти і відчувти своєрідність авторського стилю, свою національну основу, історичну обумовленість, жанрову специфіку його стильового мислення. Система музично-теоретичних та музично-виконавських знань охоплюють широкий спектр творчих здобутків всіх видів композиторських шкіл та художніх напрямів, засобів музичної виразності. У монографії Стратан-Артишкова Т.Б. [7] підкреслює, що цілісні уявлення про стилістичну основу музичного мистецтва, зумовлені особливостями історичної доби, набувають особливого значення у підготовці музиканта, акцентує увагу на необхідності досягнення синтезу теоретичного поняття про музичний стиль та його практичне відображення у виконавському процесі. Як наше дослідження показало, що когнітивний компонент стильової культури виконання музики також слід доповнити психологічними знаннями про специфіку сприйняття музики різними віковими групами учнів, а також наявності у вчителя методичної ерудиції в галузі художньо-педагогічної інтерпретації музики.

Оцінно-емоційний компонент свідчить про здатність виконавця об'єктивно оцінювати зміст музичних образів, створених композитором, виходячи з їх глибокої суб'єктивного досвіду. Зосереджуючись на розшифровці авторського задуму, виконавець при цьому має час виявити в інтерпретації його власне розуміння, свою власну оцінку, емоційно натхненне ставлення до музики. Інакше його результативність ризикує перетворитися в формальний, сухий, безликий процес відображення чужих художніх намірів.

Особливо яскраво виражене емоційне ставлення до музики, що виконується, важливо для вчителя-виконавця. Нейтральне, байдуже відображення музичних образів є неприйнятно в будь-якому місці, оскільки музика як мистецтво більше, ніж інші види мистецтва, має здатність, щоб передати людські емоції. У процесі роботи зі студентською аудиторією значення емоційного виступу значно підвищується. Наголошують науковці-освітяни, що учні віком від 7 до 16 років характеризуються підвищеною емоційністю, їм властива активність, іноді навіть емоційна напруженість у порівнянні з дорослими. Легкість виникнення емоцій, схильність до змін настрою

не можуть не впливати на характер музичного сприйняття учнів. Учитель, який виконує музику не може не звернути увагу на ці обставини, його емоційно-оцінне ставлення до музики є чинником тяжіння до мистецтва, тим регулятором, що дає змогу вчителю захопити дітей власним виконанням нюансів музичного стилю.

Ініціативно-творчий компонент стильової культури виконання означає вміння вчителя виявляти творчий підхід до інтерпретації художніх образів, тоді як педагог-виконавець прагне до якнайповнішої передачі авторського змісту. Виконавець музичних творів завжди стикається зі стильовими проблемами інтерпретації, оскільки співвідношення між стилістичною специфікою твору та його інтерпретацією не може вирішуватися виключно на загальноестетичному рівні. Необхідно враховувати психологічні закони, закономірності сприйняття музики слухачами, враховувати їх художній потенціал, особисте володіння виконавцем музичних образів. Свого часу Г.Г. Нейгауз, видатний виконавець і педагог, вдало підкреслив парадокс сценічного мистецтва і запропонував учням виділити акценти у фразі: «Я граю Шопена», наголосивши на першому або на третьому слові.

При цьому слід звернути увагу на складність інтерпретаційного прочитання художнього твору. Взаємодія виконавця з композитором містить багато відтінків, які не можна скласти в просту схему: «І осмислення стилю, і відображення власне емоційного ставлення до творчості автора». Творчий підхід викладача містить багато психологічних нюансів, відтінків, які співвідносять його розуміння і відчуття музичного образу та композиторського задуму.

Слід також мати на увазі, що виконавець-викладач здійснює не тільки уявний діалог з композитором, а й спілкується з учнями, намагаючись донести до них музичну творчість у всій повноті барв як композиторського, так і власного відчуття мистецтва. Тому інтерпретація музики, призначеної для слухання здобувачами освіти, передбачає напружений творчий пошук з боку вчителя-виконавця. Створення трактування доступного, зрозумілого, цікавого та захоплюючого для здобувачів освіти жодним чином не передбачає спрощену інтерпретацію музики. Вчитель не може і не повинен бути під керівництвом незрілих естетичних уподобань здобувачів освіти. Таким чином, перед учителем постає непросте завдання, яке неможливо виконати без творчого натхнення, ініціативності, оригінальності художньо-образного мислення. Творче забарвлення інтерпретації процесу є неодмінним супутником виконання вчителем музики. Діалог між виконавцем-викладачем і композитором, орієнтований на юних слухачів, набуває особливої творчої характеристики, пов'язаної з необхідністю врахування слухових здібностей дітей, особливостей їхньої музичної підготовленості.

Досягнення творчої взаємодії зі слухачами ґрунтується на формуванні мотивація вчителя для стилістично вивіреної інтерпретації музики, яка б сприяла розширенню кругозору, розуміння та переживання мистецтва учнями. У свою чергу, педагогічно-художня мотивація педагога-виконавця повинна співвідноситися зі своєю можливістю створення для нього цілісної інтерпретаційної концепції, де інтерпретація в емоційно-образне значення ґрунтувалося б на розумінні стилістичної

основи роботи, а також корелювала би з можливостями аудиторії. І, нарешті, важливе значення у виконавській стильовій культурі вчителя надає пріоритет його вмінню вибирати художні і виконавські прийоми, які б сприяли встановленню творчого контакту зі студентами-слухачами. Висунення цих вимог ґрунтується на законах мистецтва, впливу музики, які були глибоко обґрунтовані в працях Ванга (2016), А.В. Зайцева (2017), Хуан Чанхао (2017)

Сучасний вчитель музичного мистецтва повинен відповідати за постійне вдосконалення своєї професійної компетентності. Впевненість у своїй здатності захоплювати дітей музикою, здатності ефективно використовувати власні музично-виконавські ресурси, ефективності у застосуванні методів і прийомів художньої взаємодії з учнями є характерними ознаками його професійної діяльності. Самоефективність відображає ці якості як здатність проектувати свою поведінку, свідомо змінювати себе відповідно до власних уявлень.

Мотиваційно-пізнавальний компонент художньо-виконавської самоефективності виражає вміння розв'язувати задачі оптимальним способом, висловлює бажання вчителя досягти найвищого рівня реалізації власних виконавських здібностей, досягнення успіху у виконанні творчої діяльності. Це прагнення опосередковується раціональним усвідомленням корисності музичної результативності у професійній діяльності вчителя, визнання ролі власного «Я» у процесі виконання, ефективності власних художньо-виконавських зусиль у музичному розвитку здобувачів освіти. Когнітивний контекст цього компонента передбачає розвиток мислення, активності пам'яті та пізнавальних процесів, тим самим стимулюючим мотиваційним фактором досягнення успіху. Таким чином, мотиваційно-пізнавальний компонент характеризує переконаність учителя у створенні оптимальної, художньо вивіреної виконавської інтерпретації музики, свідомого ставлення до ефективності художнього виконання як потужного засобу впливу на музично-естетичний розвиток учнів, переконання в наявності необхідних знань, умінь.

Емоційно-вольовий компонент виступає як детермінант здатності до позитивного сприйняття результатів інтерпретації музики, гедоністичного досвіду виконаного музичного твору, переконання у власних здібностях до реалізації емоційного і виховного впливу художнього виконання.

Виконавська презентація музики в дитячій аудиторії вихователем з високим рівнем самоефективності позбавлено негативних емоцій страху, невпевненості, невдоволення і сприймається як акт успішного мистецького контакту з дітьми. В той самий час, вольові зусилля набувають позитивної емоційної спрямованості, виражають тверду впевненість у можливості художнього впливу на музичну свідомість учнів, у вмінні захопити їх музикою у власному виконанні. Емоційна віра у власне виконання і музично-педагогічні можливості доповнює мотиваційно-пізнавальні характеристики художньо-виконавської самодіяльності вчителя музики.



Контрольно-оцінний компонент передбачає здатність вчителя самостійно оцінювати інтерпретаційно-художні здібності, а також враження слухачів від їх художніх і виконавських навичок. Здатність об'єктивної самооцінки в музичному виконанні, зокрема, виступати перед юними слухачами, спрямовує музичне спілкування з учнями, допомагає знайти необхідну лінію педагогічної поведінки, і виступає корелятом розвитку художньо-виконавської самоефективності. Визначається художньо-виконавська самоефективність вмінням оцінювати результати власної музично-інтерпретаційної та педагогічної діяльності, не недооцінюючи власних досягнень. Оптимістична самооцінка музичної і виконавської компетентності, педагогічна поведінка, творчі можливості та досвід взаємодії зі студентською молоддю надихає на продуктивну діяльність та нові досягнення. Позитивна думка, яку вчитель складає про себе і вміння побачити свої найкращі риси очима інших стимулює виникнення почуття самоповаги, самодостатності, усвідомлення цінності своєї діяльності, корисності та власного успіху. І навпаки, низька самооцінка викликає страх, невпевненість у своїй виконавській майстерності, у власних художніх можливостях, ефективному впливі на учнів, що в кінцевому підсумку знижує рівень самоефективності, гальмує успіх музично-педагогічної діяльності вчителя.

Творчо-активізуючий компонент свідчить про вміння вчителя застосовувати нові, оригінальні підходи до виконання музичних творів, не тільки маловідомих, а й тих, що мають широкі традиції виконання. Готовність до впровадження освітніх інновацій до організації слухання музики школярами, характеризує творчу стратегію в художньо-педагогічно продуманому викладі музики, творчий та інтерпретаційний компонент самоефективності. Віра у власні творчі здібності, переконання в ефективності власних творчих дій породжує творчу енергію, спрямовує на шляху до досягнення високих цілей – зробити шедеври музичного мистецтва доступними для кожного студента.

Комунікативно-регулятивна складова художньо-виконавської самодіяльності вчителя музики орієнтована на створення та реалізацію виконавської інтерпретації музичного твору відповідно до ситуації його сприйняття іншими, зокрема, розраховано на сприйняття учнями певного віку. Публічні виступи для самоефективного вчителя мають гедоністичну цінність. Взаємодія з учнями під час виконання музики (вихователь виконує, діти слухають) приносить йому позитивний заряд емоційності, сприяє досягненню естетичного задоволення, отриманню яскравих художніх вражень. Також самоефективність викладача, який виступає перед студентською аудиторією виявляється у вмінні орієнтувати реакції здобувачів освіти на музику, при необхідності коригувати власне виконання відповідно (природно, в рамках гарного смаку).

**Висновки.** Ці компоненти в цілому виражають бажання виконавця розв'язувати завдання оптимальним чином, досягти найвищого ступеня реалізації власних здібностей в аудиторії юних слухачів. Відсутність негативних емоцій на публіці передбачають здатність вчителя об'єктивно оцінювати власну роботу; вміння

побачити кращі риси свого виступу «очами» інших, свідчать про здатність вчителя застосовувати нові, оригінальні підходи до виконання музичних композицій та організації слухання учнями музики.

Розглянуті питання набувають полемічної гостроти у зв'язку з виявлення нових, раніше не розроблених категорій – «художнє співпереживання музики», «стильова культура виконання музичних творів», «художньо-виконавська самоефективність вчителя». Структурування цих понять, що передбачає взаємозв'язок художньо-педагогічної складової, також відрізняється новизною.

Звернення до цих категорій мотивується твердженням, що такі професійні і особистісні якості вчителя як художнє співпереживання, стилістична культура виконання музичних творів, художньо-виконавська самоефективність є домінуючими в сучасних умовах музичної і педагогічної діяльності при реалізації освітніх інновацій.

#### **Список використаної літератури:**

- 1 Кабрин В. И. Становление потенциала креативного лидерства трансфессионалов в образовательных пространствах магистратуры. *Педагогика и просвещение*, 2019. №4. С. 86-97.  
URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=30766](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30766)
2. Отич О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 2010. №5. С. 232-242.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
- 4.Ткаченко Н. А. Трансфессионализм и профессиональный потенциал молодежи. *Успехи современной науки и образования*, 2016. № 9. С. 185-186.
5. Wang K. Formation of heuristic thinking of future teachers of music art and its results. *European humanities studies: europejskie studia humanistyczne: Psychological, pedagogical and organizational conditions for the introduction of European standards of higher education: State and Society*. Slupsk, Poland, 2016. № 1, pp.51-61.
6. Стратан-Артишкова Т., Гайдай Л. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті модернізації вищої педагогічної освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*, 2014. Вип. 132. С. 31-34.
7. Стратан-Артишкова Т. Творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія і практика: монографія. Кіровоград: Вид-во Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. 2014. 345с.