

**СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

На правах рукопису

ЗАРИЦЬКА Анна Андріївна

УДК 378.147 : 78

**АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Смолюк Іван Олександрович,

доктор педагогічних наук,

професор

Луцьк – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	12
1.1. Генеза та сутність феномена «професійна самореалізація» у психолого-педагогічних дослідженнях.....	12
1.2. Структура готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації.....	31
1.3. Акмечинники та механізми професійної самореалізації майбутнього вчителя музики.....	51
Висновки до 1 розділу.....	70
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ НА АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ.....	73
2.1. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації.....	73
2.2. Критеріально-рівнева характеристика готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації.....	89
2.3. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.....	101
Висновки до 2 розділу.....	115
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ Й РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	117
3.1. Діагностика рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах	117
3.2. Реалізація структурно-функціональної моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації в навчально-виховному процесі на акмеологічних засадах.....	147

3.3. Динаміка формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах	160
Висновки до 3 розділу.....	176
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	183
ДОДАТКИ.....	215

ВСТУП

Актуальність дослідження. Динамізм соціокультурних перетворень, гуманізація змісту освіти, орієнтація на акмеологічне досягнення педагогічних реалій, пріоритетність формування в учнівській молоді ключових життєтворчих компетенцій – ці та інші парадигми ХХІ століття, безумовно, мають позначатися на професійних і особистісних якостях вчителя музики. Загальноосвітні навчальні заклади третього тисячоліття чекають на педагога-музиканта, котрий володіє цілісними, системними професійними знаннями, компетентно реалізовує потужний аксіологічний, культурологічний та творчорозвивальний потенціал арт-педагогіки, є людиною здатною до самооцінності, самодостатності, самоефективності, саморозвитку та самореалізації.

У законах України «Про освіту» (2015 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.) задекларована гуманістична зорієнтованість освітнього простору вищої школи, що заактуалізовує процеси удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики та його особистісного становлення. А тому процеси модернізації змісту вищої школи, сучасні вектори розвитку мистецької галузі, зміни в орієнтирах філософії освіти, а також тенденції щодо підготовки фахівців у вітчизняних навчальних закладах спонукають до наукового пошуку шляхів оптимізації системи професійної підготовки майбутніх учителів музики, вибудованої на основі акмеологічної концепції.

Теоретико-методологічні і прикладні проблеми педагогічної акмеології, концептуальні ідеї мистецької освіти, фундаментальні стратегії удосконалення фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів активно розроблялися В. Антоновим, Ю. Антоновою-Рафі, С. Архиповою, Н. Бамбурак, В. Вакуленко, Л. Вовк, О. Гавалешко, В. Гладковою, Г. Даниловою, А. Деркачем, О. Дубасенюк, Т. Завадською, О. Завгородньою, Г. Коваленко, А. Козир, Н. Кузьміною, Н. Ничкало, Г. Падалкою, С. Пальчевським, О. Проценко, О. Ростовським, О. Рудницькою, Г. Сазоненко, С. Сисоєвою, В. Сластьоніним, М. Ткач, Т. Троїцькою та ін.

Вирішенню широкого кола питань професійної підготовки вчителя національної школи, зокрема вчителя музики, сприяють дослідження філософів В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Сохань, В. Шинкарука та ін., психологів Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Максименка, Л. Мітіної, В. Моляко, В. Семиченко та ін., педагогів, методистів та мистецтвознавців Б. Асаф'єва, В. Бутенка, О. Беспалько, В. Бондара, Т. Ванійленко, Л. Даниленко, О. Козій, З. Курлянд, Н. Лосєвої, О. Морозової, О. Отич, О. Пехоти, Г. Побережної, Г. Сагач, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін.

Аналіз праць представників вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної школи засвідчує, що проблема професійної самореалізації, актуальність якої зумовлена соціально-економічними умовами, має складний міждисциплінарний характер.

Так, на сучасному етапі педагогічний аспект проблеми самореалізації особистості відображений у наукових працях В. Андрєєва, А. Волосенко, О. Гречаника, Ю. Гришко, С. Калаур, М. Кононенко, Л. Лисогор, В. Лихвар, І. Ісаєва, В. Кан-Калика, І. Колеснікової, В. Максимова, Л. Рибалко, В. Сластьоніна, Н. Щуркова та ін. Теоретико-прикладне підґрунтя механізмів особистісної самореалізації висвітлено у психологічних дослідженнях Е. Балашова, В. Вілюнас, О. Виговської, Г. Гандзілевської, В. Гупаловської, О. Єрмоєнка, О. Коропецької, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Орлова та ін. На важливості актуалізації індивідуально-творчого досвіду підготовки майбутніх учителів музики до професійної самореалізації наголошується у дослідженнях С. Грозан, А. Зайцевої, О. Олексюк, Н. Сегеди, О. Теплової, В. Федоришина та ін.

Зважаючи на вагомість досліджуваних питань, слід зазначити, що проблема підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, зокрема на акмеологічних засадах, у вітчизняній психолого-педагогічній науці, на наш погляд, ще недостатньо з'ясована та не отримала всебічного висвітлення. Її актуальність також зумовлена репродуктивним характером освітнього процесу

та суперечностями у системі підготовки фахівців музично-педагогічних спеціальностей, що склалися між:

- соціально-культурною значущістю ролі педагога у становленні й розвитку морально-інтелектуальних, художньо-естетичних якостей школярів та недостатньою готовністю вчителя музики до професійно-творчої самореалізації;

- потребою освітньої практики в науково обґрунтованій системі формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на засадах педагогічної акмеології та недостатнім рівнем теоретичного підґрунтя у розв'язанні зазначеної проблеми;

- самооцінкою готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації та продуктивним рівнем оволодіння професійно-педагогічними компетентностями.

Окреслене коло науково-практичних завдань й подолання зазначених суперечностей, актуалізація підготовки конкурентоспроможного вчителя музики умотивували вибір теми дисертації: **«Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконувалася у рамках держбюджетної теми «Психологія професіоналізму особистості: технології професійного самовизначення в практиці» (номер державної реєстрації 0113U002217) Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Тема затверджена Вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол №5 від 29.11.2012 р.) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 01.02.2013 р.).

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці комплексу організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

Для досягнення мети передбачалось розв'язання наступних **завдань**:

1. Проаналізувати теоретичні основи дослідження феномену професійної самореалізації у філософській, психолого-педагогічній та акмеологічній літературі.

2. Здійснити структурний аналіз та розробити критеріально-рівневу характеристику готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації в процесі фахової підготовки.

3. Схарактеризувати акмечинники та механізми професійної самореалізації майбутнього вчителя музики.

4. Розробити та науково обґрунтувати структурно-функціональну модель формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

5. Визначити оптимальні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

Методи дослідження. Досягненню мети й розв'язанню поставлених завдань сприяло використання комплексу методів, *теоретичних*: аналіз філософської, психолого-педагогічної, акмеологічної та методичної літератури, директивних матеріалів, навчальних програм та планів з метою уточнення та конкретизації понятійно-категорійного апарату дослідження; систематизація та логічне узагальнення з метою теоретичного обґрунтування структури готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах; *класифікація* – для визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації; *дедуктивний метод* – для виявлення та теоретичного обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності

майбутнього вчителя музики; *моделювання* – для розробки та наукового обґрунтування моделі; *емпіричних* (педагогічне спостереження, тестування, анкетування, педагогічний експеримент) з метою визначення ефективності педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах; *обсерваційних* (самооцінювання, експертне оцінювання) та *статистичних* – для кількісної та якісної обробки емпіричних даних.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функціональну модель формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах; визначено сукупність організаційно-педагогічних умов (акмеологічно-гуманістичне забезпечення навчально-практичного змісту системою професійних завдань та проблемних ситуацій, стимулювання творчо-особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця засобами інтеграції змісту фахових дисциплін, забезпечення рефлексивно-оцінного досвіду), що уможливлюють впровадження моделі в освітній процес і оптимізують формування досліджуваної якості; дефініційовано поняття «готовність майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації»;

- *уточнено* категорійний апарат досліджуваної проблеми, зокрема, конкретизовано тлумачення понять «професійне акме», «професійна самореалізація», «акмепотенціал музичного мистецтва»; *визначено критерії* (особистісно-спонукальний, змістово-практичний, оцінно-продуктивний), *та рівні* (творчо-моделюючий, конструктивно-самодіяльний, формально-рольовий, декларативний) сформованості готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації;

- *обґрунтовано* акмеологічні засади, що включають наукові теорії, принципи, підходи, акмечинники (особистісний акмепотенціал майбутнього педагога, акмепотенціал змісту професійної підготовки та середовища ВНЗ,

акмепотенціал музичного мистецтва), механізми (самоактуалізація, самоефективність, самоудосконалення, продуктивна компетентність, акмепрофесійна спрямованість, регуляція, рефлексія, продуктивно-творча діяльність, усвідомлення мистецьких цінностей), методи, засоби та форми професійної самореалізації майбутнього вчителя музики;

- *удосконалено* організаційно-методичне забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя музики на основі акмеологічного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного та синергетичного підходів;

- *подальшого розвитку* набули науково-теоретичні положення щодо сутності професійної самореалізації як результату фахової підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленості, апробованості та впровадженні у структуру професійної підготовки майбутнього вчителя музики спецкурсу «Акмеологія музично-педагогічної творчості»; технологічних основ діяльності вокально-творчої студії «Імпульс»; електронного акмеологічного портфоліо «Шлях до професійного акме»; програми тренінгів музично-педагогічної асертивності та емпатійності; діагностичного інструментарію щодо визначення рівнів готовності студентів до професійної самореалізації.

Особистий внесок здобувача. У співавторських публікаціях внесок здобувача полягає: у визначенні способів та прийомів, що сприяють професійному становленню вокаліста [2]; в обґрунтуванні сутності та визначенні функцій духовного потенціалу музиканта-педагога [3]; у виокремленні та трактуванні акмеологічних чинників [14]; в характеристиці видів вокально-творчої діяльності у підготовці майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації [21].

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Луцького педагогічного коледжу (довідка № 244 від 05.05.2015 р.), Коломийського педагогічного коледжу (№ 271 від 20.11.2014 р.), інституту мистецтв Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка

№ 03-29/02/2962 від 08.09.2015 р.), інституту мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 3901 від 07.10.2014 р.), факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 582/1 від 10.09.2015 р.)

Апробація результатів дослідження. Концептуальні положення та результати дослідження оприлюднено на *міжнародних* науково-практичних конференціях, зокрема: «Стан і перспективи розвитку духовної культури особистості в умовах розгортання глобалізаційних процесів» (Рівне, 2007), «Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє» (Луцьк, 2009), «Концептуальні погляди Януша Корчака як важливі духовні цінності на сучасному етапі» (Луцьк, 2012), «Педагогіка та психологія: традиції та інновації» (Львів, 2013), «Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень» (Київ, 2013), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013), «Інформаційні технології в освіті, науці і виробництві» (Луцьк – Світязь, 2013), «Педагогіка та психологія: питання науки та практики» (Одеса, 2013), «Badania naukowe naszych czasow» (Warszawa, 2013), «Управлінські компетенції викладача вищої школи» (Київ, 2014), *всеукраїнських*: «Українська культура: стан і проблеми функціонування у світовому просторі» (Рівне, 2011), «Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку» (Київ, 2012), «Актуальні проблеми підготовки фахівців на сучасному етапі» (Луцьк, 2013), «Актуальні проблеми розвитку українського мистецтва: культурологічний, мистецтвознавчий, педагогічний аспекти» (Луцьк, 2014, 2015); *міжвузівських*: «Теорія і практика співацького процесу в навчальному закладі: традиції, перспективи» (Луцьк 2008, 2010, 2012, 2013).

Висновки та результати дослідження доповідались на засіданнях кафедри педагогіки педагогічного інституту, кафедри історії, теорії мистецтв та виконавства інституту мистецтв Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлені у 22 наукових публікаціях, із них: 1 – методична розробка, 10 статей – у провідних наукових фахових виданнях України, 2 статті – у закордонних наукових фахових виданнях, 9 – у матеріалах науково-практичних конференцій.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (297 найменувань, з них 17 іноземних), 14 додатків (на 47 сторінках). Загальний обсяг роботи – 261 сторінка, основний текст викладено на 182 сторінках. Дисертація містить 27 таблиць, 14 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У розділі на основі аналізу фундаментальних досліджень у галузі філософії, психології, педагогіки, акмеології досліджено стан проблеми професійної самореалізації, проаналізовано наукові підходи вітчизняних та зарубіжних авторів щодо тлумачення феномена «самореалізація», обґрунтовано понятійно-категорійний апарат, визначено компонентну структуру, акмечинники та механізми професійної самореалізації майбутнього учителя музики.

1.1. Генеза та сутність феномена «професійна самореалізація» у психолого-педагогічних дослідженнях

Нові орієнтири у підготовці фахівців освітньо-мистецької галузі, перехід від енциклопедичної до акмеологічно-компетентнісної парадигми освоєння змісту педагогічної професії детермінують розкриття сутності та структури такого новоутворення, як здатність до професійної самореалізації, яка виступає особистісним індикатором визначення ступеня готовності студента до виховання у підростаючих поколіннях загальнолюдських та національних цінностей, розвитку їх творчого потенціалу, естетичного світогляду, формування життєвих компетентностей засобами музичного мистецтва.

Різні аспекти дослідження проблеми професійного становлення майбутніх учителів музики знайшли своє відображення у працях вітчизняних учених: А. Болгарського, В. Бутенка, В. Лабунця, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалки, Г. Побережної, О. Ростовського, Н. Сегеди, О. Спіліоті, О. Теплової, В. Федоришина, В. Шинкаренка, О. Щолокової та ін.

На сучасному етапі проблема самореалізації особистості у педагогічних контекстах розглядається у наукових працях А. Волосенко, А. Деркача,

С. Калаур, А. Клічук, Н. Кузьміної, Л. Кузнецової, З. Курлянд, В. Лихвар, І. Ісаєва, В. Кан-Калика, Н. Лосєвої, Н. Назарук, Ю. Ненько, Н. Овчаренко, Л. Мітіної, Н. Стельмах, Л. Рибалко, Р. Шулигіної та ін. Теоретико-прикладне підґрунтя механізмів особистісної самореалізації висвітлено у психологічних дослідженнях К. Абульханової-Славської, В. Балашова, І. Бежа, Г. Гандзілевської, В. Гупаловської, Л. Когана, І. Кона, О. Коропецької, Л. Коростильової, О. Литвинчук, С. Максименко, В. Муляра, О. Русул, Д. Сепетого, О. Фальової, Т. Цимбал та ін.

У розмаїтті теоретичних підходів до розуміння сутності поняття професійної самореалізації в сучасній науці не існує єдиного визначення цього терміна. Однак, у переважній більшості досліджень наголошується на важливості актуалізації індивідуального досвіду людини у професійній діяльності, розвитку здатності відкривати й реалізовувати особистісний потенціал, збагаченні ціннісно-сислового простору власного життя та світу інших людей.

Слід відмітити, що проблема професійної самореалізації має складний міждисциплінарний характер і є однією з базових категорій, яка відображає процес становлення особистості у філософії, психології, педагогіці та акмеології. Особливо гостро ця проблема стоїть перед педагогами, для яких здатність до саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації є показником професіоналізму, майстерності, готовності до компетентного здійснення професійної діяльності на демократичних та гуманістичних засадах, збагачення педагогічної діяльності особистісними смислами.

Термін «самореалізація» (self-realization) як «здійснення можливостей розвитку Я» вперше зафіксовано на початку ХХ ст. у словнику з філософії та психології [295].

У працях філософів, представників різних світоглядних течій та наукових шкіл, спостерігаються своєрідні підходи до визначення суті поняття «самореалізація особистості». Так, давньогрецький філософ Платон, розглядаючи проблему реалізації творчого потенціалу, тісно пов'язував її з

поняттям саморуху людини. Глумачення щодо тричастинної будови душі Платон доповнив вченням про саморух душі, як процесу самовдосконалення та переходу людської свідомості на якісно новий рівень [103, с. 32].

Арістотель, вперше децентрувавши інтереси та потреби людини від потреб держави, головну мету виховання вбачав у максимальній реалізації власних можливостей кожною особистістю [103, с. 45]. На основі розмежування практичної та поетичної діяльності довів, що творчість складає ядро процесу самореалізації особистості [103, с. 50].

Римські філософи, представники стоїцизму – Сенека та Марк Аврелій зберегли індивідуалістичний підхід зробивши спробу раціоналістичного обґрунтування змісту професійної самореалізації. Сенека розглядав самовдосконалення людини через пізнання своїх здібностей як внутрішнього джерела життєтворчості. «Живим є той, хто приносить користь, живим є той, хто сам собі корисний», а ті люди, які нічого не роблять «померли раніше смерті» [218, с.13].

Філософи Середньовіччя, зокрема Аврелій Августин та Фома Аквінський, розглядали проблему самореалізації в контексті християнського світогляду як діяльнісної спрямованості руху особистості до поставленої Богом мети. Аврелій Августин вважав, що важливим інструментом саморозвитку та самореалізації особистості є творчий характер людського розуму і пам'яті у сфері релігійної духовності [103].

Антропоцентризм філософії епохи Відродження виразився зміною релігійного світогляду, піднесенням людини до «божества» як вищого ступеня досконалості її діяльності та реалізації. Дж. Бруно, італійський гуманіст, визначаючи зв'язок людини з вічною та нескінченною природою, утвердив особистість як частку всезагального руху [31, с. 7].

У філософії Нового часу зазначається, що пізнання є вищим проявом духовності, самореалізації та сенсом життя людини. Ф. Бекон виділив психологічну характеристику знань як внутрішньої сили, вказавши на шляхи та напрямки самореалізації, вирізнивши «плодоносні і світлоносні досліди»,

перші з яких приносять безпосередньо користь, не даючи широких обріїв знання, а другі дарують істинне знання, яке не завжди веде до користі. На думку Ф. Бекона, саме «світлоносні» досліди характеризують міць людського інтелекту та можливості самореалізації [288].

У культурологічній концепції самореалізації особистості І. Канта визначається необхідність засвоєння антропологічних цінностей на основі набуття людиною здатностей розумності та свободи. У працях філософа чітко прослідковується гуманістична зорієнтованість процесу виховання та самореалізації кожної особистості [108].

У філософії ідеалізму самореалізація особистості розглядається у поєднанні з поняттями свобода, духовність, відповідальність. Так, Г. Гегель, визначаючи потребу в самореалізації як «загальну і абсолютну» підкреслив, що «існування людини... є її дія», яка є істинним способом опредметнення та розпредметнення людської сутності [53, с. 172].

Ідея особистісної самореалізації особливим чином виражена прибічниками екзистенціалізму, які переважаючими цінностями в житті людини вважали свободу та відповідальність. Проте в більшості випадків відкидали традиційне розуміння людської свободи як прояву усвідомленої необхідності, а особистість позиціонували як унікальну духовну істоту, що здатна до вибору самого себе, своєї сутності, пошуку сенсу життя, відповідальності за результати власних дій та засобів їх реалізації. Так Ж.-П. Сартр зазначав, що «людина знаходиться в організованій ситуації, якою живе, і своїм вибором примушує жити нею все людство, – вона не може не вибирати», й це дозволяє ламати стереотипи соціального буття, утверджуючи вільне творче начало особистості як основу її самореалізації [215, с. 338].

Стрижневим досвідом філософської теорії Г. Сковороди стали ідеї щодо самостворення, самоздійснення особистості, саморозвитку та прагнення до внутрішньої свободи і гармонії із зовнішнім світом. Його принцип «Пізнай самого себе!» став вихідним положенням у розкритті здібностей, задатків, нахилів до певного виду діяльності, вибірково-оцінних ставлень до дійсності та

норм поведінки. Мету виховання мислитель вбачав у підготовці людини до вільного, щасливого, гармонійного життя, через уміння знайти свій «сродний труд», тобто працю за покликанням та реалізуватись в ній як людина [225].

Проблеми людини, її саморуху, самовдосконалення, самореалізації фундаментально досліджувались філософами ХХ ст. (О. Лосев, В. Соловйов, П. Флоренський та ін.).

У центрі наукових пошуків В. Соловйова є прагнення до обґрунтування шляхів руху до вершин духовності, до яких людина може наблизитись з допомогою Софії, тобто мудрості в людському началі [230].

У філософських працях П. Флоренського поняття самореалізації набуває акмеологічного змісту. Учений наголошує, що часова характеристика кожного об'єкта дійсності, розширює саме поняття «акме»: «Не тільки людина має акме, але й тварини, рослини. Усяка річ має своє цвітіння, час найпишнішого свого розвитку, своє «акме», коли воно особливо повно і цілісно представляє себе у чотиривимірній цілісності». [255, с. 109].

Сучасні філософські парадигми вивчають проблему самореалізації особистості в умовах ринково-економічних відносин (М. Вебер, М. Фуко та ін.). Зокрема, М. Фуко, утверджує суспільну важливість самореалізації, адже «піклування про себе» – лише одна сторона мотиваційної позиції особистості; друга сторона – «піклування про всіх». Достеменним є те, що ці настанови мають «працювати» разом, органічно уживатися в одній особистості, при домінуванні людського модусу [190].

Екстраполявання поглядів М. Фуко у сферу педагогічного буття приводить до усвідомлення глибинного гуманістичного контенту професійної діяльності учителя музики, який реалізуючи свій потенціал («піклування про себе»), створює умови і своєю діяльністю стимулює творчий розквіт своїх вихованців («піклування про всіх») [190].

Е. Фромм вважав, що «людям притаманне глибоко укорінене бажання реалізувати свої здібності» [257, с.126]. Увесь життєвий шлях індивіда філософ трактував як процес самоконструювання, оскільки людська природа – це

рушійна сила діяльності індивіда і його мета. Самореалізація ж є субстанційною потребою особистості, яка відображається у системі поглядів і дій, прийнятних для певної групи людей, і яка служить індивідові схемою орієнтації та об'єктом поклоніння [257, с.158].

Істинну самореалізацію індивіда Е. Фромм пов'язував з практичним втіленням принципу буття й адекватної йому форми відносин між людьми – любов'ю. «Є лише одна пристрасть, яка задовольняє потребу людини в єднанні зі світом і одночасно в досягненні почуття цілісності та індивідуальності – любов» [257, с.452].

Таким чином, професійна самореалізація особистості вчителя на основі принципу буття, за Е. Фроммом, є не уявний процес, а практичне діяння, яке втілюється в різноманітних формах людського існування (професійного у тому числі), через адекватний любові взаємообмін сутнісними силами та цілеспрямований і осмислений розвиток самосвідомості та самооцінки.

Самореалізація вчителя, на думку академіка В. Андрущенка, є одним із пріоритетних напрямів філософії сучасної освіти. Людиноцентризм та духовно-творчий розвиток освіти ХХІ ст. спонукають до усвідомлення особистістю себе не лише як частини природи, соціальних відносин чи культури, а й як продукту універсальної ноосферної цілісності з домінуючим духовним началом, на основі якого розгортається життєдіяльність кожного індивіда, здійснюється його доля. Таким чином, самореалізація вчителя («шлях до людини»), виражається у духовному зростанні, результатом якого є розуміння його тотожності з людством в епоху ноосферного існування [254].

Отже, аналіз філософського змісту проблеми професійної самореалізації вчителя дозволяє виокремити такі методологічні характеристики досліджуваного поняття:

- самореалізація особистості як становлення та реалізація внутрішнього «Я» людини;
- самореалізація як прагнення до внутрішньої свободи, пошуку життєвого статусу та суспільного визнання;

– професійна самореалізація як процес духовнотворчого розквіту особистості на основі ноосферного мислення (досягнення акме через органічне поєднання акме особистісного з акме професійним на шляху до акме духовного).

Таким чином, професійна самореалізація майбутнього вчителя музики з точки зору філософського підходу трактується нами як інтегративна характеристика, що детермінує та активізує його внутрішні потенції («рух» та «саморух» людської сутності до самовдосконалення).

Психологічний контент поняття професійної самореалізації пов'язаний з труднощами щодо розуміння його суті (чи є воно явищем, процесуальною категорією, результатом, потребою, властивістю тощо), а також неможливістю спостереження за результатами дій, відображених у психіці людини [157; 173; 177; 182].

Як синонім феномену «самореалізація особистості», в основі якого лежать проблеми зростання, розвитку, самовдосконалення людини, часто вживають терміни «самоактуалізація» (self-actualization), «реалізація своїх можливостей» (self-fulfillment). В них виражаються дуже споріднені явища: повнота реалізації усвідомлених можливостей (К. Хорні); внутрішня активна тенденція до саморозвитку, що має за мету істинне самовираження (Ф. Перлз); прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку можливостей та здібностей (К. Роджерс) прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А. Маслоу), «індивідуація» (К. Юнг), «функціональна автономія», «зрілість» (Г. Олпорт), що інтерпретують стійкі позитивні зміни в реалізації природного потенціалу особистості.

Поштовхом до самореалізації, в першу чергу, є сама особистість і її ідентифікація самої себе. К. Роджерс поряд з цим наголошує на важливості людської потреби в позитивній увазі зі сторони інших людей. При цьому сам процес самореалізації, за К. Роджерсом, є одним з основних у задоволенні базових потреб особистості. «Існує фундаментальний аспект людської природи, котрий зобов'язує особистість рухатись до вищої конгруентності і до більш

реалістичного функціонування. Це стремління проявляється у всякому органічному, людському житті – стремління розширюватися, розвиватися досягаючи зрілості, – стремління виражати і задіювати усі здібності індивіда в такій мірі, в якій ця дія зміцнює організм і самість» [208, с. 213]. К. Роджерс стверджує, що у кожному з нас є бажання стати компетентним і здібним настільки, наскільки це уможлиблюється розвитком як «рослина прагне бути здоровою, як з зерна виростає дерево, так і людина прагне стати цілісною, продуктивною, самоактуалізованою особистістю» [208, с. 231].

Становлення особистості як результату найбільш повної реалізації її потенціалу (можливостей, здібностей, таланту), у теорії А. Маслоу названо самоактуалізацією. Це найвища людська потреба та мотивація згідно «піраміди потреб», без досягнення якої втрачають своє значення всі попередні [161], яка трактується як «безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звершення своєї місії, чи покликання, долі і т.п., як продуктивне пізнання та прийняття своєї власної первісної природи, як постійне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості» [161, с. 49]. Вчений також зазначив, що творчість є універсальною характеристикою самоактуалізованих людей. На його переконання, здатність до творчості майже тотожна душевному здоров'ю та «повній людяності». Отже, віднайдення свого істинного «Я» потребує розкриття трансцендентних аспектів існування: навчитися долати бар'єри витіснення, пізнавати себе, чути голоси імпульсів, відкривати свою природу, досягати стану інсайту, істини [161, с. 59].

Самореалізація особистості у психологічних дослідженнях Г. Олпорта має чітку гуманістичну спрямованість – віру в людину, у її здатність завдяки власним творчим зусиллям реалізувати свої прагнення. Ядром особистісної системи є самоактуалізація власного «Я» [184].

Таким чином, зарубіжна психологія розглядає самореалізацію як притаманну людській природі апріорну тенденцію розвитку та досягнення сутності особистості навколо свого автентичного центру, руху до себе, свободи, автономії, індивідуальності.

Серед досліджень, присвячених проблемі самореалізації особистості, у вітчизняній психології заслуговує на увагу діяльнісний підхід. Автори цієї концепції вважають, що діяльність формує і розвиває психіку, а значить і саму людину. «Всяка людина має свою історію, оскільки розвиток особистості опосередкований результатом її діяльності, аналогічно тому як розвиток людства опосередковується продуктами суспільної практики, за допомогою яких встановлюється історична спадковість поколінь» [159, с. 246].

На думку О. Леонтьєва, в основі становлення і функціонування особистості лежить ієрархія потреб, що мотивують людину до діяльності. При цьому відбувається перетворення зовнішніх факторів впливу на розвиток особистості у внутрішні стимули. Процес самореалізації пояснюється вченим як опредметнення сутнісних сил та здібностей особистості в її соціальній діяльності [148].

С. Рубінштейн вважає, що людина повинна розглядати шлях свого розвитку у контексті зв'язку минулого, теперішнього і майбутнього, у контексті того, що вона зробила значного: «Людина, що зробила що-небудь значне, стає іншою людиною. Звичайно, щоб зробити що-небудь значне, треба мати певні внутрішні можливості для цього. Однак ці можливості і потенції занепадають і відмирають, якщо вони не реалізуються; лише в міру того, як особистість предметно, об'єктивно реалізується в продуктах своєї праці, вона через них росте і формується» [210, с.642].

С. Рубінштейн зазначає, що весь механізм реалізації своїх потенцій людина здійснює на креативному рівні, виражаючи універсальність, оригінальність та індивідуальність [210]. Звідси випливає, що професійна самореалізація вчителя відображає розкриття його внутрішнього потенціалу за умови творчого підходу та реалізації педагогічних здібностей, фахових знань та вмінь.

Цілеспрямованість як категорійну ознаку самореалізації знаходимо у працях Л. Анциферової, яка зазначає, що самореалізація, продукуючи в уміннях «ставити і утримувати цілі (починаючи від сенсожиттєвих до

ситуативно-тактичних) забезпечує вищу форму зміни особистості – її розвиток і творчість» [11, с.10].

Отже професійна самореалізація вчителя музики детермінована вміннями педагога ставити професійні цілі, оцінювати їх у відповідності з життєвими парадигмами, а також готовністю нести відповідальність за їх досягнення.

Розуміння самореалізації тісно пов'язане із активністю особистості, яку К. Абульханова-Славська вважає результуючою функцією усіх життєвих планів: часового, ціннісного, діяльного. «Так, здійснюючись особистістю у діяльному плані життя, активність набуває форми самореалізації, у часовому плані – форму актуалізації своїх дій, тобто саморегуляції, у ціннісному плані – форму самовираження (самолюбства) як прояву свого «Я» у житті» [2, с.125]. Саме активність особистості детермінує діяльність, мотиви, цілі, скерованість, бажання (чи небажання) здійснювати діяльність, а не навпаки, тобто активність є рушійною силою, джерелом пробудження в людині її «дрімаючих потенціалів» [1, с.77]. Отже, самореалізація за К. Абульхановою-Славською, – це перетворення резервів розвитку у діяльну форму активності.

У науковому доробку І. Кона самореалізація розглядається крізь призму особистісної зрілості (дорослості): «для одних людей дорослість означає розширення свого «Я», збагачення сфери діяльності, підвищення рівня самоконтролю і відповідальності, для інших – підкреслюються моменти вимушеного пристосування до обставин, втрату свободи у виявленні почуттів і т. д.» [121, с. 69]. Таким чином, за словами І. Кона, існує два різних типи «Я»: «втілене» і «уречевлене». У першому випадку індивід впізнає себе у продуктах своєї діяльності, яку він сприймає як творчість. «Саме творчість, яким би не був її конкретний предмет, дозволяє людині відчувати усю напруженість і повноту буття» [121, с. 78]. Якщо відчуття усієї напруженості та повноти буття розуміється як самореалізація, то творчість, за І. Коном розцінюється як спосіб, критерій і одночасно показник процесу самореалізації.

У другому випадку, коли «Я» стає «уречевленим», особистість і діяльність пов'язані лише вузами зовнішньої необхідності. У професійній діяльності

вчителя музики це проявляється у неприйнятному формалізмі щодо вирішення професійних завдань, орієнтацією на педагогічні шаблони та зовнішній антураж, непроникненням у сутнісний зміст власної діяльності, невмінням заглибитись у внутрішній світ своїх учнів. Проте самореалізація, як зазначає І. Кон, є невід'ємною від служіння людям: «людське «Я» завжди прагне вийти за межі своєї емпіричної індивідуальності, знайти точку опори у чомусь надіндивідуальному [121].

Поняття самореалізації В. Муляр детермінує як єдиний гармонійний спосіб буття індивідуальності і визначає її як «процес усвідомленого, найбільш повного та вільного опредметнення сутнісних сил особистості в ході її різноманітної діяльності» [171, с.107]. Зокрема, автор зазначає, що кожен індивід у процесі життєдіяльності прагне адекватного, повного розкриття надбаних за допомогою присвоєння досвіду людства (у процесі опредметнення) сутнісних сил, самореалізації індивідуальності (тобто розпредметнення). У такий спосіб для індивіда стає характерною суперечність між опредметненням і розпредметненням. «Такий взаємоперехід змісту і форми розкриває діалектику соціального та індивідуального особистості, яка проявляється у практичній діяльності» [171, с. 82].

Таким чином процеси розпредметнення та опредметнення виступають по відношенню один до одного не тільки як необхідні умови, передумови, але вони і є нероздільними уже в рамках однієї діяльності.

Опредметнення, за С. Максименком, – це процес перетворення і втілення душевних сил і здатностей людини із форми живої активності в образ застиглої предметності [159, с. 23]. Определення як елемент свідомої і доцільної діяльності людини має три основні форми:

- матеріальну – виробництво, фізична праця, робота, в яких людина перетворює і втілює себе в довкілля;

- психічну – виробництво та інтерпретація змісту відображення, добір цінностей, розумові операції, переживання, що виступають конструктивними елементами будь-якого виробництва;

– самотворчу – розквіт душевних і духовних потенцій, усунення різних форм відчуження [159, с. 25].

Концептуально важливими для нашого дослідження є науковий підхід Л. Коган, який інтерпретує самореалізацію через категорію сутності та внутрішньо притаманну особистості суперечність між життєвою ціллю (сенсом життя) та реальним ступенем наближення до цієї мети. Необхідно, щоб кожен одномоментний етап життєвого шляху був новим етапом самореалізації особистості, яка є свідомим плануванням свого життя і реалізацією життєвих планів. Реалізувати свої сутнісні сили людині дає можливість свобода у її культурному вимірі. Стверджувальним є те, що поза культурою як способом, нормою і умовою діяльності неможливе справжнє розкриття індивідуальності особистості, адже людина черпає свої знання із надбань попередніх поколінь, живе і розвивається у соціокультурному середовищі і у ньому ж самореалізується [112].

Наукова імплементація надбань практичної психології продовжується в дослідженнях українських авторів на чолі з академіком Л. Сохань. Учені розглядають самореалізацію у контексті вивчення життєвого сенсу особистості і визначають її як «свідоме, цілеспрямоване опредметнення людиною своїх сутнісних сил, коли ціль не просто нав'язана ззовні, а є внутрішньою детермінантою діяльності особистості» [202, с.130]. Вони зазначають, що невід'ємною умовою повноти самореалізації особистості є осмисленість свого життєвого шляху, перспективність життєвих цілей та реалізація життєвих цінностей як показників самореалізованості особистості.

На думку вітчизняних психологів, існують дві форми, два шляхи «утвердження людиною себе», реалізації своєї людської сутності: *культуралізація* – предметно-перетворююча діяльність, що завершується створенням об'єктів матеріальної і духовної культури; і *персоналізація* – віднайдення сутності власного «Я», відображення себе в інших.

В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань, І. Єрмаков і ін. наголошують: «Збігаючись за своєю сутністю з вільною, свідомою діяльністю, самореалізація виступає як

внутрішній, суб'єктивний її смисл. Вона охоплює весь шлях внутрішньої індивідуальної мети – від першої думки про неї і аж до матеріального опредметнення; власне кажучи, з погляду розвитку особистості вона тотожна цьому шляху» [202, с.171].

У працях зазначених авторів самореалізація визначається процесом (і підсумком) цілісної життєдіяльності, який полягає в опредметненні усього спектра індивідуальних здібностей і веде до перетворення людини на суб'єкта життя. У цих судженнях, як і у поглядах багатьох інших авторів (С. Рубінштейн, Л. Анциферова, К. Абульханова-Славська, Л. Коган, В. Муляр та ін.) простежується думка про те, що цілі діяльності особистості є цілями самореалізації, а цілі самореалізації є цілями процесу життєтворчості, усього життя індивіда; розвиток особистості є процесом самореалізації, а самореалізація є невід'ємною ланкою становлення.

У сучасній вітчизняній психології самореалізація визначається як свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній соціальній діяльності [126; 159; 168; 171; 180; 219].

Процеси самореалізації особистості, професійного становлення розглядаються науковцями в *галузі педагогіки* та знаходять нові контексти вивчення у межах відносно молоді сфери наукового знання – акмеології.

Термін «акмеологія» походить від давньогрецького «акме», що в перекладі означає «вершина, розквіт»; бути в акме означає «бути в повному розквіті сил, на вищому ступені розвитку» [13, с. 17]. Вперше поняття акмеології як наукової категорії було введено М. Рибниковим у 1928 році як сутність науки про розвиток зрілих особистостей [213, с. 21].

Предметом акмеології виступають процеси, закономірності і механізми удосконалення людини як індивіда, індивідуальності, особистості у життєдіяльності, професії, спілкуванні, що призводить до самореалізації і досягнення вершин у розвитку професійної зрілості [10].

У педагогічні контексти поняття акмеології було введено Н. Кузьміною лише у 80-тих рр. ХХ ст. У якості предмета акмеології Н. Кузьміна визначає вивчення цілісної особистості в період самореалізації та самостворення, тобто руху до власного «акме» [141].

Становлення педагога, досягнення ним вершин у професійній діяльності, шляхи та способи удосконалення професійної майстерності є предметом вивчення педагогічної акмеології.

У педагогічній акмеології професійна самореалізація є провідною науковою категорією і найчастіше витлумачується через співвідношення родових понять, які описують її прояви та результати: продуктивність – ефективність – успішність – результативність педагогічної діяльності вчителя.

У своїх дослідженнях Н. Кузьміна висвітлює розуміння діяльності вчителя як цілісної динамічної системи, вводить поняття продуктивності педагогічної діяльності, описує моделі високопродуктивної та малопродуктивної діяльності вчителя.

Одним з важливих питань, що вивчає акмеологія є співвідношення професіоналізму та творчості. В акмеології як науці про вершину творчого розквіту особистості виділяються наступні категорії: творча індивідуальність, процес саморозвитку та самовдосконалення, креативний досвід як результат самоактуалізації. Зазначені акмеологічні категорії складають основу педагогічної діяльності вчителя-майстра [136, с. 52].

Педагогічна творчість, на думку С. Сисоєвої, – це «цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі» [223, с.15]. Дослідниця підкреслює, що творчі професійні якості, творчі можливості реалізуються й розвиваються у творчій взаємодії з учнями.

Професійна самореалізація тісно пов'язана з педагогічною майстерністю вчителя музики. На думку В. Ягупова, будь-яка майстерність, у тому числі й педагогічна, розкривається в ефективній діяльності, яка залежить від здатності вчителя музики зробити вихованця центральною постаттю педагогічного процесу, його активним, свідомим, повноправним, самостійним, вмотивованим

учасником на основі самовдосконалення вмінь та навичок, почуття суб'єктності, акмеологічної спрямованості, необхідної для повноцінної та гармонійної життєтворчості.

Суттєвими положеннями акмеологічного підходу, які поглиблюють розуміння сутності професійної самореалізації вчителя музики, є активізація самопроцесів, що відображаються у самосвідомості особистості, серед яких: самовираження, самоствердження, саморозвиток.

Самовираження – це активність суб'єкта, що задовольняє потребу в трансляції себе назовні, яка не досягає бажаного ефекту особистісного внеску, не ставить за мету отримання конкретного результату. Самоствердження – це прагнення одержати суспільне визнання з боку інших «тут і тепер», реалізуватися обов'язково таким чином, щоб скористатися результатом цієї реалізації. Саморозвиток розглядається як процес збагачення власних сутнісних сил особистості, з необов'язковою їх реалізацією у конкретній діяльності [64, с. 8].

У працях О. Колісника знаходимо глибоко обґрунтовану концепцію саморозвитку і духовного розвитку особистості. Саморозвиток розглядається як свідомий пошук особистості, «творення самої себе та свого буття у світі через породження просоціальних та зверхадаптивних життєвих актів, котрі реалізують надособистісні смисли» [116, с.121]. Учений наголошує, що саморозвиток не може виступати термінальною ціллю чи цінністю особистості; він є необхідною складовою процесу становлення особистості, ключовою, але такою, що знаходиться не на першому плані, а «екранується» іншими сенсами і цінностями, які визначають вищу духовну трансцендентну сутність цих процесів [116].

Таким чином, з точки зору акмеології поняття професійної самореалізації як руху педагога до професійного акме (вершини, розквіту) нерозривно пов'язане із такими внутрішньо особистісними процесами та явищами як самопізнання, самоствавлення, самодетермінація, самосвідомість, саморозвиток, самовизначення. Ми приходимо до висновку, що і в теоретичному розумінні, і

у реальному функціонуванні суб'єкта ці процеси та явища нероздільні ні у часовому, ні у просторовому вимірах.

Зокрема, Л. Мітіна розглядає самореалізацію як стадію професійного розвитку вчителя, на якій суб'єкт діяльності досягає професійної майстерності та гармонійного власного вдосконалення [165]. М. Кононенко детермінує професійну самореалізацію вчителя практичним опрідметненням сутнісних сил в умовах вільної педагогічної праці [123]. Згідно з переконаннями А. Клічук, самореалізація є процесом реалізації цінностей особистості за умови раціональної організації педагогічної діяльності [110].

У дослідженні Н. Лосєвої наголошується на тому, що самореалізація викладача є сенсовизначальною та необхідною складовою його успішної професійно-педагогічної діяльності і досягається шляхом здійснення таких послідовних «самопроцесів», як: самоінтерес, самопізнання, саморефлексія, самовизначення, самопроекування, самовдосконалення, саморозвиток, самоствердження [155].

Науковий інтерес в галузі мистецької освіти становлять дослідження О.Олексюк, яка вважає, що «джерелом творчої самореалізації є духовний потенціал особистості музиканта, який відображає міру актуалізації духовних сил в цьому процесі» [182, с. 117].

А. Зайцева у дисертаційному дослідженні розглядає творчу самореалізацію майбутнього вчителя музики як процес практичного втілення індивідуального творчого потенціалу студента, що детермінований сукупністю його виявлень про власні педагогічно-виконавські здібності, відображає міру можливостей актуалізації творчих потенцій студента під час цілеспрямованої фахової діяльності та орієнтується на гедоністичний результат втілення художньо-педагогічних задумів у музично-виховній роботі з учнями [78, с. 8].

Н. Сегеда трактує професійну самореалізацію як усвідомлену, цілеспрямовану об'єктивацію індивідуального професійно-духовного потенціалу вчителя музики в педагогічній співпраці з учнями на основі

усвідомлення себе творчою індивідуальністю, здатною визначати траєкторію свого розвитку [216, с. 7].

У дослідженні Л. Рибалко професійно-педагогічна самореалізація майбутнього вчителя визначається як цілеспрямована, спеціально організована діяльність (самодіяльність), механізмами якої є розпредметнення педагогічного досвіду, трансформація (переробка та набуття власного досвіду), опредметнення сутнісних сил у процесі підготовки, постійне самозростання до акме [206, с.15].

За визначенням Л. Рибалко, сутність акмеологічного підходу до професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя «полягає в спрямованості освітньої діяльності на створення умов для найповнішого розкриття сутнісних сил самими студентами, інтегрування знань і вмінь з психології, педагогіки, акмеології, педагогічної акмеології та з предметно-фахових дисциплін, організації самомоніторингу в процесі викладання психолого-педагогічних навчальних дисциплін і використання сформованих знань та вмінь в педагогічній підготовці» [207, с. 14].

Аналіз різних підходів до визначення професійної самореалізації та конкретизації ознак цього поняття у працях зарубіжних і вітчизняних авторів засвідчує, що в сучасній педагогічній науці ця проблема досі не отримала остаточного розв'язання. Певна розбіжність щодо виокремлення головних критеріїв та наукового тлумачення сутності професійної самореалізації, зокрема учителя музики, викликає певні труднощі, тому найбільш доцільним у визначенні генералізованих параметрів досліджуваного стану особистості є застосування методу контент-аналізу, який передбачає: виділення одиниць виміру, пошук їх індикаторів у тексті, підрахунок і статистичну обробку частоти застосування даного поняття. Для надійності результатів контент-аналізу достатньою є вибірка від 30 одиниць [77].

У результаті теоретичного аналізу наукових досліджень з проблеми професійної самореалізації визначено стійкі значення, які характеризують сутність даного поняття. (табл. 1.1). Саме за цими смисловими аналогами,

професійна самореалізація учителя музики представлена нами як реалізація внутрішнього потенціалу, особистісних можливостей та здібностей, як результат опредметнення сутнісних сил особистості у суспільно значущій діяльності, як тенденція до саморозвитку, самоздійснення у процесі життєтворчості. Виявлені ознаки причинно-зумовлені, оскільки віддзеркалюють багатогранність даного поняття.

Таблиця 1.1

Результати контент-аналізу поняття «професійна самореалізація»

№ з/п	Категорійні ознаки поняття «професійна самореалізація»	Дослідники	К-сть авторів	%
1.	Реалізація внутрішнього потенціалу, особистісних можливостей та здібностей	О. Віговська, В. Гупаловська, Н. Кулик, Н. Лосєва, А. Маслоу, Л. Мітіна, К. Паталаха, А. Петровський, К. Роджерс, О. Теплова, Е. Фромм, К. Хорні	12	40
2.	Опредметнення сутнісних сил особистості у творчій суспільно значущій діяльності	І. Єрмаков, Л. Коган, І. Колесникова, І. Кон, О. Леонтєв, С. Максименко, В. Муляр, Л. Рибалко, С. Рубінштейн, Н. Сегеда	10	33
3.	Тенденція до саморозвитку, самоздійснення у процесі життєтворчості	К. Альбуханова-Славська, В. Андрущенко, Л. Анциферова, Л. Коростильова, Н. Кузьміна, Г. Олпорт, Ф. Перлз, Л. Сохань.	8	27

На підставі узагальнення основних наукових понятійно-категоріальних характеристик щодо розуміння сутності феномену самореалізації, *професійну самореалізацію учителя музики* ми визначаємо як процес цілеспрямованого утілення акмеологічно-актуалізованих особистісних обдарувань,

кваліфікаційних знань, умінь, навичок та методичної майстерності вчителя музики в педагогічній та соціокультурній життєтворчості.

Трактування сутності поняття «самореалізація» дозволяє стверджувати, що професійна самореалізація вчителя музики визначається особистісно опосередкованою педагогічною досконалістю, яка уможлиблює здійснення діяльності на вищому рівні її соціальних, гуманних, моральних, наукових і спеціальних критеріїв (акмекритеріїв). Головне значення професійної самореалізації у контексті акмеологічного підходу полягає у формуванні здатності педагога до творчого саморозвитку, конструктивності, співпраці та компромісу, гармонізації та демократизації взаємин усіх учасників освітнього процесу, емоційної мобільності, розвитку рефлексивного рівня акмеологічної самосвідомості.

Якість оволодіння акмеологічним змістом професійної самореалізації визначається ступенем свободи, незалежності і ефективності навчально-педагогічної роботи студента як суб'єкта професіоналізації, наскільки він готовий і здатний самостійно реалізовувати власний особистісно-професійний потенціал у процесі музичної співтворчості з учнями. Тому слідом за Н. Кузьміною [136-142] вважаємо проблему формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах надзвичайно важливою.

Готовність майбутнього учителя музики до професійної самореалізації розглядається нами як інтегративне цілісне новоутворення, детерміноване мірою індивідуально-продуктивного опредметнення сутнісних сил, культивуванням природніх спроможностей та характеризується спрямованістю на відповідну діяльність (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації), професійно-операційною досконалістю (наявність спеціальних знань, умінь, навичок), самосвідомістю (здатність до самоконтролю, самовдосконалення і саморефлексії), комплексом індивідуально-типологічних особливостей і якостей, що забезпечують результативність досягнення вчителем музики професійного акме.

Конкретизація сутності готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики дозволяє обґрунтувати структуру цього поняття, яка детально розкрита у підрозділі 1.2.

1.2. Структура готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації

Відповідно до теоретичних засад використання системного підходу в педагогічній науці (Ю. Бабанський, В. Бондар, М. Буряк, С. Гончаренко, З. Курлянд, Н. Ничкало, М. Поташник, В. Сластьонін та ін.) та системно-комплексного підходу до дослідження професійної самореалізації майбутнього вчителя музики (В. Бутенко, А. Зайцева, О. Олексюк, Г. Падалка, Н. Сегеда, О. Теплова, О. Щолокова) зазначимо, що формування готовності до професійної самореалізації передбачає розкриття цілісності об'єкта, який має певні межі, структурні елементи (компоненти) у їх зв'язках і взаємодії [57; 235; 183]. Тому виокремлення основних компонентів готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, аналіз їх психолого-педагогічного змісту, уточнення значення компонентів, розкриття їх взаємозв'язків та взаємовпливу у загальній структурі оптимізуватиме результативність досліджуваного явища у контексті системного підходу.

У словнику іншомовних слів «структура» визначається як «будова» [118].

Визначаючи поняття структури відомий психолог К. Платонов зазначає: «Структура залишається незмінною, незважаючи на постійну зміну частин і самого цілого, і змінюється лише тоді, коли все ціле переживає якісний скачок» [190, с. 127].

У філософській довідковій літературі термін «структура» наділений змістом атрибута системи: «Будова і внутрішня форма організації системи, яка виступає як єдність стійких взаємозв'язків між елементами, а також законів даних взаємозв'язків. Структура – невід'ємний атрибут усіх реально існуючих об'єктів та систем» [253, с. 127].

Оскільки готовність до професійної самореалізації детермінована інтегративною особистісно-професійною акмехарактеристикою учителя музики, то основу структурування цього поняття складає *особистісність* майбутнього вчителя у професійній акмедіальності.

К. Роджерс дає наступну характеристику здатної до самореалізації, «повноцінно функціонуючої особистості»: віра у себе, оптимальна конструктивна актуалізація своєї позиції, насиченість життя, свобода вибору і відповідальності за його результати, творчість, гнучкість, поєднання емоційності, емпатії та рефлексії, довіра до себе і самосприйняття, креативність, відкритість світові і досвіду, спрямованість на зміну, саморозвиток [208].

А. Адлер, підкреслюючи здатність особистості до визначення власної поведінки, вживає термін «креативне Я». Він вважає, що кожна людина може здійснювати різні дії під впливом зовнішніх або внутрішніх факторів, у тому числі й таких, як стереотипи та звички. Однак вона має особливу інстанцію - «креативне Я», яка в найбільш відповідальні моменти життя здатна породжувати виключно власні цілі і лише їм підпорядковувати поведінкову активність [174].

Цілком умотивованим є психологічний підхід до розгляду людської активності, за яким виокремлюються три сторони цього явища:

- *результативна* – реальні досягнення, що з'явилися в процесі тієї або іншої конкретної діяльності, дії, вчинку;
- *змістова* – комплекс етичних та інтелектуальних спонукань, настанов, інтересів і мотивів, що розкривають причини і цілі здійснення певних дій чи вчинків;
- *динамічна*, яка дає формальну характеристику діяльності, що складається з таких її якостей, як темп, інтенсивність, рівень і розподіл за часом, тощо [221].

З-поміж існуючих, вигідно вирізняється своєю виваженістю позиція А. Петровського щодо виділення цільової та інструментальної основи

активності особистості. При цьому цільова основа активності є передбаченням результату діяльності в образі можливого майбутнього. Мотиви як інструментальна основа також пов'язані з передбаченням можливого майбутнього, але вони є ціннісною диспозицією відношення до самого суб'єкта, виявлення його готовності до свідомої активності [189].

Л. Мітіна, досліджуючи особистісний та професійний розвиток людини, дійшла висновку про їх єдність, де чинниками розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба у творчій самореалізації [165].

Додамо, що в контексті забезпечення особистісної активності індивіда важливу роль відіграє саморегуляція, яка припускає прояв ініціативності, цілеспрямованості у вчинках, діяльності та праці. Через ці прояви та об'єктивні результати особистість вступає у відносини з людьми, завдяки чому підтримує або змінює в собі певні властивості особистості, тобто самоактуалізується. Це дозволяє зрозуміти психологічну сутність феномена «самоактуалізована особистість» як такого, що розвивається не тільки за біологічними і соціальними детермінантами, а і за внутрішніми джерелами саморозвитку.

На основі вище викладених поглядів учених, ми використали концепцію психологічної структури особистості К. Платонова, який виділив в ній чотири підструктури, характеризуючи їх наступним чином: перша підструктура особистості розкриває спрямованість і ставлення особистості, що проявляються в її моральних якостях. Елементи (риси) особистості, що входять до цієї підструктури, не мають безпосередніх вроджених задатків, а відображають індивідуально сфокусовану групову суспільну свідомість, що формується шляхом виховання. «Вона може бути названа соціально зумовленою підструктурою, але більш коротко може називатися спрямованістю особистості» [192, с. 27].

Спрямованість, взята в якості цілого, в свою чергу, включає в себе такі підструктури: захоплення, бажання, інтереси, нахили, ідеали, світогляд, переконання. У цих формах спрямованості особистості проявляються і ставлення, і моральні якості, і різноманітні форми потреб. Перша підструктура

особистості у нашому дослідженні виражається в *емоційно-ціннісному* компоненті готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики.

Друга підструктура особистості відображає знання, навички, уміння і звички, набуті в особистому досвіді, навчанні, під впливом біологічно та генетично зумовлених властивостей особистості через її вольові зусилля.

У третій підструктурі особистості визначаються індивідуальні особливості окремих психічних процесів, функцій, як форм психічного відображення: пам'ять, відчуття, мислення, сприйняття, почуття, воля, які взаємодіючи з двома іншими підструктурами, формуються в основному шляхом вправлення. Відомо, що ці якості утворюють «портрет» ерудиції особистості. Об'єднавши ці дві підструктури, зазначимо, що знання, уміння, навички їх застосування в процесі практичної підготовки, відображаючи загальний світогляд особистості, складають *когнітивно-діяльнісний компонент* готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації.

У четвертій підструктурі особистості усталюються особливості темпераменту, типологічні та вікові властивості особистості, які залежать від фізіологічних здатностей мозку, а соціальні явища їх лише субординують і компенсують. Тому ця підструктура особистості проявляється в *рефлексивно-регулятивному компоненті* готовності до професійної самореалізації майбутнього учителя музики.

Отже, за К. Платоновим можна стверджувати, що визначені вище основні підструктури особистості включають в себе всі відомі властивості особистості та їх уже досить добре досліджені узагальнення [192, с. 134].

На основі аналізу наукових досліджень (І. Бех, Є. Бондаревська, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, В. Мясичев, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Пехота, Г. Сазоненко та ін.) означений нами *емоційно-ціннісний компонент* виступає як системотвірний, що виражає усвідомлене спонукальне культивування та розвиток здатності до професійної самореалізації майбутніх педагогів. Якість здійснення педагогічної діяльності та її результати залежать також від рівня

розвитку потрібної сфери майбутнього вчителя музики, його мотивації, що значною мірою впливає на активність особистості та визначає вибір засобів, прийомів та методів досягнення професійного акме. Отже, готовність майбутнього учителя музики до професійної самореалізації залежить від спонукань, які лежать в основі обрання студентом педагогічної професії [213; 52].

За визначенням О. Леонтьєва «предмет діяльності і є її дійсний мотив» [148, с. 119]. У більш широкому розумінні під мотивом розуміється сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, пов'язаних із задоволенням певної потреби індивіда, що зумовлюють ступінь прояву і спрямованості його активності.

Правомірно виділити декілька груп мотивів, що сприяють професійній самореалізації майбутнього вчителя музики: *процесуально-змістові* (зміст, мета професійної діяльності, освітні системи, педагогічні технології, способи педагогічного мислення), *его-процесуальні* (престиж, значущість професії, кар'єрний ріст, професійний статус), *соціально-культурні* (саморозвиток, самоактуалізація та ін.), *професійно-компетентнісні* (самосвідомість, впевненість у власній особистій придатності, володіння достатнім творчим потенціалом тощо).

Загалом, мотивація в широкому розумінні охоплює значне коло детермінант людської діяльності, які, так чи інакше, беруть участь у її виникненні, розгортанні, корекції, досягненні цілей, оцінці як динаміці, так і кінцевому результаті з огляду на об'єктивність і особисту значущість. У вузькому розумінні, мотивація складає об'єктивну детермінанту конкретних форм діяльності та поведінки особистості, завдяки чому особистість «вплетена» у контекст дійсності. Основна функція мотивації – саморегуляція активності людини на окремих фазах діяльності, яка виступає ефективним засобом формування означеного феномена, передусім до і після виконання дії [217].

У системі навчання мотиваційним компонентом діяльності є цільова ієрархія, що складає основу емоційно-вольової регуляції. Так, деякі вчені

(Р. Хмелюк, З. Курлянд, О. Чебикін) відмічають роль емоційної стійкості в професійній діяльності фахівця [235; 264].

Отже, правомірно стверджувати, що готовність до професійної самореалізації значною мірою залежить від поведінкових виявлень майбутнього вчителя музики, які визначаються інтенсивністю емоційного стану під час здійснення професійної діяльності.

Згідно з трактуванням відомого фізіолога П. Анохіна, «емоції – це фізіологічний стан організму, який має яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплює усі види відчуттів і переживань людини – від глибоко травмуючих переживань до високих форм радості і соціального життєвідчуття» [9, с.173].

Емоції характеризуються як переживання діяльності та прояв ставлення до себе і оточуючих. Їх відрізняє вибірковість і відповідність певним об'єктам, особам, процесам. Смыслостворювальну роль емоцій розкриває В. Вілюнас [40], на стимулюючу і регулюючу функцію емоцій вказує Л. Виготський [47], художньо-пізнавальну, естетично-виражальну роль емоцій відзначає К. Станіславський [156].

Одним із механізмів прояву готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики виступає особливий специфічний об'єкт свідомості – переживання, яке нерозривно пов'язане зі знаннями. «Разом з тим, знання, навіть найабстрактніше є найглибшим особистісним переживанням», яке набуваючи суспільного характеру, є свідомим компенсаторним механізмом, який заповнює дефіцит інформації, необхідної для досягнення мети» [151].

У діяльності музиканта-педагога *емоції* проявляються у зовнішніх формах поведінки, в інтенсивності емоційних станів, що втілюються в художньо-образній переконливості ситуацій, їх спрямованості і відповідності до індивідуальних особливостей особистості. Стійкі емоційні властивості особистості музиканта-педагога стають його емоційною характеристикою (дієвість, яскравість, глибина переживань, узгодженість з вольовими і

інтелектуальними якостями) та проявляється як єдність афективного та інтелектуального, переживання і пізнання.

Гнучкість емоційної сфери особистості забезпечує зміни вольових процесів педагога-музиканта в художньо-творчій діяльності, оптимізує спілкування з іншими людьми (учні, колеги), регулює мобільність емоційно-вольових станів в цілому.

Водночас наявність перешкод і перепон, як зовнішнього (час, простір, протидія людей), так і внутрішнього характеру (ставлення і настанови особистості, психічний стан, втома), будучи усвідомленими і пережитими, викликають у людини вольове зусилля, «яке створює необхідний тонус, мобілізаційну готовність для подолання труднощів» [134, с. 184].

У науково-педагогічній літературі проблемі розвитку емоційної сфери педагога відводиться значна увага [43; 76; 126; 117]. Так, Я. Коломінський, зокрема, вважає, що «внутрішній фундамент педагогічної взаємодії – це педагогічне відношення: почуття, образи, думки, що їх викликають учні у вчителя та його суб'єктивне бачення власної педагогічної діяльності» [117, с. 47]. У структурі міжособистісної педагогічної взаємодії визначальними він ставить *емоційні переживання* вчителя, а далі – узагальнений портрет учня та думки про учня.

Науково доведено, що освоєння людиною діяльності, яка насичена емоціогенними факторами, потребує від неї *емоційної стійкості*. Так, О. Чебикін, досліджуючи емоційну сферу педагога, зокрема чинники, що детермінують його емоційну стійкість, відзначає в першу чергу емпатію, саморегуляцію та експресивність [264, с. 127]. На думку Н. Юхименко, усвідомлення власної індивідуальності є насамперед усвідомленням власних емоційних реакцій і станів, що вказують на індивідуальне ставлення до того, що відбувається [278].

Отже, очевидно, що стан емоційної сфери педагога відіграє особливу роль у становленні вчителя як фахівця та відбивається на його професійно важливих якостях, зокрема на готовності до професійної самореалізації.

З огляду на це, особливої актуальності набуває проблема розвитку емоційного інтелекту майбутнього вчителя музики у контексті формування його готовності до професійної самореалізації. Вчені розглядають емоційний інтелект як уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям у досягненні особистісного і професійного успіху. У роботах Дж. Майера і П. Саловея утверджується тлумачення компонентів емоційного інтелекту, який «включає здатність адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; спроможність породжувати почуття, коли вони сприяють мисленню; здатність розуміти, що виражає та чи інша емоція, її аналіз; свідоме управління емоціями для власного емоційного та інтелектуального зростання» [289, с. 227-232].

Властивості, притаманні акмеологічно спрямованому та здатному до професійної самореалізації педагогу, що володіє емоційним інтелектом, складаються з п'яти основних блоків. Перший блок виявляється через усвідомлення майбутнім вчителем музики власних емоцій і вважається провідним в емоційному інтелекті, оскільки спроможність керувати власними емоціями, регулювати їх виявлення починається з того моменту, коли особистість розуміє причини виникнення у неї переживань, їх характер та інтенсивність. Другий блок емоційного інтелекту спрямований на розкриття, управління та самоусвідомлення, регулювання власних емоцій та переживань. Педагоги, які не мають такої властивості, постійно перебувають у стані дистресу та безпорадних спроб подолати власні негативні почуття, а ті, що в змозі контролювати емоції, значно швидше долають небажані емоційні стани. Третій блок уможливорює спроможність реалізації зусиль педагога у досягненні мети професійної діяльності, самомотивування та креативності. У четвертому блоці емоційного інтелекту репрезентуються здатності до розпізнавання та розуміння емоцій, що виникають в інших людей – учнів, колег, батьків, зокрема, у виявленні *емпатії*. П'ята складова емоційного інтелекту виражається у вміннях як своєрідному мистецтві позитивного ставлення, як значущій соціальній навичці, яка реалізується у спроможності учителя володіти емоціями, що виникають під час взаємодії з іншими людьми [289].

Таким чином, емоційна сфера особистості є одним із пріоритетних компонентів розвитку готовності майбутнього учителя музики до професійної самореалізації і, водночас, ключовим та найбільш інтегративним конструктом фахового становлення.

Акмеологічна роль емоцій у готовності до професійної самореалізації, виражаючись у відчутті творчого підйому, спокою та врівноваженості, полягає у тому, що вони є потужним фактором розвитку, прийняття нових, більш складних цілей в оволодінні вищими рівнями діяльності. У зв'язку з цим, емоційна стійкість майбутніх фахівців у вирішенні різноманітного роду напружених ситуацій музично-педагогічної діяльності розглядається нами як важливий елемент їх готовності до професійної самореалізації.

Вичерпне розкриття змістового наповнення емотивно-ціннісного компонента готовності до професійної самореалізації нерозривне від рівня розвитку ціннісних орієнтацій педагога. що входять до структури спрямованості особистості, зокрема – ідеали, установки, потреби, інтереси, мотиви [148; 243].

В Українському педагогічному словнику ціннісні орієнтації розглядаються, як: «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей». [244, с. 276].

На нашу думку, ціннісні орієнтації вчителя музики – це спрямованість суб'єкта на досягнення творчого акме в самореалізації педагогічно-гуманістичних цінностей у професійній, соціокультурній сфері.

О. Олексюк, досліджуючи шляхи особистісного розвитку вчителя музики, розглядає мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії як центральне утворення у складному синтезі структур професійної готовності, а професійну спрямованість особистості визначає як усвідомлену й емоційно виражену орієнтацію на певний вид професійної діяльності. [182, с. 117]

Будучи інтегральним особистісним утворенням, готовність до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики залежить і від розвитку

особистісних якостей та їх суб'єктивного ціннісного забарвлення. І. Зязюн виокремлює такі ціннісні якості особистості як: толерантність, чуйність (дбайливість), чесність, життєрадісність, ретельність (дисциплінованість), високі запити, нетерпимість до недоліків, самоконтроль, раціоналізм (уміння логічно мислити), відповідальність (почуття обов'язку), вихованість, освіченість, широта поглядів, сміливість у відстоюванні думки, тверда воля (уміння наполягти на своєму), ефективність у справах [101]. Закономірно, що для продуктивної фахової підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації важливо сформувати аксіологічний світогляд студентів на основі зазначених особистісно-професійних цінностей.

А тому, спираючись на аксіологічну складову професійної самореалізації педагога, запропоновану І. Бехом, у спрямованості майбутнього вчителя музики нами виокремлені наступні гуманістичні цінності: загальнолюдські (людина, дитина, педагог, творча індивідуальність); духовні (музично-педагогічний досвід людини, музично-виховні теорії, способи педагогічного мислення); практичні (педагогічні технології, освітні системи, способи діяльності, взаємодія з мистецтвом); особистісні (музично-педагогічні здібності, індивідуальні якості педагога, ідеали вчителя) [23].

Наступним компонентом готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики нами визначено *когнітивно-діяльнісний*, в якому інтелектуальні здібності, уміння, навички корелюють із результативністю професійної діяльності, а діяльнісний підхід забезпечує перетворення знань у ефективні педагогічні дії. Це передбачає зміну в ставленні суб'єкта професіоналізації до засвоєння і застосування набутих знань із засобу здобуття у засіб самореалізації, самоствердження та самоуправління розумовими процесами, спрямованими на досягнення поставлених цілей у професійно-педагогічній діяльності.

Проблеми розвитку інтелекту, сутності розумової діяльності майбутнього фахівця висвітлюються в працях відомих учених, таких як: Л. Арчажнікової, Ю. Бабанського, Ф.Гоноболіна, О. Овчарук, В. Окоця, В. Сластьоніна,

Г. Сухобської та ін. Вчені виділяють такі інтелектуальні якості особистості: спостережливість, наполегливість, схильність до аналізу явищ і процесів [14]; самостійність, гнучкість, критичність, оригінальність [15]; професійна ерудиція, педагогічна пам'ять, логічність [238].

Процеси інтелектуального розвитку особистості невіддільні від її мислительних здібностей. Як самостійний вид діяльності, мислення має свої мотиви, мету і способи; забезпечує оптимальний рівень психічного відображення, що включає як усвідомлений, так і неусвідомлений компоненти. Для гармонійного формування професійних знань та умінь майбутнього вчителя музики особливого значення набуває розвиток сенсорного мислення як здатності до варіативності і координації чуттєвих процесів, що забезпечують доцільний вибір практичних дій для успішного вирішення завдань педагогічної діяльності. На думку О. Леонт'єва, здатність до відчуття (чутливість) – це подразливість організму до впливів навколишнього середовища. Діяльність вчителя музики носить складний рефлексорний характер, тому розвиток його сенсорних здібностей слід розглядати як утворення особливих функціональних систем, в яких важливе місце відводиться усвідомленості слухових і рухових відчуттів. Як вказував І. Сеченов, «будь-яка доцільна дія регулюється відчуттям» [220]. В основі активізації та оптимізації сенсорних процесів лежить цілеспрямована робота з розвитку відчуттів, сприйняття, уявлень, пов'язаних з професійною компетентністю фахівців та підвищенням ефективності музично-виконавської діяльності.

У музичній діяльності сенсорні здібності визначаються як здатності до розрізнення властивостей музичного звуку (висота, гучність, тембр, тривалість), відбору виражальних і виконавських засобів, розуміння особливостей музичного синтаксису (ладове відчуття, інтонаційно-сенсорні та формотворчі прийоми та ін.).

Таким чином, як зазначають психологи, педагоги, мистецтвознавці, формування сенсорного досвіду майбутніх вчителів музики забезпечується емпатійно-об'єктивним засвоєнням музично-естетичної інформації, розумінням

художньо-інтерпретаційних принципів звукової реалізації образів, продуктивністю музично-виконавської діяльності, якістю педагогічного керівництва музичним сприйманням та спілкуванням школярів.

Наступним складником когнітивно-діяльнісної сфери є професійна компетентність вчителя, яка трактується як єдність теоретичної й практичної готовності у здійсненні педагогічної діяльності, створенні образу виховного ідеалу, системи засобів у досягненні поставленої мети [170; 227].

Зарубіжні вчені (І. Лернер, М. Скаткін, В. Краєвський та ін.) підкреслюють, що професійність педагога виражається в результатах навчання і виховання учнів. Виходячи з цих позицій, професійна компетентність учителя музики, будучи адекватною структурі та змісту його діяльності, розглядається як система знань, умінь, особистісних якостей, та забезпечує готовність до професійної самореалізації [229].

Професійно-педагогічна компетентність у сфері музичного виховання, на думку В. Лабунця, визначається умінням педагога особливим чином структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного виконання педагогічних завдань. До основних компонентів професійно-педагогічної компетентності вчителя музики, на думку дослідника, належать:

- компетентність у галузі теорії й методики музично-освітнього процесу: цілі, завдання, принципи, закономірності, зміст, форми, методи, прийоми;
- компетентність у викладанні дисциплін і знання того, як зробити процес навчання, зміст навчального предмета провідним засобом виховання учнів (постановка голосу, хоровий спів, інструментальне музикування, музично-теоретична обізнаність та ін.);
- соціально-психологічна компетентність у спілкуванні;
- диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнівської молоді;
- аутопсихологічна компетентність у сфері переваг і недоліків власної діяльності [147, с. 92-93].

Семантика проаналізованих визначень професійної компетентності майбутнього педагога засвідчує, що більшість учених в якості структурно-понятійних компонентів виділяють «знання», «уміння», «навички».

Поняття «знання» у науковій літературі трактується як «... особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності» [267], як «складова частина світогляду, теоретичної та практичної професійної компетентності» [279, с. 39].

Зазначимо, що система знань майбутнього вчителя музики передбачає засвоєння:

- директивно-нормативних знань, пов'язаних із законами розвитку системи освіти, правилами, розпорядком та статутом школи, нормативно-правовими документами щодо навчання і виховання, гігієни та охорони здоров'я і життя учнів;

- знань сучасних досягнень, інноваційно-педагогічного досвіду, інтерактивного структурування педагогічного процесу, закономірностей і тенденцій розвитку педагогічних систем, педагогічних теорій, концепцій, парадигм;

- знань з теорії та методики музичної освіти (загальнотеоретичні, методичні, організаційно-технологічні); сутності процесу навчання, концептуальні, змістовні знання наукових підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя, знання методик і методів викладання, засобів навчання учнів, особливостей організації та проведення позакласної, художньо-творчої, гурткової роботи, концертно-конкурсної діяльності учнів;

- знання з педагогічної, вікової, загальної психології;

- знання з освітнього менеджменту [268, с. 43].

Водночас, вважаємо за доцільне доповнити перелік професійних знань вчителя музики не менш важливими, на наш погляд, блоками професійних знань, які необхідні для здійснення виховної роботи з учнями та роботи з батьками школярів, а саме:

– знання технологій музично-естетичного виховання, педагогічної суті та методологічних основ, перевиховання та самовиховання школярів;

– знання особливостей та засобів професійно-педагогічної комунікації (вербальні, невербальні, комп'ютерні), стилів психолого-педагогічного спілкування з учнями, батьками, колегами.

Таким чином теоретико-процесуальні знання розглядаються як складові вміння учителя, до яких належать проєктувальні, конструктивні, гностичні, організаційні, комунікативні, уміння самостійної роботи, рівень їх сформованості, визначає ефективність педагогічної діяльності випускника, а відтак, і його професійну самореалізацію [263].

Погоджуючись із думкою О. Цветухіної про те, що «в освітніх системах діяльність необхідно розглядати як творчість» [260, с. 11], яка в умовах інноваційності набуває особливого значення у формуванні індивідуально-творчого стилю, що реалізується у створенні власного змісту акмедіяльності учителя музики.

Індивідуально-творчий стиль професійної діяльності, за визначенням О. Шевнюк – це «сукупність індивідуально-особистісних параметрів, своєрідна композиція педагогічних поглядів, почуттів, настанов, підходів до вирішення професійно-педагогічних завдань, вибору і реалізації педагогічної технології» [267, с. 73].

Самореалізація вчителя музики як вияв конкретної творчої індивідуальності, професійно-особистісної спрямованості передбачає формування в учнів навчальних компетенцій, духовно-моральних якостей, пізнавальних інтересів, здібностей та потребує подальшого удосконалення і корекції з метою актуалізації пошуку продуктивного маршруту досягнення професійного акме.

Враховуючи це, конкурентоспроможний вчитель музики – це особистість, здатна знаходити у кожній події шкільної дійсності множинний смисл. З цього приводу В. Семиченко, зокрема, зазначає, що «ми можемо озброїти майбутнього вчителя системою дидактичних знань, умінь, навичок, технологій,

які допоможуть реалізувати дидактико-методичну функцію. Проте такий спеціаліст навряд чи буде конкурентоспроможним на ринку праці, оскільки його знання і уміння мають формальний характер, і відірвані від реальної педагогічної діяльності». Майбутнього вчителя слід вчити «...діяти водночас у кількох «вимірах»: прогнозуванні подальших дій, поточному спонтанному реагуванню, співвіднесенню прогнозу з фактичним перебігом подій, внесенню корективів, ретроспективному аналізу» [217, с. 102].

Зазначені вище аспекти стосуються різних проявів перспективних, ретроспективних та ситуативних рефлексивних умінь, які необхідні сучасному вчителю музики для ефективної професійної діяльності. Зважаючи на це, наступним компонентом готовності до професійної самореалізації майбутнього учителя музики нами визначено *рефлексивно-регулятивний компонент*. Під рефлексією розуміється процес самопізнання та самоаналізу особистісної діяльності і ставлень ніби зі сторони, очима інших людей [191]. Інтенсивність процесу саморозвитку особистості та прояву її якостей значною мірою залежить від уміння людини правильно оцінити свої потреби, інтереси, можливості. Водночас рефлексія спрямована на розвиток самосвідомості, а саме: усвідомлення та орієнтацію дій суб'єкта (інтелектуальна рефлексія), самоорганізацію, рух через самопізнання, самоаналіз внутрішніх психічних актів, власних форм і передумов, своєї розумової діяльності, цілісного «Я» (особистісна рефлексія) і через особистісне осмислення (аналіз) партнера у спільній діяльності та взаємовідображенні суб'єктами один одного (міжособистісна рефлексія).

Теза про зв'язок творчої діяльності з рефлексією доведена у багатьох філософських, психологічних та акмеологічних дослідженнях (В. Антонов, І. Бех, Т. Ванійленко, Н. Вишнякова, А. Волосенко, О. Гавалешко, С. Гаваші, В. Гладкова, Ф. Гоноболін, Р. Гречкосій, А. Деркач, О. Єрмоменко, І. Зязюн та ін.) Вчені вказують на те, що рефлексія містить в собі як критичні, так і евристичні основи і є джерелом нового знання. Усвідомлюючи неусвідомлене, пізнаючи непізнане, предметом рефлексії є саме знання про

предмет, критичний аналіз його сутності та методів пізнання. Установлено, що провідна пізнавальна функція рефлексії реалізується як усвідомлення засобів вирішення поставлених завдань через визначення шляхів їх пошуку та забезпечення стійкості включення «Я» в продуктивну діяльність (В. Гладкова, О. Завгородня, Г. Сухобська та ін.). З рефлексивним рівнем самосвідомості пов'язані самоаналіз, самооцінка і самоконтроль кінцевих результатів творчої діяльності з метою корекції та самовдосконалення цієї діяльності [55].

У професійній діяльності вчителя музики рефлексивні процеси функціонують у:

- прагненні адекватно розуміти, цілеспрямовано регулювати мислення, почуття і вчинки учнів;
- проектуванні діяльності учнів, враховуючи цілі навчання та конструктивні схеми їх досягнення, індивідуальні особливості учнів і можливості їх розвитку;
- взаємодії рефлексивних ліній «вчитель – школа», «вчитель – сім'я»;
- самоаналізі та самооцінюванні себе як суб'єкта професійної самореалізації.

З розвитком професійної рефлексії у майбутнього вчителя музики ми пов'язуємо ефективність підготовки майбутнього фахівця до професійно-творчої самореалізації, яка проявляється насамперед у відході від шаблонів і стереотипів, у виробленні програми вимог до себе, до процесу і результатів діяльності; усвідомленні вчителем сенсу своєї професії; зацікавленості, позитивному ставленні до різних її аспектів; послідовному збагаченні професійного досвіду і майстерності вчителя, його акмеологічної свідомості.

Регулятивно-особистісна рефлексія вчителя музики створює основу для наповнення його професійних дій ціннісним сенсом, прагненням і здатністю до творчого пізнання і перетворення музично-педагогічної дійсності.

Ці сутнісні особливості професійно-рефлексивного ставлення знаходять конкретне вираження у створенні вчителем цілісної емоційно-художньої драматургії занять, пошукові та реалізації шляхів і засобів естетичної

комунікації, прояві здатності до емоційно-естетичної ідентифікації власного «Я» в процесі музичного сприйняття, емоційно-психологічного спілкування з учнями, вмінні залучати учнів до «самопостереження» власних реакцій і дій до активізації особистісно-творчого рефлексування в різних видах музичної діяльності.

Згідно з сучасними вимогами до рефлексивно-регулятивної змістової сутності особистості майбутнього вчителя музики важливе місце в структурі готовності до професійно-педагогічної діяльності належить управлінській компетентності, а саме – педагогічному самоменеджменту.

Процес професійного становлення майбутнього вчителя музики характеризується, з одного боку, сформованістю педагогічної свідомості та усталенням творчої активності суб'єкта педагогічного пізнання, моделювання, спілкування і праці (І. Зязюн, А. Козир, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Г. Падалка, О. Сисоєва), а з іншого, – рівнем особистісно-професійного самопізнання, самопроектування, саморегулювання і саморозвитку (І. Бех, А. Деркач, Т. Диба, О. Завгородня, С. Максименко, О. Пехота, О. Шевнюк). Відповідно до цього, оволодіння спеціалізованим видом педагогічної діяльності є умовою професіоналізації вищих психічних функцій особистості як менеджера навчально-пізнавального процесу (Л. Даниленко, І. Зель). Така ситуація зумовлює необхідність спеціальної підготовки майбутнього вчителя музики, в оволодінні функціями педагогічного менеджменту, як системи принципів, методів і засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів та самоменеджменту, як сукупності управлінських дій і прийомів, спрямованих на особистісне та професійне самовдосконалення.

Самоменеджмент трактується науковцями [12], [26], [29], [34], [68] як послідовне та цілеспрямоване впровадження ефективних методів роботи в практику освіти і самоосвіти. Зокрема, А. Кондратьєва розглядає самоменеджмент як комплекс загальних підходів, систему ефективних прийомів і методів самопізнання, самооцінки, самореалізації і саморозвитку з

метою досягнення поставлених життєвих цілей і завдань, що забезпечують компетентно-професійне управління власною кар'єрою [122, с. 44].

Ми розглядаємо самоменеджмент майбутнього вчителя музики як цілеспрямоване застосування педагогом найбільш ефективних методів, прийомів та технологій професійного самовдосконалення з метою оптимального використання власного потенціалу, суб'єктних особливостей та часу. За такого підходу педагогічний самоменеджмент виступає як спосіб систематичної самоорганізації і саморегуляції власної особистості, водночас забезпечує гностичну, проектувальну, конструктивну, організаторську і комунікативну функції в особистісно-професійній діяльності.

Так, сутність самоменеджменту на рівні гностичної діяльності вчителя музики у ставленні до себе визначається як процес самопізнання і самосприймання своєї особистості як фахівця через «бачення», розуміння і прийняття професійного «Я» на індивідуально-особистісному та суб'єктному рівнях. У цьому контексті самоменеджмент у формі різних актів (самодослідження, самоспостереження, самоконцентрація, самозвіт, самоаналіз, самооцінка) є процесом цілеспрямованого одержання педагогом-вихователем інформації щодо розвитку необхідних якостей своєї особистості для ефективного входження в педагогічну професію [67, с. 114].

Самоменеджмент на рівні проектувальної, конструювальної, комунікативної діяльності вчителя музики в особистісному вимірі реально здійснюється як єдність процесів самопрогнозування, самопрограмування, встановлення прямого та зворотного інформаційного зв'язку з самим собою та проявляється у плануванні стратегій і тактик власної поведінки на різних етапах художньо-творчої діяльності шляхом відпрацювання конкретних алгоритмів професійних дій, їх послідовності у вирішенні педагогічних завдань.

Сутність самоменеджменту на рівні організаторської, навчально-виховної та музично-творчої діяльності педагога визначається як процес самоорганізації його зусиль, спрямованих на практичну реалізацію окреслених цілей і завдань,

програм і алгоритмів дій, що здійснюються через самоактуалізацію, самообілізацію, самостимуляцію, самопрезентацію, самопереконавання, самонавіювання, самоаналіз, самосхвалення, самозаохочення [109, с. 156].

Отже, педагогічний самоменеджмент майбутнього вчителя музики виражається у:

- цілісному конструкті особистісного рівня, що забезпечує ефективність творчо-педагогічної діяльності;
- механізмі стимулювання індивідуальної стратегії самореалізації;
- багаторівневому процесі творчої самодіяльності та інтегральній складовій професійної «Я-концепції»;
- самоорганізації навчально-виховної роботи, максимально ефективного використання творчих можливостей, здібностей і часу.

Таким чином врахування функцій педагогічного самоменеджменту уможливорює створення комплексу педагогічних умов, спрямованих на успішне формування готовності майбутнього учителя музики до особистісного та професійного самовдосконалення, оскільки традиційні умови професійно-педагогічної підготовки не в повній мірі сприяють виробленню стійких мотивів самовиховної діяльності та професійної самореалізації.

На основі, проведеного структурно-змістового аналізу готовності майбутнього учителя музики до професійної самореалізації слід зазначити, що всі її компоненти мають специфічне смислове значення, системно взаємопов'язані між собою і тільки у своїй взаємозумовленості і взаємодії забезпечують її цілісність та акмеологічну спрямованість (Рис. 1.1).

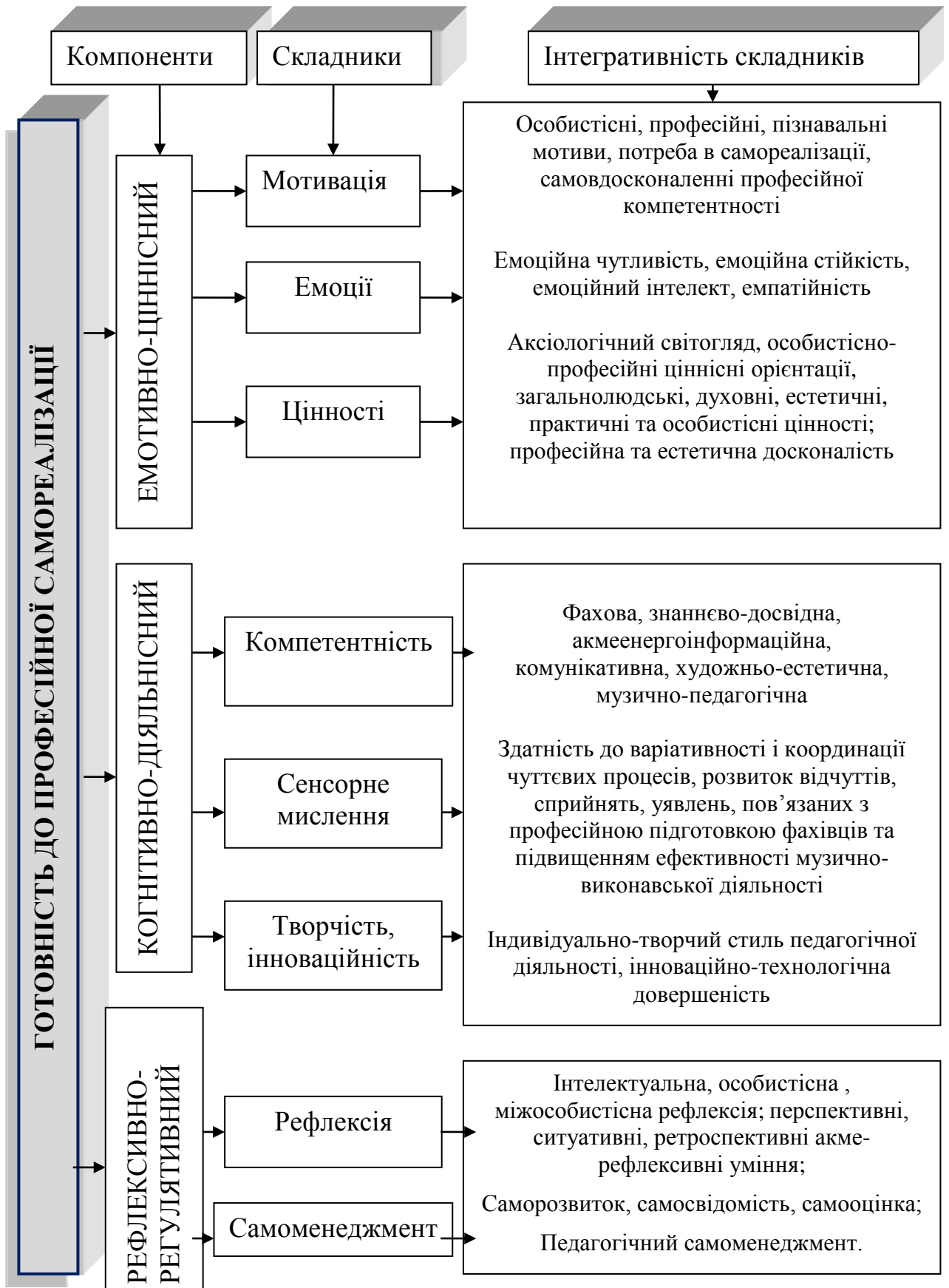


Рис.1.1. Структура готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації.

1.3. Акмечинники та механізми професійної самореалізації майбутнього вчителя музики

Система освіти – це соціальна галузь людської діяльності. Системоутворюючим фактором в освітніх системах виступає педагог і учень як взаємодіючі суб'єкти освітнього процесу. Сучасна педагогіка ще не сформувалася як цілісна система знань про розвиток підростаючої й дорослої людини [57]. Теперішній контингент учнів вимагає не стільки вчителя-предметника, скільки спеціаліста з розвитку дитини. Останнє неможливе без інтеграції знань з педагогіки і психології в нових концептуальних моделях навчання та виховання. Така актуальна й перспективна модель освіти розробляється на засадах нової інтегрованої філософської та психолого-педагогічної галузі наукових знань – акмеології освіти [10; 12; 34; 68; 114; 138; 187; 213; 242; 250].

Акмеологія – новий інтегративний напрямок у професійній підготовці педагога, зокрема мистецького профілю. Адже в умовах гуманізації освіти значно зросло значення людинознавства як методології педагогічної діяльності, що вимагає від майбутнього вчителя музики вміння педагогічного впливу у розкритті творчих здібностей учнів, розвитку музичної обдарованості, формуванні стійкого діяльнісно-актуалізованого пізнавального інтересу до музичного мистецтва та достатнього рівня естетичної культури. Водночас, за акмеологічного підходу змінюється суб'єктно-особистісний контекст педагогічної діяльності вчителя музики, який виражається в самоактуалізації власного творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, у самостійній професійній діяльності. Майбутній вчитель музики повинен володіти не тільки основами професійної компетентності, але і прагнути до досягнення вершин професійної майстерності, тобто свого акме (особистісного та професійного), на основі саморозвитку індивідуальних якостей та потенційних можливостей. Абстрактне та когнітивно-орієнтоване звернення до особистості, стереотипи педагогічного мислення, позиційний суб'єктивізм створюють ситуацію, за якої

студенти засвоюють знання, уміння, навички, що в подальшому не використовуються ними у виконавській практиці і не забезпечують прояву досконалості в обраній сфері діяльності. У зв'язку з виявленими протиріччями актуальною стає проблема розробки акмеологічного підходу до підготовки майбутнього вчителя музики, визначення акмеологічних чинників та механізмів його професійної самореалізації.

У довідковій літературі поняття «чинник» (від лат. factor – той, що робить, виробляє) трактується як причина якогось процесу, явища, суттєвої обставини [38].

Механізм розглядається як внутрішнє улаштування, система чого-небудь; сукупність станів та процесів, із яких складається визначене явище [38].

Відзначимо, що акмеологічний підхід до процесу становлення й розвитку майбутнього вчителя музики спрямований на усвідомлене виявлення та реалізацію особистістю власного потенціалу, формування ідеальної «Я» – концепії педагога-професіонала, що самореалізується під власним моральним контролем. У якості **чинників** як суттєвих обставин процесу підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах ми розглядаємо синергетичну та екзистенційну єдність *особистісного акмеопотенціалу майбутнього педагога; акмеопотенціалу змісту професійної підготовки та середовища ВНЗ; акмеопотенціалу музичного мистецтва* (Рис. 1.2).

В етимологічному плані під потенціалом розуміється можливість здійснювати щось (фізичний потенціал – запас фізичних сил; електричний потенціал – загальний енергетичний потенціал та ін.). У цьому відношенні варто вирізнити потенціал вчителя музики як ресурс творчих можливостей, природних здатностей, обдарованості та готовності до продуктивної діяльності в цілому.



Рис. 1.2. Акмечинники професійної самореалізації майбутнього учителя музики

Українські психологи В.Моляко, О.Музика представили загальну структуру творчого потенціалу, яка визначається такими основними складовими:

- спроможністю до підвищеної чутливості, певної вибірковості, наданні переваг у чомусь, загальній динамічності психічних процесів;
- спрямованістю, частотою, систематичністю проявів та домінуванням пізнавальних інтересів;
- допитливістю, прагненням до створення нового, до пошуку й розв’язання проблем;
- швидкістю у засвоєнні нової інформації, створенні асоціативних масивів;
- схильністю до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів у виборі адекватних дій;
- проявом загального інтелекту – розумінням, швидкістю оцінювань та вибором шляхів розв’язання нестандартних проблемних ситуацій;
- емоційним забарвленням окремих процесів, суб’єктивним ставленням та оцінюванням;
- наполегливістю, систематичністю у роботі, цілеспрямованістю, рішучістю, працелюбністю, сміливим прийняттям рішень;

- творчою спрямованістю у пошуці аналогій, комбінування, реконструювання, інваріантністю, економністю у рішеннях, використанні часу, засобів та ін.;

- здатністю до інтуїтивних швидких (іноді миттєвих) оцінок, прогнозів, рішень;

- швидким та якісним оволодінням вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій;

- здатністю до реалізації власних стратегій і тактик у розв’язанні різних проблем, завдань, виходів зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій [169].

З позицій акмеологічної науки Н. Кузьміна виділила наступні елементи творчого потенціалу спеціаліста:

- індивідуальні якості (стать, вік, структура сім’ї, координати народження, стан здоров’я);

- інтегративні схеми інформаційного самозабезпечення, рольової взаємодії, когнітивні, емоційні та вольові якості суб’єкта у розв’язанні творчих завдань;

- психологічні передумови продуктивного розв’язання творчих завдань (система відношень, настанови, цінності, спрямованість, мотивація);

- здібності, компетентності;

- структура вмінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні);

- вплив контексту (професійне, побутове, сімейне оточення);

- соціальний вплив (оцінка, заохочення, підтримка, соціальна роль);

- психологічна готовність до реконструювання діяльності у пошуках нових способів розв’язання творчих завдань (самооцінка, інтернальність, екстернальність, догматизм, інтуїція);

- способи врахування системи обмежень та вимог у розв’язанні творчих завдань, обумовлених професією, виробництвом та моральними принципами [142, с. 185].

Н. Вишнякова, визначаючи архітекtonіку зрілої особистості представила її у вигляді айсберга, який описала на семи рівнях: ресурсному (підсвідома сфера творчої зрілості); фізичному; особистісному (ментальна, когнітивна); міжособистісному, професійному, креативному і духовному. Авторка розташувала ресурсну сферу як перший шар творчого потенціалу (оригінальність мислення, уява, інтуїція, чуттєвий досвід, обдарованість, ініціативність, природні задатки) [41].

Однак, на нашу думку, реальніше ставити потенціал на усіх рівнях психічної архітекtonіки творчої особистості, оскільки творчий потенціал – не тільки суцільне автономне утворення, а і складна підсистема, яка тісно переплітається з іншими структурними складовими психіки, що детермінують творчі процеси.

Тому, творчий потенціал, що включає природні властивості індивіда, задатки, обдарованість, приховані можливості розвитку здібностей, якостей і властивостей особистості, продуктивність яких обумовлена вимогами професійної діяльності, на нашу думку, є однією із ключових категорій акмеологічної науки. Враховуючи дане положення, творчий акмепотенціал слід розглядати як вагомий фактор, акмечинник професійної самореалізації особистості фахівця (як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності).

Чимало психологів розглядають акмепотенціал особистості інтегральною цілісністю природних і соціальних сил, які сприяють творчій самореалізації та саморозвитку (Т. Ванійленко, В.Моляко, В. Семиченко та ін.). Зміст творчого потенціалу педагога характеризується багатокomпонентністю, що включає синтез знань, умінь, здібностей, спрямованих на самореалізацію у педагогічній та творчій діяльності [217]. Процесуальна сутність складових творчого потенціалу полягає у мобілізації особистості (пошук оптимальних способів дій у відповідності з новими умовами діяльності), спрямуванні на отримання творчих результатів і спонуканні до самореалізації та саморозвитку [182].

Таким чином, правомірно стверджувати, що *механізмом*, рушійною силою активізації *особистісного творчого потенціалу як акмециника професійної самореалізації* майбутнього вчителя музики є синергія низки самопроцесів, що характеризують свідомість суб'єкта діяльності (Рис. 1.3.).



Рис. 1.3. Механізми активізації особистісного потенціалу майбутнього учителя музики

Зазначимо, що акмепотенціал педагога-музиканта реалізується в умовах його цілісного розвитку (як індивіда, особистості, суб'єкта, індивідуальності).

Як зазначають сучасні науковці (Л. Вовк, Л. Мітіна, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Сущенко, О. Шевнюк та ін.) важливим напрямом професійного становлення педагога є актуалізація його сутнісних сил, творчого потенціалу, розкриття індивідуальної своєрідності в професійній діяльності та трансляція своєї індивідуальності у результатах праці. Погоджуємось із Т. Ванійленко у тому, що *самоактуалізація* вчителя музики забезпечує відкриття власної індивідуальності, розгортання внутрішніх сил, творчих здібностей, мотивів, умінь, життєвих цінностей, їх реалізацію у педагогічній професії та проявляється у «виявленні й мобілізації учителем власних потенційних сил та неповторної творчої сутності в умовах професійно-педагогічної діяльності» [36, с.8]. Водночас зазначимо, що визначальну роль відіграє віра у власні можливості та уміння, які забезпечують ефективну діяльність.

Як стверджують психологи-гуманісти А. Маслоу та К. Роджерс, важливими передумовами й засобами професійної самоактуалізації педагога є прийняття своєї сутності та прагнення до єдності, інтеграції, самопізнання «внутрішньої синергії», усвідомлене «відкриття себе в досвіді», внутрішньому локусі існування, яскраве всепоглинаюче переживання, повна концентрація і прояв власних почуттів, самозабуття і естетична насолода в творчості, бажання особистісного зростання, відповідальності за власні вчинки, мужність бути, діяти, мислити «не так як усі», актуалізація своїх можливостей та відмова від захисних механізмів та ін [161; 208].

Самоактуалізація у єдності із самовихованням та самоосвітою, на думку Т. Вайніленко, утворюють цілісну форму реалізації *самовдосконалення* педагога, яка визначається як складний, багатогранний процес творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху фахівця від Я-реального до Я-ідеального, від Я-потенційного до Я-актуального, який забезпечує досягнення педагогом позитивних особистісних змін та є передумовою його успішної творчої самореалізації в професії» [36, с.4].

Професійно-педагогічне самовиховання як усвідомлена діяльність спрямовується на формування й розвиток професійно значущих та корекцію негативних якостей особистості відповідно до вимог педагогічної професії [74]. Таким чином, адаптування індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і неперервний розвиток соціально-моральних та інших властивостей особистості [227], «багатопланова діяльність щодо самопізнання, самоаналізу, самоконтролю, самозвіту, самонаказу, самопереконання, самовправління, самонавіювання та ін.», є однією з умов задоволення потреби зайняти гідне місце в суспільстві, досягти вершин педагогічної майстерності, професійно самореалізуватися [69].

Таким чином, система методів і прийомів самовиховання педагога заактуалізовує функціонування наступних процесів:

- самопізнання, що реалізується через самодіагностику, самоспостереження, самоаналіз, самовипробування, самооцінку, самопрогнозування й самопроектування педагога;

- самопрограмування, що полягає у складанні самозобов'язань, визначенні девізу життя і пріоритетів діяльності, розробці планів і програм самовиховання та ін.;

- самовпливу, головними критеріями якого є саморегуляція, самокорекція, самостимулювання, самоінструкція, самонаказ, самопереконання, самонавіювання, самосхвалення, самозаохочення, самоосуд з метою управління своїми психічними станами у відповідності до вимог ситуації та діяльності;

- самоконтролю, що досягається завдяки постійному самоспостереженню, самозвіту, самооцінці й самоаналізу та ін [36, с.7].

Отже, професійне самовиховання – це складний психологічно насичений процес, у ході якого майбутній вчитель музики на основі самопізнання і самотворення досягає розвитку і вдосконалення необхідних професійно значущих рис і якостей.

Іншим, якісно відмінним засобом самовдосконалення, на думку Т. Ванійленко, є *професійно-педагогічна самоосвіта*, яка виражається в «самостійній пізнавальній діяльності педагога, спрямованій на оновлення і вдосконалення наявних загальнокультурних та професійних знань, спрямованих на досягнення бажаного рівня професійної компетентності» [36, с.7].

Оскільки професійна компетентність визначається знаннями і вміннями, що втілюються у творчому саморозвиткові та самореалізації, тому головними завданнями в організації навчально-виховного процесу ВНЗ є розкриття акмепотенціалів суб'єктів музично-педагогічної діяльності, досягнення продуктивності змісту професійно-педагогічної підготовки, удосконалення системи формування психічних процесів особистості.

Одним з *механізмів*, що забезпечує перехід творчого акмепотенціалу вчителя музики як екзистенційної категорії у площину її практичної реалізації,

на нашу думку, є створення духовних продуктів, які знаходять своє відображення у властивостях учасників освітнього процесу як індивідів, суб'єктів діяльності, особистостей.

З позиції акмеологічної науки духовними продуктами, що сприяють розвитку життєвої компетентності та основ майстерності майбутнього фахівця, виступають фізичні, психічні, акмеологічно-особистісні новоутворення, а тому формування готовності суб'єктів музично-педагогічної освіти передбачає постановку проблеми продуктивної компетентності як акмемеханізму та умов професійної самореалізації майбутніх учителів музики.

У світлі сучасних трактувань продуктивна компетентність розглядається вагомим критерієм конкурентоздатності музично-педагогічної освіти, результативність якої полягає у створенні духовних продуктів як прояву творчої самореалізації особистості в освоєнні музичного мистецтва і безпосередньо у властивостях учнів як позитивному результаті їх духовно-морального і творчого розвитку [184].

Істотним у дослідженні продуктивної компетентності майбутнього вчителя музики є розуміння професійної діяльності як авторської системи, що забезпечує акмеенергоінформаційну взаємодію з учасниками освітнього процесу задля досягнення ефективних результатів творчої самореалізації та фахової досконалості.

Поняття «продуктивна діяльність» увів до наукового обігу І. Кант, як синонім категорії «творчість». У вченні про генія І. Кант розробив ідеї вільної, творчо-продуктивної діяльності суб'єкта, спрямованої не тільки на створення творів мистецтва та розширення сфери «знання-досвід», але і на його перетворення, на створення з його матеріалу «іншої сутності» або того, що «перевершує природу» [108].

Однак, збіг понять «продуктивна діяльність» і «творчість» можливий лише за умови отримання продукту як результату діяльності, котрий характеризується новизною, неповторністю, унікальністю і затребуваністю в суспільстві. На основі цього диференціюють діяльність як продуктивну і

непродуктивну, при цьому результат останньої є повторенням уже відомого і не відрізняється новизною.

У епіцентрі досліджень акмеологічної науки продуктивна діяльність розглядається, як базова категорія в досягненні оптимальних результатів і виражається в поняттях: рівень діяльності, вершини діяльності, фактори продуктивної діяльності [10, 70].

Узагальнюючи та інтерпретуючи продуктивну діяльність з позиції акмеологічної науки майбутнього вчителя музики слід схарактеризувати її як індивідуальну успішність у створенні духовних продуктів, досягненні вершин особистісних спроможностей у виконавській, теоретико-мистецькій, педагогічній, споглядальній творчості та професійній самореалізації.

Найперше варто розглянути етап *початкового професійного навчання*, який пов'язаний із розвитком мотивації, музичних та творчих здібностей, музичного мислення, емоційно-вольової сфери (артистизм), оволодінням прийомами і практичними способами діяльності в освоєнні музичного мистецтва, опануванням основами творчої самореалізації. На цьому етапі формуються особистісні та суб'єктні якості, творчий потенціал, світоглядна позиція, які стимулюють розвиток продуктивної компетентності.

Другий етап характеризується рівнем *професійного становлення*, сформованістю суб'єктно-об'єктних якостей майбутнього вчителя музики, установками на саморозвиток творчого потенціалу, світоглядною позицією, почуттям професійної відповідальності в освоєнні явищ музичного мистецтва, причетністю до високої духовності, пріоритетністю задоволення базових потреб, самовдосконаленням на шляху до професіоналізму і майстерності з позиції особистісно-зорієнтованого підходу, оволодінням необхідною «палітрою» способів професійної діяльності, проявом продуктивної компетентності.

На етапі *продуктивної зрілості* відбувається вільне самостійне проектування змісту професійної діяльності і процесів саморозвитку, самокорекції і самовдосконалення педагога; реалізація особистісної та

суб'єктної позицій, установок в контексті освоєння музичного мистецтва та педагогічної творчості; зміщення акцентів в діяльності з ситуативних цілей, на надситуативні, що охоплюють багатовимірність художньої інформації; прийняття еталонів і критеріїв самооцінки, професійних ідеалів; усвідомлення спроможностей, що сприяють досягненню професійного акме та творчої самореалізації; мобілізація внутрішніх ресурсів творчого потенціалу і перетворення його в акмепотенціал, що визначає вершинний рівень розвитку професіоналізму фахівця музично-педагогічної освіти. Цей етап характеризується стабільним проявом продуктивної компетентності як стійкої якості особистості.

На етапі *професійної майстерності* діяльність відповідає ustalеним ідеалам, еталонам, критеріям і нормам в галузі музичного мистецтва і музичного виховання, а також педагогічної творчості, яка реалізується через прагнення до високих професійних досягнень як вершин творчої самореалізації, які отримують об'єктивне суспільне визнання.

Згідно з численними дослідженнями Н. Кузьміної стимулювання студентів в оволодінні вищими рівнями продуктивної педагогічної діяльності належить засвоєнню критеріїв, як засобів оцінювання ефективності розв'язання педагогічних завдань, в процесі моніторингу високо-, середньо-, малопродуктивних педагогів свого профілю [136]. Пізнання студентами проявів педагогічної майстерності та творчості актуалізується в умовах розв'язання власного завдання, пов'язаного із створенням проекту оригінальної, авторської системи діяльності, спрямованої на ефективність освітнього процесу та творчої самореалізації. Створення проекту, його обґрунтування, часткова перевірка і захист – все це шляхи формування у майбутніх спеціалістів педагогічного мислення як визначального елементу розвитку творчої готовності до професійної самореалізації.

Наступним акмечинником професійної самореалізації майбутнього вчителя музики нами визначено *акмепотенціал змісту професійної підготовки та середовища ВНЗ*.

На етапі професіоналізації провідним стає свідоме позитивне ставлення студентів до навчання як передумови майбутньої акме-діяльності. Так Б. Ананьєв з цього приводу зазначав, що синтез теоретичних знань із практичним досвідом відноситься до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкта діяльності, постійного вдосконалення її майстерності у певній сфері [6].

Водночас акмерозвивальний потенціал навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі забезпечує можливість майбутнім учителям музики набувати поетапного досвіду педагогічно-професійної самореалізації. Зокрема, на початковому етапі професіоналізації (1-2 роки навчання) студенти набувають первинного педагогічного досвіду шляхом використання ігрових технологій навчання, дискусійно-імітаційних методів, методів моделювання, кейс-технологій та ін. у процесі викладання як спеціальних виконавсько-теоретичних дисциплін, так і дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Продуктивним в практичній орієнтації професійної підготовки майбутнього вчителя музики є використання методу мікровикладання. Змістовою базою мікровикладання є досвід педагогів-новаторів, провідних методистів у галузі музичного мистецтва, ознайомлення та застосування нетрадиційних методів з шкільної практики: педагогічний ринг, аукціон педагогічних ідей, опитування за ланцюжком, педагогічна естафета, парне опитування, музично-дидактичні ігри тощо.

Дидактична гра як форма навчання завдяки своїй діалогічній природі сприяє розвитку акмепотенціалу майбутнього вчителя музики в переосмисленні і синтезі знань; застосуванні і розв'язанні практичних завдань; аналізі, оцінці та корекції прийнятих педагогічних рішень; знятті суб'єктивної тривожності у випадку помилки; формуванні емпатійних, рефлексивних, перцептивних якостей, необхідних кожному педагогу; підвищенні інтересу до навчальних занять та аспектів діяльнісного самовдосконалення, що моделюються у грі [26].

Для забезпечення взаємозв'язку теорії та практики формування готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики доцільно

застосовувати широкий спектр імітаційно-педагогічних ігор (ігри-вправи, ситуаційно-рольові ігри, ділові ігри тощо).

Н. Ложнікова визначає імітаційно-педагогічну гру як спосіб і засіб формування якостей, умінь та навичок, необхідних для успішної педагогічної діяльності, як модель фрагмента (ситуації), що уможлиблює варіанти взаємодії учасників педагогічного процесу [154].

Ефективним засобом забезпечення професійного досвіду самореалізації майбутнього вчителя музики є використання в навчальному процесі кейс-методу. Під кейсом розуміється фрагмент із реальної практики, який містить проблему і не має єдиного правильного розв'язання. М. Урбан «кейсом» називає «частину реальності в навчальній аудиторії». Змістове наповнення кейсу виражає ситуації, що стосуються методичних, психологічних, технологічних та інших аспектів діяльності учителя музики [245].

Одним із чинників формування професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів музики, їх готовності до професійної самореалізації є використання педагогічних задач з уявними ситуаціями, задач-ілюстрацій, задач-оцінювань, задач-проблем, задач-альтернатив. У розв'язанні педагогічних задач студенти опановують можливі варіанти ситуативних виходів з реальних обставин навчально-виховного процесу, які підсвідомо відкладаються в «банк» педагогічних фактів, умінь і швидко відтворюються в аналогічній ситуації педагогічної практики.

Теоретичним акмециником готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики як найважливішого джерела педагогічних знань, необхідних для вчителів і батьків є фахова література. Тому доцільним вбачається застосування у навчально-виховному процесі методу реклами преси, спрямованого на ознайомлення студентів з матеріалами фахової періодики, де висвітлюються різноманітні проблеми музичного виховання школярів, актуальні питання дидактики, психології музичної практики, педагогічної акмеології.

Акмеологія педагогічного досвіду майбутнього вчителя музики зумовлена практичним засвоєнням функціонального змісту професійної діяльності під час проходження навчальних та виробничих практик, як найважливіших ланок у системі підготовки вчителя музики. Будучи органічним продовженням навчально-методичної і науково-дослідницької діяльності студентів, пропедевтична (II курс) і активна (III, IV курси) практики дають можливість майбутнім педагогам пройти своєрідний іспит на наявність інтересу до вчительської професії, пов'язаного із музичним вихованням, суспільно значимою метою життя; перевірити ступінь готовності до її здійснення. Таким чином, під час практик відбувається процес «входження» майбутнього вчителя музики у педагогічну професію, ознайомлення з особливостями професійної діяльності, переосмислення засвоєних теоретичних знань у руслі їх практичного застосування.

На значущості застосування теоретичних знань у практичній діяльності наголошував К. Ушинський: «Ми не називаємо медиком того, хто лікує за допомогою довідників, де зібрані рецепти й медичні поради, так само ми не можемо назвати педагогом того, хто вивчив лише педагогічні правила і настанови» [246].

А. Бойко, О. Дубасенюк, О. Теплова зазначають, що педагогічна практика є синтезуючою ланкою в теоретичному навчанні студента і його майбутньою роботою в школі. Учені підкреслюють, що під час педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики [26 ;74; 240].

Акмеспрямованість майбутнього вчителя музики, його готовність і здатність до професійної самореалізації забезпечується ефективністю впровадження інноваційних досягнень науки, творчим освоєнням передового музично-педагогічного досвіду, пошуком найбільш раціональних засобів

оптимізації навчально-виховного процесу та позааудиторної діяльності студентів у ВНЗ (гурткова робота, проблемні наукові групи, товариства).

Ефективно організовані проблемно-пошукові групи, студентські товариства – це дієві форми активізації інтелектуальної діяльності студентів, особистісної успішності майбутніх фахівців, їх професійного зростання.

Наступним вагомим чинником підготовки майбутнього учителя музики до професійної самореалізації є формування фахового досвіду на основі аналізу відкритих занять.

А. Бойко відзначає, що «відкриті уроки для студентів – це спосіб активної пропаганди творчої діяльності учителя, а також шлях долучитися до творчого аналізу і узагальнення передового педагогічного досвіду» [26]. Це твердження націлює на розуміння того, що активне вивчення передового педагогічного досвіду, інноваційних методик музичного виховання учителів-практиків, творчої спадщини педагогів-новаторів, музикантів сприятиме результативному руху до акме в музичній освіченості, інтелектові, фаховій спроможності.

Саме *професійна спрямованість* майбутнього вчителя музики детермінує розуміння і внутрішнє прийняття цілей і задач професійної діяльності, поглядів, інтересів, ідеалів, установок, переконань. Усі ці риси та компоненти професійної спрямованості виступають чинниками, які зумовлюють рівень готовності студентів до професійної самореалізації і характеризуються стійкістю (нестійкістю) суспільних та особистісних мотивів, віддаленою чи близькою перспективою [36].

Таким чином, акме професійна спрямованість майбутнього учителя музики розглядається нами як один із механізмів формування готовності до професійної самореалізації.

Проаналізувавши погляди різних авторів з цієї проблеми, ми дійшли висновку, що *акме професійна педагогічна спрямованість* – це інтегративна властивість особистості, яка характеризується її інтересами, переконаннями, ідеалами, світоглядом і ставленням до обраної професії. Вона виражається в гармонійності знань, вмінь з рівнем домагань, відповідністю панівних мотивів

поведінки особистісному ставленню до педагогічної діяльності. У структурі професійної педагогічної спрямованості істотна роль належить переконаності, що відображає не лише знання і дотримання вимог професії педагога, але й визнання їх правильними і суб'єктивно важливими для діяльності.

Професійно-педагогічна спрямованість виражається в мотивації, позитивному ставленні, схильності та інтересі до обраної діяльності (прагнення до реалізації смислу служіння суспільству, державі, людям), розумінні і прийнятті професійних завдань з оцінкою власних ресурсів для їх розв'язання, бажанні у створенні рецетивних умов професійної діяльності, самоосвіти і самовиховання, естетичній насолоді як вершині переживань і вагомому факторові духовного розвитку особистості в музично-педагогічній, виконавській, художньо-творчій діяльності, сприйманні, спілкуванні та професійній самореалізації майбутнього вчителя музики.

За рівнем професійної спрямованості студентів О. Кузьменко виокремила такі типи:

– студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка зберігається протягом усього навчання. Вона обумовлена чітким уявленням про майбутню професію. Орієнтація в професійній сфері пов'язана з привабливістю змісту фаху, його відповідністю власним здібностям, високою соціальною значущістю та достатнім рівнем активності:

– студенти, які остаточно ще не визначилися у своєму ставленні до професії. Здебільшого вибір фаху не має чітко вираженої професійної мотивації, інформація про професію поверхнева. Визначальною соціально-продуктивною орієнтацією є перспектива успішної професійної кар'єри. Для більшості студентів цієї групи компромісно забезпечується паритет між теперішнім і майбутнім. Через це їхня активність характеризується непостійністю, чергуванням спадів і підйомів;

– студенти з негативним ставленням до професії. Мотивація вибору обумовлена переважно загальновизнаними в суспільстві цінностями вищої освіти. Рівень їх уявлень про професію низький. У фаховій сфері приваблює

матеріальна вигода, соціальні можливості, що надаються за статусом (можливість працювати в місті, тривала відпустка, висока заробітна плата тощо). Показники активності невисокі й дуже нестійкі [135].

Визначальну акмеологічну цінність має ідейно витримана професійна спрямованість як синтез знань, інтелектуальних, емоційних і вольових проявів особистості на основі єдності ідей та дій.

Стверджувальним є те, що досягнення класичного музичного мистецтва є одним з визначальних джерел і рушійною силою розвитку духовно-морального компонента в системі культури суспільства, його акмепотенціалу. Акмепотенціал сучасного суспільства – це духовно-моральна, творча спадщина культури минулих поколінь і сучасних надбань, заснованих на традиціях і досвіді видатних творців-майстрів у галузі різних видів мистецтва (у тому числі і музики), які є авторами творів – художніх зразків, сприйняття і досягнення яких сприяє динаміці етичного та естетичного перетворення суспільства, його культурного відродження.

Узагальнюючи ідеї видатних педагогів, психологів, філософів, композиторів, музикантів виконавців, слід констатувати, що переконливою ознакою акмеологічного освоєння теоретичних та практичних продуктів музичного мистецтва, результатів, способів художньо-творчої та музично-педагогічної діяльності є стійке прагнення до самовдосконалення, професійної зрілості та майстерності.

Так сенс педагогічної діяльності за Ф. Лістом полягає у тому, щоб «виходити з музики і приходити до музики». Виконавець, інтерпретуючи твори композиторів «повинен бути в такій же мірі поетом, як живописець або скульптор, які зображають природу по своєму» [131]. З позиції акмеологічного підходу процес виконавського, професійного зростання передбачає розвиток образного мислення, розкриття індивідуальних особливостей, оволодіння технічно-художньою майстерністю, виховання здатностей до самоконтролю, відповідальності у досягненні виконавського результату як художнього зразка.

Акмеологічна зорієнтованість потенціалу музичного мистецтва як формуючого чинника готовності майбутнього фахівця до професійної самореалізації передбачає актуалізацію особливого стану устремлень у:

- втіленні і збудженні широкого спектра емоцій, які відображають різноманітні ставлення людини до дійсності;
- здійсненні психофізіологічного впливу на образне мислення як вищого рівня художньої свідомості;
- накопиченні інтерпретаційно-життєвих вражень у виконавстві, сприйнятті, музично-педагогічному спілкуванні, творчості;
- формуванні логічного, понятійного, дискурсивного мислення на основі узагальнень, систематизації, уяви та інтуїції;
- розвитку тональної і тембральної мовленєвості як професійно значущої якості;
- спроможності самоусвідомлення руху до акме-вершин самості, зрілості, досконалості, універсальності як вищого духовного начала.

Важливою характеристикою акмепотенціалу музичного мистецтва, як системи засобів, способів духовного і морального зростання є те, що попри спонукальну дію, він генерує появу сприятливих умов професійної самореалізації у досягненні одномоментної вершини саморозвитку «Я». Таким чином, акмепотенціал музичного мистецтва це продукт, який творить суб'єкта педагогічної діяльності, в якому він об'єктивується і через який він реалізується.

У теоретичних та практичних висновках учених стверджується, що сприйняття музичного мистецтва неможливе поза емоційним переживанням, емоційною забарвленістю та оцінюванням художніх образів на основі інтелектуально-опосередкованого аналізу як способу їх усвідомлення.

Без сумніву дієвість акмепотенціалу музичного мистецтва визначається психолого-педагогічним супроводом організації, професіоналізації, персоніфікації навчально-виховного процесу ВНЗ, культурно-дозвіллевої діяльності, арт-соціального середовища.

Провідні педагогічні начала акмепотенціалу музичного мистецтва реалізуються за принципами акмеологічного цілепокладання, акмеологічного усвідомлення мистецьких цінностей, акмеологічної регуляції художньої діяльності, які є нормативною основою ставлень, переконань, самостійних пошуків в поведінці, діяльності майбутнього вчителя музики та «охоплюють навчальний процес всебічно, цілісно, відображаючи його мотиваційний, пізнавальний (інтелектуальне осмислення, емоційне переживання, оцінювання) і творчий процеси» [186, с.10].

Виходячи з міркувань про роль акмепотенціалу музичного мистецтва у формуванні готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації слід зазначити, що він є стимулятором внутрішнього орієнтира діяльності, художнього наповнення, професійного становлення та майстерності, акмемаляком, що окреслює напрямок руху особистості до мистецьких вершин.

З позиції цілісного осмислення, слід констатувати, що розвиток внутрішніх потенцій готовності до професійної самореалізації розкривається в застосуванні нестандартних прийомів, способів учіння школярів, в унікальності виконавської, інтерпретаційної, імпровізаційної діяльності в осягненні творів музичного мистецтва. Водночас змістовно-процесуальна дія акмепотенціалу музичного мистецтва продукується в площині особистісної творчості і опосередковується, з однієї сторони, внутрішньою абсолютністю, з іншої – соціокультурною, егоморальною реальною силою любові до людини, яка проявляється в стремлінні до особистого успіху, зовнішнього безкінечного вдосконалення і естетичної насолоди (катарсису).

Узагальнюючи творчий досвід видатних майстрів у галузі музично-виконавського мистецтва і арт-педагогіки, можна виявити чітку акмеологічну спрямованість підходів до особистісного та професійного розвитку педагога-музиканта, яка виражається в:

- прогнозуванні духовних продуктів;
- професійно-етичній зумовленості творчої і саморозвивальної діяльності;

- цілісному розвитку фахівця (як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності) та його ролі у створенні духовних продуктів;
- цільовій орієнтації в опануванні змістом творчої діяльності;
- стимулюванні рефлексії у творчій діяльності з метою досягнення еталонів художнього творіння;
- корекції та самокорекції процесу продуктивно-творчої діяльності;
- акме-цільових стратегіях формування фахової компетентності та творчої готовності фахівця у досягненні професіоналізму, майстерності і творчої самореалізації.

Таким чином, акмечинниками професійної самореалізації майбутнього вчителя музики утверджені: особистісний акмепотенціал, акмепотенціал змісту професійної підготовки і середовища ВНЗ та акмепотенціал музичного мистецтва. Відзначимо, що схарактеризовані акмечинники результують підготовку майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації лише за умови їх комплексної, синергетичної взаємодії.

Висновки до розділу 1

Розгляд актуальних тенденцій розвитку вітчизняної та зарубіжної вищої освіти заактуалізовують проблеми професійної підготовки вчителя музики, здатного до професійної самореалізації як результату прагнення до досконалості та успішності крізь призму акмеологічної інтерпретації шляхів власної життєтворчості.

Аналіз генези проблеми професійної самореалізації у філософських, психолого-педагогічних, акмеологічних дослідженнях засвідчує багатогранність наукових підходів до трактування сутності та змісту досліджуваного поняття, що дозволило зацентувати увагу на провідних аспектах його розуміння, зокрема: реалізація внутрішнього потенціалу, особистісних можливостей та здібностей (В. Гупаловська, А. Козир, Н. Кулик, Н. Лосєва, Л. Мітіна, Г. Падалка, К. Хорні та ін.), опредметнення сутнісних сил

особистості у суспільно-значущій діяльності (І. Бех, В. Бутенко, І. Єрмаков, Л. Коган, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Муляр, Л. Рибалко, Н. Сегеда та ін.), саморозвиток, самоздійснення у процесі життєтворчості (К. Альбуханова-Славська, В. Андрущенко, Л. Анциферова, Н. Кузьміна, А. Деркач, Л. Сохань та ін.).

Трактування суті *професійної самореалізації майбутнього вчителя музики* на основі поліаспектності дало можливість визначити даний феномен як процес цілеспрямованого втілення акмеологічно-актуалізованих особистісних обдарувань, кваліфікаційних знань, умінь, навичок та методичної майстерності вчителя музики в педагогічній та соціокультурній життєтворчості.

Готовність майбутнього учителя музики до професійної самореалізації розглядається нами як інтегроване цілісне новоутворення, детерміноване мірою індивідуально-продуктивного опредметнення сутнісних сил, культивуванням природніх спроможностей та характеризується спрямованістю на відповідну діяльність (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації), професійно-операційною досконалістю (наявність фахових знань, умінь, навичок), самосвідомістю (здатність до самоконтролю, самовдосконалення, саморефлексії), комплексом індивідуально-типологічних особливостей і якостей, що забезпечують досягнення вчителем музики професійного акме.

Основними структурними компонентами готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації визначено:

- *емоційно-ціннісний*, складниками якого є особистісні та професійні мотиви, пізнавальний інтерес, потреба самореалізації у музично-педагогічній діяльності та самовдосконаленні професійної компетентності; емоційна чутливість, емоційна стійкість, емоційний інтелект, емпатійність; аксіологічний світогляд студентів;

- *когнітивно-діяльнісний*, що інтегрує фахову компетентність майбутнього вчителя музики та знання акмеологічної природи професійної самореалізації (директивно-нормативні, педагогічно-методологічні, психологічні, знання з теорії та методики навчання, знання з теорії та методики музичної освіти,

комунікативні знання), сенсорне мислення, індивідуально-творчий стиль музично-педагогічної діяльності та інноваційно-технологічну компетентність;

– *рефлексивно-регулятивний*, який акумулює уміння майбутнього учителя музики (перспективні, ситуативні, ретроспективні); модальність самооцінки (професійної та особистісної); здатність до акмеологічного саморозвитку у професійній діяльності; уміння педагогічного самоменеджменту.

Оскільки поняття «потенціал» є однією із ключових категорій акмеологічної науки, тому у якості *чинників* як суттєвих обставин процесу підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації ми розглядаємо синергетичну та екзистенційну єдність особистісного акмепотенціалу, акмепотенціалу змісту професійної підготовки та середовища ВНЗ, акмепотенціалу музичного мистецтва. Визначальними механізмами розвитку особистісного акмепотенціалу є детермінація самопроцесів, що характеризують свідомість суб'єкта діяльності (самоактуалізація, самоефективність, самоудосконалення, продуктивна компетентність); оптимальність урахування акмепотенціалу змісту професійної підготовки та середовища ВНЗ уможливорюється акмепрофесійною спрямованістю майбутнього педагога, арт-соціальним оточенням; механізмами акмепотенціалу музичного мистецтва є самокорекція, регуляція, рефлексія, продуктивно-творча діяльність, усвідомлення мистецьких цінностей.

Основні положення цього розділу висвітлено у одноосібних публікаціях автора [80; 84; 85; 86; 89; 92; 93; 95].

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ НА АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

У розділі з позицій надбань акмеологічної науки, власного досвіду теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, критерії, показники та спроектовано структурно-функціональну модель підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації.

2.1. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації

Якісна освіта – це шлях до самостворення особистості, співтворчості, життя біля витоків культури, в якому людина набуває власного сенсу. Очевидно, що орієнтирами й показниками вищої мистецько-педагогічної освіти стають не лише традиційні критерії – рівень знань, умінь та навичок, а й прояв суб'єктності, внутрішніх механізмів саморегуляції особистості, її здатність до педагогічної самореалізації та творчо-професійного самовдосконалення.

Нині виникла потреба зміни усієї парадигми освіти, відповідно до якої формується прогресивний погляд на професіоналізм з позиції нової науки XXI ст. – акмеології. Професіоналізм – це оволодіння сутністю професії, її гуманістичною спрямованістю, професійними цінностями, високими зразками праці (майстерність), пошуком нового (новаторство). Так, учені підкреслюють, що педагогічна акмеологія – наука про шляхи переходу педагога за рівнями професіоналізму: від ерудиції до майстерності, від творчості до педагогічної евристики тощо (О.Деркач, Н. Кузьміна, О. Олексюк, Г. Падалка та ін.).

Діяльність вчителя музики як професіонала за такого підходу протиставляється активності виконавця і вузького спеціаліста. Учитель – професіонал як суб'єкт музично-педагогічної діяльності ставить високі

професійні цілі, визначає шляхи і способи їх досягнення, бере відповідальність за результати, здійснює діяльність в цілому, утримує достатню предметність у розмаїтих практичних ситуаціях, проектує та коригує шляхи музично-творчого розвитку учнів. Провідними характеристиками педагога як професіонала стають «рефлексія» та «діяльнісний спосіб існування». Професіоналізм виступає результатом самоактивності вчителя музики та індикатором його готовності до професійної самореалізації.

Зважаючи на це, метою освіти педагогічна акмеологія детермінує цілісний розвиток людини, а найвищою цінністю – індивідуальність. Індивідуальність як вищий рівень розвитку особистості, її акме досліджувались Б. Ананьєвим, який довів, що вершина розвитку досягається на перехресті гетерогенних процесів, коли з'являються нові структурно-функціональні інтерактивні утворення, які забезпечують вищі форми поведінки й діяльності людини, її професіоналізму [6].

Зазначені вимоги до професіоналізму сучасного вчителя музики формують нове бачення процесу професіоналізації майбутніх педагогів мистецького напрямку. Зокрема, виникає потреба у розробці та апробації організаційно-педагогічних умов, спрямованих на забезпечення високої ефективності підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах, якому властиві такі характеристики:

- *обізнаність в питаннях музичного розвитку дитини, володіння корекційно-розвивальними технологіями обдарованості й творчості;*
- *культурно-методологічна самоактуалізація в контексті сучасної філософії освіти, на основі творчого експериментування, пошуку та наукового обґрунтування нових і прогресивних музично-педагогічних знань;*
- *інноваційно-педагогічне мислення вчителя музики, в якому відображаються предметні установки, мотиваційно-ціннісні орієнтації, сучасні парадигми освіти, ціннісне усвідомлення професійних маршрутів духовного саморозвитку;*

– *музично-педагогічна компетентність*, яка забезпечує професійність освітньої діяльності, включаючи нові види професійної грамотності: методологічну, психологічну, валеологічну, акмеологічну, предметно-розвивальну, вокально-виконавську, інструментально-виконавську тощо;

– *професійні та особистісно значущі якості*, які забезпечують творчу самореалізацію вчителя музики: *духовна зрілість* (рівень духовного розвитку особистості, сила духу й моральність, мудрість життя, осмислення необхідності жити й працювати по совісті, творити добро, нести любов людям); *особистісна зрілість* (самостійність і відповідальність за прийняті життєві й професійні рішення, вибір і прогнозування результатів); *професійна зрілість* (готовність до інноваційної професійно-педагогічної діяльності); *акмеологічна позиція* (установка на забезпечення успіху та здоров'я кожного учня, досягнення достатніх результатів у музично-педагогічній діяльності, креативний розвиток вчителя й учня в спільній життєтворчості).

Таким чином, методологічним підґрунтям для виокремлення організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах є наукове твердження провідних учених-акмеологів (В. Антонов, Ю. Антонова-Рафі, С. Архипова, Г. Данилова, Н. Кузьміна, Г. Падалка, В. Федоришин та ін.), згідно з яким основними напрямками розвитку майбутнього вчителя вважається духовна, професійна та особистісна зрілість.

У довідковій літературі поняття «умова» розглядається як «філософська категорія, що відображає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Предмет виступає як зумовленість, а умова – як відносно зовнішня до предмета різноманітність об'єктивного світу. На відміну від причини, що породжує те чи інше явище або процес, безпосередня умова складає те середовище, обстановку, в якій останні виникають і розвиваються» [77, с. 52].

Під умовами ми розуміємо такі обставини, за яких відбувається підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації і залежить результат цього процесу.

Таким чином, першою організаційно-педагогічною умовою, яка визначає позитивну динаміку готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, на нашу думку, є *акмеологічно-гуманістичне забезпечення навчально-практичного змісту системою професійних завдань та проблемних ситуацій*. Її сутність полягає «у здійсненні комплексного дослідження й відновлення цілісності суб'єкта, що проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках та опосередкуваннях, для того щоб сприяти досягненню його вищих рівнів, на які може піднятися кожний», – наголошує А. Деркач [68, с.122].

Це, в свою чергу, передбачає встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин учасників виховного процесу і утворює особистісно орієнтований підхід до виховання людини як найвищої соціальної цінності, навколо якої структуруються інші суспільні пріоритети. Методологічними принципами особистісно зорієнтованого виховання є визнання самості особистості, глибока повага до неї, емпатія та врахування індивідуальності.

Теоретичне підґрунтя проблеми особистісно зорієнтованого навчання і виховання складають праці учених: І. Беха, В. Бондара, Т. Ванійленко, Л. Вовк, І. Зязюна, О. Отич, О. Пехоти, Л. Сохань, І. Якиманської та ін.

О. Пехота зазначає, що «особистісна орієнтація навчання передбачає такий спосіб засвоєння змісту освіти суб'єктом, під час якого відбувається своєрідне «зняття» об'єктивного значення матеріалу та виявлення в ньому суб'єктивного сенсу особистісно стверджувальних цінностей» [191, с. 110]. На думку І. Якиманської, в основі особистісно зорієнтованого навчання лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного суб'єкта, а перш за все як індивіда, що наділений своїм неповторним суб'єктивним досвідом життєдіяльності, набутим в конкретних

умовах сім'ї, соціокультурного оточення, в процесі сприйняття і розуміння світу людей і речей [280].

Ми розуміємо під особистісно зорієнтованим навчанням оптимальну організацію навчально-виховного процесу в закладах вищої педагогічної освіти на основі урахування особистісних якостей студентів, самовиявлення, усвідомлення і розуміння майбутніми вчителями особистісно-гуманістичної суті педагогічної діяльності, яка сприяє самореалізації кожного студента у спілкуванні, сприйнятті, життєтворчості.

Характеристику парадигми особистісно зорієнтованої освіти учнів здійснено у дослідженні Є. Бондаревської, яка наголошує, що «основним механізмом процесу гуманістичного особистісно зорієнтованого виховання є власна активність особистості у виховному процесі в якості його суб'єкта і співавтора» [30, с. 221]. Узявши за основу концепції, розроблені І. Якиманською [280] та Є. Бондаревською [30], ми виокремили положення, актуалізація яких сприяла формуванню готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах:

1. Особистісно зорієнтоване навчання, ґрунтуючись на ідеях гуманізму, людяності, довіри, доброзичливого ставлення до майбутнього вчителя музики, забезпечить індивідуально-творчий розвиток особистості кожного студента, уможливить вибір індивідуального маршруту, лінії поведінки та усвідомлення і прийняття відповідальності за результативність співпраці викладачів і студентів.

2. Мета особистісно зорієнтованої освіти полягає у самоствердженні, розвиткові механізмів самореалізації, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, стратегії розуміння, взаєморозуміння, співробітництва, необхідних для становлення майбутнього учителя, здатного організовувати педагогічно доцільну взаємодію з суб'єктами навчально-виховного процесу.

3. Зміст особистісно зорієнтованої освіти включає такі компоненти:

а) аксіологічний, що забезпечує введення студентів у світ цінностей і передбачає вибір особистісно значимої системи ціннісних орієнтацій;

б) когнітивний – заактуалізовує обізнаність в технологіях педагогічного процесу, культури, природи, історії, мистецтва як основи духовного індивідуально-особистісного розвитку;

в) діяльнісно-творчий – програмує формування і розвиток у студентів різноманітних способів музично-педагогічної діяльності та здібностей, необхідних для самореалізації особистості;

г) особистісний, який виступає системостворювальним чинником у розвитку рефлексивних здібностей, оволодінні способами саморегуляції, самопізнання, самовдосконалення, морального самовизначення, реалізації життєвої позиції студентів.

4. Стрижнем гуманістичної проблематизації навчальної діяльності студентів є особистісно зорієнтоване спілкування, метою якого є задоволення потреби майбутнього вчителя музики в особистісному контакті з викладачем, емоційному благополуччі, «введенні студентів у ситуацію діалогу, який у даному випадку виступає мікроодиницею педагогічного спілкування на особистісно-смысловому рівні» [185, с. 37]. Результативність діалогу залежить від здатності викладача емоційно ідентифікувати себе зі студентом в розумінні його думок і переживань, утвердженні власної точки зору з педагогічної проблематики, віднайденні оригінального шляху вирішення морально-етичних завдань в стосунках зі студентами.

Отже, формування готовності до професійної самореалізації носить динамічний характер і передбачає тенденцію до вдосконалення набутого студентом унікального, самобутнього і самоцінного суб'єктного досвіду у виконанні професійної діяльності. Тому, при конструюванні процесу формування готовності до професійної самореалізації, важливим стає науково-обґрунтований вибір адекватних засобів (особистісно орієнтованих технологій, інноваційних методів, використання аудіовізуальної і комп'ютерної техніки, засобів мережі Інтернет), які містять значну кількість проблемних ситуацій та способів взаємодії вчителя музики із суб'єктами навчально-виховного процесу, викликають у студентів пізнавальний і професійний інтерес до педагогічної

діяльності, впливають на емоції, почуття, волю й мотиви поведінки студентів та забезпечують відповідність теоретичної і практичної підготовки.

Пошук ефективних шляхів інтеграції музичної та педагогічної творчості у контексті професійного становлення вчителя музики передбачає використання специфічних методів, що забезпечують адекватне оволодіння студентом образною мовою мистецтва, а також формування здатності до емоційної, яскравої, доступної подачі музичного матеріалу учням. Пізнання дійсності є одночасно її емоційним переживанням і оцінкою (причому таку оцінку не вважають ідентичною інтелектуальному пізнанню). Тому сфера емоційного пізнання отримує певну самодостатність і особливий виховний статус [181].

Експонуючі (оцінні) методи забезпечують своєрідну трансляцію художніх цінностей та активно впливають на такі особистісні утворення майбутнього вчителя музики як почуття, переконання, світогляд, характер, стратегію професійної поведінки та виховний потенціал. Оцінні методи відіграють значну роль у привласненні особистістю духовних цінностей. На думку В. Оконя, залежно від типу цінностей змінюється спосіб їх експонування [181]. У музично-педагогічній освіті ці методи набувають особливої вагомості, оскільки допомагають студентам усвідомити шляхи привласнення школярами цінностей мистецтва, а також сприяють освоєнню самими студентами педагогічних і художніх цінностей.

Експонуючі методи поділяються на імпресивні та експресивні [181]. Якщо імпресивні методи налаштовують студентів на сприйняття і переживання художніх цінностей, то експресивні методи надають свободу самовираження в усіх видах навчальної діяльності.

До імпресивних (лат. *impressio* — враження, переживання) відносимо методи зосередженого сприйняття, збирання педагогічно доцільної художньої інформації про музичний твір та його автора; методи художньої інтерпретації музики на рівні осмислення головної ідеї твору, її зіставлення з власними принципами життя. Використання імпресивних методів сприяють розвитку потреби в оцінно-творчій діяльності, художньому співпереживанні,

самоаналізі, активізації рефлексивних механізмів осмислення власної естетико-виховної ролі майбутнього вчителя музики.

До експресивних методів (лат. *expressio* — вираження) відносимо ті, що ґрунтуються на створенні ситуацій, у яких майбутні педагоги самостійно відтворюють музично-естетичні цінності і проектують способи їх трансляції у виховний процес. Означені методи зумовлюють своєрідне злиття переживання і вираження. Причому ціннісно-виховна установка, набута студентом шляхом експресивної реалізації музично-творчого потенціалу, є більш міцною, ніж така ж оцінка, догматично нав'язана зовні [181].

Оскільки у діяльності вчителя музики важливе місце посідає його власна емоційно-художня активність, то на заняттях із фахових дисциплін важливо приділяти увагу визначеним групам оцінних методів. Вони паритетно активізують участь студентів у передачі цінностей музичного мистецтва і забезпечують успіх у майбутній музично-виховній діяльності.

У підсумку зазначимо, що свідомість вчителя є гуманістичною настільки, наскільки він вносить «людський вимір» у всі сфери суспільного життя, зокрема, у виховання підростаючого покоління.

Отже, готовність до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики формується за умови ціннісно-гуманістичного ставлення до професійно значущої особистісної характеристики. Це вимагає організації освітнього процесу у ВНЗ на засадах педагогіки гуманізму, толерантності, що передусім, потребує надання студенту статусу суб'єкта професійного становлення. Такий підхід сприяє усвідомленню значущості професійної самореалізації як метакатегорії (зона перспективного розвитку) та успішності навчання у педагогічному ВНЗ (зона актуального розвитку), трансформації знань професійної самореалізації як форми досягнення життєвого акме та відображення духовної особистісно-професійної зрілості у стійкій потребі суб'єктивного культивування особистості.

Дієвість наступної організаційно-педагогічної умови формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на

акмеологічних засадах характеризується потребою у постійній самоосвіті та готовністю до неї. А тому виникає проблема підготовки не тільки учителя-професіонала, але і особистості, здатної до саморозвитку в соціокультурній діяльності та професійному самовдосконаленні.

Важливим напрямом професійного становлення педагога багатьма сучасними науковцями (Л. Вовк, Л. Мітіна, О. Олексюк, Г. Падалка та ін.) визначається актуалізація його сутнісних сил, прояву творчого потенціалу, індивідуальної своєрідності та трансляція своєї індивідуальності за результатами праці.

На думку К. Роджерса, поведінка й діяльність людини завжди регулюються певним мотивом (потреба самоактуалізації, самовдосконалення), який виражаються у зміні системи внутрішніх суперечностей та рівні саморуху [208]. Професійна придатність майбутнього вчителя музики є однією із загальних властивостей особистості, а тому його становлення як суспільного суб'єкта визначається через усвідомлення ним особистісної значущості і сенсу своєї діяльності.

Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної компетентності і розвитку професійно значущих якостей у відповідності до соціальних вимог, умов практичної та теоретичної діяльності і власної програми розвитку [214].

Самовдосконалення особистості студента – це складний вид діяльності, який є результативним лише при усвідомленні необхідності професійного самовиховання; знанні професіограми своєї спеціальності; засвоєнні практичної діяльності, яка породжує потребу в професійних знаннях, вміннях і навичках; систематичності і послідовності роботи над собою; єдності соціокультурних, технологічних, професійних умов навчального закладу, викладацького колективу.

Розв'язання цих завдань можливе, на нашу думку, за умови зміни статусу студента із пасивного споживача знань у активного їх творця, який вміє

сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її розв'язання, знайти оптимальний результат і аргументувати його правильність.

На думку В. Сухомлинського, гармонійного, всебічного розвитку, освіченості, духовного багатства, моральної чистоти – усього цього людина досягає за умов, коли поряд з інтелектуальною, моральною, естетичною культурою вона досягає високого ступеня культури праці, трудової творчості [239]. Тому наступною важливою організаційно-педагогічною умовою формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації є *стимулювання творчо-особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця засобами інтеграції змісту фахових дисциплін.*

Творчість учителя, продукуючись у науково-дослідницькій діяльності, сприяє розвитку його професійної активності та переосмисленню ціннісних орієнтацій навчання, формуванню мотивації нового рівня побудови навчального процесу.

Проблемам підготовки студентів до науково-дослідницької, творчо-пошукової роботи присвятили свої праці відомі педагоги, зокрема В. Загвязинський, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін. Науково-дослідна робота як елемент підготовки майбутніх учителів стала предметом досліджень А. Бойко, В. Бутенко, Т. Ванійленко, З. Курлянд, Г. Падалки, О. Ростовського та ін., в яких значна увага приділена вивченню взаємозв'язку навчальної і науково-дослідницької роботи, раціонального керівництва науковою роботою студентів (С. Гончаренко), досвіду організації наукової творчості студентів у вищих закладах освіти (В. Паламарчук, О. Пехота).

Аналіз науково-методичної літератури та власний педагогічний досвід дають підстави стверджувати, що у вищій школі склалися певні традиційні форми науково-дослідницької роботи студентів, серед яких: участь у різних видах навчально-аудиторної роботи (наукові практикуми, підготовка наукових публікацій, вікторини, брейн-ринги, тренінги, майстер-класи і т.д.) з

елементами наукових досліджень; індивідуальна науково-дослідницька робота студентів (товариства, проблемні групи, науково-пошукові гуртки, науково-практичні конференції, читання, семінари, проведення наукових досліджень у процесі виконання різних видів практики). Кожна із зазначених форм науково-дослідницької роботи є своєрідною і потребує творчого підходу до її організації. Як зазначає В. Кремень, щоб «забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей», перш за все, «потрібно віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти» [132, с. 20].

Тому здатність до порівняльно-творчого аналізу новаторського і традиційно-особистісного професійного досвіду, створення власної інноваційно-педагогічної системи, стилю роботи, використання методів корекції та модернізації в галузі музичного виховання школярів характеризують науково-дослідницьку самореалізацію педагога, яка полягає у створенні нового продукту діяльності людини, що має суспільну значущість та узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів або інших образів; новизною, оригінальністю продукту діяльності [177].

Реалізація окреслених завдань полягає у розробці творчих програм з фахових дисциплін, системності у самостійній роботі, створенні проблемних ситуацій, застосуванні нетрадиційних методів навчання, які сприяють самореалізації та подальшому розвитку творчих сил особистості студента, відповідно створюють умови для подальшого саморозвитку та самовдосконалення з метою досягнення вищих рівнів професійного акме, які активізують самостійну пізнавальну, педагогічно-творчу діяльність, забезпечують формування продуктивної професійної компетентності студентів. До таких засобів належать: особистісно орієнтовані технології цільового мікронавчання, розв'язання професійно-моделюючих педагогічних задач і

проблемних ситуацій, проведення багатофункціональних ділових ігор, заданого протоколювання та індивідуального аналізу результатів діяльності, застосування інноваційних методів, опорних знаків-орієнтирів, організація спостереження за роботою вчителів-новаторів, викладачів вищої школи, а також використання ресурсів аудіовізуальної, комп'ютерної техніки та засобів мережі Інтернет.

Підсумовуючи сказане, слід зазначити, що ефективність теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя музики, за умови створення освітнього середовища, яке включає: моделювання та аналіз студентами реальної навчально-виховної діяльності у вивченні спеціальних, психолого-педагогічних дисциплін; використання навчального матеріалу, різноманітного за змістом та формою, що відображає багатогранність професійних завдань учителя музики; свободу вибору способів виконання навчальних завдань; використання активних форм і методів навчання (ділові ігри, мікронавчання, створення проблемних педагогічних ситуацій), які спонукають до пошуковості та творчості в продукуванні знань на практиці; аналіз й оцінку індивідуальних способів навчальної діяльності, що забезпечують усвідомлення рівня задоволення процесом своєї роботи; розробку і виконання індивідуальних програм навчання, які відображають етапність та успішність формування готовності до професійної самореалізації.

Відомий психолог Р. Бернс, вказуючи на важливість формування адекватної самооцінки майбутніх спеціалістів стверджує, що у спілкуванні авторитарні тенденції часто виявляються властивими невпевненим у собі педагогам, які відчуваючи особистісну неадекватність, тривожність і незахищеність, ідентифікуються з авторитарними ролями, що проявляється як у надмірній жорстокості і владності, так і бажанні за будь-яку ціну утвердитись в очах учнів. І навпаки, вчитель з високою, позитивною самооцінкою, стійкою вірою у власні здібності, «почуваючи себе в класі впевнено, не відчуває необхідності у психологічному захисті, легко сприйматиме певну обмеженість

своїх можливостей, а також можливостей учнів, зможе бути доброзичливим і в той же час у дискурсивних випадках удаватись до виправданої критики» [22].

Отже, варто виокремити, що професійна самореалізація майбутнього вчителя музики тісно пов'язана з такими особистісними характеристиками як самооцінка (особистісна, педагогічно-рефлексивна), самоставлення, самоповага, аутосимпатія.

Наступною організаційно-педагогічною умовою формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах є *забезпечення рефлексивно-оцінного досвіду*.

Г. Бізяєва визначає професійну рефлексію вчителя як здатність відобразити «внутрішню картину світу» учня, займати дослідницьку позицію, засновану на вмінні аналізу, осмислення та конструювання ціннісної основи суб'єктної діяльності в системі суспільних, особистісних та індивідуальних відносин [25].

Тому формування рефлексивної компетентності нівелює інформаційний дефіцит у розумінні причин конкретних педагогічних явищ, перцептивної безграмотності, стереотипізації стосунків із дітьми, непрогностичності у відчутті іншої людини, ототожненні її емоційних переживань, тобто недостатності емпатійної взаємодії.

Таким чином, стає очевидним, що педагогічна рефлексія та емпатійність є визначальними взаємодоповнюючими особистісними характеристиками в формуванні готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

Методичним підґрунтям розвитку рефлексивно-емпатійної культури, на наш погляд, є використання проблемних методів, спрямованих на актуалізацію, переосмислення попереднього досвіду, виявлення нових відношень і проблем навчально-виховного процесу, налаштування на зацікавлене конструктивне ставлення студентів до педагогічних явищ.

У реалізації рефлексивної поведінки майбутнього педагога важлива роль належить проблемно-рефлексивному полілогу. Цей метод забезпечує

актуалізацію і розвиток творчих можливостей студента до самостійного осмислення проблем музично-педагогічної діяльності, прийняття конструктивних рішень.

Ми погоджуємося з думкою В. Гладкової, що основні знання про себе людина отримує завдячуючи порівнянню своєї поведінки та поведінки інших, усвідомленню оцінок, які дають їй інші люди, колектив людей, з якими вона живе, працює або навчається [54].

Саме у процесі рефлексивної діяльності майбутнього вчителя музики формуються аналітичні уміння: грамотно оцінювати педагогічні явища, процеси, свої здібності, можливості, рівень власної професійної компетентності, аналізувати та саморегулювати власну професійну діяльність.

Свого часу К. Ушинський з цього приводу зазначав, що «...хорошим педагогом легко може стати тільки той, хто сам дістав правильне педагогічне виховання. Ми здебільшого вчимо так, як нас самих вчили, і винятки з цього правила зустрічаються вкрай рідко, щоб можна було на них розраховувати в справі народної освіти» [246, с. 132].

У численних наукових дослідженнях, присвячених проблемі педагогічного спілкування (І. Зязюн, Л. Мітіна, К. Роджерс, О. Рудницька Г. Сагач), обґрунтовується роль емпатії як каталізатора продуктивних способів взаємодії в освітньому процесі. При цьому емпатія розглядається як особистісна установка, яка об'єктивується спрямованість на співпрацю, на сприйняття настрою студентів, а також реакцією самого педагога на ці настрої.

Емпатійна взаємодія забезпечується передусім використанням діалогічних методів навчання в процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного, мистецького циклів. На думку академіка І. Зязюна, використання методу діалогу у навчально-пізнавальному процесі забезпечує суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем та студентом. Зокрема, І. Зязюн зазначає, що педагогу потрібно розкрити не лише значення того чи іншого елемента змісту освіти, але і його смисл у контексті зв'язку з іншими елементами «чужого» і особистісного досвіду, зокрема: знаннями, уміннями, навичками, досвідом

творчої діяльності, досвідом емоційно-ціннісних відношень. Контекстуальні ж смисли існують лише у сфері суб'єкт-суб'єктних відношень, тобто в діалозі [102]. Продовження цієї думки знаходимо у О. Шевнюк: «Педагогічне знання діалогічне, тому що воно орієнтоване не на пізнання дійсності як сукупності об'єктів, а на пізнання смислів, які відкриваються в моменти діалогічного звернення від людини до людини, емпатійного ототожнення себе зі співрозмовником та в момент співпереживання» [267, с. 41].

У підсумку, можна визначити діяльність викладача як послідовну діалогічну позицію та діалогічну активність стосовно студента.

Використання діалогічних методів у навчально-виховному процесі ВНЗ забезпечується широким спектром організаційних форм їх реалізації, серед яких, на нашу думку, доцільно використовувати: інтерактивні нетрадиційні лекції (лекції удвох, лекції-провокації, лекції-педагогічні ситуації, лекції-інтерв'ю, лекції-прес-конференції та ін.); дискусійні методи (педагогічні дебати, круглий стіл, мозковий штурм); аналіз конкретних професійно-педагогічних ситуацій; ділові ігри, театралізації тощо.

Відмітимо, що співробітництво викладача та студента не можна розглядати лише як спільну діяльність або добре відпрацьовану взаємодію. Вся суть співробітництва у тій радості, яку воно дає. Тому очікуванням радості повинна бути пронизана уся навчально-педагогічна діяльність майбутнього вчителя музики. Радість у навчанні сама собою не виникає, для цього потрібен успіх. Успіх у навчанні – найпотужніше джерело здатності до професійної самореалізації студентів, що породжує енергію у подоланні труднощів і бажанні професійно розвиватися. Отже, створення ситуації успіху – це основа педагогічної емпатійно-рефлексивної взаємодії.

Таким чином, в узагальненій сукупності організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах, слід вирізнити: *акмеологічно-гуманістичне забезпечення навчально-практичного змісту системою професійних завдань та проблемних ситуацій; стимулювання творчо-*

особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця засобами інтеграції змісту фахових дисциплін; забезпечення рефлексивно-оцінного досвіду майбутнього вчителя музики.

У досягненні реальної об'єктивності визначення міри впливовості визначених організаційно-педагогічних умов нами врахована думка фахівців (викладачі Луцького педагогічного коледжу, інституту мистецтв Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки), яким було запропоновано виступити у ролі експертів (група експертів склала 25 викладачів).

Виявлення узагальненої думки респондентів та визначення пріоритетного впливу організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутнього учителя музики до професійної самореалізації відображено у діаграмі (рис. 2.1).

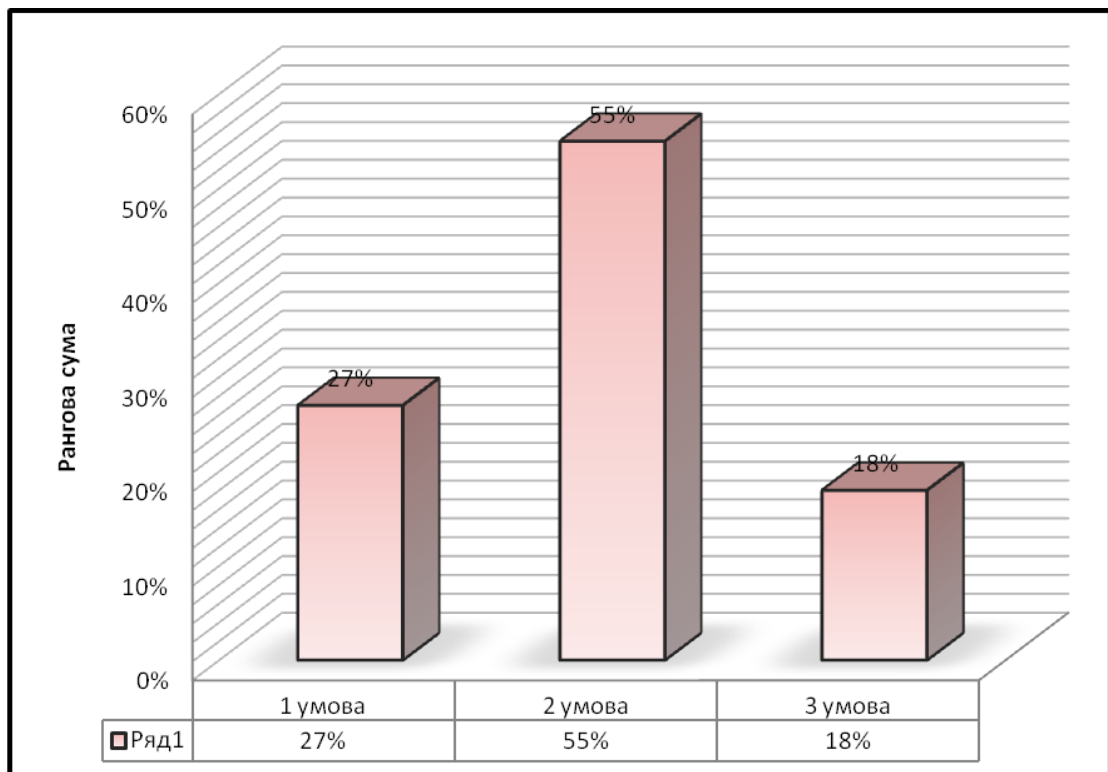


Рис. 2.1. Розподіл рангів організаційно-педагогічних умов

За рівнем впливовості організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах розподілилися таким чином:

– на 1 місці (ранг №1) – стимулювання творчо-особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця засобами інтеграції змісту фахових дисциплін (умова – 2);

– на 2 місці (ранг №2) – акмеологічно-гуманістичне забезпечення навчально-практичного змісту системою професійних завдань та проблемних ситуацій (умова – 1);

– на 3 місці (ранг № 3) – забезпечення рефлексивно-оцінного досвіду майбутнього вчителя музики (умова – 3).

За результатами експертного опитування правомірним є підтвердження нашого припущення щодо важливості виокремлених організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах. Слід відмітити, що розподіл рангів суттєво не відрізняється, оскільки експерти високо оцінили значущість кожної з умов.

2.2. Критеріально-рівнева характеристика готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації

Дослідження шляхів реалізації окреслених організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації вимагає передусім розробки стратегії діагностики досліджуваного інтегративного утворення.

Необхідно зазначити, що за останні роки проведено чимало досліджень щодо розв'язання проблем педагогічної діагностики професійної самореалізації майбутнього педагога. Це роботи В. Бондара, Л. Вовк, І. Зязюна, Л. Коваль, Н. Кузьміної, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Пехоти, О. Рудницької, Н. Сегеди, В. Семиченко, С. Сисоєвої, О. Щолокової та ін.).

Однією з теоретичних проблем у досягненні результативності музично-педагогічної діяльності є визначення критеріїв та показників її ефективності, як «системи необхідних та достатніх ознак, за якими оцінюється успішність діяльності груп і колективів» [57].

Зміст терміну «критерій» (від грецького *kriterion* – засіб для думки) трактується у сучасних енциклопедіях як мірило оцінки, судження, ознака на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [253, с. 263].

Н. Кузьміна вважає, що критерій – це основна ознака, за якою одне рішення обирається з більшості. Щодо визначення терміну «показники», то вчена розглядає його як сукупність даних, за якими можна судити про розвиток, хід, стан чогось (якісні і кількісні характеристики кожної властивості), тобто міра того чи іншого критерію. Термін «рівень» трактується як ступінь величини, розвитку, значущості чого-небудь [137, с. 7-45].

Таким чином, критерії та їх показники, які є мірилом оцінки готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, його особистісної і професійної зрілості визначаються: по-перше, адекватністю та чіткістю відображення природи явищ, а також динамікою вимірювання обраної властивості; по-друге, відповідністю дидактичній меті, мірою забезпечення логічного зв'язку учіння та результатами навчання; по-третє, обґрунтованістю педагогічних понять, які піддаються кількісному аналізу; по-четверте, відносною простотою вимірювань, легкістю розрахунків, доступністю і зручністю у використанні; по-п'яте, еквівалентністю оцінювання обсягу, якості знань, умінь не тільки у формальних результатах навчання, а й в творчій роботі студентів [57].

В. Загвязинський визначає сукупність наступних критеріїв експериментального дослідження: освітній, соціологічний, індивідуально-особистісного розвитку, вихованості, здоров'я та психологічного комфорту [77].

У дослідженні І. Шаршова обґрунтовано критерії сформованості професійно-творчого саморозвитку особистості студента вищого навчального закладу, а саме:

- самостійність у професійній (навчально-професійній) діяльності. Показниками цього критерію є: професійне самовизначення; самоорганізація в професійній (навчально-професійній) діяльності; професійна самоосвіта;
- професійно-орієнтоване мислення (склад розуму). Показниками, зокрема, є: раціонально-логічне мислення в професійній (навчально-професійній) діяльності; змістова професійна пам'ять; вербальні здібності;
- творче ставлення до професійної (навчально-професійної) діяльності. Показниками є: творча уява, інтуїтивне мислення, образна пам'ять; авторська творчість у професійній (навчально-професійній) діяльності [266].

Г. Рева, досліджуючи формування акмеологічної спрямованості майбутнього вчителя музики у контексті особистісно-професійного становлення, в якості критерію розвитку цього конструкту розглядає зміну ціннісного ставлення студента до себе як до майбутнього професіонала. Виділений критерій досліджувався вченою за допомогою таких показників, як: знання про свої професійно значущі якості, поєднання впевненості в собі як професіоналі та подальшому саморозвитку і самовдосконаленню [205, с. 68].

Діагностику готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів на основі акмеологічного підходу здійснила В. Рибалко. Дослідницею виокремлено мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, рефлексивно-коригувальний критерії та відповідні їм показники [207].

А. Купріян в методології соціологічного дослідження виділяє три основні функції: орієнтуючу, прогнозуючу та класифікуючу, які передбачають виокремлення основних показників чи ознак процесу або явища, вибір критеріїв, за якими здійснюватиметься діагностування та узагальнення (систематизація) отриманих даних за характеристикою їх суттєвих властивостей на основі психодіагностичних методик [144, с. 12].

У теорії та практиці педагогічної освіти існують загальні вимоги до визначення та обґрунтування критеріїв, які, як стверджує С. Спасибенко, відображають основні закономірності формування особистості в єдності з якісними і кількісними показниками досліджуваної системи [231].

Розглядаючи параметри та специфіку розвитку професійної самореалізації майбутнього вчителя музики слід відзначити, що критерії розкриваються через якісні ознаки (показники), які відображають динаміку досліджуваної якості в часі та професійно-педагогічному просторі.

Таким чином, критерій – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка, судження. Відповідно до структури і змісту готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації нами визначені такі критерії: особистісно-спонукальний, змістовно-практичний, результативно-продуктивний.

Результати критеріальної характеристики готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики на основі компонентної структури даного поняття представлено у таблиці 2.1.

Для *особистісно-спонукального критерію* основними показниками є спрямованість на творче оволодіння музично-педагогічними знаннями; потреба у застосуванні інноваційних технологій, форм і методів навчання; потреба у створенні музично-розвивального навчального середовища; потреба у професійному саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації своєї індивідуальності шляхом розробки та втілення продуктивних маршрутів музично-педагогічної співтворчості з учнями.

Змістовою характеристикою показників цього критерію є ставлення, інтереси, зміст мотивів, цінностей, смаків, їх спрямованість і стійкість у поведінковому аспекті, через продукування ефективності зовнішніх і внутрішніх умов, які активізують діяльність пов'язану із задоволенням потреб суб'єкта.

**Критерії і показники діагностики готовності майбутнього вчителя
музики до професійної самореалізації**

Компоненти готовності до професійної самореалізації	Критерії	Показники
1-Емотивно- ціннісний	1-Особистісно- спонукальний	<ul style="list-style-type: none"> – мотивація професійно-педагогічної діяльності; – осмисленість педагогічних цінностей, структурно-смілова зумовленість особистісних та педагогічних цінностей; – емоційна усталеність, емоційні модальності акмеологічної позиції особистості.
2-Когнітивно- діяльнісний	2-Змістовно- практичний	<ul style="list-style-type: none"> – повнота, глибина, усвідомленість музично-педагогічних знань; – сформованість професійно-педагогічних умінь, навичок та ефективність їх застосовування у нових нестандартних педагогічних ситуаціях; музично-технологічна компетентність; – здатність до музично-педагогічної співтворчості з учнями.
3-Рефлексивно- регулятивний	3-Оцінно- продуктивний	<ul style="list-style-type: none"> – рефлексивність результатів професійно-педагогічної діяльності; – адекватність самооцінки; – здатність до самовдосконалення та свідомого управління навчально-педагогічною діяльністю.

Мотивація, за С. Занюк, це «сукупність спонукальних факторів, які викликають активність організму і визначають його спрямованість. За своїми проявами і функцією в регуляції поведінки спонукальні фактори можна віднести до двох відносно самостійних видів: потреб та інстинктів як джерел активності; мотивів як причин, що визначають спрямованість поведінки» [79, с. 64].

В організації музично-педагогічної діяльності студентів, слід наголосити на твердженнях О. Деркача щодо «особистісної індивідуалізації як засобу акмемотивації» [70] та бажання студента в усвідомленні потреби того, що він засвоює, не з примусу чи обов'язку [76]. Тому формування мотиваційно-пізнавальної сфери студентів уможлиблюється завдяки:

- акмеологічній проблематизації змісту музично-педагогічної освіти, постановці проблем, які є особистісно й професійно значущими, емоційно насиченими і цікавими для студентів;
- аналітичній саморегуляції у подоланні перешкод, бар'єрів навчально-практичної діяльності;
- стимулюванню усталеного інтересу студентів через відчуття задоволення від правильного розуміння, інтерпретації, застосування змісту музично-педагогічної освіти;
- створенню ситуативного парітетного партнерства як навчального співробітництва;
- постійному заохоченню, стимулюванню досягнення акме у музично-педагогічній діяльності;
- створенню умов для самопізнання, самореалізації, самовдосконалення, унікальності розвитку студентів через надання максимальної свободи вибору професійних маршрутів, сенсу власних дій;
- застосуванню інноваційних способів, прийомів навчання, експериментальних технологій музичного виховання школярів.

Умовою формування стабільних мотивів в оволодінні музично-педагогічними знаннями, вміннями є наявність інтересу до навчання як основи позитивного ставлення та одного із головних і найбільш стійких мотивів учіння [79], своєрідною внутрішньою, вибірково-оцінною, емоційно-пізнавальною спрямованістю у розвитку особистісного сприйняття, мислення, пам'яті, які визначають результативність та успішність психічних процесів.

Я. Коломинський ядром інтересу вважає таке емоційно-пізнавальне ставлення, яке, в першу чергу, вмотивоване самою діяльністю або самим

об'єктом. У його дослідженнях експериментально підтверджений зв'язок внутрішніх мотивів та інтересу, при зниженні внутрішніх мотивів знижується й інтерес до предмета [117].

Крім того, наявність зовнішньої, навіть прагматичної мотивації, не завжди є визначальним мотивуючим чинником, а тому продуктивна діяльність успішно здійснюватиметься за наявності достатньо розвинених вольових якостей, необхідних для подолання труднощів в оволодінні змістом навчальних дисциплін. Якщо ж вольові якості розвинені недостатньо, діяльність буде неефективною.

Оскільки, мотивація є передумовою навчання і його результатом, постільки завданням педагога є формування повноцінних інтересів, які розвиваються і закріплюються в музично-педагогічній діяльності, організованій з урахуванням основних акмеологічних принципів та підходів.

Сутність наступного *змістовно-практичного критерію* виражається у: знанні педагогічної теорії (загальна педагогіка, дидактика, теорія виховання, школознавство); знанні психологічних, вікових та індивідуальних особливостей учнів; знанні методики музичного виховання, спеціальних музичних дисциплін (постановка голосу, диригування, гра на музичному інструменті, методика роботи з хором і т.д.), методології та методів наукового дослідження; знанні сучасних особистісно орієнтованих технологій музичної практики.

Показники *змістовно-практичного критерію* рузультують ступінь оволодіння студентами способами музично-педагогічної діяльності; оптимізують шляхи впровадження технологій у реальній педагогічній дійсності; максималізують комплекс професійно-педагогічних умінь (гностичні, проєктивні, конструктивні, організаторські, комунікативні, інтелектуальні, дидактичні, експресивні).

Базисною характеристикою *змістовно-практичного критерію*, на нашу думку, є діяльнісно-творчий показник, за яким визначається якість формування вмінь та здатностей, оригінальність застосовування інтегративних знань з різних наукових галузей та видів музичного мистецтва, актуальність та

нестандартність розв'язання професійних ситуацій, неповторність створення продуктів музично-педагогічної діяльності.

Зазначений показник визначає рівень сформованості таких характеристик майбутнього вчителя музики, як: цілеспрямованість, працездатність, креативність і дивергентність мислення, інтелектуальну активність, емпатійність, музично-педагогічну компетентність, об'єктивність, здатність до самоорганізації, саморозвитку, толерантність, потребність в моделюванні, проектуванні інноваційних форм і методів музичного виховання учнів.

Наступним критерієм діагностики готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації є *оцінно-продуктивний*, який означений здатністю до об'єктивної оцінки знань, умінь, навичок учнів; адекватністю самооцінки особистісних можливостей та результатів музично-педагогічної діяльності, володінням сучасними методами контролю і формами перевірки компетентностей, оригінальністю у створенні продуктів освітньої діяльності, динамічністю навчання; спроможністю учнів до самоактуалізації, самовдосконалення в музично-педагогічній творчості та оцінній діяльності.

Оскільки оцінні судження власних професійних досягнень відіграють значну роль у регулюванні поведінкової педагогічної стратегії, тому важливим показником педагогічної самореалізації майбутнього вчителя музики виступає його внутрішній (інтернальний) локус контролю, як мірило відповідальності за життєві події (професійні в тому числі), а не за неконтрольовані фактори життєтворчості (екстернальний локус контролю). Наявність продуктивних копінг-стратегій внутрішнього локусу забезпечує здатність студента до свідомого управління професійною діяльністю, зокрема поведінки у стресових ситуаціях.

Основні критерії діагностики готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики дали підставу для конкретизації рівнів сформованості даного новоутворення.

Теоретичний аналіз наукових досліджень з обраної проблеми дозволяє стверджувати, що автори по-різному підходять до виділення та опису рівнів

готовності, професіоналізму, а також визначальних критеріїв і показників. Так, для оцінки продуктивності педагогічної діяльності, Н. Кузьміна виділила рівні професіоналізму педагога, основою яких є сформованість професійних умінь і спеціальних здібностей: I – (мінімальний) – репродуктивний (педагог передає іншим те, що знає сам); II – (низький) – адаптивний (педагог пристосовує свої знання до особливостей аудиторії); III – (середній) – локально-моделюючий (педагог володіє стратегіями навчання учнів, знаннями, навичками й уміннями з окремих розділів курсу); IV – (високий) – системно-моделюючий (педагог володіє стратегіями формування в учнів системи знань, навичок пошукової діяльності, ключових компетентностей); V – (найвищий) – творчо-моделюючий (педагог володіє стратегіями перетворення свого предмету в засіб формування особистості учня) [137].

Значна кількість вітчизняних дослідників (В. Бондар, О. Дубасенюк, З. Курлянд та ін.) [29; 74; 235] співвідносять запропоновані ними категорії з такими основними рівнями сформованості професійних компетентностей майбутнього вчителя, як: знання – репродуктивний рівень; розуміння – адаптивний рівень; застосування – конструктивний рівень; аналіз – творчий рівень; синтез – дослідницький рівень; оцінювання – оцінно-узагальнюючий рівень.

У дослідженні Н. Сегеди умовно виділено три рівні сформованості структурних компонентів професійної самореалізації майбутнього вчителя музики, що у своїй цілісності відбивають змістовний і операційно-процесуальний плани досліджуваної категорії і вказують на розвиток індивідуального професійного потенціалу студентів: репродуктивний (низький), продуктивно-творчий (середній) і творчо-самодіяльний (високий) [216, с. 17].

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми нами виокремлені наступні рівні готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики: творчо-моделюючий (високий), конструктивно-самодіяльний (достатній), формально-рольовий (середній), декларативний (низький).

Творчо-модельючий (високий) рівень готовності до професійної самореалізації властивий студентам, які мають чітке уявлення про особистісно-акмеологічну значимість та володіють стійкою потребою у суб'єктному культивуванні цієї якості. Високий рівень акмеологічно спрямованої музично-педагогічної діяльності забезпечується шляхом самоактуалізації особистісно-педагогічних цінностей на рівні професійних переконань, ідеалів, принципів, які тісно пов'язані між собою. Мотиваційна сфера характеризується домінуванням продуктивної самореалізації, професійного самовдосконалення та досягнення успіху. Даній категорії студентів властивий адекватний рівень експресивності, збалансованості емоційних проявів, емпатійної спрямованості у взаємодії з учнями. Реалізація особистісно-творчого потенціалу гармонійно проявляється в усіх напрямках педагогічної діяльності вчителя музики, що свідчить про глибоку та всебічну професійну обізнаність студентів, продуктивний рівень розвитку професійної компетентності, володіння вміннями та навичками на основі творчо-дослідницького осмислення власного професійного акме, ідей педагогів-новаторів, відомих митців. Студентам притаманні адекватна самооцінка, внутрішній локус контролю, високий рівень розвитку навичок саморегуляції професійної діяльності, усвідомлення та відповідальності за досягнення професійних цілей. Творчий рівень передбачає винахідливість і нестандартність розв'язання навчально-виховних задач, альтернативність рішень, прогнозування своїх дій, культуру спілкування, педагогічний такт, емпатію, рефлексію і фантазію .

Конструктивно-самодіяльний (достатній) рівень готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації характеризується позитивним ставленням до педагогічної професії, розвиненою суб'єктно-акмеологічною позицією, що проявляється в усвідомленні своїх можливостей і вчинків, прагненні до професійного самовдосконалення; переконаннями у необхідності впровадження інноваційних технологій у процес музичного виховання учнів; оволодінням спеціальними і психолого-педагогічними знаннями на рівні вимог програми, Державного стандарту; здатністю оцінити себе у професійній

діяльності; оволодінням методами контролю і самоконтролю, діагностики, самодіагностики і саморозвитку.

Формально-рольовий (середній) рівень готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації детермінується цілісною системою педагогічних цінностей, але недостатньою її відрефлексованістю у контексті педагогічної акмеології. Значущість музично-педагогічної діяльності переживається студентами на рівні професійного обов'язку, зацікавленості педагогічною діяльністю, позитивною емоційною модальністю очікувань власної ефективності. Мотиваційна сфера характеризується епізодичним проявом професійної самореалізації, посереднім прагненням у досягненні успіху, соціальному престижі. Достатній рівень музично-педагогічної компетентності дозволяє майбутнім учителям розв'язувати стандартні професійні завдання, але без глибокої педагогічної аргументації, урахування специфіки як діяльності, так і вікових, індивідуальних особливостей учнів. У них наявні елементи пошуку нових рішень, окреслюється перехід від репродуктивної діяльності до репродуктивно-пошукової; володіють елементарними способами самоменеджменту та саморозвитку.

Декларативний (низький) рівень готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації виражається у фрагментарній, обмеженій, односторонній реалізації власного потенціалу, недостатній внутрішній вмотивованості, індіферентному або відчуженому ставленні до культивування особистісної професійно значущої метаякості, словесному декларуванні. Стійкості акмеологічної позиції перешкоджає невірноваженість емоційних станів, бар'єри в майбутній емпатійній взаємодії з учнями, наявність внутрішньо-особистісних протиріч між бажаним та реальним оволодінням професійною компетентністю, неадекватністю очікуваних результатів. У виконанні професійних завдань майбутні педагоги орієнтуються на ближню перспективу, займають пасивну позицію щодо впровадження педагогічних інновацій, віддають перевагу формальному здійсненню музично-педагогічної діяльності. Ставлення до процесу професійного самовдосконалення

констатується неспроможністю студентів вирішувати складні професійні цілі та нести відповідальність за їх реалізацію. Неадекватність самооцінних суджень, низький рівень рефлексивності та несформованість умінь саморегуляції професійної діяльності виражаються в недостатній усвідомленості акмеологічного змісту професійної діяльності, вияву байдужості у професійно-педагогічному зростанні, самовдосконаленні.

У дослідженні рівнів готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації нами використаний тривимірний вектор $K(x_1, x_2, x_3)$, координатами якого є компоненти: емотивно-цінісний (x_1), когнітивно-діяльнісний (x_2), рефлексивно-регулятивний (x_3). Значення кожної координати вектора буде належати відрізку $[0; 1]$, а тому числові межі представлені таким чином: творчо-моделюючий (високий) рівень – $[0,75; 1]$, конструктивно-самодіяльний (достатній) рівень – $[0,5; 0,75]$, формально-рольовий (середній) рівень – $[0,25; 0,5]$, декларативний (низький) рівень – $[0; 0,25]$.

Такий підхід відповідає основним кваліметричним вимогам до педагогічних досліджень, однак, не передбачає абсолютного вимірювання готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, оскільки сфера діяльності фахівця складна й багатогранна, творча і динамічна.

Підсумовуючи результати теоретико-емпіричних досліджень критеріально-рівневої характеристики готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, слід зазначити, що динаміка досліджуваної якості виражається у таких рівнях: декларативному (низький), формально-рольовому (середній), конструктивно-самодіяльному (достатній), творчо-моделюючому (високий). У відповідності визначеної компонентної структури готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації конкретизовано основні критерії діагностики цього акмеутворення, зокрема: особистісно-спонукальний, змістовно-практичний та оцінно-продуктивний.

2.3. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах

Відповідно до теоретичних положень, зауважимо, що формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації – це складний і водночас керований процес. Сукупність чинників, які впливають на цей процес, ми розглядаємо як умови професійного становлення майбутнього фахівця. Тому важливим у нашому дослідженні є обґрунтування і експериментальна перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов, що позитивно впливають на формування визначеного інтегративного утворення.

Багатофакторність досліджуваного процесу зумовлюється особливостями, характерними для сучасної системи вищої педагогічної освіти у процесі її реформування на засадах акмеологічного підходу.

По-перше, результати дослідження визначальних світових тенденцій свідчать про кардинальну зміну цілей, сутності, пріоритетів суспільного виробництва та всебічного зростання людського чинника у забезпеченні його належної ефективності.

По-друге, найбільш вагомим наслідком інтенсивних змін, яких зазнають сутність і зміст вищої музично-педагогічної освіти, є їх орієнтація на впровадження моделей, методів навчання, шляхів практичної реалізації та акмеологізації усього навчально-виховного процесу.

По-третє, динамічний характер сучасної епохи зумовлює необхідність переходу від системи «навчання на все життя» до системи «навчання протягом усього життя», тобто посилює значення самовиховання, самонавчання, самовдосконалення студента, формування відповідних умінь і внутрішньої потреби, готовності до можливих змін у сфері діяльності з метою забезпечення високої соціальної та професійної мобільності фахівців. Успішне розв'язання цих складних завдань можливе лише на засадах індивідуального підходу до

кожного студента з урахуванням його інтелектуальних, фізичних, психічних якостей і особливостей.

Наведена сукупність протиріч визначила вирішення наступних завдань:

- спроектувати модель особистісно орієнтованої системи педагогічної підготовки та готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації;

- розробити методологічні підходи, принципи її побудови, що забезпечують акмеологічну спрямованість освіти;

- визначити структурні і функціональні компоненти моделі на основі системного підходу та акмеологічного забезпечення.

С. Гончаренко розглядає системний підхід як напрям у спеціальній методологічній науці, як реалізацію технології у розробці методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів. Системний підхід в педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину [57, с. 35].

На нашу думку, системно-функціональний підхід до вивчення педагогічних систем передбачає розуміння цього поняття як багатомірної, багаторівневої структури з чисельними параметрами, як складний внутрішньо інтегрований соціальний механізм, який забезпечує аналіз, розуміння сукупності елементів, властивостей та відношень, що взаємодіють і розвиваються. До основних ознак системності належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість і деталізація, упорядкування і класифікація цілого; взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього; інтегрованість окремих елементів і зв'язків.

Беручи за основу системний підхід до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та враховуючи стандарти до професіограми особистості вчителя музики, вимоги державних освітніх парадигм та сучасні наукові концепції структури педагогічної діяльності, зроблена спроба створити

оптимальну систему підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

У науковій літературі сутність педагогічної системи визначається як взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, які в єдності і цілісності забезпечують формування готовності особистості студента до самостійного, відповідального й продуктивного розв'язання задач [263, с. 7-45]. Структурні компоненти педагогічної системи – це основні базові характеристики, сукупність яких, власне, утворює ці системи і робить їх відмінними.

Аналіз фундаментальних психолого-педагогічних та методичних досліджень, присвячених проблемі фахової підготовки майбутнього вчителя в умовах акмеологічної парадигми освіти та концепції особистісно зорієнтованого навчання, провідними ідеями яких є: інтегративна концепція особистості (С. Подмазін), акмеологічна теорія професіоналізації (Н. Кузьміна), модель організації особистісно зорієнтованого навчання (І. Бех, І. Якиманська), теорія діяльності (О. Леонтьєв), теорія неперервної професійної освіти (Н. Ничкало, І. Зязюн, С. Сисоєва та ін.).

Таким чином, у проектуванні педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах нами визначені наступні позиції:

- оптимальність системи підготовки майбутнього вчителя музики в умовах акмеологічної парадигми музично-педагогічної освіти, яка виражається у розвитку мобільності як викладачів, так і студентів у досягненні європейських стандартів виховання та учіння;
- концептуально-компетентнісна значимість теорії діяльності у професійній та соціокультурній життєтворчості;
- емпатійно-рефлексивна суб'єкт-суб'єктна взаємодія (діалогічне спілкування, співпраця, співдружність, співпереживання);
- ефективність впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання у підготовці майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації;
- спроможність та усталеність розвитку якостей та властивостей студента

у творчій музично-педагогічній діяльності;

– системність теоретичної і практичної підготовки вчителя до педагогічної і музично-творчої діяльності;

– продуктивність упровадження інноваційних технологій, поєднання сучасних досягнень педагогічної науки й практики у підготовці фахівців мистецьких спеціальностей;

– успішність в особистісно-професійному розвитку й саморозвитку як студента, так і викладача.

Аналіз фундаментальних джерел з методології педагогічної науки засвідчує, що об'єктивним способом утілення педагогічної системи на рівні практичного узагальнення наукового знання є метод теоретичного моделювання.

Моделювання як науковий метод дослідження інформаційних характеристик процесів, які зберігають основні виділені особливості об'єкта дослідження та здатні в певних відношеннях заміщувати об'єкт, що вивчається, і давати про нього нові відомості [77, с. 118].

Зауважимо, що модель (by modulus – мірило, зразок) – матеріальне або формальне зображення, об'єкт або система об'єктів, що імітують суттєві якості оригіналу і стають джерелами інформації про нього. Згідно тлумачного словника «модель» включає аспекти, які характеризуються як: зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта та використовується для одержання нових знань про об'єкт; уявний чи умовний образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» (зображення, опис, схема і т.п.); система матеріальних залежностей або програма, що відображає суттєві властивості об'єкта, процесу чи явища, які вивчаються [118, с. 72].

Ми виходимо з того, що модель – це аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, як результат породження людської культури. Цей аналог служить для зберігання і

розширення знання про оригінал, його конструювання, перетворення або управління ним [57, с. 112].

Оснoву моделювання навчального процесу складає гіпотетична і розумова конструкція, яка тією чи іншою мірою схожа і водночас відмінна від об'єкта вивчення [76, с. 110].

Основними принципами моделювання за В. Загвязинським є: наочність – виразність моделі (конструктивна, образотворча, знакова, символічна), визначеність (чітке виділення певних сторін вивчення), об'єктивність (тобто незалежність проведення досліджень від особистих переконань дослідника) [77, с. 115].

Залежно від мети застосування функціональне призначення моделі виражається в: описовості методів і прийомів навчання, виховання, управління, дієвості (уможливлення використання моделі у навчанні чи управлінні) і прогностичності (остаточній перевірці життєвості й доцільності моделі) [144].

Серед теорій моделювання слід відзначити твердження В. Штоффа, який під моделюванням розуміє процес створення моделі та дослідження об'єкта на її основі [270].

В. Бондар вважає, що моделі виражаються як цілісні явища за допомогою провідних ознак: інтегративні якості; складові елементи, компоненти; структура, функціональні характеристики; комунікативні властивості; історичність, наступність [29].

С. Гончаренко, розглядаючи аспекти моделювання у соціально-педагогічній галузі, тлумачить модель як концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, що слугує для зберігання і розширення знань про властивості і структури процесів, що моделюються, і котрий орієнтований, перш за все, на управління ними [57, с. 22-29].

Педагогічна модель – це знакова система, за допомогою якої відтворюється цілісний дидактичний процес на основі збереження його структури та функціонування структурних компонентів на усіх етапах дослідження. Вагомою перевагою методу моделювання є відтворення як статички

дидактичного процесу, так і його динаміки, у прогнозуванні майбутнього позитивного результату і мобільності реагування у підкоренні професійних і особистісних акме. Відтак, необхідність використання методу дидактичного моделювання є науково обґрунтованим та очевидним. Слід відмітити, що дидактичне моделювання розглядається нами як «система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень доступних для пізнання перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного)» [254, с. 67].

Таким чином, об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість. Модель дидактичного процесу – це еталонне уявлення про навчання та його конструювання.

І. Зязюн, Г. Сагач, утверджуючи вимоги до сучасної дидактичної моделі, відзначають, що вона має бути об'єктивною (сутнісне відображення); суб'єктивною (відображення тезаурусного рівня); нормативною (відображення бажаного); інтерактивною (передбачуваного діалогу); адаптивною (пристосування до індивідуальних особливостей особистості та її досвіду); відкритою (передбачення проектно-технологічної нормотворчості діяльності реципієнта) [102].

Сучасні дослідники (В. Антонов, В. Бутенко, В. Вакуленко, В. Гура та ін.) діяльнісне моделювання майбутнього педагога пропонують здійснювати за ознакою наявності рівня розвитку індивідуальних та психологічних якостей. Зокрема, В. Антонов модель особистості розглядає у двох аспектах: об'єктивно заданого соціального замовлення, яке відображає суспільні потреби конкретної особистості та суб'єктивно продиктованого особливостями і потребами розвитку власне особистості [10, с. 17].

Отже, педагогічний зміст, на нашу думку, засвідчує актуальність та перспективність завдань навчально-виховного процесу, зв'язок між імовірними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що досліджується.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що термін «педагогічне моделювання» часто супроводжується поняттям «проектування», яке передбачає створення моделей запланованих (майбутніх) процесів і явищ, а також поширюється і на минулий досвід з метою більш глибокого його осмислення. Компонентами проектної діяльності виступають конкретні прогностичні моделі або модулі (вузли, що поєднують сукупність елементів, наприклад, освітньої системи).

На думку С. Гончаренка, зіставлення термінів «моделювання» і «проектування» до їх взаємного смислового «вкладення», тобто проект як система є підсистемою моделі, і навпаки, саме проектування може складатися з більш дрібних моделей. Проектування передбачає створення окремих моделей; моделювання, у свою чергу, складається із сукупності елементів, у тому числі включає теорію проектування [77, с. 55-60].

У науці існують два підходи до моделювання: структурно-функціональний та функціонально-структурний.

Для нашого дослідження важливим є те, що модель у багатьох випадках поряд з пізнавальною, виражає й формувальну мету, тому модель є не тільки інструментом пізнання, а й прообразом стану об'єкта, «який моделюється, несе в собі структуру того, чого ще немає в об'єктивній реальності» [16, с. 58].

Таким чином, під структурно-функціональною моделлю формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації ми розуміємо зображення, схему, опис системи певних об'єктів, задіяних у цьому процесі, яка доповнює структуру оригінала. Зауважимо, що поняття моделі – не альтернатива «професіограмі», а використовується як базове для дескрипції сукупності професійних якостей і властивостей майбутнього педагога і таким чином забезпечує «вихід» цих якостей на формування готовності до самореалізації особистості в професійній діяльності.

Враховуючи ці положення, структурно-функціональна модель готовності майбутнього учителя музики до професійної самореалізації визначається як цілісна система, яка виступає алгоритмом єдності особистісно-діяльнісного та

акмеологічного підходів у формуванні музично-педагогічних знань, умінь, навичок.

У дослідженні структури готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації ми спираємося на модель акмеологічно орієнтованого навчання, запропоновану Н. Кузьміною [142], як найбільш прийнятну, на нашу думку, для навчання студентів музично-педагогічних спеціальностей. Ученою розроблена модель, у якій відображено механізми переходу від навчальної до професійної діяльності за допомогою усієї системи форм, методів і засобів навчання предметного й соціального змісту. Засвоєння абстрактних знань як знакових систем визначає професійну діяльність, послідовне, безперервне та систематичне наближення студента до виробництва, трансформацію навчально-пізнавальної роботи в квазіпрофесійну, що реалізується головним чином у рамках окремо взятих навчальних дисциплін і забезпечується фундаментальною підготовкою до вирішення більш конкретних предметних і міжпредметних моделей.

Слід відмітити, що специфічною особливістю побудови акмеологічно-орієнтованої моделі є врахування у її змісті ресурсів особистісно-професійного рівня досконалості та майстерності. «Акмеологічна модель – це система об'єктів і знаків, що відтворює суттєві властивості об'єкта-оригіналу – ідеального образу професіонала або еталона особистісно-професійного розвитку» [142, с. 131].

Таким чином, структурно-функціональна модель формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах є еталонним зразком та дає змогу спрогнозувати майбутній успіх і спланувати хід діяльності у досягненні позитивного результату; наочно демонструє для учасників навчального процесу структуру створюваного об'єкта, слугує критерієм оцінювання результатів усіх циклів діяльності, що базуються на визначених компонентах, принципах, умовах, формах і методах їх формування.

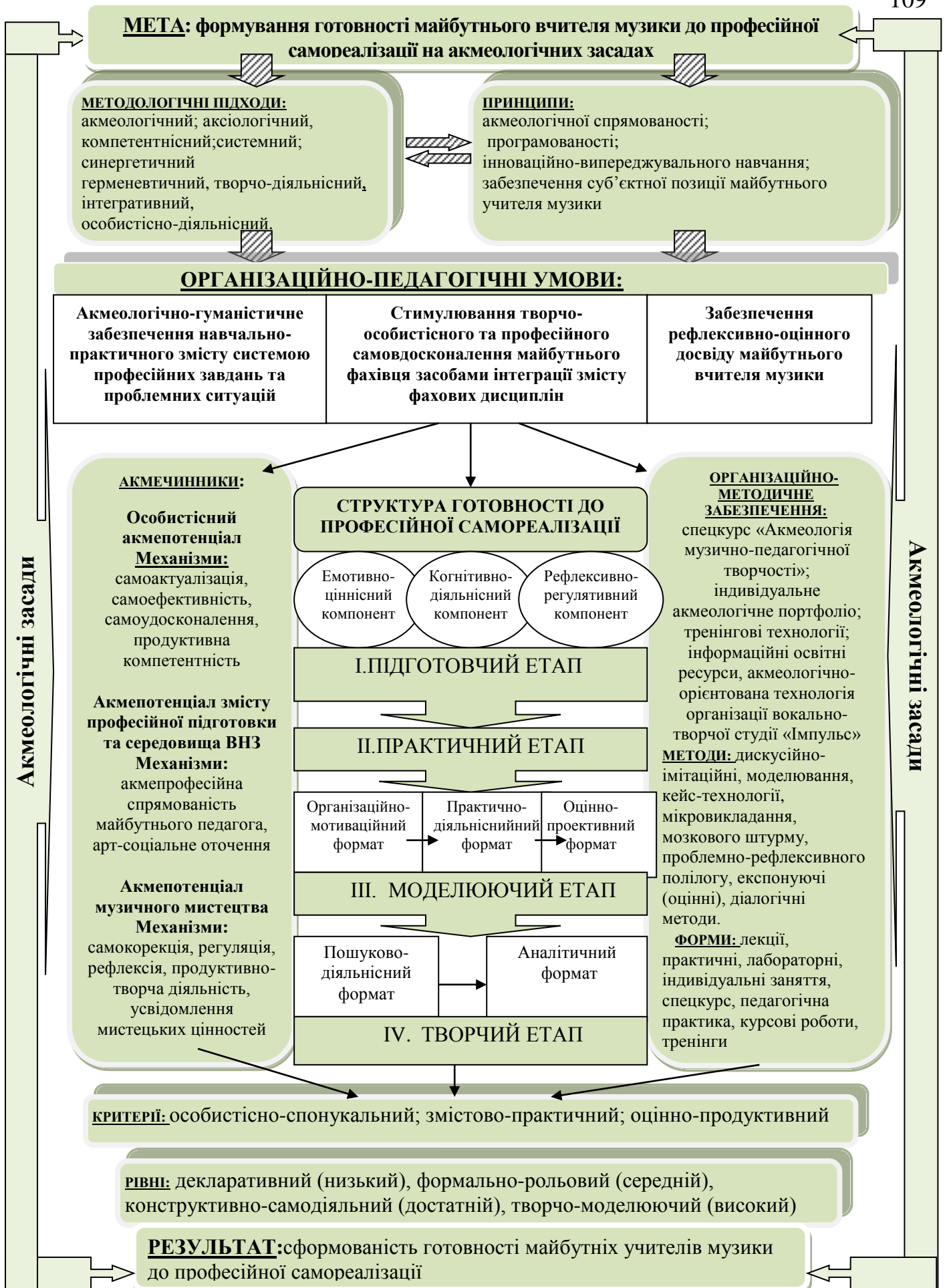


Рис.2.2. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах

На цій підставі представлена структурно-функціональна модель формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах (рис. 2.2) розглядається нами як комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, де інтегруються її основні складники: мета, принципи, організаційно-педагогічні умови, зміст підготовки та її організаційні форми.

Змістовими основами формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації є: акмеологічна спрямованість процесу підготовки до професійної самореалізації; програмованість передачі та засвоєння досвіду музично-педагогічної діяльності; інноваційно-випереджувальне навчання; забезпечення суб'єктної позиції майбутнього вчителя музики у процесі засвоєння компонентів змісту музично-педагогічної освіти.

Принцип акмеологічної спрямованості відображає стратегічні цілі музично-педагогічної підготовки, а саме: засвоєння професійно-педагогічних знань і формування конкретних продуктивних умінь у поєднанні зі становленням духовно розвиненої особистості вчителя музики з відповідним рівнем готовності до професійної самореалізації та акмеологічно-гуманістичним світоглядом.

Принцип програмованості процесу передачі та засвоєння досвіду музично-педагогічної діяльності передбачає організацію навчально-професійної діяльності студентів, що заснована на поетапному опануванні способами розв'язання ускладнених та розширених музично-педагогічних завдань та проблемних ситуацій.

Принцип інноваційно-випереджувального навчання обумовлює стимулювання позитивної динаміки навчання та професійного розвитку. Принцип забезпечення суб'єктної позиції майбутнього вчителя музики регулює розробку та втіленням технології формування готовності до професійної самореалізації на основі розв'язання системи музично-творчих та

проблемно-педагогічних завдань, формування умінь проектування та реалізації індивідуальних маршрутів музично-педагогічної діяльності.

Головними акмециниками, які визначають результативність розвивального впливу на суб'єкти навчально-професійної діяльності, забезпечуючи формування готовності до професійної самореалізації є: особистісний акмепотенціал; акмепотенціал змісту професійної підготовки та середовища ВНЗ; акмепотенціал музичного мистецтва. Зазначені чинники характеризують синергетичну єдність екзистенційних форм акмепотенціалу як однієї з основоположних категорій акмеології.

Механізмом, рушійною силою активізації особистісно-творчого потенціалу як акмециника професійної самореалізації майбутнього вчителя музики є синергія низки самопроцесів та понять, що інтегрують свідомість суб'єкта діяльності, зокрема: самоактуалізація, самоефективність, самоудосконалення та продуктивна компетентність.

Оптимальність урахування акмепотенціалу змісту професійної підготовки та середовища ВНЗ уможлиблюється акмепрофесійною спрямованістю майбутнього педагога, арт-соціальним оточенням; механізмами акмепотенціалу музичного мистецтва є самокорекція, регуляція, рефлексія, продуктивно-творча діяльність, усвідомлення мистецьких цінностей.

У руслі системного підходу відмітимо, що компоненти готовності до професійної самореалізації (емотивно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-регулятивний), взаємопов'язані між собою і тільки у своїй взаємозумовленості і взаємодії можуть забезпечувати її цілісність. Зокрема, емотивно-ціннісний компонент складається із системи ціннісних орієнтацій (професійних та особистісних), мотиваційних установок та емоційних реакцій особистості, що покликані стимулювати професійну самореалізацію майбутнього учителя музики. Когнітивно-діяльнісний компонент виражає систему музично-педагогічних знань, умінь та навичок, професійну компетентність майбутнього вчителя музики, що забезпечує реалізацію його потенціалу у таких акмеформах, як: продуктивна діяльність, майстерність,

творчість. Рефлексивно-регулятивний компонент готовності до професійної самореалізації коригує рефлексивну компетентність учителя музики, емпатійну спрямованість його особистості та потребу творчо-професійного самовдосконалення.

В структурно-функціональній моделі відображено, що професійна самореалізація як особистісне утворення володіє власною динамікою, піддається кількісно-якісним змінам у контексті загального процесу професійного розвитку студента як суб'єкта музично-педагогічної діяльності. У цьому контексті визначено організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування готовності до професійної самореалізації. До таких умов належать: акмеологічно-гуманістичне забезпечення навчально-практичного змісту системою професійних завдань та проблемних ситуацій; стимулювання творчо-особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця засобами інтеграції змісту фахових дисциплін; збагачення рефлексивно-оцінного досвіду майбутнього вчителя музики.

Обґрунтування окреслених організаційно-педагогічних умов детерміновано особливостями гуманізації сучасної вищої школи, сутністю і змістом акмеологічної парадигми професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Виділені етапи модельованого процесу за змістом відповідають логіці професійно-педагогічної підготовки, відображаючи поступове вдосконалення готовності майбутнього вчителя музики до ефективного та компетентного здійснення музично-педагогічної діяльності, професійної самореалізації.

Перший, *підготовчий* етап, має на меті: сприяння адаптації студентів до умов вищого навчального закладу; формування позитивно-діяльнісного ставлення педагогів до майбутньої професійної діяльності; розвиток інтересу та усвідомлення студентами значущості готовності до професійної самореалізації. Теоретико-змістовою базою підготовчого етапу слугує вивчення дисциплін циклу музично-теоретичної та практичної підготовки,

психолого-педагогічних дисциплін (історії педагогіки, дидактики, теорії виховання тощо), а також впровадження в освітній процес тренінгових технологій (педагогічної сенситивності, професійно-асертивної поведінки та ін.).

Практичний етап характеризується свідомою самоорганізацією і саморегуляцією особистісних і професійних змін студентів, цілеспрямованістю, розвинутою волею, здатністю до вибору подальшого напрямку творчого саморозвитку, у тому числі з урахуванням протиріч між внутрішньою мотивацією і зовнішніми вимогами до планування і самокорекції навчально-професійної діяльності, що забезпечується рівнем розвитку музично-творчих та педагогічних здібностей (організаційно-мотиваційний формат); пристосовуванням до зовнішніх умов, плануванням цілей та шляхів професійної самореалізації, встановленням взаєморозвиваючих відносин з оточенням, збагаченням й удосконаленням індивідуальних якостей та професійних здібностей, реалізацією наявних інтелектуальних, творчих та професійних знань, умінь і навичок (практично-діяльнісний формат). Таким чином, відбувається творчий пошук і вибір адекватних засобів і способів музично-педагогічної діяльності, інтегрування внутрішніх і зовнішніх стимулів, корекція результатів професійного цілепокладання, складання програми професійно-творчого саморозвитку і початок її цілеспрямованого втілення в життя (оцінно-проективний формат).

Метою *моделюючого* етапу експериментальної програми формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації є закріплення та розвиток емотивно-ціннісного компонента досліджуваного феномена, а також подальше теоретичне та практичне оволодіння складовими цього процесу. Теоретична підготовка здійснюється шляхом актуалізації опорних музично-теоретичних, загально-педагогічних, методичних знань у вивченні фахових методик, спецкурсів, занять творчої вокальної студії «Імпульс», виконання завдань педагогічної практики (пошуково-діяльнісний формат). На цьому етапі студент ширше і глибше використовує набутий досвід

підвищуючи продуктивність професійно-творчої самореалізації; коригує самооцінку з позицій оточуючих; виробляє програму самоосвіти, розкриває можливості для особистісного і професійного самовдосконалення; набуває можливості акумулювати і використовувати досвід професійно-творчої діяльності інших (аналітичний етап).

Творчий етап є результатом професійно-творчого саморозвитку особистості. У практичній діяльності це виражається в досягненні поставлених студентом цілей, розв'язанні професійних завдань і проблемних ситуацій за допомогою комплексу взаємодоповнюючих музично-педагогічних засобів і методів, матеріалізації професійних умінь, знань, здібностей і можливостей студента, професійно-особистісному самоствердженні і самозадоволенні своїм методичним зростанням і творчим потенціалом. Однак, самозадоволення є відносним, оскільки з неминучістю спричиняє нову адекватну самооцінку на більш високому рівні за результатами пройденого еволюційного шляху, що спонукає особистість до подальшого професійно-творчого саморозвитку, що теж принесе не тільки самозадоволення, але і можливість нового руху, проектування якісно нових маршрутів професійної самореалізації.

Критеріями сформованості готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації є: особистісно-спонукальний, змістовно-практичний та оцінно-продуктивний.

Результативність процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації виявляється у рівневій характеристиці досліджуваного інтегративного утворення (творчо-моделюючий, конструктивно-самодіяльний, формально-рольовий та декларативний рівні).

Таким чином, у спроектованій структурно-функціональній моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах визначено ціль і зміст музично-педагогічної діяльності вчителя музики; прогностичну спрямованість, гнучкість і динамічність різноманітних умов, що впливають на процес становлення і розвитку особистості майбутнього педагога.

Висновки до розділу 2

Професійна самореалізація як системне явище володіє власною динамікою, піддається кількісно-якісним змінам в контексті загального процесу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя музики. Зважаючи на це, теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективність підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, зокрема: акмеологічно-гуманістичне забезпечення навчально-практичного змісту системою професійних завдань та проблемних ситуацій; стимулювання творчо-особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця засобами інтеграції змісту фахових дисциплін; забезпечення рефлексивно-оцінного досвіду. Виокремлення зазначених організаційно-педагогічних умов детерміновано особливостями гуманізації сучасної вищої музично-педагогічної освіти, сутністю і змістом професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Критеріями сформованості готовності до професійної самореалізації майбутнього учителя музики визначено: особистісно-спонукальний, змістовно-практичний та оцінно-продуктивний.

Обґрунтовано, що результативність досліджуваного процесу виявляється у рівневій характеристиці готовності майбутнього учителя музики до професійної самореалізації (творчо-моделюючий, конструктивно-самодіяльний, формально-рольовий та декларативний рівні).

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм уможливив проектування структурно-функціональної моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах, яка є еталонним зразком та дає змогу спрогнозувати очікуваний результат і спланувати хід діяльності у його досягненні; наочно демонструє для учасників навчального процесу структуру створюваного об'єкта, слугує критерієм оцінювання результатів усіх циклів

діяльності, що базуються на визначених компонентах, принципах, умовах, формах і методах їх формування.

На цій підставі представлена структурно-функціональна модель формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах розглядається нами як комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, де інтегруються її основні складники: мета, методологічні підходи, принципи, організаційно-педагогічні умови, зміст підготовки та її організаційні форми.

Основні наукові здобутки розділу опубліковано у наукових статтях [81; 86; 87; 90; 91;].

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО- ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

У розділі висвітлено організаційно-процесуальні аспекти експериментального дослідження, представлено кількісні та якісні результати впровадження структурно-функціональної моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

3.1. Діагностика рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах

Акмеологічний підхід та методологія дослідження підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації актуалізують необхідність побудови технології експериментально-моніторингової оцінки ефективності розробленої структурно-функціональної моделі (див. п. 2.3).

Загальні положення організації педагогічного експерименту (О. Дубасенюк, С. Гончаренко, В. Загвязинський, Н. Кузьміна) склали підґрунтя для розробки авторської програми експериментального дослідження.

У методології педагогічної науки фундаменталізовано підхід, згідно з яким сутність педагогічного експерименту виражається у таких позиціях:

- основною ознакою експериментального дослідження є втручання експериментатора у систему об'єктивної реальності, яка існує поза дослідником;
- експеримент характеризується плановим введенням відносно ізольованого експериментального фактору, його варіацією та можливістю комбінування з іншими факторами;
- у процесі експерименту здійснюється планомірний контроль за усіма існуючими істотними та детермінуючими досліджуване явище факторами;

- у результаті експерименту спостерігається ефект взаємодії незалежних змінних, який повинен бути зафіксований і виміряний найбільш точно;
- встановлена кореляція ефекту та експериментального фактора (незалежної змінної) [57, с.122].

Зважаючи на основні вимоги до організації педагогічного експерименту, метою дослідно-експериментальної роботи було вивчення ефективності розроблених організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації (відносно ізольований експериментальний фактор). Реалізація мети простежувалася через її декомпозицію на часткові завдання, а саме:

- діагностика рівнів сформованості готовності майбутнього учителя музики до професійної самореалізації;
- апробація експериментальної методики, в якій відображались особливості розробленої моделі процесу підготовки майбутнього учителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах;
- визначення ефективності дослідницького процесу, динаміки рівнів готовності майбутнього учителя музики до професійної самореалізації.

У зв'язку з цим експериментальне дослідження проводилось у три взаємопов'язані етапи, кожен із яких характеризувався певними цілями і завданнями, відповідними формами і методами організації.

На початковому етапі (2010-2011рр.) – *пошуково-теоретичному* – здійснювався теоретичний аналіз філософської, акмеологічної, психологічної, методичної літератури з проблеми дослідження, визначались загальні теоретичні та методологічні основи дослідження; розроблялась загальна концепція дослідження, ідеї організації експериментальної роботи; конкретизувались предмет, мета, завдання дослідження; науково обґрунтовувався категорійний апарат дослідження.

Другий етап (2011-2013рр.) – *експериментальний* – передбачав реалізацію теоретичної і процесуальної розробки педагогічного експерименту, здійснення комплексного підбору методик, проведення експериментальної роботи щодо

апробації розроблених організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації; систематизацію та аналіз отриманих результатів та коригування розробленої моделі підготовки майбутнього учителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

На третьому етапі (2013-2015рр.) – *узагальнюючому* – здійснювався аналіз результативності організаційно-педагогічних умов та динаміки формування готовності майбутнього учителя музики до професійної самореалізації на основі порівняльної характеристики студентів експериментальної та контрольної групи; формулювались загальні висновки дослідження; розроблялись методичні рекомендації.

Експериментальною базою стали Луцький педагогічний коледж, Коломийський педагогічний коледж, інститут мистецтв Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, інститут мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, факультет мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. На різних етапах дослідження експериментальну вибірку склали 340 осіб – студенти ОС «Бакалавр» галузі знань 02 «Культура та мистецтво» спеціальності 025 «Музичне мистецтво».

Констатувальний етап дослідження передбачав вирішення наступних завдань:

- визначити стан і чинні підходи до організації професійної підготовки майбутнього вчителя музики в педагогічній практиці;
- проаналізувати цілі, завдання, зміст планів, програм професійно орієнтованих дисциплін та ступінь їх орієнтації на реалізацію акмеологічного підходу до професіоналізації майбутнього вчителя музики;
- визначити характер взаємодії суб'єктів навчального процесу у вищому навчальному закладі та рівень зорієнтованості засобів, методів, форм професійної підготовки на реалізацію акмеологічного підходу;

– проаналізувати наявність і продуктивність комплексних умінь, акмеособистісних якостей майбутнього вчителя музики, необхідних для професійної самореалізації, під час педагогічної практики.

З метою ефективної реалізації зазначених завдань констатувальному експерименту передувало пілотажне дослідження, що здійснювалось упродовж 2011-2012 років зі студентами Луцького педагогічного коледжу (відділення «Музичне виховання»), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (інститут мистецтв) та учителями музики ЗОШ № 1, 4, 21, 26 м. Луцька, Волинської області. Загалом у пілотажному дослідженні взяло участь 172 респонденти, із них викладачів – 65, вчителів – 20, студентів – 87 осіб.

Мета розвідувального експерименту полягала у визначенні існуючих у практиці роботи вищих навчальних закладів організаційно-педагогічних засад професійної підготовки майбутнього учителя музики та рівня їх орієнтаційної спроможності у реалізації акмеологічного підходу, спрямованого на формування готовності до професійної самореалізації.

Досягненню мети сприяло використання комплексу методів науково-педагогічного дослідження:

– інтерв'ювання, анкетування студентів з метою виявлення рівня акмеологічного забезпечення викладання фахових дисциплін у вищих навчальних закладах, орієнтації їх підготовки на формування готовності до професійної самореалізації; аналіз звітної документації студентів з педагогічної практики з метою виявлення стану сформованості у майбутнього учителя музики мотивів і цілей професійної самореалізації, акмеологічних цінностей;

– аналіз навчально-методичного та нормативно-документального забезпечення (структура і зміст навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників з фахових, професійно орієнтованих дисциплін та педагогічної практики) з метою встановлення спрямованості змістового компоненту на теорію та практику реалізації акмеологічного підходу в музично-педагогічній діяльності;

– аналіз спостережень навчальних занять (уроків, виховних занять, позакласних заходів) та анкетування учителів музики, що дало змогу визначити рівень спрямованості професійної підготовки та її спрямування на реалізацію акмеологічного підходу у практичній музично-педагогічній діяльності;

– інтерв'ювання та бесіди з викладачами теоретико-музичних та психолого-педагогічних дисциплін; спостереження за організацією навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі (відвідування лекційних, практичних та індивідуальних музичних занять, що дало інформацію про застосування методів, засобів і форм навчання, спрямованих на формування готовності студентів до професійної самореалізації на акмеологічних засадах).

Організація розвідувального експерименту складалася з кількох етапів. Аналіз організації педагогічної практики у контексті підготовки майбутнього учителя музики до професійної самореалізації на акмеологічній основі, який передбачав:

- урахування відповідних цілей, мотивів діяльності майбутнього учителя музики;
- визначення акмеологічно зорієнтованої мети і завдань професійної діяльності, формування знань та способів їх досягнення;
- оволодіння професіограмою (державним стандартом) і необхідними знаннями з теорії і практики реалізації акмеологічного підходу (варіативна складова);
- систематичне і науково обґрунтоване виявлення динаміки формування акмеологічної компетентності майбутнього вчителя музики.

Результати опитування викладачів-методистів з музично-педагогічної практики дали змогу вказати на низку проблемних аспектів професійної підготовки майбутнього учителя музики до професійної самореалізації, а саме:

– недостатнє володіння акмеологічно-професійними цінностями музично-педагогічної діяльності, що є результатом традиційної репродуктивної професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних

зкладах та пов'язаною з цим необхідністю її глибокого переосмислення і переорієнтації;

– недостатня сформованість умінь студентів проектувати урок музичного мистецтва за інноваційною моделлю та потребою у забезпеченні змістової й операційної грамотності, методичної майстерності майбутнього вчителя музики;

– невміння аналізувати та регулювати власний рівень акмезорієнтованості музично-педагогічної діяльності, життєтворчості вчителя-практика, який активно впроваджує інноваційні технології для досягнення багатовершинного професійного акме.

Аналіз результатів опитування студентів-практикантів (2010-2011рр.) підтверджує абсолютне визнання студентами (92%) необхідності і важливості педагогічної практики у формуванні акмеологічного світогляду, інноваційно-методичної компетентності, що є складовими готовності до професійної самореалізації, 75% з них зорієнтовані на рецептивно-репродуктивні, аудіо-візуальні форми і методи роботи з учнями на уроках музики і лише 25% здійснюють інноваційний підхід, використовуючи елементи особистісно зорієнтованого навчання (ситуації успіху, евристичні бесіди, проблемні ситуації, музично-дидактичні ігри, музично-драматичні вправи, елементи тренінгових технологій та музикотерапії, інтерактивні форми роботи тощо). На нашу думку, виявлені результати певною мірою пояснюються досить формалізованим підходом до реалізації суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії у системах «викладач-студент», «студент-студент», коли студент сам залишається в позиції «отримувача» знань з теорії та методики музичного виховання, а не є суб'єктом організованої акмеорієнтованої взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу у ВНЗ. З огляду на це, застосування репродуктивних форм і методів навчання без орієнтації на розвиток музично-творчих навичок і вмінь учнів є для практикантів автоматичним і вмотивованим.

Тенденцію про недостатню увагу до впровадження акмеорієнтованих технологій музично-педагогічної освіти у професійну підготовку підтвердили результати анкетування вчителів музичного мистецтва. Респондентами стали 20

вчителів-початківців (стаж педагогічної діяльності – 2-5 років), що працюють у школах м. Луцька та Волинської області і є випускниками Луцького педагогічного коледжу та інституту мистецтв СНУ імені Лесі Українки (додаток А1).

За результатами анкетування виявлено, що 52% випускників орієнтовані на традиційні репродуктивні види музичної діяльності. Водночас, учителі, котрі взяли участь в анкетуванні, визнали, що розвиток акмепотенціалу педагогічного та учнівського колективів є одним із пріоритетних напрямків роботи шкіл (45%). Основна кількість респондентів (90%) висловила думку про те, що у вищому навчальному закладі система підготовки вчителя музики до професійної самореалізації здійснювалась недостатньо або епізодично (4%). Проте вчителі (12%), що працюють в школах над реалізацією акмеологічних засад тривалий період визначили головною умовою їх готовності до професійної самореалізації: самостійну освітньо-пошукову роботу, виконання індивідуальних творчих завдань, проведення лекцій-діалогів, дискусій, проблемних лабораторних та практичних занять з методики музичного виховання.

Завершальним етапом пілотажних досліджень стало анкетування викладачів, що забезпечують бакалаврську підготовку майбутнього вчителя музики. Метою анкетування було з'ясування ставлення педагогів до проблеми підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації та визначення шляхів її ефективного розв'язання у процесі викладання навчальних дисциплін (додаток А2). Вибірку склали 65 осіб (викладачі відділення «Музичне виховання» Луцького педагогічного коледжу та інституту мистецтв СНУ імені Лесі Українки).

Результати опитування засвідчили, що переважна більшість педагогів (75%) не розглядають проблему підготовки студентів до професійної самореалізації серед найважливіших, віддаючи перевагу таким аспектам професійної діяльності вчителя музики, як: формування комплексних музично-педагогічних умінь (82%), методичної компетентності (70%), розвиток інструментально-виконавської майстерності (64%).

Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації доцільно організовувати, на думку респондентів, у процесі викладання навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу (95%) та методики музичного виховання (75%). Потенціал спецкурсів та спеціальних музичних дисциплін викладачі ВНЗ оцінили відповідно: 52% та 35%.

Недостатній рівень викладання зазначених дисциплін в інформативно-продуктивному ракурсі підготовки студентів до професійної самореалізації вважає більшість респондентів (84%). Серед бажаних змін викладання навчальних дисциплін найпоширенішими є: особистісно орієнтований підхід (75%), практико-орієнтоване навчання (68%), кейс-метод та метод навчальних проектів (52%). Водночас доцільність імплементації акмеосвітніх технологій відзначили лише 15 % респондентів.

Ефективність процесу підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, на думку респондентів, залежатиме від впровадження спецкурсу з акмеології музично-педагогічної творчості (85%) та акмеологічної спрямованості існуючих навчальних дисциплін (62%).

Таким чином, аналіз анкетування викладачів утвердив думку про недостатній рівень використання акметехнологій навчання у продуктивній професійній підготовці майбутнього вчителя музики загалом та формуванні їх готовності до професійної самореалізації зокрема.

Отримані результати розвідувального етапу дослідження дозволили окреслити основні завдання констатувального експерименту та шляхи їх реалізації. На цьому етапі визначалися експериментальна та контрольна популяції (величина, склад, репрезентативність вибірки), оскільки модель дисертаційного дослідження базується на порівняльній результативності експериментальної та контрольної груп.

З метою діагностування рівнів сформованості компонентів готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації застосовано комплекс методик, що забезпечував можливість інтегрування показників

експериментального дослідження динаміки процесу підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Методики дослідження рівнів готовності студентів до професійної самореалізації на акмеологічних засадах

№ з/п	Компоненти готовності до професійної самореалізації	Критерії діагностики	Діагностувальні методики
1.	Емотивно-ціннісний	Особистісно-спонукальний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ стандартизована методика «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації» (в авторській адаптації); ▪ методика вивчення мотивації професійної діяльності К.Замфір (в модифікації А.Реана); ▪ стандартизована методика – орієнтаційна анкета Б. Басса; ▪ методика оцінки рівня емоційного інтелекту (опитувальник Н.Холла).
2.	Когнітивно-діяльнісний	Змістовно-практичний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ методика незакінчених речень (авторська розробка); ▪ діагностика сформованості музично-педагогічних знань (тестування за методикою В.Беспалька); ▪ методика діагностики професійно-педагогічних компетенцій майбутнього учителя музики (експертна оцінка); ▪ визначення рівня здатності до педагогічної творчості (твір-есе).
3.	Рефлексивно-регулятивний	Оцінно-продуктивний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ діагностика рефлексивних умінь студентів (методичний аналіз уроку музики); ▪ опитувальник «копінг-стратегії» (Р.Лазарус).

Актуальний рівень сформованості *емотивно-ціннісного* компоненту готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації досліджувався за допомогою діагностичного інструментарію, що містив

авторські та валідні методики, які дозволили провести виміри за кожним із визначених показників.

Для діагностики емотивно-ціннісного компоненту готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації були використані взаємодоповнюючі методики, зокрема адаптована автором стандартизована методика «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації» і методика К. Замфір «Мотивація професійної діяльності» у модифікації А. Реана. Вибір методики був зумовлений тим, що вона дозволила визначити тип професійно-педагогічної мотивації (професійна потреба, функціональний інтерес, допитливість, що розвивається, показна зацікавленість, епізодична цікавість, байдуже ставлення) (додаток В1), мотиваційні комплекси студентів, що репрезентують структуру їх професійно-педагогічної мотивації (додаток В2).

Дослідження особливостей розвитку професійно-педагогічної мотивації як внутрішнього рушійного фактору професійної самореалізації майбутнього вчителя музики дозволило отримати наступні результати: професійну потребу виявили 9,6 % студентів ЕГ та 10,4 % студентів КГ; функціонального інтересу – близько 11 % респондентів як у ЕГ, так і у КГ; допитливості, що розвивається – 25,6 % респондентів ЕГ та 24 % у КГ (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Сформованість мотивації професійно-педагогічної діяльності
(констатувальний етап), абс.,%**

Види мотивів професійно-педагогічної діяльності	ЕГ,		КГ,	
	к-сть респондентів		к-сть респондентів	
	у %	абс.	у %	абс.
Професійна потреба	9,6	12	10,4	13
Функціональний інтерес	11,2	14	10,4	13
Допитливість, що розвивається	25,6	32	24	30
Показна зацікавленість	16,0	20	17,6	22
Епізодична цікавість	30,4	38	32	40
Байдуже ставлення	7,2	9	5,6	7
Усього:	100	125	100	125

Слід відмітити, що у значної кількості досліджуваних виявлено мотиви епізодичної цікавості, що не можуть вважатися достатньо репрезентивними для розвитку їх готовності до професійної самореалізації. Насторожує і той факт, що окремим студентам притаманне байдуже ставлення до професійної діяльності. Таким чином, правомірно констатувати, що акмеологічна спрямованість мотиваційної сфери майбутнього учителя музики є недостатньою як у респондентів ЕГ, так і КГ. До пріоритетних видів мотивації професійно-педагогічної діяльності у ракурсі акмеологічної науки належать мотивація на рівні професійної потреби, функціонального інтересу, допитливості, що розвивається.

Цілісності дослідження мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики сприяла методика К. Замфір, яка ґрунтується на концепції про зовнішню мотивацію (зовнішня позитивна мотивація – ЗПМ, зовнішня негативна мотивація – ЗНМ) та внутрішню мотивацію (внутрішня мотивація – ВМ). Відмітимо, що для нашого дослідження важливим було виявлення не тільки типу мотиваційного комплексу (ЗПМ, ЗНМ, ВМ), але і міри домінування та пріоритетності конкретного типу мотивації. Студентам пропонувалось оцінити за рівнем значимості (п'ятибальна шкала) мотиви професійної діяльності. Виявлення домінуючого типу мотивації до професійної діяльності в студентів здійснювалось шляхом визначення оптимального та найгіршого мотиваційного комплексу.

Оптимальний мотиваційний комплекс	ВМ >ЗПМ > ЗНМ і ВМ = ЗПМ > ЗНМ
Найгірший мотиваційний комплекс	ЗНМ >ЗПМ > ВМ

Закономірним є те, що внутрішня мотивація вважається найбільш продуктивною, а отже, акмеційною, оскільки діяльність, що зумовлюється внутрішніми мотивами (задоволеність від процесу, результату, реалізації

особистісного потенціалу у професійній діяльності), є вираженням світоглядних позицій майбутнього вчителя музики, цілісності його прагнень та здатностей, а також готовності здійснювати професійну діяльність без опори на зовнішню актуалізацію. За результатами діагностики внутрішній тип професійно-педагогічної мотивації (ВМ > ЗПМ > ЗНМ) виявлено лише у 12% студентів ЕГ та 13,6% студентів КГ (табл. 3.3). Збалансованістю внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації професійно-педагогічної діяльності характеризуються 19,2% респондентів ЕГ та 20% респондентів КГ. Однак, для значної кількості студентів музично-педагогічних спеціальностей характерними є неоптимальні та найгірші мотиваційні комплекси: ВМ = ЗПМ = ЗНМ (17,6% – ЕГ, 18,4% – КГ); ЗНМ > ВМ > ЗПМ (16,8% – ЕГ, 14,4% – КГ).

Таблиця 3.3

Результати діагностики оптимальності мотиваційних комплексів студентів (констатувальний етап), абс., %

Мотиваційні комплекси					К-сть респондентів			
					ЕГ		КГ	
					у %	абс.	у %	абс.
ВМ	>	ЗПМ	>	ЗНМ	12	15	13,6	17
ВМ	=	ЗПМ	>	ЗНМ	19,2	24	20	25
ВМ	<	ЗПМ	>	ЗНМ	11,2	14	12	15
ВМ	<	ЗПМ	<	ЗНМ	9,6	12	9,6	12
ВМ	>	ЗНМ	>	ЗПМ	4	5	3,2	4
ВМ	=	ЗПМ	<	ЗНМ	5,6	7	4,8	6
ВМ	>	ЗПМ	=	ЗНМ	4	5	4	5
ВМ	=	ЗПМ	=	ЗНМ	17,6	22	18,4	23
ЗНМ	>	ВМ	>	ЗПМ	16,8	21	14,4	18
Усього:					100	125	100	125

Узагальнення результатів діагностики мотиваційної сфери майбутнього учителя музики дало змогу визначити збалансованість їх комплексів. Як бачимо з гістограми (рис. 3.1), для переважної більшості студентів як ЕГ, так і КГ характерними є найгірший та неоптимальний мотиваційний комплекс.

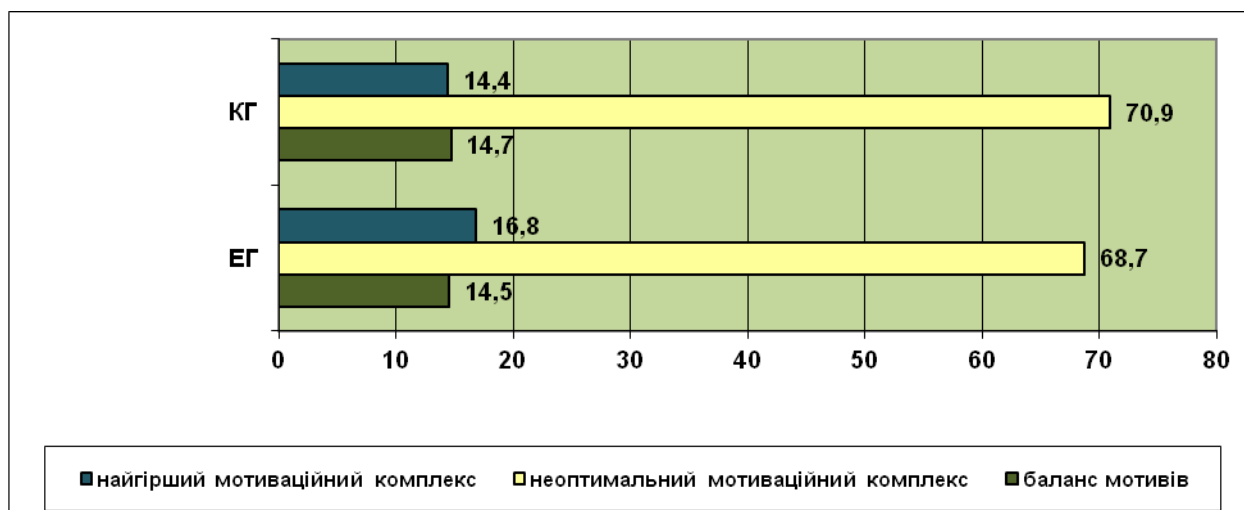


Рис. 3.1. Співвідношення мотиваційних комплексів студентів (констатувальний етап), %

Таким чином, приходимо до висновку, що мотиваційна сфера майбутнього вчителя музики є недостатньо сформованою і потребує корекційної роботи, спрямованої на стимулювання внутрішніх мотивів учіння студентів та акмеологізацію змісту їх професійно-педагогічної діяльності.

Емпіричне вивчення осмисленості педагогічних цінностей, структурно-сміслової зв'язаності особистісних та педагогічних цінностей майбутнього вчителя музики як показників емотивно-ціннісного компоненту готовності до професійної самореалізації здійснювалося за допомогою стандартизованої методики – орієнтаційна анкета Б. Басса (додаток В3). Ефективність цієї методики забезпечувалась можливістю виявити такі види спрямованості особистості, як: спрямованість на себе, спрямованість на спілкування і спрямованість на ділову співпрацю.

Результати, отримані за методикою Б. Басса, свідчать про те, що спрямованість на себе, яка характеризується орієнтацією особистості на пряму винагороду і задоволення, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, виявили 27,2% досліджуваних ЕГ та 25,6% КГ (табл. 3.4). Така спрямованість особистості трактується як деструктивна складова в успішності майбутньої музично-педагогічної діяльності, досягнення професійного акме. Спрямованість на спілкування продемонстрували більшість студентів – 56%. Для них характерним

є прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, спрямувати вектор спільної діяльності, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги колегам, забезпечувати соціальне схвалення залежності від колективу, потреби у прихильності й емоційних відносинах з партнерами. Спрямованість на ділову співпрацю зафіксовано у 17% студентів, які проявляють зацікавленість у вирішенні професійних завдань у прагненні до досягнення продуктивних результатів педагогічної діяльності, орієнтації на ділову співпрацю, здатності відстоювати власну думку в інтересах справи, корисної у реалізації спільної мети. Таку спрямованість відзначимо як найбільш цінну щодо формування готовності до професійної самореалізації.

Таблиця 3.4

Спрямованість ціннісних орієнтацій студентів (констатувальний етап), абс.,%

Ціннісні орієнтації	ЕГ, к-сть респондентів		КГ, к-сть респондентів	
	у %	абс.	у %	абс.
Спрямованість на себе	27,2	34	25,6	32
Спрямованість на спілкування	56	70	56,8	71
Спрямованість на ділову співпрацю	16,8	21	17,6	22
Усього:	100	125	100	125

Емоційна модальність акмеологічної позиції майбутнього учителя музики, емоційна усталеність сформованості емотивно-ціннісного компоненту готовності до професійної самореалізації продіагностовані нами за допомогою методики оцінки емоційного інтелекту Н. Холла (додаток В4). Виходячи із виділених нами показників діагностики готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики використовувалися дві шкали зазначеного тесту, а саме: «управління своїми емоціями» та «емпатія» (табл. 3.5).

Рівні емоційного інтелекту студентів (констатувальний етап), абс., %

Рівні емоційного інтелекту	Компоненти емоційного інтелекту							
	Управління своїми емоціями				Емпатія			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.
Високий	19,2	24	20	25	11,2	14	12,8	16
Середній	30,4	38	33,6	42	21,6	27	22,4	28
Низький	50,4	63	46,4	58	67,2	84	64,8	81

Відображені у табл. 3.5 дані свідчать про необхідність цілеспрямованого розвитку у майбутнього вчителя музики навичок управління власними емоціями та здібностями до емпатійної взаємодії у навчально-виховному процесі. Констатувальний зріз показав, що і в експериментальній, і в контрольній групах переважає низький рівень сформованості емоційного інтелекту студентів. Так, за шкалою розвитку умінь «управління своїми емоціями» низький рівень є характерним для 50,4% студентів ЕГ та 46,4% студентів КГ. Невміння управляти власними емоціями створює бар'єри у розумінні та спілкуванні з партнерами. Переважній більшості студентів присутня недостатність емпатійної взаємодії (67,2% – ЕГ, 64,8% – КГ відповідно).

Отже, як засвідчують результати діагностики, визначені кількісні показники професійно-педагогічної мотивації, ціннісних орієнтацій, структурно-сислової зв'язаності, емоційної усталеності є недостатніми для здійснення музично-педагогічної діяльності на продуктивному та творчому рівнях, відтак актуалізується необхідність розробки індивідуалізованих акмеологічних маршрутів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього вчителя музики.

Емпірично підтверджено необхідність і важливість стимулювання емоційно-вольової сфери майбутнього вчителя музики у контексті формування

внутрішньої мотивації музично-педагогічної діяльності, потрібного розвитку акмепотенціалу, нових ціннісно-акмеологічних орієнтацій на самоосвіту, саморозвиток, самовдосконалення.

Для діагностики когнітивно-діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах за змістовно-практичним критерієм був визначений комплекс діагностичного інструментарію, який дозволив усталити рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності студентів та здатність до музично-педагогічної співтворчості з учнями.

Важливим моментом у дослідженні когнітивної сфери студента стало з'ясування рівня обізнаності майбутніх педагогів щодо сутності поняття «професійна самореалізація вчителя музики» та його характерних ознак. З цією метою нами було розроблено опитувальник, побудований за принципом незакінчених речень (додаток В5). Зміст опитувальника дозволив визначити міру розуміння майбутніми учителями музики категорій «професійна самореалізація», «акмеологія», детермінованих зв'язків між цими поняттями та рівень усвідомлення їх вагомості у професійному зростанні.

Статистичне опрацювання результатів діагностики показує, що для студентів ЕГ та КГ характерним є звужене розуміння сутності запропонованих понять, що характеризують професійну самореалізацію учителя музики. На думку студентів, варто заактуалізувати такі спроможності, як: реалізація та результативність власних здібностей у музично-педагогічній діяльності; відчуття внутрішнього задоволення у досягненні мети діяльності. Сутність поняття «акмеологія» переважною більшістю студентів тлумачиться як «наука та технологія досягнення особистістю найвищих результатів діяльності». Встановлення реальної взаємодії між поняттями «професійна самореалізація» і «акмеологія», на думку студентів, оптимізує результативність музично-педагогічної діяльності в цілому.

Кількісний аналіз відповідей студентів за адаптованим опитувальником дозволяє констатувати факт недостатнього розуміння ключових категорій дослідження як респондентів ЕГ, так і КГ (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Рівні розуміння студентами ключових понять дослідження
(констатувальний етап), абс., %**

Рівні розуміння понять	ЕГ						КГ					
	+		+/-		-		+		+/-		-	
	Адекватна характеристика		Неповна характеристика		Неадекватна характеристика		Адекватна характеристика		Неповна характеристика		Неадекватна характеристика	
	у%	абс.	у%	абс.	у%	абс.	у%	абс.	у%	абс.	у%	абс.
Розуміють і характеризують зміст поняття «професійна самореалізація учителя музики»	11,2	14	69,6	87	19,2	24	12	15	70,4	88	17,6	22
Розуміють і характеризують зміст поняття «акмеологія»	8,8	11	65,6	82	25,6	32	10,4	13	64	80	25,6	32
Визначають причинно-наслідкові зв'язки між поняттями «професійна самореалізація» та «акмеологія»	9,6	12	66,6	83	24	30	10,4	13	67,2	84	22,4	28

Адекватно характеризують поняття «професійна самореалізація» лише 11,2% студентів ЕГ та 12% КГ. Водночас показники неадекватної характеристики поняття є значно вищими: 19,2% респондентів ЕГ та 17,6% КГ. Домінуючими виявились показники неповної характеристики досліджуваних понять студентами ЕГ та КГ (у середньому 70%).

Головна тенденція, що простежується із відповідей студентів, полягає у тому, що переважна більшість опитаних ЕГ і КГ розуміє категорію «професійна самореалізація вчителя музики» через її співвіднесення із когнітивно-діяльнісною компетентністю здійснення музично-педагогічної діяльності. У такий спосіб майбутні вчителі музики підкреслюють значущість «комплексу методичних і предметних знань», сформованість відповідних педагогічних умінь: структура планування уроку музики, позакласного заходу, визначення мети та завдань, підбір адекватних методів, форм, засобів роботи з учнями тощо. Як бачимо, такі уявлення студентів про зміст поняття «професійна самореалізація вчителя музики» є досить фрагментарними, неповними, які не сприяють формуванню готовності майбутніх учителів музики до професійної самореалізації.

Діагностика рівня сформованості музично-педагогічних знань, відбувалась у процесі аналізу навчальної успішності студентів із дисциплін професійно-педагогічного циклу. За допомогою критерію рівня засвоєння знань визначалась порівняльна ефективність за об'ємом знань, їх систематичності, самостійності та творчої активності студентів.

Виявлення рівня засвоєння навчального матеріалу з професійно орієнтованих дисциплін (дидактика, методика музичного виховання, гармонія) проводилося за допомогою спеціальних тестових завдань (додаток В6).

При такому підході чисельне значення параметра за рівнем засвоєння навчального матеріалу, може бути отримане із співвідношення кількості правильно виконаних завдань і їх загальної кількості (за формулою В. Бондара) [29, с.58].

$$K_y = \frac{n}{N_{\max}}$$

де n - число правильних відповідей;

N_{\max} - число питань, що містяться в завданні.

Достовірним вважається засвоєний матеріал, якщо K_y більше або дорівнює 0,7.

Результати зрізу успішності студентів ЕГ та КГ представлено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Рівні засвоєння музично-педагогічних знань студентами
(констатувальний етап), абс., %**

Групи	К-сть студентів	Дидактика		Методика музичного виховання		Гармонія		Різниця K_y , %
		К-сть студентів, які дали правильні відповіді на всі запитання	K_y	К-сть студентів, які дали правильні відповіді на всі запитання	K_y	К-сть студентів, які дали правильні відповіді на всі запитання	K_y	
ЕГ	125	18	0,48	34	0,65	28	0,57	13
КГ	125	20	0,54	35	0,66	27	0,56	12

Дані таблиці 3.7 констатують факт недостатнього засвоєння навчальної інформації з предметів професійно-орієнтованого циклу у переважної більшості учасників педагогічного експерименту. Низькими виявились показники засвоєння навчального матеріалу з дидактики – 0,48 в ЕГ та 0,54 у КГ. Порівняльний аналіз рівня засвоєння знань з методики музичного виховання, утверджує нам у висновку, що пізнавальні інтереси майбутнього вчителя музики спрямовані у більшій мірі на прикладні навчальні дисципліни, на відміну від теоретичних. На основі результатів діагностики мотиваційно-ціннісної сфери студентів, прослідковується тенденція про те, що недостатність навчальної успішності пов'язана з низьким рівнем внутрішньої мотивації щодо вивчення фахових дисциплін, а також несформованістю системи професійних цінностей, характерних для акмеологічно зумовленої діяльності.

Варто зазначити, що готовність до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики за змістовно-практичним критерієм значною мірою корелює із рівнем сформованості у студентів музично-технологічної компетентності,

системи професійно-педагогічних умінь та навичок (компетенцій), діагностика яких здійснювалася за допомогою методу експертних оцінок.

Експертам (викладач методики музичного виховання, викладач музичного інструмента, методист із педагогічної практики) пропонувалось оцінити здатності, уміння й компетенції студентів з позиції їх майбутньої професійної діяльності на основі спостережень у виконанні різного роду завдань, практичних занять та педагогічної практики. Студенти здійснювали самооцінювання рівня сформованості відповідних професійно-педагогічних компетенцій (додаток В7).

Статистичний аналіз результатів сформованості системи професійно-педагогічних компетенцій відображено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Рівні сформованості професійно-педагогічних компетенцій студентів
(самооцінювання) (констатувальний етап), абс., %**

Професійно-педагогічні компетенції	Рівні сформованості	ЕГ		КГ	
		у %	абс.	у %	абс.
Гностичні компетенції	Високий рівень	16	20	16,8	21
	Середній рівень	58,4	73	60	75
	Низький рівень	25,6	32	23,2	29
Проектувальні компетенції	Високий рівень	19,2	24	17,6	22
	Середній рівень	65,6	82	64,8	81
	Низький рівень	15,2	19	16,8	21
Конструктивні компетенції	Високий рівень	12	15	12,8	16
	Середній рівень	48,8	61	51,2	64
	Низький рівень	39,2	49	37,6	47
Дидактико-технологічні компетенції	Високий рівень	11,2	14	12	15
	Середній рівень	41,6	52	40	50
	Низький рівень	47,2	59	48	60
Аналітико-дослідницькі компетенції	Високий рівень	8	10	9,6	12
	Середній рівень	28,8	36	26,4	33
	Низький рівень	63,2	79	64	80
Контрольно-оцінні компетенції	Високий рівень	12	15	12	15
	Середній рівень	59,2	74	68,8	86
	Низький рівень	28,8	36	19,2	24

Як засвідчують результати діагностики, низькі ранги за рівнем сформованості аналітико-дослідницьких компетенцій зафіксовано у 63,2% ЕГ та 64% КГ, дидактико-технологічних компетенцій у 47,2% ЕГ та 48% КГ. Високим рівнем сформованості, на думку студентів, характеризуються проектувальні компетенції (19,2 ЕГ та 17,6 КГ).

Узагальнений показник сформованості професійно-педагогічних компетенцій майбутнього учителя музики на основі самооцінки студентів репрезентовано на рис. 3.2., де домінантним є середній рівень (60,5% – КГ, 58,0% – ЕГ).

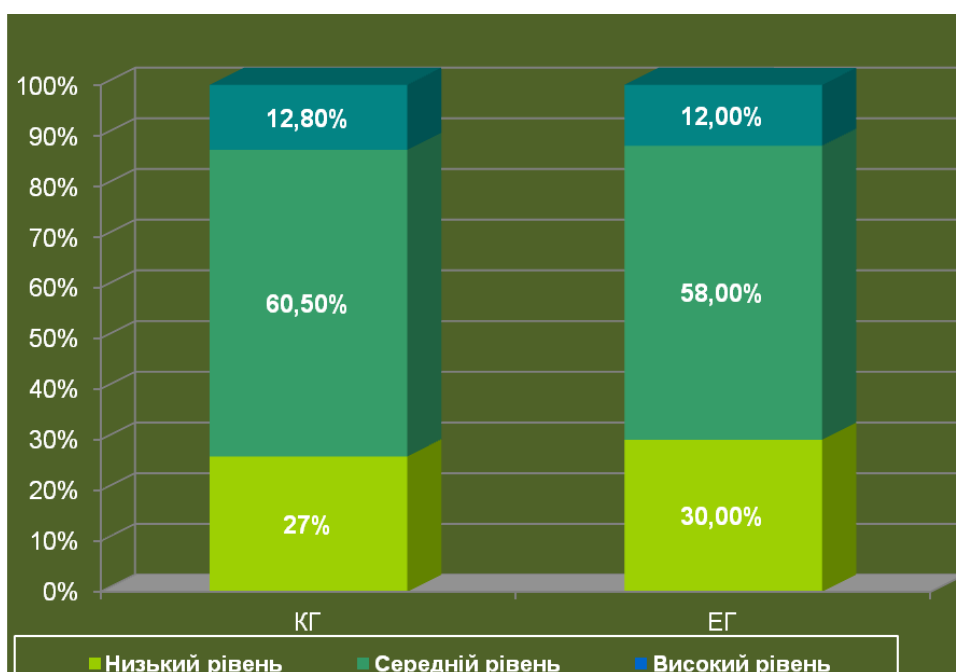


Рис. 3.2. Розподіл студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетенцій (самооцінювання) (констатувальний етап), %

Результати експертних оцінок сформованості професійно-педагогічних компетенцій майбутнього учителя музики зафіксовано у таблиці 3.9. Слід відмітити, що існують вагомні розбіжності в оцінці експертів та самооцінюванні студентів, зокрема, експерти не виявили респондентів із високим рівнем

сформованості професійно-педагогічних компетенцій, значно нижчими є й показники середнього рівня: 25,6% у ЕГ, 27,1% у КГ.

Таблиця 3.9

Експертна оцінка рівня сформованості професійно-педагогічних компетенцій студентів (констатувальний етап), абс., %

Рівні	ЕГ, %				КГ, %			
	Викл. методики музичного виховання	Викладач муз. інструм.	Методист з педагог. практики	Середній показник	Викл. методики музичного виховання	Викл. муз. інструм.	Методист з педагог. практики	Середній показник
Високий рівень	0	0	0	0	0	0	0	0
Середній рівень	28	22,4	26,4	25,6	28,8	25,2	27,4	27,1
Низький рівень	72	77,6	73,6	74,4	71,2	74,8	72,6	72,8

Порівняльний аналіз експертних оцінок викладачів та результатів самооцінювання студентів представлено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Порівняння експертних оцінок викладачів та самооцінки студентів професійно-педагогічних компетенцій (констатувальний етап), абс., %

Рівні сформованості	ЕГ, %			КГ, %		
	студенти	експерти	різниця	студенти	експерти	різниця
Високий рівень	12	0	12	12,8	0	12,8
Середній рівень	58	25,6	32,4	60,5	27,4	33,1
Низький рівень	30	74,4	44,4	26,7	72,8	46,1

Отже, за результатами порівняльної діагностики професійно-педагогічних компетенцій майбутнього вчителя музики, зауважимо їх недостатню

сформованість у студентів ЕГ та КГ. Розбіжність оцінок експертів та самооцінки студентів підтверджують необхідність розвитку як музично-технологічної компетентності майбутнього вчителя музики, так і рефлексивно-оцінних умінь та навичок.

Наступним показником змістовно-практичного критерію сформованості готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації є здатність до співтворчості з учнями. Діагностування відбувалось за допомогою методу аналізу продуктів творчої діяльності студентів. Респондентам пропонувалось написати твір-есе на тему «Учитель – творець майбутнього» з врахуванням наступних вимог:

- науковості, чіткості, логічності та повноти розкриття теми;
- впровадженості інноваційних технологій в процесі проходження педагогічної практики;
- стилістичної грамотності;
- реалізації творчого задуму (оригінальність ідей та самостійність виконання);
- продуктивності та обґрунтованості акмеологічного підходу у процесі музичного виховання учнів.

Міра здатності до музично-педагогічної творчості визначалася за ознаками самостійної сформованості способів діяльності та вмінь: планувати діяльність, працювати з методичною літературою, аналізувати та узагальнювати педагогічний досвід, робити висновки, проектувати перспективу майбутньої професійної діяльності. На основі цих показників було встановлено такі рівні здатностей студентів до музично-педагогічної творчості:

- високий рівень, який детермінується акмеологічним підходом, застосуванням нових методів і прийомів навчання музики школярів, розвитком педагогічної креативності, реалізацією власної педагогічної технології, здатністю до успішності та естетичної насолоди;

– середній рівень, який характеризується запровадженням інноваційних музично-освітніх технологій у навчально-виховний процес школи та відповідає продуктивному прояву здатності до педагогічної творчості;

– низький рівень, який виражається репродуктивним підходом у виявленні та наявності задатків до педагогічної творчості, здібностей, що потребують інтенсивнішого розвитку і прояву у розв’язанні педагогічних завдань.

Результати діагностики (рис. 3.3) засвідчує факт відсутності високого рівня розвитку творчо-педагогічних умінь та здатностей респондентів ЕГ та КГ. Проте показники низького рівня є статистично значущими (62% студентів ЕГ та 59% студентів КГ). Таким чином, емпірично підтверджується доцільність та нагальність більш ґрунтовної імплементації акмеосвітніх технологій у процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

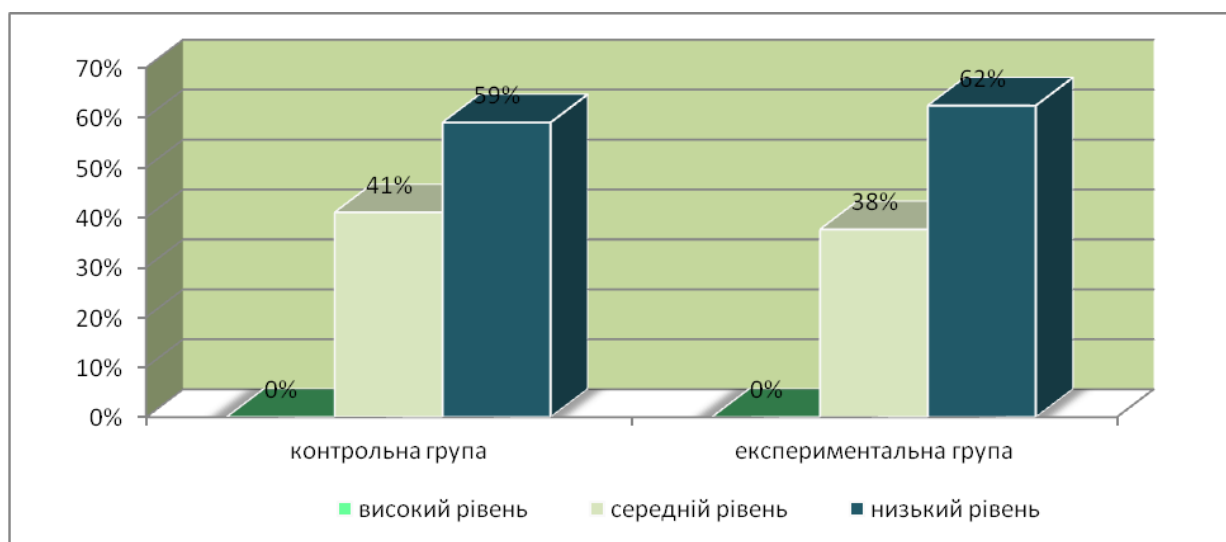


Рис. 3.3. Розподіл студентів за рівнями здатності до педагогічної творчості (констатувальний етап), %

Рівень сформованості рефлексивно-регулятивного компоненту готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики визначався за оцінно-продуктивним критерієм, показниками якого є рефлексія результатів професійно-педагогічної діяльності; самооцінка та здатність до свідомого управління навчально-практичною діяльністю та самоменеджменту.

Оскільки адекватність рефлексивних суджень майбутнього вчителя музики перебуває у кореляційній залежності від його акмеологічної позиції, тому

проекування професійних акмемаршрутів значною мірою визначається здатністю педагога до об'єктивної оцінки досягнутих результатів музично-педагогічної діяльності, їх корекції, визначенні перспективних сфер розвитку школярів, співтворчості з ними.

Діагностика рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики відбувалась за допомогою аналізу продуктів творчої діяльності. Зокрема, студентам було запропоновано відео-фрагмент уроку музики, методичний аналіз якого слід було оформити за розробленою матрицею (додаток В8).

За результатами оцінювання виконаного завдання слід вказати на труднощі, які не дозволили студентам виконати методичний аналіз уроку музики належним чином (таблиця 3.11).

Таблиця 3.11

**Діагностика рефлексивних умінь професійно-педагогічної діяльності
(констатувальний етап), абс., %**

Недоліки методичного аналізу уроку музики	ЕГ, %			КГ, %		
	у %	абс.	ранги	у %	абс.	ранги
Нечітке визначення триєдиної мети уроку музики	42,4	53	V	48,8	61	IV
Невміння обґрунтувати логічність та ефективність чергування різноманітних видів діяльності учнів	57,6	72	II	54,4	68	III
Невміння реалізувати основні дидактичні принципи	51,2	64	III	58,4	73	II
Невміння аргументувати доцільність/недоцільність використання вчителем конкретних методів, прийомів навчання музики	48	60	IV	45,6	57	V
Неготовність запропонувати альтернативні методи та форми урочної роботи з учнями	78,4	98	I	82,4	103	I

Дані таблиці 3.11 засвідчують, що рефлексивні уміння недостатньо сформовані у респондентів експериментальної та контрольної груп. Низький ранговий статус серед найпоширеніших помилок, допущених студентами, посідає неготовність запропонувати альтернативні методи та форми роботи з учнями на уроці музики (78,4% у ЕГ та 82,4% у КГ). Водночас, найменше труднощів у студентів ЕГ виникло із визначенням триєдиної мети уроку музики (5 ранг), хоча показник респондентів, що не зуміли впоратись із цим завданням 42,4%. У студентів КГ невміння аргументувати доцільність/недоцільність використання вчителем конкретних методів, прийомів навчання музики знаходиться на низькій ранговій позиції, однак відсотковий показник є значним – 45,6%.

У цілому правомірно резюмувати, що рефлексія професійно-педагогічної діяльності залишається проблемною у змісті фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Таким чином актуалізується проблема підвищення ефективності забезпечення та формування дидактико-методичної, рефлексивної компетентності студентів музично-педагогічних спеціальностей.

Здатність до свідомого управління навчальною та практично-педагогічною діяльністю майбутнього вчителя музики діагностувалась за допомогою опитувальника «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса (додаток В9). Зокрема, методика дала можливість виявити: 1) конфронтативний копінг – агресивні зусилля, спрямовані на зміну ситуації; 2) дистанціювання – когнітивні зусилля, спрямовані на віддалення ситуації та зменшення її значущості; 3) самоконтроль – зусилля для регулювання своїх почуттів та дій; 4) пошук соціальної підтримки – зусилля, спрямовані на пошук інформаційної, дієвої та емоційної підтримки; 5) прийняття відповідальності – актуалізація своєї ролі у розв'язанні проблеми; 6) планування та продуктивність розв'язання проблеми – зусилля, спрямовані на аналітичну зміну ситуації; 7) позитивна переоцінка – зусилля, спрямовані на створення позитивного значення ситуації для особистісного зростання (рис. 3.4).

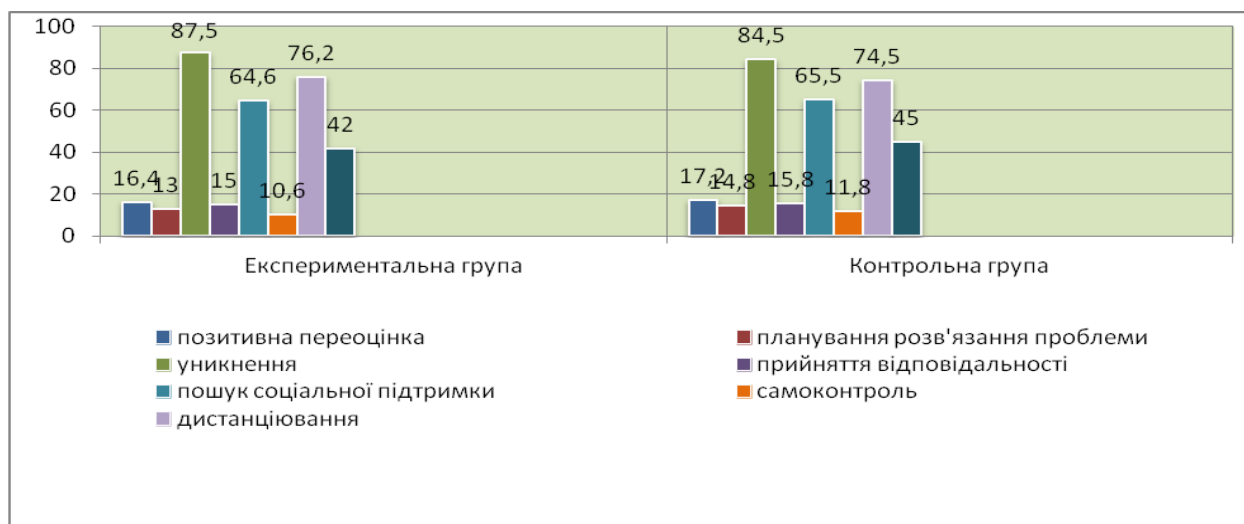


Рис. 3.4. Копінг-стратегії майбутнього вчителя музики (констатувальний етап), %

Зумовленість використання цієї методики мотивується тим, що наявність у студентів продуктивних стратегій подолання стресових ситуацій свідчить про високий рівень умінь свідомого керування своєю поведінкою. Окрім цього, поняття копінгу (поведінка у стресових ситуаціях, вольова поведінка) тісно пов'язане із локусом контролю особистості, самооцінкою. Так, студенти, яким притаманні продуктивні стратегії поведінки схильні вважати себе здатними контролювати хід подій у майбутній професійній діяльності, характеризуються здатністю до самоменеджменту, адекватною самооцінкою.

Результати діагностики (рис. 3.4) презентують переважання у студентів КГ та ЕГ непродуктивних стратегій копінг-поведінки, зокрема: уникнення розв'язання проблеми – 87,5% (ЕГ), 84,5% (КГ); дистанціювання – 76,2% (ЕГ), 74,5% (КГ), конфронтація – 42% (ЕГ), 45% (КГ).

Серед позитивних копінг-стратегій у вибірці респондентів значимим є показник стратегії пошуку соціальної підтримки – 64,6% (ЕГ), 65,5% (КГ). Слід зауважити, що недостатньо сформованими у респондентів ЕГ та КГ виявились такі продуктивні копінг-стратегії професійної поведінки, як: планування розв'язання проблеми, прийняття відповідальності, самоконтроль, здатність до переоцінки. Зазначене актуалізує необхідність удосконалення технології музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики у контексті

цілеспрямованого формування рефлексивних та регулятивно-оцінних умінь та навичок студентів, що стає можливим передусім завдяки організації освітнього процесу на акмеологічному підґрунті.

Таким чином, на основі урахування рівнів окремих системних показників діагностичних критеріїв було визначено початковий рівень сформованості готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

Кожен із системних показників діагностичних критеріїв оцінювався коефіцієнтом (K_1, K_2, K_3 , і т.д.), який обчислювався за формулою:

$$K = S : T,$$

де S – сума балів, які набрав студент при оцінюванні сформованості конкретного компонента готовності до професійної самореалізації за визначеним критерієм та показниками, а T – максимально можлива кількість балів.

Після підрахування коефіцієнту кожного з критеріїв обчислювався середній коефіцієнт за формулою, запропонованою С. Гончаренком [57, с. 132]:

$$K = (K_1 + K_2 + K_3) : 3$$

За середнім коефіцієнтом визначались рівні сформованості досліджуваних компонентів, а також узагальнений показник сформованості готовності майбутнього учителя музики до професійної діяльності. Високий (творчо-моделюючий) рівень – 9-10 балів, достатній (конструктивно-самодіяльний) рівень – до 7-8 балів, середній (формально-рольовий) – 5-6 балів, низький (декларативний) до 4 балів.

Розподіл студентів за високим, достатнім, середнім та низьким рівнями готовності до професійної самореалізації здійснювався за формулою:

$$C\% = C \div N \cdot 100\%,$$

де рівні позначались відповідно C_v, C_d, C_s, C_n ,

загальна кількість студентів – N .

Статистичне опрацювання результатів діагностувальних зрізів на основі визначених критеріїв та показників, дозволило визначити рівні сформованості

кожного із компонентів готовності майбутнього учителя музики до професійної самореалізації (таблиця 3.12).

Як свідчать дані діагностувальних зрізів, рівень готовності до професійної самореалізації студентів контрольної та експериментальної груп є недостатнім. Низький рівень емотивно-ціннісного компоненту готовності є характерним для більшості респондентів (67,2% у ЕГ та КГ). Рівень сформованості когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-регулятивного компонентів є також низьким.

Таблиця 3.12

Сформованість компонентів готовності студентів до професійної самореалізації на констатувальному етапі, %

Компоненти готовності	Експериментальна група				Контрольна група			
	Рівні сформованості							
	Н	С		В	Н	С	Д	В
Емотивно-ціннісний	67,2	19,2	13,6	-	67,2	18,4	14,4	-
Когнітивно-діяльнісний	51,2	32,8	16,0	-	47,2	36,0	16,8	-
Рефлексивно-регулятивний	58,4	24	17,6	-	56,0	24,8	19,2	-

На основі математичних розрахунків сформованості окремих компонентів готовності до професійної самореалізації уможливилось виявлення актуального рівня цього утворення як узагальненого показника (рис. 3.5).

Отримані результати (рис. 3.5) засвідчують, що відсоткові показники рівнів готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації є наближено ідентичними для студентів ЕГ і КГ. Низький рівень готовності виявлено у 59% студентів ЕГ та 57,3% у студентів КГ. Незначними є і показники достатнього рівня готовності до професійної самореалізації (15,7% та 18,2% студентів експериментальної та контрольної груп відповідно). Творчо-моделюючого рівня готовності у студентів ЕГ та КГ не виявлено.

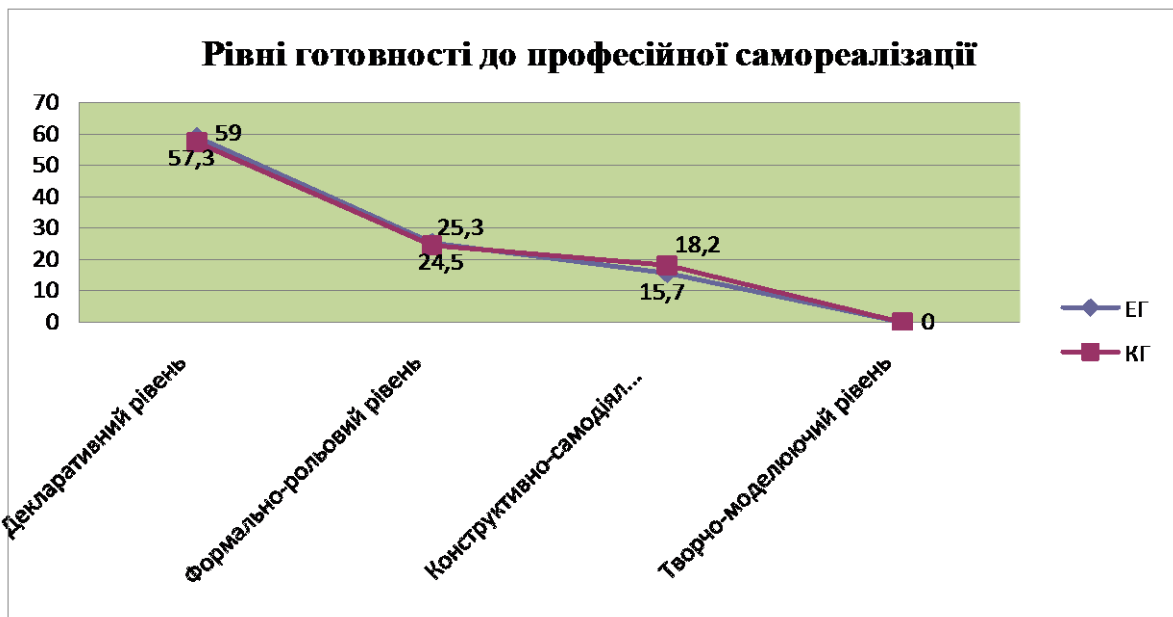


Рис. 3.5. Рейтинг респондентів за рівнями готовності до професійної самореалізації на акмеологічних засадах (констатувальний етап, %)

Загалом результати констатувального етапу дослідження дозволили зробити висновок про те, що реалії організаційно-методичних та психолого-педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах не відповідають сучасним загальнодержавним вимогам. Причинами такого стану є відсутність логічно побудованої фахової підготовки до навчально-продуктивної діяльності у вищому навчальному закладі, низький рівень бажань і устремлінь студентів до майбутньої професійної успішності, нерозуміння важливості акмеологічно-особистісного розвитку студента, відсутність досвіду акмеологічно орієнтованої діяльності.

3.2. Реалізація структурно-функціональної моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації в навчально-виховному процесі на акмеологічних засадах

Акмеологічна спрямованість особистості вчителя формується за умови організації цілеспрямованого, системного педагогічного процесу, об'єднаного спільною метою. Мета і зміст даного процесу визначається інтелектуальним, морально-духовним та професійним розвитком майбутнього вчителя музики.

Основною метою формувального експерименту була перевірка ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації за таких організаційно-педагогічних умов, як: акмеологічно-гуманістичне забезпечення навчально-практичного змісту системою професійних завдань та проблемних ситуацій; стимулювання творчо-особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця засобами інтеграції змісту фахових дисциплін; забезпечення рефлексивно-оцінного досвіду майбутнього вчителя музики.

Оскільки, професія вчителя музики є синтетичною за своєю природою і потребує від студентів музично-педагогічних спеціальностей системи інтегративних знань, комплексних фахових умінь (виконавських, музично-аналітичних, мовленнєво-дидактичних, психолого-педагогічних, світоглядно-поведінкових). Разом із тим, мистецько-освітня практика диктує потребу в діяльних, інтелектуально й духовно розвинутих особистостях, котрі орієнтуються в численних педагогічних новаціях, пропонують власні новаторські ідеї, вміють швидко порівнювати, аналізувати й оцінювати, мобільно знаходять ефективні та обгрунтовані рішення, критично і творчо мислять, володіють основами інформаційних технологій і методикою їх використання у професійній музично-педагогічній діяльності, що забезпечує індивідуально-орієнтований підхід до виховання учнів. Акмеологічна парадигма освіти ставить за мету формування такого педагога-музиканта, котрий

гармонійно поєднує освіченість, духовність, професіоналізм, моральну вихованість у відповідності з духовними цінностями національної і загальнолюдської культури.

Виконання цих завдань забезпечувалось системою традиційних музичних та психолого-педагогічних дисциплін, які об'єднувались у акмеологічно-сміслові блоки (міжпредметна та внутріпредметна інтеграція) з метою стимулювання творчо-особистісного та професійного самовдосконалення майбутніх педагогів.

Реалізація внутріпредметного зв'язку здійснювалась через інтеграцію змісту фахових дисциплін, включених в експериментальну програму, навколо вихідної ідеї формування структурних компонентів готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. Відтак, усі теми і розділи курсів подавалися системно, з обов'язковим обґрунтуванням теоретичних положень акмеологічної сутності професійної самореалізації педагога-музиканта.

Урахування міжпредметних зв'язків у процесі викладання музичних та психолого-педагогічних дисциплін дозволило забезпечити змістову спрямованість інтегрованих курсів не лише з розвитку музично-аналітичних компетентностей майбутнього учителя музики, а і практичних та фахових навичок.

Конструювання та організація інтегрованого викладання комплексу навчальних дисциплін на акмеологічних засадах заактуалізувало потребу попередньої консультативної роботи з викладачами, залученими до реалізації завдань формувального експерименту, яка здійснювалась за такими напрямками:

- ознайомлення з теоретичними та методичними основами формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації (сутність професійної самореалізації особистості, структура, механізми);

- розробка та обговорення шляхів інтеграції з метою забезпечення акмеологічної спрямованості процесу підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей до професійної самореалізації;

– синтезу змісту навчальних дисциплін, методів і форм позааудиторних заходів, що сприяють формуванню акмеологічної культури майбутнього вчителя музики.

Ефективними методами роботи на цьому етапі стали евристичні бесіди, обговорення, індивідуальні консультування, проведення відкритих лекцій і практичних занять з метою демонстрації засобів організації проблемного навчання та активізації пізнавальних процесів: майстер-класи, тренінги. Консультаційна робота продовжувалась на усіх етапах формувального експерименту з обговоренням організаційних та методичних питань, що виникали в ході експериментальної роботи, що уможливило забезпечення студентів теоретичною і методичною базою емоційно-усвідомленого сприйняття музики, орієнтації в її окремих виразових засобах і водночас об'єднання їх у єдину комплексну систему, що відповідає художньо-естетичним законам часу й нормам конкретних жанрів і стилів. Таким чином у процесі інтегрованого викладання низки музичних дисциплін (музична література, гармонія, постановка голосу, музичний інструмент, диригування) увагу було зацентровано на проблемах, пов'язаних із еволюцією музичного мислення й музичної форми, формуванням культурних цінностей і адекватністю їх сприйняття. Основна відмінність від традиційного вивчення музично-теоретичних предметів полягала у «підкресленому прагненні до осягнення твору в єдності його змісту – форми, єдності сприйняття діалектичної багатогранності музичних образів» [197, с. 14].

Наскрізною формою інтеграції музичних дисциплін протягом усього періоду експериментального навчання стала розроблена система спеціальних творчих завдань, які варіабельно застосовувалися на різних рівнях музично-педагогічної освіти студентів, зокрема: вокальна та інструментальна імпровізація, акомпанемент, варіювання та жанрово-стильова трансформація тематизму, стильове аранжування, створення невеликих закінчених творів. Ефективними організаційними формами експериментальної роботи, окрім традиційних лекційно-семінарських та практичних занять, стали бесіди «за

круглим столом», майстер-класи, відеолекторії, творчі концерти, конкурси, фестивалі.

Стимулювання творчо-особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця здійснювалось шляхом ведення «Щоденника музично-педагогічних спостережень». Специфіка цього виду діяльності обумовлювалась структурою щоденника, яка включала низку розділів, що відображали вихідні дані про музичний твір (композитор, назва твору); виконавця, аналіз якості виконання; характеристика жанрово-стильових особливостей, структури музичного твору (форма); естетична оцінка музичного образу (ставлення до музичного образу); педагогічна інтерпретація музичного твору (способи та можливості використання музичної інформації в педагогічній діяльності).

Логічним етапом формування творчих здібностей майбутнього вчителя музики стала організація роботи з обдарованими студентами у вокально-творчій студії «Імпульс», що функціонує у Луцькому педагогічному коледжі, у роботі якої сконцентрувалися навчальні, експериментальні та художні завдання музичної акмепедагогіки. Вокально-творча студія «Імпульс» уможливила універсальність вдосконалення знань, умінь та навичок, набутих в процесі вивчення музично-теоретичних та музично-виконавських дисциплін. Створення атмосфери емоційно-емпатійного та піднесеного спілкування забезпечило актуалізацію мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутнього учителя музики, формування педагогічної асертивності.

Програмою студії передбачалось врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, використання інтерактивних підходів до викладання матеріалу, залучення студентів до імпровізації як художнього (нетрадиційного) методу опредметнення вокального потенціалу студента. Важливим аспектом вокального імпровізування є усвідомлення студентами мовленнєво-тембральної інтонації як смислової одиниці, завдяки якій, на думку відомого музикознавця Б. Асаф'єва, народжується музичний образ. Зважаючи на це, ми спонукали студентів до розуміння невід'ємних складових успішної вокальної імпровізації, а саме:

– інтонуючи кожна мить музики, треба пов'язувати її з попереднім і наступним звучанням, що сприяє активізації слуху і забезпечує повноцінне сприймання музичного твору;

– музична інтонація, ґрунтуючись на принципах контрасту і тотожності – це втілення у звуках думки, що здійснює смисловий та емоційний вплив на слухача;

– однією з основ первинної виразності – узагальненої інтонації – є інтервал, який організовується за допомогою ритму, утворюючи лаконічну і разом з тим виразну ритмоінтонаційну форму [15, с. 193].

Відбір основних форм і методів студійної роботи, організації навчально-репетиційної роботи здійснювався на основі положення, обґрунтованого Г. Падалкою, згідно з яким акмеологічне зростання в галузі мистецтва не може «відбутися без особливої настроєності студента на досягнення найвищого рівня досконалості у художній діяльності. Сформована установка, прагнення до досконалого виконання музики, до перевтілення у театральний образ, до створення картини тощо відіграє роль внутрішнього орієнтира діяльності, стимулює інтенсивність її художнього наповнення, виступає регулятором акмеологічного спрямування мистецьких набутків» [188, с. 10].

На різних етапах вокальної підготовки використовувався евристичний метод як спосіб організації пошуково-творчої діяльності студента, яка спрямовувалась на самостійний аналіз музичного і поетичного тексту, пошуку виразальних засобів для створення власної інтерпретації виконання музичного твору (додаток Д).

Оскільки процес професійної самореалізації є складним і багатограним, тому він обумовлюється необхідністю пізнання студентами сутності механізмів і способів акмедіяльності, стратегії професійного зростання, акмемаршруту музично-педагогічної творчості. Тому, ми прийшли до висновку про необхідність упровадження у процес професійної підготовки майбутнього учителя музики спецкурсу «Акмеологія музично-педагогічної творчості» як системоутворювального та змістоутворювального ядра формування

акмеологічної спрямованості особистості студента, його готовності до професійної самореалізації, на основі інтеграції теоретичної та практичної підготовки (додаток Ж).

Методологічною основою у визначенні принципів побудови програми спецкурсу стали наукові положення педагогічної акмеології щодо діалектики особистісного потенціалу та реального практичного вдосконалення педагога; соціальної диспозиції в системі праці, професії, власного життя; змістоутворювальної ролі професійних знань у саморозвитку особистості вчителя; ролі внутрішньої детермінації самовдосконалення та пріоритетності висхідного характеру акмерозвитку людини. Розроблена програма курсу «Акмеологія музично-педагогічної творчості» була спрямована на актуалізацію:

- способів та механізмів успішності самоорганізації та самовдосконалення особистості;
- суспільної значущості ролі учителя музики як суб'єкта активної професійної діяльності, що володіє ініціативністю, самостійністю, здатністю до активного цілепокладання і планування процесу власного розвитку і розвитку своїх учнів;
- професійної компетентності, акмеологічної та педагогічної культури як регулюючого механізму саморозвитку студента;
- навичок рефлексування, цілепокладання, творчості як сутнісних характеристик руху особистості до власного «акме».

Функціональне призначення спецкурсу «Акмеологія музично-педагогічної творчості» реалізовувалось у таких форматах:

- *організаційно-мотиваційному*, який передбачав стимулювання індивідуальних інтересів, потреб студентів, трансформацію стратегічних, рефлексивних і творчих умінь, оволодіння системою методологічних знань, акмеологічних принципів і підходів у розвитку особистісного професіоналізму та реалізації кар'єрних стратегій. У процесі різноманітних тренінгових та практично-лабораторних занять, лекцій і семінарів студенти вивчали, аналізували, спостерігали еволюцію власних досягнень, потреб, мотивів,

цінностей, вчинків з позиції акмеологічної спрямованості педагогічної самореалізації;

- *практично-діяльнісний формат* передбачав ознайомлення студентів із генезою самореалізації особистості у засвоєнні шляхів, педагогічних умов, формуванні акмеологічно-педагогічного мислення та акмеологічного світогляду. Разом з тим діяльнісний компонент готовності до професійної самореалізації передбачав утвердження особистісно-орієнтованих технологій, методик, спрямованих на оптимізацію процесу самоідентифікації студента, персоніфікацію та діалогізацію навчально-виховного процесу та ін. Тренінгові заняття у межах спецкурсу (тренінги асертивної поведінки, професійної самоініціації, емпатійності, стресостійкості) були спрямовані на формування особистісних якостей та характеристик майбутнього учителя музики, забезпечення розвитку когнітивної, стимулюючої та емоційно-вольової сфери;

- *оцінно-проективний формат*, став виразником накопичення студентами навичок, досвіду професійної самодіагностики, саморефлексії та самовдосконалення у контексті розвитку особистісних якостей. Цьому сприяло використання валідних психолого-педагогічних діагностувальних методик, спрямованих на створення «психолого-педагогічного портрету» особистості студента, розробку системи корекційних заходів, збагачення досвіду самодослідження, вироблення практичної готовності до саморозвитку та самовдосконалення, як професійного, так і особистісного.

Варто зазначити, що провідним методом організації професійної самоосвітньої діяльності студентів в процесі занять зі спецкурсу стала робота майбутніх педагогів над *індивідуальним електронним акмеологічним портфоліо (ІЕАП)*, яке на різних етапах дослідження набуло вигляду робочого зошита, творчого щоденника, інноваційної майстерні, науково-інноваційної лабораторії.

Систематична робота над створенням індивідуального електронного акмеологічного портфоліо дозволила студенту фіксувати якісні зміни теоретичних та практичних надбань у формуванні готовності до професійної самореалізації в процесі опанування теорії та технології музичного виховання,

здійснення науково-методичних досліджень. «Портфоліо – це цілеспрямована колекція робіт суб'єкта, яка демонструє його зусилля, прогрес, досягнення в одній чи більше галузях» [289, с. 227-232].

Виходячи зі змісту рефлексивного компонента готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики, слід зазначити, що портфоліо є методом «аутентичного оцінювання». Його багатофункціональність та інваріантність дозволили студенту перемістити акцент із зовнішньої експертизи і контролю на самоконтроль і проектування своєї професійної траєкторії, яка мала довготривалий характер як оцінювання, так і самооцінки власних досягнень. У нашому дослідженні портфоліо стало засобом «пожиттєвого» (longlife education) навчання, яке відповідає сучасним інноваційним тенденціям. Технологія портфоліо забезпечила наступність етапів професійного становлення вчителя музики, сприяла корекції освітньої та кар'єрної успішності і стала наочним інструментом особистісного самовдосконалення.

Портфоліо означило електронну версію інформації, в якій документувався накопичений практично-педагогічний досвід і суб'єктивно-інноваційні досягнення студентів, рівень оволодіння дидактичними, методичними, організаційними, діагностичними, наочними матеріалами, які активно використовувались студентами на практиці. Кожен студент у процесі науково-педагогічної роботи створював свою власну колекцію матеріалів, доповнюючи її матеріалами, отриманими в процесі вивчення спецкурсу та психолого-педагогічних дисциплін, окремих методик (наукові роботи, статті, тези, реферати, методичні розробки, досягнення педагогічної інноватики, фото та відеопрезентаційні матеріали і т.д.).

Актуальність застосування індивідуального електронного акмеологічного портфоліо обумовлена двома аспектами: з однієї сторони, необхідністю стимулювання професійного самовдосконалення майбутнього учителя музики та усвідомленості ним готовності до професійної самореалізації, з іншої – організацією оцінювання професійного розвитку майбутнього учителя музики та реалізацією рефлексивної спрямованості досліджуваного нами феномену.

Зміст індивідуального електронного акмеологічного портфоліо представлено трьома модулями.

Модуль 1 «Я – акмеологічно спрямований учитель музики» складається із двох розділів: творчого та програмного. Творча складова представлена створенням власного бачення себе як професіонала на основі складання резюме, розробки програми саморозвитку, тестового оцінювання рівня самоактуалізації, акмеологічної спрямованості, індивідуального стилю діяльності, здатності у професійному самовдосконаленні та самореалізації.

Програмна складова передбачала теоретичну підготовку майбутнього педагога у відповідності до тематичного плану спецкурсу «Акмеологія музично-педагогічної творчості».

Модуль 2 «Акмеологічно-інноваційний колектор» спрямований на розвиток у студентів потреби самовдосконалення, актуалізацію самостійних навчально-методичних пошуків майбутнього педагога на основі узагальнення досвіду професіоналів. Цей розділ став своєрідним інформаційним накопичувачем компетентностей зібраних студентом протягом усього періоду навчання. Значний обсяг цього модуля передбачав декілька рубрик:

«Взірцева колекція» – педагогічні ідеї та досвід педагогів-новаторів, ППД авторських шкіл, альтернативних закладів освіти і т.д.;

«Мої учні» – матеріали, зібрані в процесі музично-педагогічної роботи з учнями та проведенні діагностичних процедур (тести, анкети, фото-, відео-матеріали, побажання, творчі роботи учнів, записки дітей тощо);

«Акме-педагогічний глосарій» – словник педагогічних та акмеологічних термінів. Тлумачна сутність професійної термінології сприяла розвитку дослідницьких умінь, грамотності і компетентності у здійсненні контент-аналізу ключового поняття, аргументованості викладу різноманітних точок зору науковців досліджуваного акмеологічного чи педагогічного феномену.

«Документація учителя музики» – дозволила сфокусувати нормативно-правові аспекти професійно-педагогічної діяльності вчителя музики. Виконувана робота спонукала студентів до розуміння необхідності ґрунтовної

обізнаності в нормативних документах, які регламентують діяльність учителя музичного мистецтва. Кожен студент накопичував та критично опрацьовував нормативні матеріали, в яких відобразились окремі аспекти педагогічної дійсності, виходячи із проблематики власної самоосвітньої траєкторії.

«Еврика! – науково-педагогічні ідеї» - скарбничка суб'єктивно-інноваційних науково-педагогічних матеріалів (нові шляхи розв'язання певної музично-педагогічної проблеми, креативна модель, технологія удосконалення науково-педагогічного явища чи процесу);

«Афоризми» – висловлювання відомих мистецтвознавців, педагогів, науковців, учителів-новаторів;

«Методична шпаргалка» – містить плани, алгоритми, схеми розбору уроків, позакласних заходів та інший матеріал, який презентує особливості педагогічної роботи студентів з учнями.

«Бібліотечка успішного педагога» – бібліографія прочитаних видань та список наукових статей за фаховими дисциплінами, що забезпечують зв'язок наукових розвідок студентів з науково-методичною періодикою, інтернет-матеріалами;

«Курйози» – гумористичний розділ, що ілюструє педагогічні ситуації (зібрані чи вигадані), яких слід уникати, скарбничка шкідливих порад.

Модуль 3 «Моніторинг» містить пояснення, відгуки та матеріали, що демонструють якісний професійно-педагогічний прогрес автора портфоліо в освоєнні професії (анонси концертів, конкурсів талантів, наукові статі, тези, рецензії наукових керівників, інформаційні листи науково-педагогічних конференцій, семінарів, форумів), поетапна програма професійно-педагогічного самовдосконалення.

Як засвідчує практика, індивідуальне електронне акмеологічне портфоліо є ефективним засобом організації самоосвітньої діяльності студентів. Робота над портфоліо виразилась в оптимізації наукового мислення, творчої ініціативності, педагогічної креативності, що є невід'ємними характеристиками особистості, здатної до професійної самореалізації, яка зумовлена активізацією

акмеологічної спрямованості, готовністю майбутнього вчителя музики до свідомої, ефективної, цілеспрямованої самоосвіти, рефлексивної й самооцінювальної діяльності, зростанням професійних можливостей майбутнього педагога.

Теоретична інтегрованість курсу в поєднанні з продуктивною діяльністю (педагогічна практика) створили ті природні зовнішні умови, в яких студент із об'єкта професійної підготовки став суб'єктом професійно-акмеологічного розвитку. Узгоджений зміст робочої програми доповнив зміст курсів педагогіки, психології, основ педагогічної майстерності, теорії та історії музики, методики музичного виховання, дидактики, а також педагогічної практики студентів, яка є важливою ланкою в системі підготовки майбутнього учителя музики і вимагає від студента актуалізації попереднього соціального досвіду, осмислення набутих знань, умінь, навичок, переоцінки своєї діяльності відповідно до особливостей об'єктивної ситуації.

Формування готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики відбувалось у позанавчальній виховній практиці (присутність студентів на уроках в школі, знайомство з дітьми, допомога вчителю в проведенні позакласних виховних заходів). Під керівництвом вчителя та методиста студенти аналізували виховні заняття, спільно відзначали особливості їх організації та проведення, комбінували плани-конспекти (пасивний етап).

На цьому етапі педагогічна практика виражалась не тільки споглядальним характером, але передбачала залучення студентів до навчально-дослідницької діяльності, зокрема, визначення ступеня зацікавленості дітей в музичних заняттях, виявлення улюбленого виду музичної діяльності, складання психолого-педагогічної характеристики на одного з учнів класу, проведення мікродослідження з визначених психолого-педагогічних тем, що вивчались у межах спецкурсу. Слід зазначити, що виконання цих завдань викликало певні труднощі у студентів КГ, які пов'язані із стереотипністю педагогічного мислення, недостатньою вираженістю установки на самореалізацію. Як показують спостереження, студенти ЕГ зі стійким інтересом бралися за роботу

пошукового характеру (написання статей, тез, доповідей, дослідницьких проектів і т.д.), переконливо аргументуючи важливу роль музичного мистецтва у формуванні цілісної та гармонійної особистості школяра.

Первинний практичний досвід виховної роботи з учнями сприяв усвідомленню значення музики як дивовижного, чуттєвого, зворушливого засобу залучення до добра, краси, людяності. «Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду», – писав В. Сухомлинський [238, с. 344]. Позанавчальна виховна практика стала важливим етапом мотиваційного забезпечення музично-творчої діяльності майбутніх педагогів, прийняття студентами творчої форми роботи на рівні особистої значущості.

Наступний етап організації педагогічної практики (пробні уроки у початковій та середній школі) передбачав формування методичної та аналітико-рефлексивної компетенцій майбутнього учителя музики як складових готовності до професійної самореалізації. Розроблена система педагогічних задач-ситуацій (додаток 3) передбачала розвиток творчого мислення студентів, професійного світогляду, що виявились насамперед у відході від шаблонів і стереотипів, у виробленні програми вимог до себе, до процесу і результатів діяльності; усвідомлення майбутнім вчителем музичного мистецтва змісту своєї професії, знаходження зацікавленого, критичного відношення до різних її аспектів; послідовного збагачення професійного досвіду і майстерності. На думку В. Бондара, для ефективного вирішення педагогічних завдань можна скласти логічну схему основних дій, алгоритмів: аналіз педагогічної ситуації; узагальнення фактів; формулювання педагогічної проблеми; конструювання педагогічного процесу; виконання [29].

Завдання проблемно-пошукового характеру полягали у створенні вчителем цілісної емоційно-художньої драматургії уроку музичного мистецтва, коли художньо-рефлексивна діяльність спрямовувалась на пошук, реалізацію шляхів

і засобів естетичної комунікації, активізацію прояву здатності до емоційно-естетичної ідентифікації власного «Я» з художнім світом музичного твору, «самопостереження» за своїми реакціями і діями, тобто до індивідуально-творчого зростання, успішності та насолоди.

Проблемний підхід до розв'язання основних завдань навчально-педагогічної практики зумовив використання методу колективного рефлексування в межах щотижневих методичних семінарів для студентів-практикантів та викладачів-методистів. У розробці музично-творчих завдань враховувались потенційні можливості студентів, сформованість аналітичного та варіативного мислення, вміння бачити перспективу у вирішенні конкретної професійної ситуації та нестандартних навчальних проблем. Студентам пропонувались наступні завдання: підбір власного акомпанементу, гра мелодії на слух, транспозиція, аранжування ансамблевої (хорової) партитури твору із врахуванням можливостей конкретного шкільного колективу, створення 2-3-голосся до пісень шкільного репертуару, аранжування хорових обробок українських народних, авторських творів для дитячого хору, імпровізація на задану тему у різному фактурному викладенні, написання дитячих пісень та жанрових п'єс, самостійний підбір музичного матеріалу до конкретного структурного елементу уроку музики, виховного заходу, пошук оптимальних методів та прийомів роботи з учнями, які фальшиво інтонують.

Студенти КГ та ЕГ проходили педагогічну практику в загальноосвітніх школах м. Луцька № 1, 4, 9, 18, 21 в яких під керівництвом досвідчених педагогів-музикантів функціонують хореографічні та фольклорні, вокальні гуртки (сольного, ансамблевого та хорового) співу, самодіяльний музичний театр, для учнів старших класів організовано клуб сучасної музики і поезії. Варто відмітити, що студенти ЕГ активно долучились до роботи гуртків і на підсумкових позакласних заходах продемонстрували досить високий рівень організаційно-методичних вмінь. У фольклорних гуртках були підготовлені обрядові постановки «Різдвяні колядки» та «Великодні дзвони», у гуртках

сольного та ансамблевого співу проводились конкурси інсценізованої пісні, де студенти спільно зі школярами готували кліпи народних та сучасних пісень.

Під час практики студенти поєднували спостереження з практичними прийомами роботи у шкільному хорі, здійснювали пошук методів, що активізують розвиток співацьких навичок учасників хорового колективу, аналізували та систематизували творчі завдання у відповідності з програмовими вимогами до уроку музики, вивчали взаємозв'язок між музичним та інтелектуальним розвитком учнів.

Таким чином, забезпечення навчально-практичного змісту системою професійних завдань та проблемних ситуацій, актуалізація діяльності вокально-творчої студії «Імпульс», інтегративна спрямованість спецкурсу «Акмеологія музично-педагогічної творчості» та електронного акмеологічного портфоліо «Шлях до професійного акме» розкривають процесуальні аспекти формування готовності майбутнього учителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

3.3. Динаміка формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах

З метою простеження динаміки формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації було здійснено повторні діагностичні процедури у відповідності до розроблених показників та критеріїв.

Діагностичні методики, що використовувались на даному етапі дослідження, були ідентичними до методик констатувального етапу педагогічного експерименту.

Кількісні дані, діагностування емотивно-ціннісного компоненту за позиційним критерієм (стандартизована методика «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації»); методика вивчення мотивації професійної діяльності К.Замір (в модифікації А.Реана); стандартизована методика – орієнтаційна

анкета Б. Басса; методика оцінки рівня емоційного інтелекту (опитувальник Н.Холла) , якісно відрізняються.

Так, зокрема, виявлено позитивну динаміку сформованості професійно-педагогічної мотивації студентів ЕГ у порівнянні зі студентами КГ (табл. 3.13). Домінуючими видами мотивації у студентів ЕГ стали: професійна потреба (58%), функціональний інтерес (36%), допитливість, що розвивається (6%), також позитивним виявився факт відсутності байдужого ставлення до педагогічної професії у студентів ЕГ. Однак, у респондентів КГ аналогічний показник залишився значним – 5,6%, епізодична цікавість до педагогічної діяльності властива 30% студентів КГ, показна зацікавленість – 15%.

Таблиця 3.13

**Сформованість мотивації професійно-педагогічної діяльності
(контрольний етап), абс.,%**

Види мотивів професійної діяльності	ЕГ, к-сть респондентів		КГ, к-сть респондентів	
	у %	абс.	у %	абс.
Професійна потреба	58	73	4,4	5
Функціональний інтерес	36	45	10	12
Допитливість, що розвивається	6	7	35	45
Показна зацікавленість	-	-	15	19
Епізодична цікавість	-	-	30	38
Байдуже ставлення	-	-	5,6	7
Усього:	100	125	100	125

Правомірно констатувати, що у студентів ЕГ, які стали учасниками формульованого експерименту, відбулися і позитивні зміни щодо збалансованості мотиваційних комплексів (методика К. Замфір у модифікації А. Реана). Як бачимо (рис. 3.6), для студентів ЕГ є властивим оптимальний комплекс мотивів – збалансованість домінуючої внутрішньої мотивації та зовнішньої позитивної мотивації (78% у ЕГ, 21% у КГ). Переважання

зовнішньої негативної мотивації учіння (найгірший мотиваційний комплекс) у студентів ЕГ не виявлено, у КГ цей показник залишився суттєвим у порівнянні із констатувальним етапом – 14%.

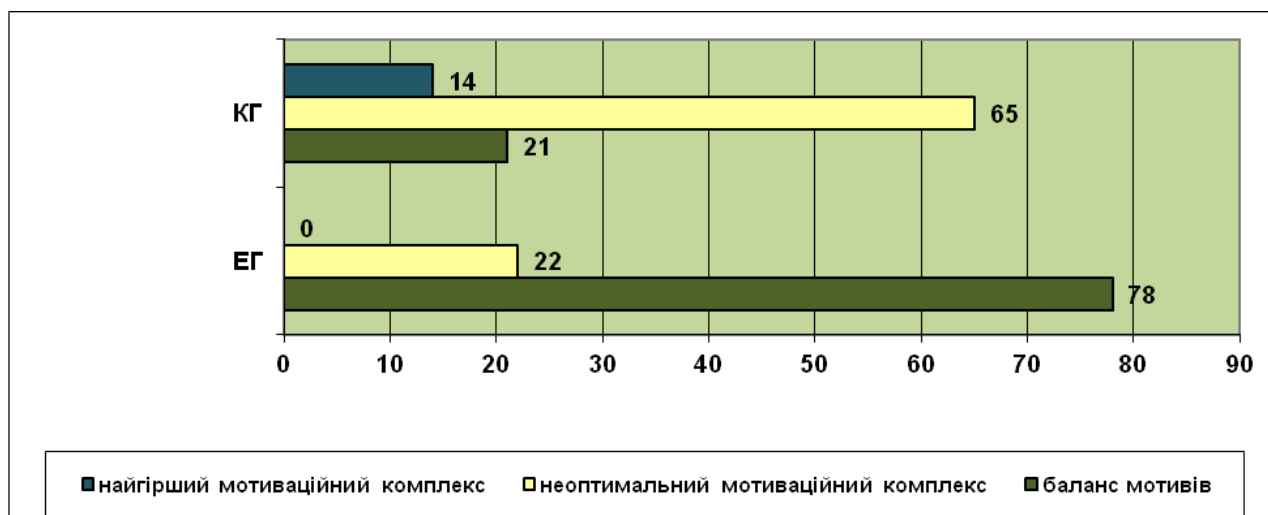


Рис. 3.6. Співвідношення мотиваційних комплексів студентів (контрольний етап), %

Таким чином, приходимо до висновку, що мотиваційна сфера студентів ЕГ зазнала позитивної трансформації завдяки акмеологізації змісту їх професійно-педагогічної підготовки і є адекватною до критеріїв готовності у сфері ціннісних орієнтацій. Зокрема, домінуючою для респондентів ЕГ є спрямованість на ділову співпрацю (63%), що проявляється у здатності до конструктивної взаємодії з колегами, гуманізації педагогічного процесу, музичної співтворчості з учнями. У студентів КГ відповідні показники є значно нижчими (див. табл. 3.14).

Респонденти КГ у порівнянні з ЕГ надають перевагу спрямованості на спілкування (орієнтація на соціальне схвалення, емоційні відносини з людьми) – 51,2% та спрямованості на себе (агресивність, владність, суперництво). Звичайно, що переважання таких цінностей не відповідає акмеологічній позиції майбутнього учителя музики, отже, традиційний підхід до організації навчального процесу зі студентами КГ виявився неідеальним.

Таблиця 3.14

**Спрямованість ціннісних орієнтацій студентів
(контрольний етап), абс.,%**

Ціннісні орієнтації	ЕГ, к-сть респондентів		КГ, к-сть респондентів	
	у %	абс.	у %	абс.
Спрямованість на себе	11,2	14	29,6	37
Спрямованість на спілкування	25,8	32	51,2	64
Спрямованість на ділову співпрацю	63	79	19,2	24
Усього:	100	125	100	125

Контрольний зріз сформованості емоційного інтелекту засвідчив позитивні зміни у студентів ЕГ та недостатню динаміку у КГ (табл. 3.15). Тренінгові технології, інтерактивні методи навчання, особистісно-орієнтований підхід до студента дозволили підвищити рівень умінь студентів ЕГ щодо управління власними емоціями (65% – високий рівень) та емпатійної взаємодії у педагогічному процесі (72% – високий рівень). На констатувальному етапі ці показники були відповідно 19,2% та 11,2%.

Таблиця 3.15

Рівні емоційного інтелекту студентів (контрольний етап), абс., %

Рівні емоційного інтелекту	Компоненти емоційного інтелекту							
	Управління своїми емоціями				Емпатія			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.
Високий	65	81	28	35	72	90	16	20
Середній	30	38	51,2	64	20	25	44,8	56
Низький	5	6	20,8	26	8	10	39,2	49

Таким чином, емпірично підтверджено позитивну динаміку сформованості емотивно-ціннісного компоненту готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації у ЕГ у порівнянні з КГ.

Статистичний аналіз даних, отриманих при застосуванні опитувальника, розробленого за принципом незакінчених речень для визначення рівня розуміння понять «професійна самореалізація», «акмеологія», на контрольному етапі експерименту дозволив зробити висновок про те, що в усіх студентів ЕГ виявлені уявлення про ключові категорії досліджуваного феномену ґрунтуються на наукових узагальненнях (таблиця 3.16).

Таблиця 3.16

**Рівні розуміння студентами ключових понять дослідження
(контрольний етап), абс., %**

Рівні розуміння понять	ЕГ						КГ					
	+		+/-		-		+		+/-		-	
	Адекватна характеристика	Неповна характеристика	Неадекватна характеристика	Адекватна характеристика	Неповна характеристика	Неадекватна характеристика	у%	абс.	у%	абс.	у%	абс.
Розуміють і характеризують зміст поняття «професійна самореалізація учителя музики»	77,6	97	22,4	28	-	-	20	25	63,2	79	16,8	21
Розуміють і характеризують зміст поняття «акмеологія»	76	95	24	30	-	-	23,2	29	56,8	71	20	25
Визначають причинно-наслідкові зв'язки між поняттями «професійна самореалізація» та «акмеологія»	73,6	92	26,4	33	-	-	21,6	27	59,2	74	19,2	24

Зауважимо, що розуміння цих категорій на високому рівні сформовано у 75% респондентів. Результати контрольної групи мають незначну зміну в порівнянні з початковим констатувальним експериментом.

Дані таблиці свідчать про позитивні зміни в когнітивній структурі готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. Виявляють взаємозв'язки понять «готовність до професійної самореалізації» і «акмеологія» усі студенти ЕГ, причому, визначаючи їх найтісніші і суттєві ознаки. «Готовність до професійної самореалізації передбачає постійний пошук та оновлення власного арсеналу педагогічних засобів і методів навчання, стимулює клопітку роботу над самовдосконаленням, розвитком музично-педагогічної майстерності» (Софія Л.); «Розкриття власного потенціалу у співтворчості з учнями є вищою метою професійної самореалізації вчителя музики» (Віталій Б.). Фрагментарність та переважання неповного трактування сутності досліджуваних категорій характеризує обізнаність студентів КГ.

Значне підвищення рівня розвитку когнітивної сфери студентів ЕГ підтверджується даними контрольних зрізів навчальної успішності з предметів професійно-педагогічного циклу (табл. 3.17).

Таблиця 3.17

**Рівні засвоєння музично-педагогічних знань студентами
(контрольний етап), абс., %**

Групи	К-сть студентів	Дидактика		Методика музичного виховання		Гармонія		Різниця K_y , %
		К-сть студентів, які дали правильні відповіді на всі запитання	K_y	К-сть студентів, які дали правильні відповіді на всі запитання	K_y	К-сть студентів, які дали правильні відповіді на всі запитання	K_y	
ЕГ	125	74	0,82	90	0,91	85	0,88	13
КГ	125	31	0,60	43	0,68	38	0,61	12

У студентів ЕГ значно зріс якісний показник засвоєних знань з усіх дисциплін: дидактики (констатувальний етап – 0,48, контрольний – 0,82),

методики музичного виховання (констатувальний етап – 0,65, контрольний – 0,91), гармонії (констатувальний етап – 0,57, контрольний – 0,88). Аналізуючи відповідні показники навчальної успішності студентів КГ, слід зазначити, що вони залишились незмінними у порівнянні з даними констатувального етапу дослідження.

Отже, емпіричні дані, отримані за результатами спеціальних тестових завдань, підтверджують ефективність впровадження міжпредметної інтеграції змісту навчальних дисциплін та імплементації основних положень акмеологічної науки у процес підготовки майбутнього учителя музики до професійної самореалізації.

Результати контрольного етапу педагогічного експерименту підтвердили припущення про те, що готовність до професійної самореалізації за змістовно-практичним критерієм значною мірою корелює із сформованістю професійно-педагогічних компетенцій майбутнього учителя музики.

Якісні та кількісні показники сформованості гностичних, проектувальних, конструктивних, дидактико-технологічних, аналітико-дослідницьких, контрольних-оцінних компетенцій, що характеризують когнітивно-діяльнісний компонент готовності до професійної самореалізації на контрольному етапі дослідження визначались на основі самооцінки студентів та оцінки експертів (таблиці 3.18, 3.19).

Таблиця 3.18

Експертна оцінка рівня сформованості професійно-педагогічних компетенцій студентів (контрольний етап), абс., %

Рівні	ЕГ, %				КГ, %			
	Викл. методики музичного виховання	Викладач муз. інструм.	Методист з педагог. практики	Середній показник	Викл. методики музичного виховання	Викл. муз. інструм.	Методист з педагог. практики	Середній показник
Високий рівень	65	41	72	59,3	24	10	28	20,6
Середній рівень	27	50	28	35	53	28	47	42,6
Низький рівень	8	9	-	5,6	23	62	25	36,6

Порівняльний аналіз експертних оцінок викладачів та результатів самооцінювання студентів представлено у таблиці 3.19.

Таблиця 3.19

Порівняння експертних оцінок викладачів та самооцінки студентів професійно-педагогічних компетенцій (контрольний етап), абс., %

Рівні сформованості	ЕГ, %			КГ, %		
	студенти	експерти	різниця	студенти	експерти	різниця
Високий рівень	55	59,3	4,3	25,8	20,6	5,2
Середній рівень	35	35	0	60,5	42,6	17,9
Низький рівень	10	5,6	4,4	26,7	36,6	9,9

Аналізуючи представлені показники, стверджувальним є те, що після проведення формувального експерименту значно підвищився показник якості сформованості професійно-педагогічних компетенцій студентів ЕГ (близько 57%), також спостерігається їх позитивна динаміка. За результатами експертних оцінок приходимо до висновку, що акмеологічна переорієнтація змісту навчальних дисциплін, робота студентів ЕГ з індивідуальним електронним акмеологічним портфоліо сприяли формуванню низки фахових компетенцій студентів, рефлексивно-оцінних умінь.

Здатність до музично-педагогічної співтворчості з учнями як показник готовності до професійної самореалізації майбутнього учителя музики продіагностовано на основі виконання респондентами творчого завдання – написання твору-есе на тему «Акмеологічні сходинки професійної самореалізації вчителя музики». При оцінюванні результатів використовувались показники та рівні, ідентичні до розроблених на констатувальному етапі експерименту.

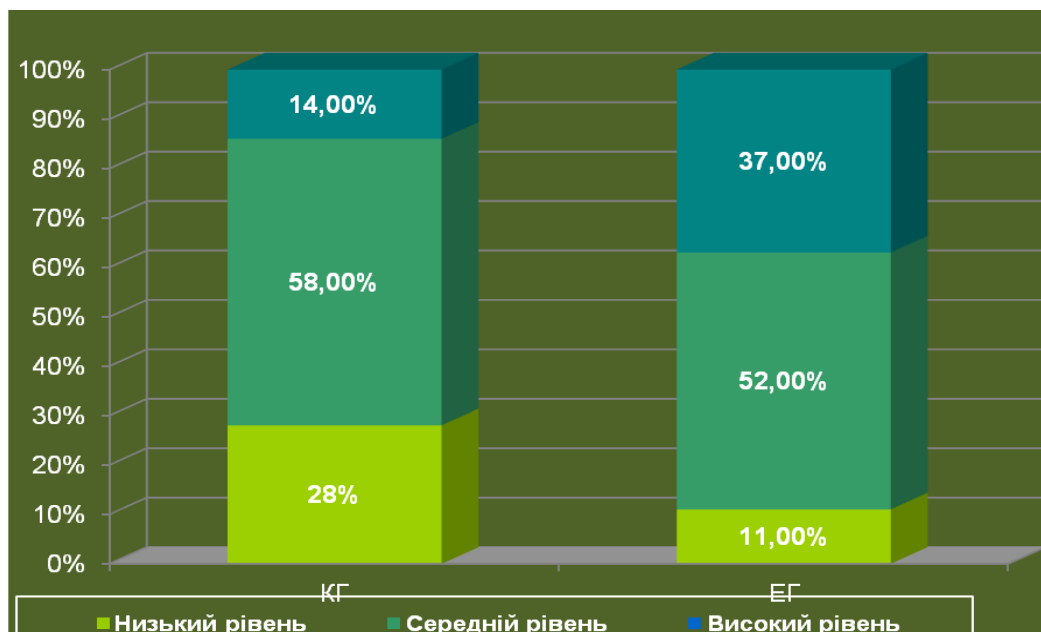


Рис. 3.7. Розподіл студентів за рівнями здатності до педагогічної творчості (контрольний етап), %

Результати аналізу творів-есе проілюстровано на рис. 3.7., згідно з якими у респондентів ЕГ суттєво підвищився високий рівень здатності до педагогічної творчості (37%) та середній рівень – 52%. У творах-мініатюрах респонденти ЕГ продемонстрували якісну зміну поглядів на майбутню професійну діяльність, розкрили та описали власні творчі підходи до організації музичної освіти учнів крізь призму сучасних вимог, прагнули до розробки та упровадження інноваційних технологій навчання. Ключовим механізмом досягнення поставлених цілей визначилась акмеологічна компетентність вчителя музики.

Студенти КГ підійшли до виконання цього завдання формально, у їх творах виражені стандартні підходи до професійної діяльності, шаблонні міркування. Високий рівень розвитку здатності до педагогічної творчості продемонстрували лише 14% респондентів КГ, низький – 28%.

Сформованість рефлексивно-регулятивного компоненту готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики на контрольному етапі у студентів ЕГ також характеризується позитивною динамікою.

Високий рівень володіння методичним аналізом відеофрагменту уроку музики продемонстрували 74% респондентів ЕГ (у КГ аналогічний показник становить 35%). Найменше труднощів у студентів ЕГ виникло із аргументацією доцільності/недоцільності використання учителем конкретних методів, прийомів навчання музики (5,6% осіб), обґрунтуванням логічності та ефективності чергування різноманітних видів діяльності учнів (4,8%) (табл. 3.20).

Таблиця 3.20

**Результати рефлексії професійно-педагогічної діяльності
(контрольний етап), абс., %**

Недоліки методичного аналізу уроку музики	ЕГ, %			КГ, %		
	у %	абс.	ранги	у %	абс.	ранги
Невміння чітко визначити триєдину мету уроку музики	4	5	II	25,6	32	IV
Невміння обґрунтувати логічність та ефективність чергування різноманітних видів діяльності учнів	2,4	3	IV	36	45	III
Невміння прослідкувати реалізацію основних дидактичних принципів у ході уроку	1,6	2	V	22,4	28	V
Невміння аргументувати доцільність/недоцільність використання вчителем конкретних методів, прийомів навчання музики	3,2	4	III	38,4	48	II
Неготовність запропонувати альтернативні методи та форми роботи з учнями на уроці	8	10	I	59,2	74	I

Слід відзначити, що показники недоліків методичного аналізу уроку музики серед студентів КГ є значно вищими, ніж у ЕГ. Так, типовими труднощами для КГ виявилися неготовність запропонувати альтернативні

методи та форми урочної роботи з учнями (59,2%), невміння аргументувати доцільність/недоцільність використання вчителем конкретних методів, прийомів навчання музики (38,4%).

Сформованість регулятивно-оцінних умінь та навичок студентів діагностувалась за допомогою опитувальника «Копінг-стратегії» (Р. Лазарус).

Результати діагностики засвідчують переважання у респондентів ЕГ продуктивних стратегій копінг-поведінки: планування розв'язання проблеми (67%), позитивна переоцінка (84,6%), прийняття відповідальності (65%). Студентам КГ властивими є непродуктивні стратегії копінг-поведінки: уникнення (75,8%), дистанціювання (54,7%), конфронтативний копінг (25%) (рис. 3.8).

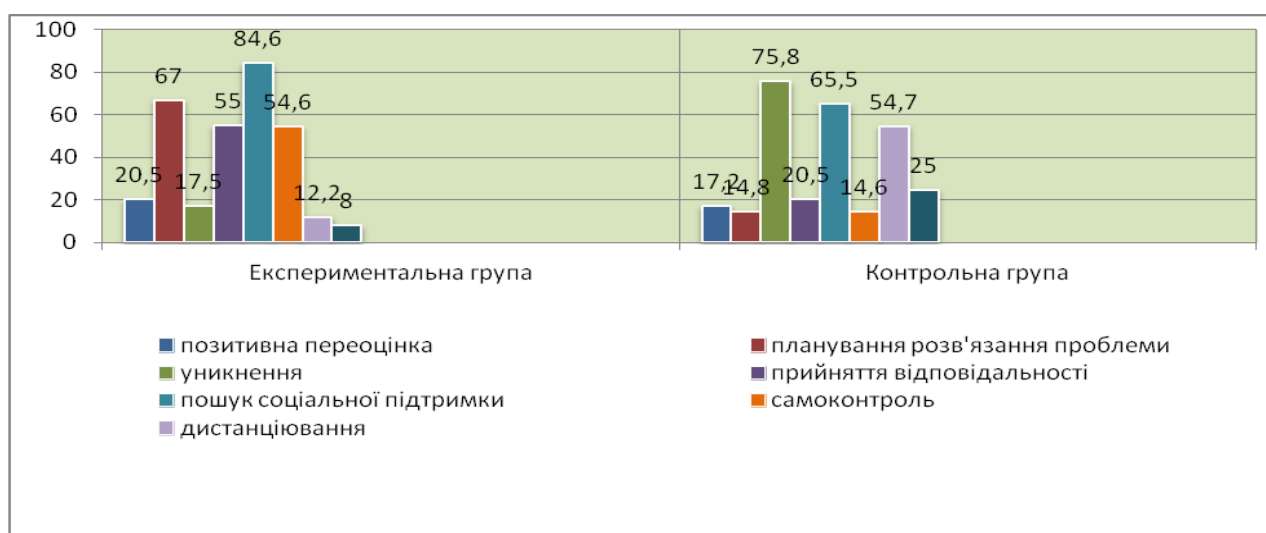


Рис. 3.8. Копінг-стратегії майбутнього вчителя музики (контрольний етап), %

Узагальнюючи результати контрольних зрізів за оцінно-продуктивним критерієм, слід відзначити позитивну динаміку рефлексивного компоненту готовності до професійної самореалізації в студентів ЕГ, що проявилось у високому рівні сформованості педагогічної рефлексії, адекватності самооцінних суджень студентів та розвитку здатностей до свідомого управління власною творчою діяльністю.

Після проведення контрольної діагностики ми повторно визначили відсоткове співвідношення рівнів сформованості готовності до професійної самореалізації у студентів КГ та ЕГ (табл. 3.21).

Таблиця 3.21

Сформованість компонентів готовності до професійної самореалізації студентів на контрольному етапі, %

Компоненти готовності	Експериментальна група				Контрольна група			
	Рівні сформованості							
	Низький	Середній	Достатній	Високий	Низький	Середній	Достатній	Високий
Емотивно-ціннісний	5,6	12	48	34,4	40	32	20	8
Когнітивно-діяльнісний	8,0	10,4	57,6	24	28	28,8	33,6	9,6
Рефлексивний	9,6	12,8	49,6	28	49,6	29,6	16,8	4

Аналіз результатів формувального експерименту виміру рівнів сформованості емотивно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та рефлексивного компонентів переконливо свідчить про відчутне зростання показників готовності до професійної самореалізації у студентів експериментальних груп порівняно з контрольними.

Отримана статистично значуща різниця коефіцієнтів готовності до професійної самореалізації студентів експериментальних груп до і після формувального етапу дослідження (рис. 3.9) засвідчила, що в експериментальних групах, на відміну від контрольних, кількість студентів із декларативним (низьким) рівнем готовності до професійної самореалізації (на констатувальному етапі – 59%, на контрольному – 7,8%) є значно нижчим. Водночас зросла кількість студентів із конструктивно-самодіяльним (з 15,7% до 52%) та творчо-моделюючим (з 0,0% до 28,7%).

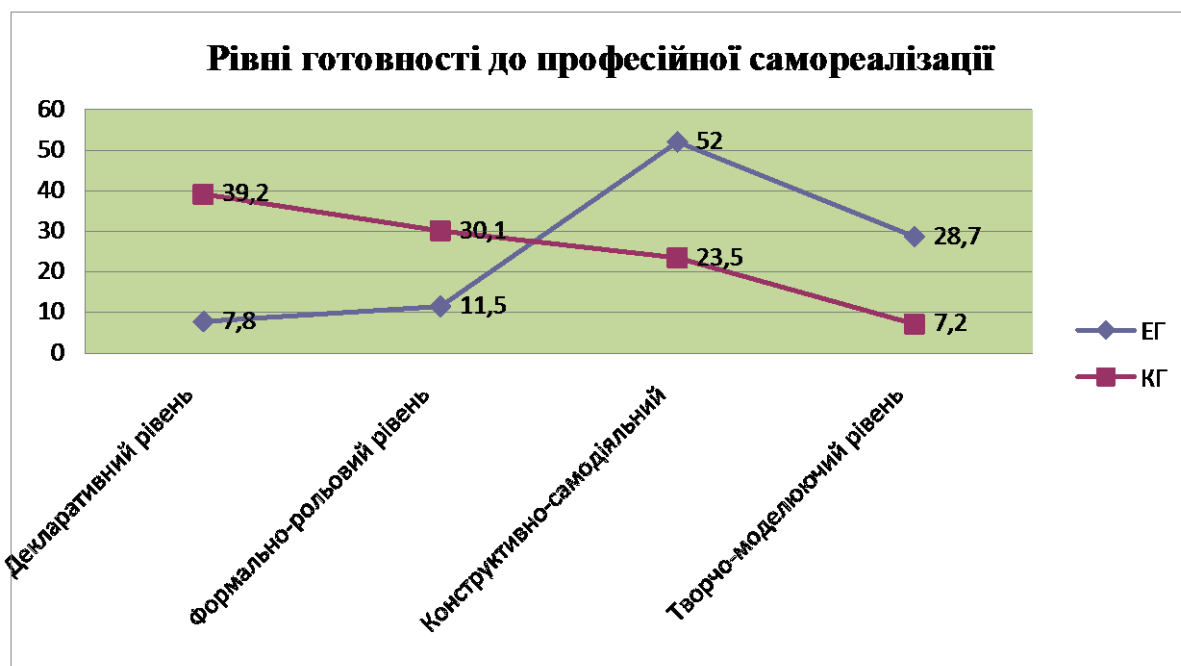


Рис. 3.9. Динаміка рівнів готовності студентів до професійної самореалізації на акмеологічних засадах (контрольний етап, %)

Для оцінки статистичної значущості результатів діагностування застосовувалася формула обчислення значення коефіцієнта кореляції Браве-Пірсона [57, с. 85].

Для обчислення коефіцієнта кореляції Браве-Пірсона використана таблиця спряжених даних (табл.3.22).

Таблиця 3.22

Загальна таблиця спряження

		Ознака X		Всього
		0	1	
Ознака Y	1	A	B	A+B
	0	C	D	C+D
Разом		A+C	B+D	n

У загальному вигляді формула коефіцієнта кореляції Браве-Пірсона для дихотомічних даних представлена у такому вигляді:

$$\varphi = \frac{(BC - AD)}{\sqrt{(A + C)(B + D)(A + B)(C + D)}}$$

Таблиця 3.23

Приклад розміщення даних у дихотомічній шкалі

Шифр респондента	Змінна X	Змінна Y
1	1	0
2	1	1
3	0	1
4	0	1
5	1	1
6	2	0
7	0	0
8	1	1
9	1	1
10	0	1
....
250	1	1

Таблиця 3.24

Таблиця спряження даних

		Ознака X		Всього
		0	1	
Ознака Y	1	3	122	125
	0	115	10	125
Разом		118	132	250

Підставимо у формулу дані з таблиці спряження (табл. 3.23), яка відповідає прикладу, що розглядається:

$$\varphi = \frac{(122 \cdot 115 - 3 \cdot 10)}{\sqrt{(3 + 115)(122 + 10)(3 + 122)(115 + 10)}} = 0,68$$

Таким чином, коефіцієнт кореляції Брауе-Пірсона дорівнює 0,68, тобто залежність між рівнями сформованості готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах та експериментальними факторами (організаційно-педагогічні умови) є значимою.

Отримані результати свідчать про успішність формувального впливу та доцільність подальшого впровадження в систему професійної підготовки майбутнього вчителя музики акмеологічно-освітніх технологій.

Достовірність розмежування початкового і кінцевого рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах здійснювалася за критерієм Пірсона (критерій χ^2).

Проведена перевірка нульової гіпотези H_0 : різниця між початковим і кінцевим рівнями готовності рівна 0. Зазначимо, що якщо нульова гіпотеза (H_0) стверджувальна, то відмінності не достовірні, у протилежному випадку – достовірні.

Таблиця 3.25

Розрахункова таблиця

Кількість студентів	Рівні сформованості готовності до професійної самореалізації на акмеологічних засадах			
	Низький	Середній	Достатній	Високий
Констатувальний етап	73	32	20	-
Контрольний етап	9	15	65	36

За таблицею було складено значення критерію:

$$\chi^2_{\text{сп.}} = 1/n_1 n_2 \sum_{i=1}^k (n_{1i} Q_{2i} - n_{2i} Q_{1i})^2 / (Q_{1i} + Q_{2i}),$$

де:

n_1 – загальна кількість студентів на початку експерименту;

n_2 – загальна кількість студентів в кінці експерименту;

Q_1 – загальна кількість студентів з i рівнем готовності до професійної самореалізації на початку експерименту;

Q_2 – загальна кількість студентів з i рівнем готовності до професійної самореалізації в кінці експерименту;

$\chi^2_{\text{сп}}$ – значення статистичного критерію, що спостерігається.

$$x^2_{cn} = \frac{1}{125^2} \left(\frac{125^2(73-0)^2}{73+0} + \frac{125^2(32-14)^2}{32+14} + \frac{125^2(20-55)^2}{20+55} + \frac{125^2(0-56)^2}{0+56} \right) = 0,000064 \times 1016875,9 \approx 65$$

Загальноприйняте для педагогічних досліджень значення рівня значимості $\alpha = 0,05\%$. Знаходимо в таблиці критичних точок розподілу χ (Пірсона) за заданим рівнем значимості α , за числом ступенів свободи k (k – число рівнів, у нашому випадку $k = 3$) критичну точку $\chi^2_{кр}(\alpha k)$, в правосторонній критичній області $\chi^2_{кр} = 0,7$.

Таким чином, відмінність рівнів готовності до професійної самореалізації на акмеологічних засадах статистично значима, що свідчить про позитивну динаміку сформованості досліджуваного феномену у контексті реалізації завдань дисертаційного дослідження. Також встановлено, що для успішного формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах необхідним є комплекс організаційно-педагогічних умов, найважливішими серед яких виокремлено: акмеологічно-гуманістичне забезпечення навчально-практичного змісту системою професійних завдань та проблемних ситуацій; стимулювання творчо-особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця засобами інтеграції змісту фахових дисциплін; забезпечення рефлексивно-оцінного досвіду майбутнього вчителя музики.

Отримані результати дослідження свідчать про успішність формувальних методик та доцільність подальшого впровадження акмеологічно-освітніх технологій в процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

За підсумками формувального експерименту зазначимо, що утверджені акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики полягають у:

- формуванні продуктивно-предметних компетентностей як бази для успішної самореалізації;
- формуванні емпатійної культури спілкування у різних видах музично-творчої діяльності і формах музично-навчальної взаємодії;

- соціокультурному, морально-естетичному самовихованні;
- інтелектуальній, психологічній готовності до саморозвитку та творчого самовираження;
- сформованості емоційно-чуттєвої сфери та здатності до самостійного вирішення навчально-виховних, життєво-творчих ситуацій;
- наскрізній інтеграції і практичній спрямованості змісту навчально-професійних дисциплін (інтегровані заняття, міні-дослідження, екскурсії, навчальні проекти);
- мотивації у досягненні успіху, яка ґрунтується на основі самооцінки, взаємооцінки і зорієнтована на формування рефлексивної позиції майбутнього учителя музики.

Висновки до розділу 3

Ефективність спроектованої структурно-функціональної моделі процесу підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах виразилась у розробці і апробації експериментальної програми дослідження, яка складалась із констатувального, формувального та контрольного експериментів.

В ході констатувального етапу експерименту з'ясовано початковий рівень сформованості готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах, зокрема здійснено діагностику ціннісно-мотиваційної сфери, визначено домінантність пізнавальних інтересів щодо вивчення фахових дисциплін, міру емоційного інтелекту, що дозволило виявити реальний стан емотивно-ціннісного компоненту. На основі діагностики рівнів сформованості професійних компетенцій, музично-педагогічної креативності проаналізовано продуктивність когнітивно-діяльнісного компоненту готовності до професійної самореалізації на акмеологічних засадах. Показники діагностувальних зрізів щодо визначення ступеня рефлексивності в музично-педагогічній сфері, адекватності самооцінних суджень та

пріоритетності копінг-стратегій дали змогу виявити актуальний рівень сформованості рефлексивно-регулятивного компоненту готовності майбутнього учителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

Статистична звірка емпіричних даних констатувального експерименту засвідчила, що для переважної більшості студентів характерними є низький (декларативний) рівень (59% студентів експериментальної та 57,3% студентів контрольної груп) та середній (формально-рольовий) рівень (28,5% – ЕГ та 27,2% – КГ) готовності до професійної самореалізації на акмеологічних засадах. Зважаючи на незадовільний рівень сформованості досліджуваного поняття, програмою подальшої експериментальної роботи передбачалась оптимізація мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової, когнітивно-діяльнісної та рефлексивної сфер діяльності майбутнього вчителя музики.

В процесі формувальної процедури дослідження здійснено апробацію експериментальної методики акмеологізації змісту професійної підготовки майбутнього вчителя музики та перевірки ефективності запропонованих організаційно-педагогічних умов.

Основний зміст і сутність дослідно експериментальних умов відображений у спецкурсі «Акмеологія музично-педагогічної творчості», технології діяльності вокально-творчої студії «Імпульс», роботі з індивідуальним електронним акмеологічним портфоліо «Шлях до професійного акме», використанні системи професійних завдань і проблемних ситуацій, інтерактивних методів навчання, потенціалі тренінгових технологій, які спрямовані на розвиток акмеологічної продуктивності та педагогічної асертивності майбутнього вчителя музики, його копінг-поведінки.

Узагальнені підсумкові результати формувального експерименту свідчать про вагоме зростання показників готовності до професійної самореалізації на акмеологічних засадах студентів експериментальних груп у порівнянні з контрольними. Отримана статистично значуща різниця коефіцієнтів готовності до професійної самореалізації на акмеологічних засадах студентів експериментальних груп до і після формувального етапу дослідження

засвідчила, що в експериментальних групах, на відміну від контрольних, кількість студентів із декларативним (низьким) рівнем готовності (на констатувальному етапі – 59%, на контрольному – 7,8%) є значно нижчим. Водночас зросла кількість студентів із конструктивно-самодіяльним (з 15,7% до 52%) та творчо-моделюючим (з 0,0% до 28,7%) рівнями готовності до професійної самореалізації на акмеологічних засадах. Підтвердження достовірності експериментальних даних здійснювалося за коефіцієнтом кореляції Брава-Пірсона та критерієм Пірсона (критерій X^2).

Основні напрацювання третього розділу висвітлено у публікаціях автора [82; 83; 88; 96; 290; 291].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз та експериментальне дослідження акмеологічних засад, що забезпечують підготовку майбутнього учителя музики до професійної самореалізації уможливили формулювання **загальних висновків**.

1. Реформування системи освіти в Україні, зокрема вищої та середньої, на сучасному етапі характеризується домінуванням інтегративно-акмеологічного підходу до змісту навчання і виховання учнів, оцінюванням якості професійної діяльності вчителя, зростанням ролі педагога-музиканта, здатного компетентно і продуктивно реалізовувати особистісний і професійний акмепотенціал. У ракурсі наукового пошуку визначення професійної самореалізації як педагогічної системи, як результату діяльності, як процесу цілеспрямованого втілення акмеологічно-актуалізованих особистісних обдарувань, кваліфікаційних знань, умінь, навичок та методичної майстерності в педагогічній, соціокультурній життєвотворчості майбутнього вчителя музики, поглиблено, уточнено, конкретизовано дефініцію досліджуваного феномену.

2. Готовність майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації утверджується нами як інтегративне цілісне новоутворення, детерміноване мірою індивідуально-продуктивного опредметнення сутнісних сил, культивуванням природніх спроможностей та характеризується спрямованістю на відповідну діяльність (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації), професійно-операційною досконалістю (наявність спеціальних знань, умінь, навичок), самосвідомістю (здатність до самоконтролю, самовдосконалення і саморефлексії), комплексом індивідуально-типологічних особливостей і якостей, що забезпечують успішність та результативність досягнення вчителем музики професійного акме.

Стверджувальним є те, що структура готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації виражається сукупністю усталених зв'язків таких компонентів, як: емотивно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-регулятивний. У відповідності з компонентною структурою

готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації визначено основні критерії, а саме: особистісно-спонукальний, змістовно-практичний та оцінно-продуктивний. Результативність апробованого експериментального дослідження підтверджується динамікою і позитивними змінами у змістовій характеристиці готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, яка набула вияву у таких рівнях, як: декларативний (низький), формально-рольовий (середній), конструктивно-самодіяльних (достатній), творчо-моделюючий (високий).

3. Утвердження поняття «потенціал» як ключової категорії акмеологічної науки та суттєвого чинника процесу підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, дало можливість вирізнити синергетичну та екзистенційну єдність особистісного акмепотенціалу майбутнього педагога; акмепотенціалу змісту професійної підготовки та середовища ВНЗ; акмепотенціалу музичного мистецтва. Визначальними механізмами розвитку особистісного акмепотенціалу є детермінація самопроцесів, що характеризують готовність суб'єкта до професійної самореалізації (самоактуалізація, самоєфективність, самоудосконалення, продуктивна компетентність); акмепотенціалу змісту професійної підготовки та середовища ВНЗ є акмепрофесійна спрямованість майбутнього педагога, арт-соціальне оточення; акмепотенціалу музичного мистецтва – самокорекція, регуляція, рефлексія, продуктивно-творча діяльність, усвідомлення мистецьких цінностей.

4. Результати дослідження змістових характеристик акмеологічної сутності педагога, уможливили розробку структурно-функціональної моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації.

Чільне місце в структурно-функціональній моделі посідають акмеологічно зумовлені підходи, наукові теорії, методологічні положення і принципи, властиві досліджуваному процесу.

Мета запропонованої структурно-функціональної моделі зумовила майбутній результат, алгоритм діяльності у досягненні цього результату, зміст навчання та сукупність організаційно-методичного забезпечення.

Узагальнені результати експериментального дослідження підтвердили ефективність упровадження розробленої моделі в практику професійної підготовки майбутніх учителів музики.

5. Доказовим стало те, що сукупність організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, а саме: акмеологічно-гуманістичне забезпечення навчально-практичного змісту системою професійних завдань та проблемних ситуацій, стимулювання творчо-особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього фахівця засобами інтеграції змісту фахових дисциплін, забезпечення рефлексивно-оцінного досвіду, є визначальними в акмеологічній спрямованості майбутнього вчителя музики. Виокремлення зазначених організаційно-педагогічних умов детерміновано особливостями гуманізації сучасної вищої музично-педагогічної школи, сутністю і змістом професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Загальний аналіз результатів формувального експерименту дозволяє стверджувати, що створення ефективної системи організаційно-методичного забезпечення (спецкурс «Акмеологія музично-педагогічної творчості», технологія організації діяльності вокально-творчої студії «Імпульс», електронне акмеологічне портфоліо «Шлях до професійного акме», впровадження проблемно-професійних ситуацій, інтерактивних методів навчання, тренінгових технологій) оптимізує розвиток педагогічної асертивності та копінг-поведінки майбутнього вчителя музики.

Таким чином, досягнення мети дисертаційного дослідження виразилося у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці комплексу організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. Подальшого вивчення потребують найбільш перспективні напрямки, такі як: залучення

комп'ютерних технологій, використання моделювання у навчально-виховному процесі, розробка навчально-методичного забезпечення з урахуванням особливостей реалізації концептуальних положень педагогіки життєтворчості та психології культивування особистісних обдарувань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический поход [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории. – Москва : Мысль, 1995. – 219 с.
3. Автомонова Т.І. Самореалізація людини в інтерпретації Е. Тоффлера [Електронний ресурс] / Т.І. Автомонова // Вісник Національного авіаційного університету. Сер. : Філософія. Культурологія. – 2010. – № 2. – С. 82–85. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Vnau_f_2010_2_19.pdf.
4. Ажажа М.А. Акмеологія як фактор розвитку міждисциплінарних досліджень людини [Текст] / М.А. Ажажа // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : Збірник наук. праць / Гол. ред. В.Г. Воронкова. – Вип. 39. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2009. – С. 212–218.
5. Акмеологія – наука ХХІ століття: розвиток професіоналізму [Текст] : матеріали до 2-ї Міжнар. наук.-практ. конф. / Київський міський пед. ун-т ім. Б.Д. Грінченка ; Міжнар. акад. акмеол. наук, Українська акад. акмеол. наук ; авт. упоряд. Г. Данилова, З. Сіверс. – Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2007. – 48 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Ленинград : изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 336 с.
7. Андріяко Т. Конкурентоспроможність як прояв акмеологічної культури особистості [Текст] / Т. Андріяко // Рідна школа : щоміс. наук.-пед. журн. / М-во освіти і науки України. – Київ, Ріднашкола, 2011. – № 10. – С. 64–67.
8. Андросюк В.М. Педагогічний менеджмент і психодидактика [Текст] : навч. посіб. / В.М. Андросюк ; Тернопільський нац. екон. ун-т. – Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 216 с.
9. Анохин П.К. Избранные труды. Системные механизмы высшей нервной деятельности [Текст] / П.К. Анохин. – Москва : Наука, 1979. – 454 с.
10. Антонов В.М. Кібернетична акмеологія: Теорія і практика моделювання, акселерації та розвитку людини [Текст] : навч. посіб. / В.М. Антонов,

Ю.В. Антонова-Рафі ; ред. В.М. Антонов ; Укр. акад. акмеол. наук. – Київ : КНТ : Самміт-Книга, 2011. – 279 с.

11. Анциферова Л.И. Личность с позиции динамического похода [Текст] / Л.И. Анциферова // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и её жизненный путь / ред. Б.Ф. Ломов, К.А. Альбуханова-Славская. – Москва, 1990. – С. 7–17.

12. Архипова С.П. Основи акмеології [Текст] : навч. посіб. / С.П. Архипова; Черкаський нац. ун-т імені Б. Хмельницького. – 2-ге вид., випр. та доп. – Черкаси : ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2009. – 128 с.

13. Архипова С.П. Основи акмеології [Текст] : навч. посіб. / С.П. Архипова; Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2004. – 120 с.

14. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки [Текст] : книга учителя / Л.Г. Арчажникова. – Москва : Просвещение, 1984. – 112 с.

15. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 2 : Интонация [Текст] / Б.В. Асафьев // Асафьев Б.В. Избр. труды. Т. V. – Москва, 1957. – С. 163–176.

16. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса: (в вопросах и ответах) [Текст] / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – 2-е изд., перераб. и доп. – Киев : Рад. шк., 1984. – 287 с.

17. Балашов Е.М. Психологічні особливості соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації [Текст] / Е.М. Балашов // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія : Психологія і педагогіка : зб. наук. пр. / Нац. ун-т "Острозька академія". – Острог: Вид-во Нац. ун-ту "Острозька академія", 2014. – Вип. 28. – С. 28–39.

18. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии [Текст] / Г.А. Балл. – Киев ; Донецк : Ровесник, 1993. – 32 с.

19. Бамбурак Н.М. Акмеологічна модель Я-концепції особистості майбутнього соціального працівника [Текст] / Н.М. Бамбурак // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету

“Україна” / Хмельн. ін-т соц. технологій Ун-ту “Україна”. – Хмельницький: Вид-во ХІСТ, 2009. – № 1. – С. 33–37.

20. Барсукова Н. Специфіка засвоєння змісту виконавської майстерності майбутніх учителів музики [Текст] / Н. Барсукова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8. – С. 15–21. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8\(1\)_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8(1)_4)

21. Берн Э. Люди, которые играют в игры [Текст] / Э. Берн. – Минск : Современный литератор, 2000. – 320 с.

22. Бернс Р. Развитие “Я-концепции” и воспитание [Текст] / Р. Бернс ; пер. с англ., общ. ред. В.Я. Пилиповский. – Москва : Прогресс, 1986. – 420 с.

23. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності [Текст] / І.Д. Бех. – Київ : Либідь, 2006. – 272 с.

24. Бех, І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання [Текст] : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.

25. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

26. Бойко А.М. Єдність теорії і практики в підготовці вчителя [Текст] / А.М. Бойко // Освіта України, 2001. – С. 3–8.

27. Бойчук І.І. Мистецький ідеал як чинник професійного становлення майбутніх учителів музики [Текст] : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / І.І. Бойчук ; Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України, Київ, 2009. – 17 с.

28. Бойчук П.М. Підготовка майбутнього вчителя [Текст] : монографія / П.М. Бойчук, О.І. Смолюк. – Луцьк : Волин. обл. друк., 2003. – 126 с.

29. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів [Текст] : навч. посіб. / В.І. Бондар ; М-во освіти України. – Київ : УДПУ імені М.П. Драгоманова, 1996. – 129 с.

30. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированого образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с.

31. Бруно Дж. О героическом энтузиазме [Текст] : пер. с ит. / Дж. Бруно. – Москва : Мысль, 1953. – 206 с.
32. Буряк В. Методологічні засади педагогічної освіти [Текст] / В. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 1. – С. 35–47.
33. Бутенко В.Г. Музична педагогіка (підготовка майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів) [Текст] : монографія / В.Г. Бутенко, Ю.А. Шевченко ; Нац. акад. пед. наук України, Миколаїв. нац. ун-т імені В. О. Сухомлинського, Херсон. нац. техн. ун-т. – Херсон : Грінь Д.С., 2012. – 239 с.
34. Вакуленко В.М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу [Текст] : монографія / В. М. Вакуленко ; Луганськ. нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с.
35. Вакуленко В.М. Акмеологічний аспект проблеми компетентності та її видів [Текст] / В.М. Вакуленко, В.С. Савельєва // Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2012. – № 15. – С. 6–10.
36. Ванійленко Т.В. Основи професійного самовдосконалення педагога [Текст] : метод. рек. / Т.В. Ванійленко – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 4–32.
37. Ватковська М.Г. Самореалізація особистості в постіндустріальному суспільстві [Текст] / М.Г. Ватковська // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журн. / Нац. акад. керівних кадрів культури і мистецтв. – Київ: [б. в.], 2014. – № 3. – С. 3–8.
38. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. – 140 с.
39. Виговська О.І. Науково-технологічний супровід особистісно-орієнтованої освіти: авторська концепція [Текст] / О.І. Виговська // Директор школи, ліцею, гімназії : Науково-практичний журнал для керівників закладів освіти – 2003. – № 5–6. – С. 93–97.

40. Вилюнас В. Психология развития мотивации: современные и классические исследования. Научные данные и жизненные примеры [Текст] / В. Вилюнас. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 458 с.

41. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика как творческое направление в психологической науке и практике [Текст] : материал технической информации / Н.Ф. Вишнякова // СВЧ-техника и телекоммуникационные технологии : материалы 16-й Междунар. Крымской конф., 11-15 сентября 2006 г. : в 2-х т. – Севастополь, 2006. – Т. 1. – С. 88–90.

42. Віговська О.О. Самореалізація як ознака конструктивного самозбереження особистості [Текст] / О.О. Віговська // Проблеми сучасної психології. – Кам'янець–Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 23. – С. 90–99.

43. Вітюк Н. Конфліктність як умова самореалізації особистості [Текст] / Н. Вітюк // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : [б. в.], 2011. – Вип. 16. – С. 104–112.

44. Вовк Л.П. Педагогічна культура спеціаліста в системі завдань вищої освіти [Текст] / Л.П. Вовк // Наукові записки : зб. наук. пр. – Київ : НПУ, 2001. – Вип. 40. – С. 112–115.

45. Волосенко А. Зміст та суть поняття творчої самореалізації вчителя [Текст] / А. Волосенко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань: [б. в.], 2012. – Ч. 1. – С. 30–37.

46. Волосенко А. Формування професійної компетентності як важливий чинник творчої самореалізації майбутнього вчителя [Текст] / А. Волосенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань : Жовтий О.О., 2012. – № 6. – С. 140–149.

47. Выготский Л.С. Современные течения в психологии [Текст] / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва, 1960. – С. 458–481.

48. Гавалешко О.М. Акмеологія з основами психології кар'єри [Текст] : навч.-метод. посіб. / О.М. Гавалешко, В.В. Пасніченко, Т.А. Кривко ; Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці : Рута, 2004. – 84 с.

49. Гаваші С.Й. Креативність як умова самореалізації фахівця [Текст] / С.Й. Гаваші, М.М. Лалакулич // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – Вип. 21. – С. 57–68.

50. Гавран І.А. Мотиваційно-ціннісний аспект формування емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки [Електронний ресурс] / І.А. Гавран // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 10. – С. 146–151. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vluf_2013_10-\(1\)_24.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vluf_2013_10-(1)_24.pdf).

51. Гаєвий І.О. Акмеологічний підхід як потужний засіб розкриття творчого потенціалу учнів [Текст] / І.О. Гаєвий, Н.В. Діордієва // Наукова скарбниця освіти Донеччини : наук.-метод. журн. / Донец. обл. ін-т. післядип. пед. освіти, Донец. нац. ун-т. – Донецьк : ДоноблІППО, 2013. – № 2. – С. 83–86.

52. Гандзілевська Г.Б. Роль когнітивних технік у процесі самореалізації особистості [Електронний ресурс] / Г.Б. Гандзілевська // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія : Психологія і педагогіка. – 2009. – Вип. 12. – С. 83–92. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoapp_2009_12_10.pdf, вільний.

53. Гегель Г. Феноменологія духа [Текст] / Г. Гегель // Гегель Г. Сочинения / Г. Гегель. – Москва, 1959. – Т. 4. – С. 172.

54. Гладкова В.М. Основи акмеології [Текст] : підручник / В.М. Гладкова, С.Д. Пожарський. – Львів : Новий Світ-2000, 2007. – 319 с.

55. Гладкова В.М. Продуктивна Я-концепція як акмеологічна умова самовдосконалення менеджера освіти [Текст] / В.М. Гладкова // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельн. гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – Вип. 8. – С. 52–56.

56. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя

[Текст] / Ф.Н. Гоноболин // Хрестоматія по психології : учеб. пособ. / сост. В.В. Мироненко ; ред. А.В. Петровский. – Москва, 1977. – С. 487–492.

57. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження [Текст] : метод. поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ : АПН України, 1995. – 145 с.

58. Гордійчук А.М. Акмеологічні чинники формування вокальної майстерності майбутніх учителів музики [Текст] / А.М. Гордійчук, А.А. Зарицька // Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 16 лют. 2013 р. – Київ, 2013. – С. 61–63.

59. Гордійчук А.М. Педагогічні умови формування духовного потенціалу студентської молоді [Текст] / А.М. Гордійчук, А.А. Зарицька // Актуальні питання культурології : Альманах наукового товариства “Афіна” : у 2-х т. – Рівне, 2008. – Т. 2, вип. 6. – С. 166–170.

60. Гречаник О.Є. Педагогічний експеримент з формування акмеологічної компетентності вчителя в інституті післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / О.Є. Гречаник // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2013. – Вип. 2. – С. 235–241. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/apdyupr_2013_2_49.pdf, вільний.

61. Гречкосій Р.М. Творчість як самореалізація особистості в філософії Ф.Ніцше та Е.Фромма [Текст] / Р.М. Гречкосій // Філософські обрії : наук.-теор. часоп. / Ін-т філос. ім. Г.С. Сковороди НАН України, Полтав. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. – Київ: [б. в.] ; Полтава: [б. в.], 2013. – Вип. 29. – С. 39–47.

62. Гришко Ю.А. Розвиток ціннісних установок на самореалізацію в педагогічній діяльності майбутніх викладачів та вчителів [Текст] / Ю.А. Гришко, С.Ф. Гончаренко, Г.М. Петрова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 34. – С. 147–152.

63. Грозан С. Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації [Текст] / С. Грозан

// Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 132. – С. 282–285.

64. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки [Текст] : автореф. канд. психол. наук : 19.00.01 / В.А. Гупаловська; ін-т псих. ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2005. – 25 с.

65. Гура В.В. Питання фахової підготовки майбутніх учителів музики в умовах сьогодення [Текст] / В. В. Гура // Вісник Харківської державної академії культури : зб. наук. пр. – Харків: Вид-во ХДАК, 2011. – Вип. 33. – С. 272–280.

66. Гуцол Л. Значення студентського самоврядування у процесі самореалізації особистості [Текст] / Л. Гуцол // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький: ХГПА, 2014. – Вип. 17. – С. 52–57.

67. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент [Текст] : навч. посіб. / Л. Даниленко. – Київ : Главник, 2006. – 144 с.

68. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] / А.А. Деркач. – Москва : МОДЭК, 2004. – 752 с.

69. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих [Текст] / А.А. Деркач, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – Москва : РАГС, 1998. – 250 с.

70. Деркач А. Акмеология [Текст] : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 256 с.

71. Державний стандарт вищої освіти. – Київ : Ірпінь, 1996.

72. Диба Т.Г. Філософські та педагогічні витоки розвитку акмеології [Текст] / Т.Г. Диба // Освітологічний дискурс : електрон. наук. фах. вид. / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ: [б. в.], . – 2015. – № 2. – С. 87–100. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_2_11.

73. Дорошенко Т. Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутнього вчителя музики початкової школи до професійної самореалізації [Електронний ресурс] / Т. Дорошенко // Молодь і ринок. – 2010. – № 4. – С. 51–54. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mir_2010_4_12.pdf.

74. Дубасенюк, О.А. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності [Текст] / О.А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. –1994. – № 4. – С. 94–97.

75. Єрмоєнко О.А. Психологічний супровід самореалізації обдарованої молоді [Електронний ресурс] / О.А. Єрмоєнко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2011. – № 30/31. – С. 236–240. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pipo_2011_30-31_37.pdf.

76. Завгородня О.В. Становлення художньо обдарованої особистості: акмеологічний аспект [Текст] / О.В. Завгородня // Горизонти освіти : наук. журн. / Севастополь. міський гуманіт. ун-т, Нац. акад. пед. наук України, Ун-т менедж. освіти. – Севастополь: [б. в.]. – 2013. – № 3. – С. 155–162.

77. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособ. / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2003. – 208 с.

78. Зайцева А.В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Зайцева ; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 21 с.

79. Занюк С.С. Психологія мотивації [Текст] : навч. посіб. / С.С. Занюк. – Київ : Либідь, 2002. – 304 с.

80. Зарицька А.А. Акмеологічні механізми та чинники професійної самореалізації майбутнього вчителя музики [Текст] / А.А. Зарицька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [ред. Т.І. Сущенко]. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 29 (82). – С. 178–184.

81. Зарицька А.А. Акмеологічно-педагогічні умови професійної самореалізації майбутнього вчителя музики [Текст] / А.А. Зарицька // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти”, 25-27 квітня 2013 р. – Київ, 2013. – Вип. 14(19), ч. 1. – С. 71–75.

82. Зарицька А.А. Підготовка майбутніх учителів музики до професійної самореалізації у процесі вокально-творчої діяльності / А.А. Зарицька, Л.В. Гордійчук // Актуальні проблеми підготовки фахівців на сучасному етапі : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф., – Луцьк, 2013. – Ч. 2. – С. 185–189.

83. Зарицька А.А. Проблема інтуїтивного та свідомого в вокальній підготовці співака [Текст] / А.А. Зарицька, Л.В. Гордійчук // Проблеми педагогічних технологій. – Луцьк, 2006. – С. 7–11.

84. Зарицька А.А. Генеза поняття “духовна самореалізація” у психолого-педагогічній літературі [Текст] / А.А. Зарицька // Сучасна наука: теорія і практика : матеріали XII Всеукр. наук.-практ. заочної конф. “Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку”, – Київ, 2012. – С. 87–90.

85. Зарицька А.А. Духовний розвиток особистості в народнопісенній творчості Волині [Текст] / А.А. Зарицька // Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. аспірантів і студентів, 13-14 травня 2009 року. – Луцьк, 2009. – Т. 1. – С. 323–324.

86. Зарицька А.А. Духовний розвиток особистості у творчості В.О. Сухомлинського [Текст] / А.А. Зарицька // Збірник науково-методичних праць викладачів та студентів Луцького педагогічного коледжу. – Луцьк, 2009. – Вип. 2. – С. 108–113.

87. Зарицька А.А. Компетентнісний підхід до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики [Текст] / А.А. Зарицька // Педагогіка та психологія: традиції та інновації : зб. наук. робіт учасників наук.-практ. конф., 15-16 березня 2013 року. – Львів, 2013. – С. 102–104.

88. Зарицька А.А. Особливості копінг-поведінки майбутніх учителів музики в умовах педагогічної практики [Текст] / А.А. Зарицька // Управлінські компетенції викладача вищої школи : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 28 лютого 2014 року. – Київ, 2014. – С. 84–87.

89. Зарицька А.А. Особливості розвитку духовного потенціалу студентів у процесі вокальної підготовки [Текст] / А.А. Зарицька // Педагогічний пошук : науково-методичний вісник – Луцьк, 2009. – № 1. – С. 48–51.

90. Зарицька А.А. Проблема самореалізації особистості у педагогічній спадщині Януша Корчака [Текст] / А.А. Зарицька // Концептуальні погляди Януша Корчака як важливі духовні цінності на сучасному етапі : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. – Луцьк, 2012. – С. 48–50.

91. Зарицька А.А. Роль педагогічного самоменеджменту у формуванні готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації [Текст] / А.А. Зарицька // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Ялта, 2013. – Вип. 41, ч. 5 : Сер.: Педагогіка і психологія. – С. 83–88.

92. Зарицька А.А. Становлення проблеми духовного потенціалу особистості в теорії і практиці педагогічної науки [Текст] / А.А. Зарицька // Вісник Черкаського ун-ту. Сер.: Педагог. науки. – Черкаси, 2009. – Вип. 164. – С. 30–34.

93. Зарицька А.А. Структурно-компонентна сутність професійної самореалізації майбутніх учителів музики [Текст] // Педагогіка та психологія: питання науки та практики : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., 6-7 вересня 2013 року. – Одеса, 2013. – С. 43–47.

94. Зарицька А.А. Сутність поняття духовної самореалізації вчителя музики в професійно-педагогічній діяльності [Текст] / А.А. Зарицька // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2013. – № 7 (256) : Педагогічні науки. – С. 145–149.

95. Зарицька А.А. Сутність та структура готовності до професійної самореалізації майбутнього вчителя музики [Текст] / А.А. Зарицька // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Рівне, 2013. – Вип. 6. – С. 141–144.

96. Зарицька А.А. Формування готовності майбутніх учителів до професійної самореалізації [Текст] / А.А. Зарицька // Вісник Прикарпатського університету. Сер.: Педагогіка. – 2014. – Вип. LI. – С. 62–66.

97. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати / ред. В.О. Моляко, О.Л. Музика. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.

98. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст] : практикум / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова. – Москва : Академия, 2008. – 143 с.

99. Зель І.О. Акмеологічна спрямованість як складова андрагогічної компетентності майбутніх учителів [Текст] / І.О. Зель // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки : зб. наук. пр. / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 1. – С. 17–19.

100. Зміст і методика позакласної виховної роботи за інтересами [Текст] : метод. посіб. / О.В. Безпалько, І.О. Трухін, Т.В. Говорун ; відп. ред. А.Й. Капська ; М-во освіти і науки України. – Київ : КДПІ, 1993. – 120 с.

101. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії [Текст] / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – Київ, 2003. – 246 с.

102. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії [Текст] : навч. посіб. / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач ; АПН України, ін-т педагог. і псих. проф. освіти. – Київ, 1997. – 302 с.

103. История философии [Текст] : учеб. для высш. шк. / В.И. Волович, Н.И. Горлач, Г.Т. Головченко [и др.] ; ред. Н.И. Горлач. – Харьков : Консум, 2002. – 751 с.

104. Івченко Ю.В. Гендерний підхід у професійній самореалізації особистості [Текст] / Ю.В. Івченко // Філософські та методологічні проблеми права : наук. журн. / Нац. акад. внутр. справ. – Київ: [б. в.], 2012. – № 2. – С. 72–83.

105. Іщук С.М. Дискурси особистісної самореалізації в мережі [Текст] / С.М. Іщук // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Філософія. Культурологія: зб. наук. праць.– К.: НАУ, 2014. Вип. 1 (19). –С. 63–67.

106. Кайдалова Л.Г. Професійна самореалізація та саморозвиток викладача [Текст] / Л.Г. Кайдалова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: [б. в.], 2011. – Вип. 39. – С. 16–21.

107. Калаур С.М. Доцільність використання акмеологічного підходу для самореалізації майбутнього фахівця [Текст] / С.М. Калаур, Н.С. Олексюк // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Серія : Психолого-педагогічні науки : зб. наук. пр. / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 4. – С. 83–86.

108. Кант И. Метафизика нравов: метафизические начала учения о праве [Текст] / И. Кант. – Санкт-Петербург : Изд-во П.П. Сойкина, 1903. – 60 с.

109. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти [Текст] : навч. посіб. / Л.М. Карамушка ; АПН України, Ін-т психології. – Київ : [б. в.], 1997. – 179 с.

110. Клічук А. Особливості удосконалення професійної самореалізації педагога в умовах “ціннісної анархії” [Текст] / А. Клічук // Нова педагогічна думка. – 2015. – № 1. – С. 160–163.

111. Коваленко Г.С. Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г.С. Коваленко ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2010. – 20 с.

112. Коган Л.Н. Человек и его судьба [Текст] / Л.Н. Коган. – Москва : Мысль, 1988. – 283 с.

113. Кожевнікова Л. Формування навичок художньо-педагогічного спілкування у майбутніх учителів музики [Текст] / Л. Кожевнікова // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди” : Педагогіка. Психологія Філософія : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький: [б.в.], 2013. – Вип. 28, т. 1. – С. 143–147.

114. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти [Текст] : навч.-метод. посіб. / А.В. Козир, В.І. Федоришин ; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 260 с.

115. Козій О. До проблеми формування вокальних навичок майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу [Текст] / О. Козій // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5. – С. 41–47.

116. Колісник О.П. Психохолістичний та психотрансперсональний ступені духовного розвитку [Текст] // Актуальні проблеми психології. Т. I : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Київ, 2004. –

Ч. 7. – С. 121–124.

117. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия [Текст] / Я.Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

118. Коломієць М.П. Словник іншомовних слів [Текст] : близько 3000 слів / М.П. Коломієць, Л.В. Молодова. – Київ : Освіта, 1998. – 290 с.

119. Коломієць О.В. Структура самореалізації викладача вищого навчального закладу [Текст] / О.В. Коломієць // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій ун-ту “Україна”. – 2010. – № 2. – С. 112–115.

120. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики [Текст] / заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.

121. Кон И.С. Категория “Я” в психологии [Текст] / И.С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – № 3. – С. 67–79.

122. Кондратьєва А.В. Освітній менеджмент у процесі здійснення реформ [Текст] / А.В. Кондратьєва // Грани. – 2014. – № 2. – С. 42–47.

123. Кононенко М.П. Формування готовності майбутніх учителів до самореалізації творчого потенціалу у процесі навчальної педагогічної практики [Текст] / М.П. Кононенко, Н.В. Коваленко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 4. – С. 177–185.

124. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір: основні засади розвитку вищої освіти [Текст]. – Київ ; Тернопіль, 2005. – Ч. 2. – С. 169–179.

125. Концепція педагогічної освіти [Текст]. – Київ, 1998. – 20 с.

126. Коропецька О. Психологічні детермінанти самореалізації особистості [Текст] / О. Коропецька // Психологія особистості. – 2010. – № 1. – С. 115–123.

127. Коропецька О. Самореалізація як екзистенційна потреба особистості [Текст] / О. Коропецька // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія / Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ: [б. в.], 2011. – Вип. 16. – С. 156–163.

128. Коропецька О. Ціннісно-сміслова детермінація самореалізації особистості в період зрілості [Електронний ресурс] / О. Коропецька // Вісник Прикарпатського ун-ту. Філософ. і псих. науки. – 2014. – Вип. 18. – С. 127–135. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Vpu_filos_psihol_2014_18_22.pdf.

129. Коростылева Л.А. Особенности стратегий самореализации и стили человека [Текст] / Л.А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности. – Санкт-Петербург, 2000. – Вып. 4. – С. 47–61.

130. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості [Текст] / Г.С. Костюк. – Київ : Вища шк., 1989. – 40 с.

131. Кот А. Особистісні й креативні виміри зрілого періоду життєтворчості Ференца Ліста [Текст] / А. Кот // Українська музика. – 2012. – №. 1. – С. 150–156.

132. Кремень В. Якісна освіта і нові вимоги часу [Текст] / В. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. – Київ, 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 11–24.

133. Ксьонзенко М.А. Актуальні проблеми взаємозв'язку професійного саморозвитку та самореалізації особистості педагога [Електронний ресурс] / М.А. Ксьонзенко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2012. – № 4. – С. 96–98. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nsod-2012_4_23.pdf.

134. Кузнєцова Л.М. Життєстійкість як фактор успішної самореалізації сучасної студентської молоді [Текст] / Л.М. Кузнєцова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 121. – С. 182–187.

135. Кузьменко О.С. Формування професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів з позиції акмеологічного підходу [Текст] / О.С. Кузьменко // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2013. – Вип. 19. – С. 93–96.

136. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Москва : Исслед. центр пробл. качества подгот. спец-тов, 2001. – 144 с.

137. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования [Текст] : учеб. пособ. / Н.В. Кузьмина. – Ленинград, 1980. – 123 с.

138. Кузьмина Н.В. Основание фундаментальной и синергетической акмеологии [Текст] / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский // Акмеологія – наука ХХІ століття : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Київ, 2005. – С. 14–51.

139. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Ленинград : изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.

140. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Санкт-Петербург, 1993. – 54 с.

141. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя [Текст] : тексты лекций / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев ; Гомельс. гос. ун-т, каф. пед. и псих. – Гомель, 1976. – 57 с.

142. Кузьмина Н.В. Создание в человеке продуктивного профессионала – предмет акмеологии [Текст] / Н.В. Кузьмина // Акмеология 2000 : метод. и методол. пробл. – Санкт-Петербург, 2000. – Вып. 5. – С. 186 – 192.

143. Кулешова О.В. Теоретичні основи вивчення соціального пізнання та самореалізації особистості [Текст] / О.В. Кулешова // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету “Україна”. – 2009. – № 1. – С. 59–63.

144. Куприян А.П. Проблема эксперимента в системе общественной практики [Текст] / А.П. Куприян. – Москва : Наука, 1981. – 168 с.

145. Куркіна С. Творча самореалізація й професійна компетентність майбутнього вчителя художньої культури [Текст] / С. Куркіна // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Кіровоград: [б. в.], 2012. – Вип. 112. – С. 219–229.

146. Лабач М.М. Творча самореалізація педагога вищої школи як необхідна умова успішної педагогічної взаємодії [Текст] / М.М. Лабач // Вісник

Львівського державного університету безпеки життєдіяльності : зб. наук. пр. – Львів: [б. в.], 2013. – № 7. – С. 271–274.

147. Лабунець В.М. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика [Текст] : монографія / В.М. Лабунець, Ж.Ю. Карташова. – Кам'янець-Подільський : Зволейко Д.Г., 2013. – 235 с.

148. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.

149. Лисогор Л. Життєва компетентність як умова самореалізації особистості / Л. Лисогор // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань: РВЦ "Софія", 2013. – № 47. – С. 143–147.

150. Литвинчук О. Самореалізація маргінального індивіда як спосіб збереження власної ідентичності [Електронний ресурс] / О. Литвинчук // Гілея. – 2013. – № 75. – С. 243–245. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/gileya_2013_75_104.pdf.

151. Лихвар В.Д. Художньо-творчий потенціал як механізм самореалізації особистості [Електронний ресурс] / В.Д. Лихвар // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура. – 2008. – № 3. – С. 71–80. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/-had_2008_3_9.pdf, вільний.

152. Ліфінцев С. Акмеологічні детермінанти навчально-пізнавальної діяльності студентів [Текст] / С. Ліфінцев // Українознавчий альманах / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ: КНУ ім. Т. Шевченка, 2012. – Вип. 9. – С. 303–308.

153. Логвиненко В.І. Соціально-філософський аналіз поняття “самореалізація” / В.І. Логвиненко // Філософія і політологія в контексті сучасної культури : наук. журн. / Дніпропетр. нац. ун-т ім. Олеся Гончара. – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2013. – Вип. 6. – С. 114–119.

154. Ложникова Н.А. Имитационная педагогическая игра [Текст] / Н.А. Ложникова // Специалист. – 2005. – № 2. – С. 19–21.

155. Лосєва Н.М. Самореалізація викладача-куратора [Текст] : навч.-метод. посіб. / Н.М. Лосєва ; Донецький нац. ун-т. – 2. вид., перероб. – Донецьк :

ДонНУ, 2004. – 227 с.

156. Лужницький Г. Український театр: Наукові праці, статті, рецензії [Текст] : зб. праць / Г. Лужницький. – Львів, 2004. – Т. 1 : Наукові праці. – 344 с.

157. Лук А.Н. Мотивация научного творчества [Текст] / А.Н. Лук. – Москва : Наука, 1980. – 122 с.

158. Лукашевич О.М. Проблеми самоздійснення дорослої людини: акмеологічний вимір [Текст] / О.М. Лукашевич, М.П. Лукашевич // Ринок праці та зайнятість населення : наук.-вироб. журн. / Ін-т підготовки кадрів держ. служби зайнятості України. – Київ: [б.в.], 2012. – № 3. – С. 49–52.

159. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі [Текст] : в 2 т. / С.Д. Максименко. – Київ : Форум, 2002. – Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми психології. – 319 с.

160. Маслов В.В. Принципи менеджменту в установах освіти [Текст] / В.В. Маслов, В.В. Шаркунова // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – С. 77–84.

161. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы [Текст] / А. Маслоу. – Москва : Смысл, 1999. – 425с.

162. Матвеев В. Актуальність проблеми самореалізації особистості та особливості українського менталітету [Електронний ресурс] / В. Матвеев, Т. Матвеева // Українознавчий альманах. – 2009. – Вип. 1. – С. 60–63. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ukralm_2009_1_22.pdf.

163. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

164. Мачинська Н. Актуалізація особистості студента в контексті акмеологічного підходу як чинник розвитку вищої школи / Н. Мачинська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка / зб. наук. пр. / Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Мелітополь: [б. в.], 2014. – № 2. – С. 55–59.

165. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] : учеб.-метод. пособ. / Л.М. Митина ; Российская академия образования, Моск. псих.-соц. ин-т. – 2-е. изд. – Москва : МОДЭК, 2003. – 400 с.

166. Михайлова А.Г. Педагогічна взаємодія між викладачем та студентом як одна із категорій акмеологічної позиції [Текст] / А.Г. Михайлова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Тарас Шевченка, 2012. – № 19 :., – С. 153–159.

167. Михалюк А.М. Методика діагностування сформованості виконавської культури майбутніх учителів музики [Текст] / А.М. Михалюк // Збірник наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки / Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ: БДПУ, 2013. – № 2– С. 99–104.

168. Мільчевська Г.С. Рефлексія як важлива умова особистісної самореалізації старшого підлітка в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку [Текст] / Г.С. Мільчевська // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки – Луганськ; Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2013. – № 10 – С. 180–185.

169. Моляко В. Творча та інтелектуальна обдарованість у структурі особистості професіонала [Текст] / В. Моляко // Рідна школа : щоміс. наук.-пед. журн. / М-во освіти і науки України. – Київ: Рідна школа, 2011. – № 12. – С. 7–11.

170. Морозова О. Основні проблеми формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики [Текст] / О. Морозова // Молодь і ринок : наук.-пед. журн. / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич: [б. в.], 2010. – № 4. – С. 135–139.

171. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема [Текст] : філософсько-культурологічний аналіз. – Житомир : ЖІТІ, 1997. – 214 с.

172. Мясіщев В.Н. Психология отношений [Текст] : избр. псих. тр. / В.Н. Мясіщев ; ред. А.А. Бодалев ; Акад пед. и соц. наук, Моск. псих.-соц. ин-т. – Москва ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с.

173. Назарук Н.В. Професійний потенціал учителя як засіб самореалізації у педагогічній діяльності [Текст] / Н.В. Назарук // Науковий вісник Львівського державного ун-ту внутрішніх справ : серія психологічна : зб. наук. пр. / Львів. держ. ун-т внутрішніх справ. – Львів: ЛьвДУВС, 2012. – Вип. 2. – С. 433–442.

174. Наука жить [Текст] / пер. с англ. и нем. А. Адлер ; сост.-ред. А.А. Юдин. – Київ : Port-Royal, 1997. – 288 с.

175. Ненько Ю. Сутність поняття “творчість”, “творча самореалізація” [Текст] / Ю. Ненько // Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань: [б. в.], 2009. – Ч. 2. – С. 245–251.

176. Ніколаєску І. Акмеологічний підхід до розвитку професійного іміджу сучасного педагога в системі післядипломної освіти [Текст] / І. Ніколаєску // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. / Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань: Жовтий О.О., 2012. – № 5. – С. 245–251.

177. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології [Текст] / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – Київ : Просвіта, 2000. – 368 с.

178. Носовець Н.М. Теоретичні основи педагогічної акмеології в підготовці майбутнього вчителя [Текст] / Н.М. Носовець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів: Вид-во ЧДПУ, 2013. – Вип. 108. – С. 15–70.

179. Носовець Н.М. Умови реалізації акмеологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів [Текст] / Н.М. Носовець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів: Вид-во ЧДПУ, 2014. – Вип. 120. – С. 151–153.

180. Овчаренко Н.В. Самоактуалізація та самореалізація особистості у системі цілепокладання постсучасної освіти: філософсько-освітній аспект / Н.В. Овчаренко // Грані : наук.-теорет. і громад.-політ. альм. – Дніпропетровськ: Грані, 2015. – № 1. – С. 62–66.

181. Оконь В. Введение в общую дидактику [Текст] / В. Оконь ; пер. с пол. Л.Г. Кашкурович, Н.Г. Горин. – Москва : Высш. шк., 1990. – 382 с.

182. Олексюк О.М. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі / О.М. Олексюк // Наукові записки Тернопільського ДПУ імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 1999. – № 3. – С. 116–120.

183. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук:

13.00.01., 13.00.04. / О.М. Олексюк // Київський університет імені Т.Г. Шевченка. – Київ, 1997. – 50 с.

184. Олпорт Г.В. Личность в психологии [Текст] / Г.В. Олпорт. – Москва : КСП+ ; Санкт-Петербург : Ювента, 1998. – 375 с.

185. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.М. Отич ; АПН України, ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2009. – 44 с.

186. Падалка Г.М. Акмеологічна арт-педагогіка: предмет, принципи, методичні підходи [Текст] / Г.М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти / МОН України, НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 10 (15). – С. 9–14.

187. Пальчевський С.С. Акмеологія [Текст] : навч. посіб. / С.С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.

188. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра. Радость. Печаль. Хаос. Мудрость [Текст] : пер. с англ. / Ф. Перлз. – Москва : изд-во ин-та психотерапии, 2002. – 220 с.

189. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А.В. Петровский. – Москва : Политиздат, 1982. – 255 с.

190. Петрушкевич А.В. Історичне несвідоме М. Фуко: децентралізація ролі суб'єкта в культурі [Текст] / А.В. Петрушкевич // Університетська кафедра / Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана. – Київ: Вид-во КНЕУ, 2012. – № 1. – С. 31–38.

191. Пехота О.М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя [Текст] / О.М. Пехота // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – Київ, 1994. – № 4. – С. 106–113.

192. Платонов К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов ; ред. А.Д. Глоточкин ; АН СССР, ин-т психологии. – Москва, 1986. – 254 с.

193. Плахотнік О.В. Акмеологія як нова якість освіти [Текст] / О.В. Плахотнік // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного

університету імені Тараса Шевченка / Військ. ін-т Київ. нац. ун-та ім. Тараса Шевченка. – Київ: Вид-во ВКНУ, 2013. – Вип. 42. – С. 187–192.

194. Плотницька О.В. Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В. Плотницька ; Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. – Житомир, 2005. – 19 с.

195. Побережна Г.І. Загальна теорія музики [Текст] : підручник / Г.І. Побережна, Т.В. Щериця. – Київ : Вища шк., 2004. – 303 с.

196. Подмазін С.І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.03 / С.І. Подмазін ; Дніпропетр. нац. ун-т. – Дніпропетровськ, 2006. – 54 с.

197. Полубоярина І.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.І. Полубоярина ; Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. – Житомир, 2008. – 20 с.

198. Про вищу освіту : Закон України [від 1 лип. 2014] № 1556-УІІ // Голос України. – 2014. – 6 серп. (№ 148). – С. 9–19 ; Урядовий кур'єр. – 2014. – 13 серп. (№ 146). – С. 7–18.

199. Професійна освіта [Текст] : навч. посіб. / ред. Н.Г. Ничкало ; уклад. С.У. Гончаренко ; НАПН України, ін-т пед. і псих. проф. освіти. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.

200. Проценко О.Б. Акмеологія: історія та перспективи розвитку [Текст] / О.Б. Проценко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2013. – Вип. 40, ч. 2 : Педагогіка і психологія. – С. 178–183.

201. Психологія [Текст] : словарь / общ. ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Москва : Политиздат, 1970. – 494 с.

202. Психологія і педагогіка життєтворчості [Текст] : навч.-метод. посіб. / ред. В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань та ін. – Київ, 1996. – 792 с.

203. Радул В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості [Текст] / В. Радул // Рідна школа : щоміс. наук.-пед журн. / М-во освіти і науки України. – Київ: Рідна школа, 2011. – № 3. – С. 15–20.

204. Радченко С. Інноваційні підходи у формуванні гармонічного слуху майбутніх учителів музики на основі міжпредметних зв'язків [Текст] / С. Радченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань: Жовтий О.О., 2012. – № 6. – С. 93–98.

205. Рева Г.В. Формирование акмеологической направленности личности будущего учителя [Текст] : (на примере подготовки учителя музыки): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.В. Рева. – Майкоп, 2002. – 23 с.

206. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя. [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л.С. Рибалко; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. - Х., 2008. – 42 с.

207. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) [Текст] : [монографія] / Л.С. Рибалко ; Харківський нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.

208. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К.Роджерс. – Москва : Прогресс, Универсум, 1994. – С. 211–232.

209. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти [Текст] : навч.-метод. посіб. / О.Я. Ростовський. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2011. – 640 с.

210. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды / С.Л. Рубинштейн. – Москва, 1997.

211. Русул О.В. Свобода самореалізації в умовах інформаційного суспільства [Текст] / О.В. Русул // Філософія і політологія в контексті сучасної культури : наук. журн. / Дніпропетр. нац. ун-т ім. Олеся Гончара. – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2014. – Вип. 7. – С. 155–160.

212. Садовий М. Акмеологія та шкільна освіта [Текст] / М. Садовий // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені

Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Кіровоград: [б. в.], 2013. – Вип. 121(1). – С. 3–7.

213. Сазоненко Г.С. Акмеологія шкільної освіти [Текст] : наук.-метод. посіб. / Г.С. Сазоненко. – Київ : Основи, 2010. – 559 с.

214. Сазоненко Г.С. Компетентність у системі неперервної освіти: акмеологічна модель [Текст] : наук.-метод. посіб. / Г.С. Сазоненко, В.В. Приступа ; Укр. гуманіт. ліцей Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – Макарів : Софія, 2013. – 411 с.

215. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – это гуманізм [Текст] / Ж.-П. Сартр // Сумерки богів : [збірник] / Ф. Ніцше, З. Фрейд, Э. Фромм ; сост. и общ. ред А.А. Яковлев. – Москва : Политиздат, 1989. – С. 319–344.

216. Сегеда Н.А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.А. Сегеда ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2002. – 20 с.

217. Семиченко В.А. Адаптація молодих учителів до професійної діяльності [Текст] / В.А. Семиченко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – Київ, 1997. – С.100–104.

218. Сенека М.А. Наедине с собой [Текст] / М. А. Сенека. – Симферополь : Реноме, 1988. – 384 с.

219. Сепетий Д.П. Імператив самореалізації у сучасній філософії та психології [Текст] / Д.П. Сепетий // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : зб. наук. пр. – Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2012. – Вип. 48. – С. 250–263.

220. Сеченов И.М. Элементы мысли [Текст] / И. М. Сеченов. – Москва : Книжный Клуб Книговек, 2011. – 416 с.

221. Сирова Г.В. До проблеми самореалізації педагога [Текст] / Г.В. Сирова, Т.Д. Щербан // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – Вип. 21. – С. 658–669.

222. Сироткіна Ж. Педагогічні можливості взаємодії різних видів мистецтва у процесі формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів і музики [Текст] / Ж. Сироткіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6(2). – С. 299–305.

223. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості [Текст] : підручник / С.О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.

224. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей [Текст] / М.Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1980. – 298 с.

225. Сковорода Г.С. Твори : у 2-х т. [Текст] / Г.С. Сковорода. – Київ : Обереги, 1994. – Т. 2 : Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. – 479 с.

226. Скріпнікова Л.В. Процеси системи управління якістю підготовки майбутніх учителів музики [Текст] / Л.В. Скріпнікова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. / Сум. дурж. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. – Суми: [б. в.], 2013. – № 4. – С. 355–361.

227. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.

228. Слостенин В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособ. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.

229. Современная дидактика: теория – практика [Текст] / ред. И.Я. Лернер, И.К. Журавлев. – Москва : Изд-во ИТПиМИО РАО, 1994. – 288 с.

230. Соловйов В.С. Творчість як філософсько-антропологічна проблема [Текст] : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04 / В.С. Соловйов ; ін-т філософії імені Г.С. Сковороди НАН України. – Київ, 2003. – 24 с.

231. Спасибенко С.Г. О социологическом видении проблем образования и устойчивого развития [Текст] / С.Г. Спасибенко, С.А. Губина // Социально-гуманитарные знания. – М., 2005. – № 1. – С. 52–74.

232. Спіліоті О.В. Педагогічні умови формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики [Текст] / О.В. Спіліоті // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-

педагогічні науки : зб. наук. пр. / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 1. – С. 133–136.

233. Спіліоті О.В. Проблема формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки: теоретико-експериментальне дослідження [Електронний ресурс] / О.В. Спіліоті // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Сер. : Псих.-пед. науки. – 2012. – № 6. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzspp_2012_6_12.pdf.

234. Стаканкова Т.П. Створення умов для самореалізації студентів [Текст] / Т.П. Стаканкова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, . 2012. – Вип. 37. – С. 146–151.

235. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя [Текст] : монографія / З.Н. Курлянд, О.А. Галіцан, С.С. Єрмакова [та ін.] ; Півд. наук. центр АПН України. – Одеса, 2005. – 143 с.

236. Старинська Н.В. Адаптаційний потенціал як чинник професійної самореалізації особистості [Електронний ресурс] / Н.В. Старинська // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – 2011. – Вип. 38 : Психологія.. – С. 196–201. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VKhnpu_psychol_2011_38_23.pdf.

237. Стельмах Н.В. Педагогічна творчість як фактор самореалізації особистості педагога [Текст] / Н.В. Стельмах // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. / Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. – Суми, 2014. – № 3. – С. 346–355.

238. Сухобская Г.С. Творческий потенциал личности учителя и его потребности в психолого-педагогических знаниях [Текст] / Г.С. Сухобская // Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях : сб. науч. тр. АПН СССР НИИ общ. образования взрослых. – Москва, 1989. – С.7–59.

239. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра [Текст] / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти т. / – Київ, 1976. – Т. 1. – С. 435–455.

240. Теплова О.Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.Ю. Теплова ; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – Київ, 2005. – 20 с.

241. Торшевська О.В. Психолого-педагогічні аспекти формування готовності до професійної самореалізації студентів коледжу в процесі проходження практики [Текст] / О.В. Торшевська // Наук. зап. каф. пед. : зб. наук. пр./ Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Харків: Основа, 2013. – Вип. 31. – С. 301–305.

242. Троїцька Т.С. Практикум з акмеології навчання і виховання [Текст] : навч. посіб. / Т.С. Троїцька ; Мелітопольський держ. пед. ун-т. – Мелітополь : [б. в.], 2005. – 148 с.

243. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологической установки [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 210 с.

244. Український педагогічний словник [Текст] / ред. С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

245. Урбан М.А. Обучение с помощью конкретных ситуаций [Электронный ресурс] / М.А. Урбан // Пачатковая школа. – 2005. – № 1. – Режим доступа: http://annik-bgpu.nm.ru/statya_keisl.html/, вільний. – Загол. з екрану. – Мова рос.

246. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы [Текст] / К.Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / К.Д. Ушинский. – Москва, 1953. – Т. 1. – С. 150–155.

247. Фальова О.Є. Асертивність як фактор самореалізації особистості жінки [Текст] / О.Є. Фальова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди : Психологія. – Харків: Вид-во ХНПУ, 2015. – Вип. 50 : Психологія . – С. 258–267.

248. Фальова О.Є. Проблема самореалізації особистості жінки в закордонній психології [Текст] / О.Є. Фальова // Вісник Харківського національного

педагогічного університету імені Г.С. Сковороди : Психологія. – Харків: Вид-во ХНПУ, 2012. – Вип. 43 : – С. 192–199.

249. Федорич Х. Дослідницька діяльність як процес самореалізації особистості [Текст] / Х. Федорич // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – Умань, 2014. – Ч. 2. – С. 382–387.

250. Федоришин В.І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 [Текст] / В.І. Федоришин ; нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 44 с.

251. Федоришин В.І. Фахово-орієнтаційний напрям забезпечення свідомого ставлення майбутніх учителів музики до вибору стратегії практичної діяльності [Текст] / В.І. Федоришин // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагог. науки. – Луганськ, 2013. – № 10 – С. 174–180.

252. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – Москва : ИНФРА, 1997. – 576 с.

253. Філософський енциклопедичний словник [Текст] / НАН України, інститут філософії імені Г.С.Сковороди ; ред. В.І. Шинкарук. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.

254. Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти в Україні: європейський вимір [Текст] : колект. моногр. / В. Андрущенко, В.П. Бех, М.І. Бойченко та ін. ; нац. акад. пед. наук України, ін-т вищ. освіти. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 218 с.

255. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях [Текст] / П.А. Флоренский // Флоренский П.А. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. – Москва, 2000. – С. 79–421.

256. Флярковська О. Творча самореалізація підлітків у процесі позакласної виховної роботи [Текст] / О. Флярковська // Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія та практика : зб. наук. пр. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т

психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Ін-т обдарованої дитини НАП України. – Київ: [б. в.], 2014. – Вип. 2. – С. 59–66.

257. Фромм Э. Человек для себя [Текст] / Э. Фромм. – Минск : Попурри, 1998. – 672 с.

258. Харченко В.Є. Теоретичний аналіз підходів щодо визначення поняття “самореалізація особистості” у психологічній літературі [Текст] / В.Є. Харченко // Наукові записки Національного університету "Острозька академія" Серія : Психологія і педагогіка : / зб. наук. пр. – Острог: Вид-во Нац. ун-ту "Острозька академія", 2014. – Вип. 30. – С. 123–127.

259. Хорни К. Женская психология [Текст] / К. Хорни. – Санкт-Петербург : ВЕИП, 1993. – 222 с.

260. Цветухина О. Мотивационная среда образовательного учреждения как необходимое условие творческой деятельности педагога [Текст] О. Цветухина // Вестник СПО. – 2007. – №10 (178). – С. 11–18.

261. Цветкова Г.Г. Проблема самовдосконалення викладача вищої школи : акмеологічний, системно-синергетичний, аксіологічний підходи [Текст] / Г.Г. Цветкова // Духовність особистості : зб. наук. пр. – Сєвєродонецьк, 2012. – Вип. 4. – С. 167–178.

262. Цимбал Т. Самореалізація людини як “турбота про себе” у практиці буттєвісного вкорінення [Текст] / Т. Цимбал // Українознавчий альманах / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ: КНУ ім Т. Шевченка, 2014. – Вип. 16. – С. 143–148.

263. Цокур О.С. Педагогіка вищої школи [Текст] : навч.-метод. посіб. / О.С. Цокур. – Одеса : Одеська нац. юрид. акад., 2002. – Вип. 2 : Педагогічний менеджмент. – 80 с.

264. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности [Текст] / А.Я. Чебыкин. – Одесса : РИК ОГПУ, 1991. – 171 с.

265. Чурікова-Кушнір О.Д. Інноваційні технології навчання майбутніх учителів музики у ВНЗ [Текст] / О.Д. Чурікова-Кушнір // Наукові записки

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2013. – № 1. – С. 148–151.

266. Шаршов І.А. Реализация модели индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя вуза: типология, критерии и уровни развития [Текст] / И.А. Шаршов, Л.Н. Макарова // Известия Воронежского гос. пед. ун-та. – Воронеж, 2005. – Т. 254. – С.152–162.

267. Шевнюк О.Л. Структура і функції культурологічної освіти майбутнього вчителя [Текст] / О.Л. Шевнюк // Педагогіка і психологія. – Київ, 2003. – № 1. – С. 80–89.

268. Шинкаренко В. Мультимедійні технології як засіб компетентнісного становлення майбутніх учителів музики [Текст] / В. Шинкаренко // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди” : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28(1). – С. 336–340.

269. Шлях до майстерності [Текст] : кн. для вчителя / ред. В.Ф. Паламарчук. – Київ : Освіта, 1995. – 128 с.

270. Штофф В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. – Москва ; Ленинград : Наука, 1966. – 302 с.

271. Шулигіна Р.А. Проблема творчої самореалізації особистості в системі духовних орієнтирів [Текст] / Р.А. Шулигіна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Київ, 2013. – Вип. 17 (2). – С. 478–485.

272. Шулигіна Р. Формування потреби майбутнього педагога у творчій самореалізації в умовах університетської освіти [Текст] / Р. Шулигіна // Вісник Інституту розвитку дитини : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. праць – Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2015. – Вип. 38. – С. 104–109.

273. Щєбликіна Т.А. Дослідження проблеми моніторингу навчальних досягнень майбутніх учителів на засадах акмеологічного підходу [Текст] / Т.А. Щєбликіна // Наукові записки кафедри педагогіки / зб. наук. пр. / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків: Основа, 2014. – Вип. 34. – С. 277–283.

274. Щедролосоєва К.О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів музики і художньої культури [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / К.О. Щедролосоєва ; ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2005. – 21 с.

275. Щолокова О. Категорія духовності у мистецькій освіті: компетентнісний аспект [Текст] / О. Щолокова // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць. – Полтава, 2011. – Вип. 1. – С. 127–136.

276. Юнг К.Г. Становление личности [Текст] / К.Г. Юнг // Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. и общая ред. А.А. Реан. – Санкт-Петербург, 2000. – С. 65–79.

277. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуации [Текст] / К.Г. Юнг ; РАН, Ин-т псих. – Москва : Наука, 1996. – 269 с.

278. Юхименко Н.Ф. Характер як фактор самореалізації особистості [Текст] / Н.Ф. Юхименко // Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Філософія. Соціологія. Політологія : наук. журнал. – Дніпропетровськ, 2012. –Т. 20, вип. 22. – С. 82–86.

279. Ягупов В.В. Педагогіка [Текст] : навч. посіб. для студ. пед. спец. вищ. навч. закл. / В.В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 559 с.

280. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская – Москва : Сентябрь, 2000. – 111 с.

281. Якунин В.А. Психология педагогической деятельности [Текст] / В.А. Якунин, Е.Н. Линов. – Ленинград, 1990. – 596 с.

282. Allport G.W. Personaliti: a psychological interpretation / G.W. Allport. – N.Y., 1937. – P. 427–588.

283. Costa A.L. Learning and leading with habits of mind : 16 essential characteristics for success. / A.L. Costa, B. Kallick. – Alexandria : ASCD, 2008.

284. Costa A.L. Habits of mind across the curriculum: practical and creative strategies for teachers / A.L. Costa, B. Kallick. – Alexandria : VA ASCD, 2009.

285. Danielson C. Enhancing professional practice: a framework for teaching / C. Danielson. – Alexandria : ASCD, 2007.

286. Marzano R.J. The art and science of teaching : a comprehensive framework for effective instruction / R.J. Marzano. – Alexandria : ASCD, 2007.

287. Strong R.W. Teaching what matters most: Standards and strategies for raising student achievement / R. W. Strong, H. F. Silver, M. J. Perini. – Alexandria : ASCD, 2001.

288. Bacon F. (2000) [1985]. Kiernan, Michael, ed. The Essayes or Counsels, Civill and Morall. New York : Oxford University Press. p. xlix.

289. Mayer J.D. The Intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence*. – 1993. – Vol. 17. – P. 227–232.

290. Zarytska A.A. Future Music teachers' readiness to develop their students' self-concepts : analytic approach / A.A. Zarytska // *The Advanced Science open access journal*. – United States. – 2013. – June. – P. 72–77.

291. Zarytska A.A. Role of Personal Achievement Characteristics of Future Music Teachers in the Process of their Ability to Self-Realization Forming / A.A. Zarytska // *Zbior raportow naukowych. "Badania naukowe naszych czasow"*. (29.10.2013 – 31.10.2013) – Katowice : Wydawca : Diamond trading tour, 2013. – 112 str., – P. 17–22.

292. Gall M.D. Discussion method / M.D. Gall // *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. – Oxford, 1988.

293. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. – OECD. – P. 8.

294. The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education / Ed by T. Neville. – Oxford : N. I.: Pergamon Press, 1989.

295. The Oxford English Dictionary. Second Edition / [prepared by J.A. Simpson and S.C. Wein]. – Oxford, 1989 – Vol.XIV. – P. 921.

296. Guilford J.P. Creative Talents: Their Nature, Uses and Development / J.P. Guilford. – Buffalo, N.Y., 1986.

297. The Nature of Creativity / Sternberg R. J. (Ed.). – Cambridge, 1988.

Анкета

для учителів музики

Мета: з'ясування орієнтаційної спрямованості готовності вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах в ВНЗ.

Дайте, будь ласка, відповіді на запропоновані запитання:

1. Чи є актуальною проблема професійної самореалізації для Вашої педагогічної діяльності? _____
2. Вкажіть пріоритетні напрямки предметно-продуктивної роботи вашої школи _____.
3. Чи розглядається серед них проблема акмеологічного підходу до удосконалення професійної майстерності учителя музики, його самореалізації? (Підкресліть необхідне)

1). Так. 2). Ні.
4. Чи підготував Вас коледж (інститут) до професійної самореалізації на основі використання акмеорієнтованих технологій? (Підкресліть необхідне)

1). Так. 2) Ні.
5. Які саме умови організації навчально-виховного процесу у ВНЗ сприяли Вашій підготовці до професійної самореалізації?
_____.

Дякуємо за співпрацю!

Анкета для викладачів

Шановні колеги! З метою виявлення стану підготовки студентів до професійної самореалізації в процесі вивчення циклу музично-теоретичних та професійно-орієнтованих дисциплін просимо Вас відповісти на наступні запитання:

1. Чи проводиться Вами в процесі бакалаврської підготовки цілеспрямована робота із формування готовності у майбутніх учителів музики до професійної самореалізації?

2. Наскільки необхідним і можливим Ви вважаєте цілеспрямоване формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах у процесі вивчення фахових навчальних дисциплін:

Педагогіка (дидактика, теорія виховання, школознавство), основи педагогічної майстерності	Спеціальні музичні дисципліни (музичний інструмент, постановка голосу, диригування, практика роботи з хором)	Методика музичного виховання, музична література	Спецкурси
а) обов'язково потрібне; б) можливе загальне ознайомлення; в) немає необхідності.	а) обов'язково потрібне; б) можливе загальне ознайомлення; в) немає необхідності.	а) обов'язково потрібне; б) можливе загальне ознайомлення; в) немає необхідності.	а) обов'язково потрібне; б) можливе загальне ознайомлення; в) немає необхідності.

3. Чи вважаєте Ви достатнім для ефективного процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації викладання зазначених вище дисциплін у традиційному інформативно-репродуктивному стилі? Якщо ні, то які зміни Ви вбачаєте за необхідне внести у викладання зазначених навчальних дисциплін?

4. Назвіть причини, які, на Ваш погляд, перешкоджають ефективному

формуванню у студентів готовності до професійної самореалізації

5. Які форми і методи навчання Ви вважаєте ефективними у формуванні готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на основі акмеологічної спрямованості? (необхідне підкресліть):

- а) фронтальна навчальна робота;
- б) метод мікронавчання;
- в) інноваційні форми (відеозаписи уроків, художньо-творче ессе та ін.) взаємодії вчителя музики з суб'єктами навчально-виховного процесу;
- г) розв'язання педагогічних задач, ситуацій;
- д) ділові ігри;
- ж) тренінгові технології навчання;
- з) інші форми і методи навчання (вказіть які) _____.

6. Що Ви вважаєте більш доцільним (потрібне підкресліть):

а) читання спецкурсу, спрямованого на активізацію формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах;

б) акмеологічну переорієнтацію діючих навчальних програм .

7. Ваші пропозиції щодо оптимізації цілісного поетапного процесу формування готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів музики у системі бакалаврської підготовки.

Дякуємо за співпрацю!

Стандартизована методика
«Самооцінка професійно-педагогічної мотивації»

Шановні студенти! Пропонуємо Вам відповісти на запитання, обравши саме той варіант відповіді, який найбільш адекватно віддзеркалює Вашу думку.

1. Ви вирішили одержати професію вчителя музики тому, що:

- а) є бажання передати власні знання іншим;
- б) є потяг присвятити себе мистецтву і вихованню дітей;
- в) так склалися обставини.

2. Чи подобається Вам майбутня професія вчителя музики?

- а) дуже подобається;
- б) до професії ставлюся байдуже;
- в) не подобається.

3. Оцініть за п'ятибальною шкалою те, в якій мірі зазначені нижче фактори узгоджуються з Вашими ціннісними орієнтаціями:

- а) я відчуваю інтерес до дітей, бажання їх навчати і виховувати;
- б) бажаю займатися дослідженням однієї з наукових проблем, пов'язаної з удосконаленням навчально-виховного процесу;
- в) мені подобається процес самовдосконалення у музично-педагогічній діяльності.

4. Якби видалася можливість змінити фах, чи обрали б Ви знову педагогічну професію?

- а) так;
- б) не знаю;
- в) ні.

5. Як часто Ви читаєте психолого-педагогічну, методичну, мистецтвознавчу літературу ?

- а) щодня;
- б) рідко;
- в) вважаю, що це непотрібне.

6. Чи хотіли б Ви перейти вчитися в інший не педагогічний ВНЗ?

- а) так;
- б) не знаю;
- в) ні.

7. Якщо виявилися недоліки в опануванні навчальним матеріалом, наскільки оперативно Ви намагаєтесь їх виправити?

- а) по можливості;
- б) протягом семестру;
- в) перед сесією.

8. Яким чином Ви вдосконалюєте свої знання з фахової підготовки?

- а) читаю додаткову літературу;
- б) читаю рекомендовану викладачем літературу;
- в) достатнім є опанування літератури за програмою.

9. Яке місце в процесі самонавчання займає самоосвіта?

- а) першочергове;
- б) значне, на рівні з іншими;
- в) незначне.

10. Чи зможете Ви оволодіти складовими музично-педагогічної професії в достатньому обсязі у ВНЗ?

- а) так;
- б) думаю, що так;
- в) не впевнений (а).

Методика вивчення мотивації професійної діяльності

К. Замфір (в модифікації А.А. Реана)

Інструкція: Ознайомтеся з сутністю мотивів професійної діяльності та оцініть їх значущість за п'ятибальною шкалою.

Бланк для відповідей

	1	2	3	4	5
	дуже незнач- ною мірою	досить незнач- ною мірою	незнач- ною, але і не малою мірою	досить значною мірою	дуже значною мірою
1. Грошовий заробіток					
2. Прагнення до кар'єрного росту					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег					
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи					
7. Можливість найбільш повної самореалізації саме у цій діяльності					

Орієнтаційна анкета Б. Басса

Шановні студенти!

На основі запропонованих тверджень оцініть правильність відповідей (позитивний вибір «+», негативний – «-»):

1. Найбільше задоволення я одержую від:

- А. Схвалення моєї роботи;
- Б. Свідомості того, що робота зроблена добре;
- В. Свідомості того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:

- А. Тренером, що розробляє тактику гри;
- Б. Відомим гравцем;
- В. Обраним капітаном команди.

3. По-моєму, найкращим педагогом є той, хто:

- А. Виявляє цікавість до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;
- Б. Викликає інтерес до предмета так, що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмета;
- В. Створює в колективі таку атмосферу, коли ніхто не боїться висловити своєї думки.

4. Мені подобається, коли люди:

- А. Радіють від виконаної роботи;
- Б. Із задоволенням працюють у колективі;
- В. Прагнуть виконати свою роботу краще від інших.

5. Я хотів би, щоб мої друзі:

- А. Були чуйними й допомагали людям;
- Б. Були вірними й відданими мені;
- В. Були розумними й цікавими людьми.

6. Найкращими друзями я вважаю тих:

- А. З ким складаються доброзичливі взаємини;
- Б. На кого завжди можна розраховувати;

- В. Хто успішний у житті.
7. Найбільше я не люблю:
- А. Коли мені щось не вдається;
 - Б. Коли псуються взаємини з товаришами;
 - В. Коли мене критикують.
8. По-моєму, найгірше, коли педагог:
- А. Не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, кепкує з них;
 - Б. Викликає дух конкурентності в колективі;
 - В. Недостатньо добре знає свій предмет.
9. У дитинстві мені найбільше подобалося:
- А. Проводити час із друзями;
 - Б. Відчувати задоволення від виконаних справ;
 - В. Коли мене за щось хвалили.
10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:
- А. Досяг успіху в житті;
 - Б. По-справжньому захоплений своєю справою;
 - В. Відрізняється дружелюбністю й доброзичливістю.
11. Насамперед школа повинна:
- А. Навчити вирішувати завдання, які ставить життя;
 - Б. Розвивати індивідуальні здібності учня;
 - В. Виховувати якості, що забезпечують рівень спілкування і взаємодії з людьми.
12. Якби в мене було більше вільного часу, найохочіше я використав(ла) би його:
- А. Для спілкування із друзями;
 - Б. Для відпочинку й розваг;
 - В. Для улюблених справ і самоосвіти.
13. Найбільших успіхів я домагаюся, коли:
- А. Працюю з людьми, які мені симпатичні;
 - Б. У мене цікава робота;

- В. Мої зусилля винагороджуються.
14. Я люблю, коли:
- А. Мене поцінують;
 - Б. Отримую задоволення від виконаної роботи;
 - В. Приємно проводжу час із друзями.
15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:
- А. Розповіли про цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом тощо, де мені доводилось брати участь;
 - Б. Написали про мою діяльність;
 - В. Обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю.
16. Найкраще я навчаюсь, якщо викладач:
- А. Здійснює індивідуальний підхід;
 - Б. Зуміє викликати в мене інтерес до предмета;
 - В. Влаштує колективне обговорення досліджуваних проблем.
17. Для мене немає нічого гіршого, ніж:
- А. Образа честі;
 - Б. Невдача при виконанні важливої справи;
 - В. Втрата друзів.
18. Найбільше я ціную:
- А. Успіх;
 - Б. Професійний рівень спільної роботи;
 - В. Здоровий практичний розум і кмітливість.
19. Я не люблю людей, які:
- А. Зі заниженою самооцінкою;
 - Б. Сварливі і конфліктні;
 - В. Заперечують усе нове.
20. Приємно, коли:
- А. Працюю над важливою для всіх справою;
 - Б. Маю багато друзів;
 - В. Викликаю замилювання й усім подобаюся.

21. По-моєму, передусім керівник повинен бути:
- А. Доступним;
 - Б. Авторитетним;
 - В. Вимогливим.
22. У вільний час я охоче прочитав(ла) би книги:
- А. Про те, як заводити друзів і підтримувати гарні стосунки з людьми;
 - Б. Про життя знаменитих і цікавих людей;
 - В. Про останні досягнення науки й техніки.
23. Якби в мене були здібності до музики, я хотів(ла) би бути:
- А. Диригентом;
 - Б. Композитором;
 - В. Солістом.
24. Мені б хотілося:
- А. Придумати цікавий конкурс;
 - Б. Перемогти в конкурсі;
 - В. Організувати конкурс і керувати ним.
25. Для мене найважливіше знати:
- А. Що я хочу зробити;
 - Б. Як досягти мети;
 - В. Як організувати людей для досягнення мети.
26. Людина повинна прагнути того, щоб:
- А. Інші були нею задоволені;
 - Б. Виконати своє завдання;
 - В. Їй не дорікали за виконану роботу.
27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:
- А. Спілкуючись із друзями;
 - Б. Переглядаючи розважальні фільми;
 - В. Займаючись своєю улюбленою справою.

Методика Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту

Шановні респонденти!

Вам запропоновані висловлювання, які у певний спосіб відображають різноманітні сторони Вашого життя. Будь ласка, позначте зірочкою або іншим знаком у графі із відповідним балом (справа), який найбільшою мірою відображає ступінь Вашої згоди.

№	Висловлювання	Бал (ступінь згоди)					
		-3	-2	-1	+1	+2	+3
1	Для мене як позитивні, так і негативні емоції слугують джерелом знань про те, як чинити у житті.						
2	Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен(на) змінити в своєму житті.						
3	Я спокійний(на), коли знаходжусь під зовнішнім контролем зі сторони.						
4	Я здатен(а) аналізувати зміни у своїх почуттях.						
5	Коли необхідно, я можу бути спокійним(ою) і зосередженим(ою), щоб діяти відповідно до вимог життя.						
6	Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як задоволення, радість, внутрішнє піднесення і гумор.						

7	Я слідкую за тим, як я себе почуваю.						
8	Після того, як щось засмутило мене, я можу легко справитись зі своїми почуттями.						
9	Я здатен(на) вислуховувати проблеми інших людей.						
10	Я не зациклююсь на негативних емоціях.						
11	Я чуттєвий(а) до емоційних потреб інших людей.						
12	Я впливаю благотворно на інших людей.						
13	Я можу змусити себе знову і знову долати перешкоди.						
14	Я намагаюсь підходити творчо до життєвих проблем.						
15	Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.						
16	Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.						
17	Коли дозволяє час, я звертаюсь до аналізу проблематики негативних почуттів.						
18	Я здатен(на) швидко заспокоїтися після неочікуваного засмучення.						
19	Знання своїх істинних почуттів є важливим у підтримці «хорошої форми».						

20	Я добре розумію емоції інших людей, навіть, якщо вони не проявляють їх відкрито.						
21	Я добре можу розпізнавати емоції за виразом обличчя.						
22	Я можу легко відкинути негативні почуття, за умови результативного вирішення проблеми.						
23	Я добре володію жестами (мімікою) у спілкуванні, які виражають те, що потребують інші.						
24	Люди вважають мене хорошим знавцем переживань інших людей.						
25	Люди, які усвідомлюють свої істинні почуття, краще влаштовують власне життя.						
26	Я здатен(на) покращити настрій інших людей.						
27	Зі мною можна порадитись у вирішенні питань з приводу стосунків між людьми.						
28	Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.						
29	Я допомагаю іншим використовувати їх спонуки у досягненні особистих цілей.						
30	Я легко відмежовуюсь від неприємних хвилювань.						

Методика «Незакінчених речень»

Продовжіть, будь ласка, речення, подані нижче:

- 1) Акмеологія – це.....
- 2) Серед акмеологічних детермінант (основ) професійної діяльності вчителя музики мені відомі такі
- 3) Специфіка акмеологічної спрямованості професійної діяльності учителя музики проявляється
- 4) У підготовці до уроків, позакласних заходів акмеологічна спрямованість учителя музики реалізується.....
.....
- 5) Акмеологічна спрямованість як компонент професіоналізму учителя музики сприяє.....
- 6) Професійна самореалізація – це.....
.....
- 7) Готовність до професійної самореалізації вчителя музики продукується.....
- 8) Специфіка професійної самореалізації учителя музики проявляється
- 9) У підготовці до уроків, позакласних заходів готовність вчителя музики до професійної самореалізації виражається.....
.....
- 10) На уроках готовність до професійної самореалізації учителя музики проявляється.....
- 11) Успішність професійної самореалізації як компоненту професіоналізму вчителя музики – це

Тестові завдання з гармонії

Варіант І

1. Який акорд називають малим мінорним?
а) VII₇; б) II₇; в) D₉.
2. Яку функцію має зменшений септакорд (VII₇)?
а) тонічну; б) субдомінантову; в) доміантову.
3. Як рухається септіма II₇ та його обернень при розв'язанні їх в тоніку?
а) залишається на місці; б) ввєрх; в) вниз.
4. Подвоєння якого ступеня при розв'язанні зменшеного септакорду (VII₇) в тоніку вважається нормою?
а) пріми; б) терції; в) квінти.
5. Якої функції перед малим мінорним септакордом (II₇) та його оберненнями бути не може?
а) тонічної; б) доміантрової; в) субдоміантрової.
6. Який акорд вважається самим нестійким у доміантрової групі?
а) V₇; б) VII₇; в) III₇.
7. Яким чином септіма малого мінорного септакорду (II₇) не може бути введена в акорд?
а) прохідна; б) підготовлена; в) стрибком на будь-який інтервал.
8. В яку найближчу функцію переходить VII₂?
а) V₇; б) V₄₃; в) V₆₅.
9. Який з даних акордів можна використати в якості допоміжного в заключній каденції?
а) VII₂; б) V₂; в) II₂.
10. Який ступінь пропускається у D₉ у чотириголосому викладенні?
а) септіма; б) квінта; в) нона.
11. Який септакорд на слух не відрізняється від своїх обернень?
а) Зм. VII₇; б) М.Зм.7; в) V₇.
12. В музиці якого стилю вживається нонакорд субдоміантрової функції?
а) класицизму; б) романтизму; в) бароко.
13. Який септакорд використовується в якості субдоміантрової гармонії перед?
а) V₇; б) III₆₅; в) VII₄₃.
14. Який ступінь у будь-якому септакорді найчастіше можна „замінити” секстою?
а) септіма; б) квінта; в) терція.
15. Скільки обернень має VII₇?
а) два; б) три; в) чотири.
16. Яким чином здійснюється перехід II₇ та його обернень в акорди D₇ та його обернень?
а) по хресту; б) по колу; в) по нахилу.
17. Якої функціональної якості набуває VII₃₄ перед K₆₄?
а) доміантрової; б) субдоміантрової; в) тонічної.

Варіант II

1. Який септакорд називають ввідним?
а) II_7 ; б) VII_7 ; в) V_9 .
2. Скільки обернень має II_7 ?
а) два; б) три; в) чотири.
3. Визначити принцип розв'язання септіма будь-якого септакорду.
а) вгору; б) вниз; в) залишається на місці.
4. Яку функцію має II_7 ?
а) біфункціональну; б) тонічну; в) субдомінантову.
5. Який ступінь найчастіше пропускається у неповному септакорді?
а) септіма; б) квінта; в) терція.
6. Який акорд вважається самим нестійким септакордом субдомінантової групи?
а) VI_7 ; б) IV_7 ; в) II_7 .
7. Який ступінь ладу є ноною домінантнонакорду?
а) п'ятий; б) шостий; в) сьомий.
8. У яке обернення D_7 переходить II_2 ?
а) D_7 ; б) D_{43} ; в) D_{65} .
9. Яким чином септіма D_7 не може бути введена в акорд? Як:
а) підготовлена;
б) прохідна;
в) рухом вниз на будь-який інтервал.
10. Яким чином здійснюється перехід VII_7 , його обернень в акорди D_7 та обернень?
а) по колу; б) по хресту; в) по трапеції.
11. Як розв'язується септіма II_7 та його обернень в акорди домінантової групи?
а) вверх; б) на місці; в) вниз.
12. Яке обернення VII_7 перед K_{64} використовується найчастіше?
а) VII_2 ; б) VII_{34} ; в) VII_{65} .
13. Яку функцію має D_9 ?
а) D ; б) S ; в) T .
14. Яким з акордів не може бути використаний перед K_{64} ?
а) II_{65} ; б) II_{34} ; в) II_2 .
15. Нонакорди якої функції використовували композитори-класики?
а) S ; б) D ; в) T .
16. Який акорд отримав назву „субдомінанти з доданою секстою”?
а) II_{65} ; б) VI_{65} ; в) IV_{34} .
17. Який тон подвоюється у повному VII_7 ?
а) пріма;
б) квінта;
в) ніякий.

Тестові завдання з методики музичного виховання Варіант I

1. Мелодія – це:
 - а) закінчена музична думка;
 - б) пісня, призначена для масового виконання;
 - в) спосіб одержання об'ємного зображення об'єкта;
 - г) забарвлення звуку.
2. Інтонація – це:
 - а) невеликий повільний вступ;
 - б) висотне співвідношення звуків;
 - в) звукове втілення музичної думки;
 - г) буквені позначення висоти звуків.
3. Диригент – це:
 - а) співак, який виконує перші партії в опері;
 - б) ведучий і коментатор музичних програм;
 - в) керівник колективу музикантів;
 - г) виконавець арії.
4. Ритм – це:
 - а) організація у часі звуків та пауз;
 - б) рухи рук;
 - в) завершальний сольний номер;
 - г) чергування голосних і приголосних.
5. У народній музиці творець і виконавець виступають:
 - а) у колективі;
 - б) в одній особі;
 - в) у двох особах;
 - г) у хороводі.
6. Професійна музика передбачає:
 - а) режисера;
 - б) продюсера;
 - в) виконавця;
 - г) режисера-постановника.
7. Музика перебуває:
 - а) в часі і просторі;
 - б) в магнітофоні;
 - в) в картинах художників;
 - г) в роботах скульпторів.
8. Що таке гімн:
 - а) урочиста пісня;
 - б) сигнальна пісня;
 - в) хороводна пісня;
 - г) танцювальна пісня.
9. Хто є автором вірша «Ще не вмерла Україна»:
 - а) Тарас Шевченко;
 - б) Павло Чубинський;
 - в) Іван Франко;
 - г) Микола Лисенко.
10. Хто написав музику до гімну України:
 - а) Михайло Вербицький;
 - б) Левко Ревуцький;
 - в) Петро Ніщинський;
 - г) Микола Леонтович.
11. Як називається перша українська народна опера С.Гулака-Артемовського:
 - а) «Запорожці пишуть листа турецькому султанові»;
 - б) «Тарас Бульба»;

- в) «Запорожець за Дунаєм»;
 г) «Наталка Полтавка».
12. Назвіть літературний псевдонім Т.Шевченка:
 а) Кобзар; б) Дармограй;
 в) Бандурист; г) Скрипаль.
13. На якому музичному інструменті грав Т.Шевченко:
 а) гітара; б) бандура;
 в) кобза; г) скрипка.
14. Педагогічна праця М.Леонтовича носить назву:
 а) «Практичний курс навчання співу в середніх школах України»;
 б) «Практичний курс вивчення фольклору в середніх школах України»;
 в) «Практичний курс навчання танців у середніх школах України»;
 г) «Практичний курс навчання інструментовки музичних творів».
15. Лібрето до дитячих опер М.Лисенка «Коза-дереза», «Пан Коцький» і «Зима і Весна» написала:
 а) Дніпрова Чайка; б) Леся Українка;
 в) Марко Вовчок; г) Іван Франко.

За кожну правильну відповідь студент отримує 3 (три) бали.

Варіант II

1. В основу народних пісень «Щедрик» і «Дударик», в обробці М.Леонтовича покладено:
 а) трудові акції;
 б) однотактові мотиви народних поспівок;
 в) музична герменевтика (мистецтво тлумачення);
 г) лейтмотиви пісень весняного циклу.
2. Яка опера належить українському композитору К. Стеценку:
 а) «Івасик-Телесик»;
 б) «Вовк і семеро козенят»;
 в) «Лисичка, Котик і Півник»;
 г) «Коза-Дереза».
3. Троїсті музики – це:
 а) тріо бандуристів;
 б) тип народного інструментального ансамблю;
 в) музичний твір, складений із трьох завершених музичних частин;
 г) три виконавці-вокалісти.
4. Коломийки – це:
 а) музично-словесні мініатюри;
 б) пісні для заколисування дітей;
 в) історичні народні пісні куплетної форми;
 г) інструменти, поширені в народній музичній практиці.
5. На Україні їх називають витребеньками, дрібушками, триндичками – це:
 а) прикраси, що застосовуються у вокальній музиці;

- б) старовинні слов'янські обрядові пісні;
 в) частівки;
 г) українські народні танці з використанням шумових інструментів.
6. Колектив, який в автентичній манері виконує народні пісні або спеціально створені композиції, дотримуючись притаманних їм особливостей:
- а) народний хор;
 б) духовий оркестр;
 в) танцювальний колектив;
 г) вокально-інструментальний ансамбль.
7. Скільки видів роботи у полі оспівується в українській народній пісні «Дівка Явдошка»:
- а) 3; б) 5;
 в) 7; г) 10.
8. Автор музики твору «Молитва за Україну»:
- а) К. Стеценко; б) М. Лисенко;
 в) М. Леонтович; г) Я. Степовий.
9. Основний носій змісту в музиці:
- а) інтонація; б) інновація;
 в) інтенція; г) інтерпретація.
10. «Награвання Лукаша» з опери «Лісова пісня» В. Кирейка звучить у виконанні:
- а) флейти; б) сопілки;
 в) свирілі; г) кларнета.
11. Пауза – це:
- а) довга нота; б) знак мовчання;
 в) динамічний відтінок; г) знак подовження ноти.
12. Пісня, яка донесла до нас пам'ять про козаків П.Сагайдачного та М.Дорошенка:
- а) «Іван Богун»;
 б) «Засвітали козаченьки»;
 в) «Ой на горі та й женці жнуть»;
 г) «Їхали козаки із Дону додому».
13. Автор пісні, своєрідного гімну столиці України – Києва:
- а) П. Майборода; б) І. Шамо;
 в) Б. Фільц; г) Т. Петриненко.
14. У завершальному епізоді увертюри до опери «Тарас Бульба» звучить тема української народної пісні:
- а) «Засвітали козаченьки»; б) «Корольок»;
 в) «При долині куш калини»; г) «Козацькому роду нема переводу»
15. Який романс М. Глінка створив подорожуючи Україні:
- а) «Жайворонок»;
 б) «Не щибечи, соловейку»;
 в) «Я мить чудову пам'ятаю»
 г) «Зоре моя вечірняя».

Тестові завдання з дидактики**Варіант I**

1. Хто з педагогів уперше використав термін “дидактика”?
 - а) Ян Амос Коменський;
 - б) Кристоф Хельвег,
 - в) Йохим Юнг;
 - г) Фрідріх Дістервег,
 - д) Йоганн Фрідріх Гербарт.
2. Дайте визначення поняття “дидактика”:
 - а) окрема галузь педагогіки, яка досліджує теорію освіти і навчання;
 - б) загальна теорія навчання та освіти;
 - в) галузь педагогіки, що вивчає завдання, зміст, організаційні форми та методи викладання певної дисципліни відповідно до вікових особливостей учнів.
3. Назвіть основні категорії дидактики:
 - а) навчання, освіта, виховання;
 - б) знання, вміння, навички;
 - в) освіта, навчання, викладання, учіння, закономірності навчання, принципи навчання.
4. Що є предметом дидактики?
 - а) цілеспрямований процес оволодіння знаннями, навичками та уміннями;
 - б) загальна теорія навчання та освіти, основним предметом її дослідження є суть процесу навчання як двох взаємопов’язаних видів діяльності, зокрема, педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учня;
 - в) теорія інформації, що досліджує процеси збереження, передачі та переробки інформації.
5. Назвіть функції дидактики:
 - а) навчальна, виховна, розвивальна;
 - б) науково-теоретична, освітня, організаційна;
 - в) науково-теоретична, нормативно-прикладна, перетворювальна.
6. Вкажіть види дидактичних досліджень:
 - а) теоретичні, експериментальні, фундаментальні, прикладні;
 - б) теоретичні, емпіричні, практичні;
 - в) спостереження, бесіда, анкетування, інтерв’ю, експеримент.
7. Що досліджує дидактика?
 - а) мету, зміст, методи, форми навчання;
 - б) закономірності, принципи, правила, зміст, методи, форми, знання, вміння, навички;
 - в) зв’язки, закономірності, принципи, правила, зміст, методи, форми, засоби навчання.
8. Назвати визначальний елемент змісту початкової освіти:
 - а) уміння;
 - б) знання;
 - в) навчальні програми.
9. Що таке навчання?

- а) цілеспрямований процес взаємодії між учителем та учнями з метою їх розвитку, освіти і виховання;
- б) результат наукового пізнання;
- в) результат оволодіння раціональними способами та прийомами застосування знань на практиці.
10. У якій послідовності набуваються та формуються елементи навчання?
- а) знання, уміння, навички;
- б) навички, знання, уміння;
- в) знання, навички, уміння.
11. Цілеспрямована активна взаємодія вчителя та учнів, у хода якої здійснюється освіта учнів – це:
- а) процес навчання;
- б) навчальний процес;
- в) навчання.
12. Специфічний процес навчання в освітньому закладі – це:
- а) процес навчання;
- б) навчальний процес;
- в) навчання.
13. Властивості особистості, які формуються в результаті активної навчально-пізнавальної діяльності і передбачають високий рівень умілості в певній діяльності – це:
- а) знання;
- б) уміння;
- в) здібності.
14. Рушійними силами процесу навчання є:
- а) знання, уміння, навички;
- б) зовнішні та внутрішні протиріччя;
- в) мотиви.
15. Назвіть компоненти навчальної діяльності:
- а) мотиваційний, змістовий, процесуальний;
- б) мотиваційний, змістовий, процесуальний, розвивальний;
- в) мотиваційний, змістовий.

Варіант II

1. Назвіть основні функції процесу навчання.
- а) пояснювальна, нормативно-прикладна, перетворювальна;
- б) науково-теоретична, нормативно-прикладна, організаційна;
- в) освітня, виховна, розвиваюча, мотиваційна, пізнавальна.
2. Внутрішні імпульси, що спонукають до відповідальності в навчанні, старанності, акуратності, наполегливості – це:
- а) уміння;
- б) мотиви;
- в) здібності.
3. Основні етапи навчального процесу в діяльності вчителя:

а) засвоєння знань, застосування знань, визначення результативності навчання;

б) мотивація учіння школярів, актуалізація опорних знань, умінь і досвіду, організація вивчення нового навчального матеріалу, вдосконалення раніше вивченого, визначення результативності навчання;

в) мотивація учіння, актуалізація опорних знань, умінь і досвіду, засвоєння знань, застосування набутих знань, визначення результативності навчання.

4. Назвати види контролю результатів навчання.

а) усний, письмовий, прямий, закодований;

б) контролюючий, навчальний, діагностичний, виховний;

в) попередній, поточний, тематичний, підсумковий.

5. Функції контролю результату навчання:

а) контролююча, навчальна, діагностична, виховна;

б) попередня, неточна, тематична, підсумкова;

в) навчальна, розвиваюча, виховна.

6. Форми контролю результату навчання:

а) оцінка-бал, оцінні судження, самооцінка;

б) контролююча, навчальна, діагностична, виховна;

в) усна, письмова, пряма, закодована.

7. Хто з педагогів обґрунтував принцип наочності?

а) К. Д. Ушинський;

б) Я. А. Коменський;

в) Й. Г. Песталоцці.

8. Підпорядкування дизайну, режиму, змісту, методів навчання і виховання природі дитини і своєчасна орієнтація педагогів на підвищену сприйнятливості дітей певного віку до конкретних видів діяльності і впливів – це передбачає принцип:

а) природовідповідності організації навчання;

б) цілісності впливу навчально-виховного процесу;

в) диференціація навчання.

9. Об'єктивний, суттєвий, постійний зв'язок між педагогічними явищами, реалізація якого забезпечує динамічність процесу навчання:

а) принципи навчання;

б) правила навчання;

в) закономірності навчання.

10. Вихідні положення, на які необхідно спиратися в практичній навчальній діяльності – це:

а) принципи навчання;

б) правила навчання;

в) закономірності навчання.

11. Що таке інтеграція навчання?

а) процес створення, поширення та використання нових засобів для розв'язання педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому;

б) відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем;

в) дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування та засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ.

12. Дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування та засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ – це:

- а) педагогічна інновація;
- б) інтеграція навчання;
- в) міжпредметні зв'язки.

13. Система наукових знань, умінь та навичок, оволодіння якими забезпечує різнобічний розвиток розумових, фізичних і творчих здібностей, формування світогляду, морально-етичних поглядів і переконань, підготовку підростаючих поколінь до життя і праці – це:

- а) навчальний предмет;
- б) навчальний підручник;
- в) зміст освіти.

14. У чому конкретизується зміст освіти?

- а) у навчально-методичному комплексі;
- б) у навчальних планах, навчальних програмах, підручниках, посібниках, дидактичних матеріалах;
- в) у навчальних планах, програмах, підручниках.

15. Функції навчального підручника:

- а) навчальна, виховна, розвивальна;
- б) науково-теоретична, освітня, виховна;
- в) пояснювальна, розвивальна, виховна.

**Діагностика професійно-педагогічних компетенцій майбутніх
учителів музики**

Уважно прочитайте перелік компетенцій, що характеризуються уміннями і здатностями та визначте рівень вашого ставлення.

Числова шкала позначає:

- 1 - не володію;
- 2 - опанував (ла) на мінімальному рівні;
- 3 - володію на достатньому рівні;
- 4 - володію добре;
- 5 - опанував (ла) умінням на високому рівні.

Для експерта (викладачі):

Оцініть здатності, уміння й компетенції студента з позиції їх майбутньої професійно-педагогічної діяльності на основі спостережень при виконанні різного роду завдань у процесі практико-орієнтованих занять з Вашої дисципліни.

Для студента:

Оцініть ступінь сформованості професійно-педагогічних умінь, що проявляються на заняттях з фахових дисциплін.

№	Перелік професійно-педагогічних компетенцій майбутніх учителів музики	Рівні				
		1	2	3	4	5
Гностичні компетенції	Зацікавленість в набутті професійно-педагогічних знань					
	Усвідомленість у вивченні педагогічного досвіду учителів					
	Аналіз істотного, головного, значущого в процесі планування					
	Уміння систематизувати власний педагогічний досвід					
	Стратегія формулювання проблеми власної професійної освіти					

Проектувальні компетенції	Схильність до аналізу і прогнозування педагогічної ситуації				
	Проектування власного професійного розвитку				
	Подолання труднощів, які можуть виникати в учнів при роботі з навчальним матеріалом				
	Вміння вибору мети і завдань, уроків, блоку уроків з теми				
	Підбір матеріалу у визначенні понятійного смислу				
Конструктивні компетенції	Вміння розвивати продуктивні компетентності особистості учня				
	Володіння методикою організації навчальної діяльності, що сприяє реалізації поставленої мети				
	Здатності конструювання способів успішної діяльності				
	Проектування діяльності учнів з урахуванням вікових особливостей				
	Коригування діяльності учнів з урахуванням вимог програм й методичних рекомендацій				
Дидактико-технологічні компетенції	Самостійність методичного й дидактичного забезпечення відповідно до теми уроку музичного мистецтва				
	Нестандартність в організації власної навчально-професійної діяльності, з урахуванням нових технологій				
	Адекватність методів роботи з учнями на основі педагогічного партнерства				
	Адекватність у визначенні місця конкретного методичного прийому				
	Творчий характер виконання завдань				

Аналітико-дослідницькі компетенції	Вміння виправляти недоліки у навчально-виховній роботі з школярами				
	Підбір, реферування літератури із певної музично-педагогічної проблеми				
	Збагачення власного досвіду педагогічної діяльності				
	Аналіз труднощів, що виникають у ході проведення уроку				
	Використання експериментально-інноваційних				
Контрольно-оцінні компетенції	Оцінка корекції творчої діяльності школярів				
	Аналіз й узагальнення власного методичного досвіду, досвід учителів				
	Рівень оволодіння інноваційними способами оцінювання навчальних досягнень учнів				
	Компетентність в оцінці досягнення учнів				

Технологічна матриця спостереження та методичного аналізу уроку музики

Назва етапу уроку	Завдання етапу уроку	Зміст навчального матеріалу	Методи навчання й виховання учнів	Форми організації діяльності учнів	Наочність, ТЗН, дидактичний матеріал	Проміжні результати

Критерії оцінювання конспектів уроків

1. Чітко визначена триєдина мета у відповідності до теми уроку.
2. Структурований зміст тексту підручника і складена логічна схема викладу теоретичного матеріалу.
3. Визначення типу уроку і його макроструктури.
4. Перелік обладнання, необхідного на уроці.
5. Чітке, логічне планування діяльності вчителя по створенню умов для формування визначених у меті уроку елементів знань і умінь, розвитку та вихованню школярів, оптимальний добір методів і засобів навчання.
6. Чітке планування діяльності учнів щодо засвоєння знань, умінь і навичок.
7. Рівень реалізації визначених освітніх, розвивальних і виховних цілей (триєдиної мети).
8. Формування понять, уявлень і умінь, визначених у логічно-понятійній схемі (з обов'язковим закріпленням кожного елемента знань).
9. Чергування різноманітних видів діяльності учнів.
10. Робота з вивчення музичної грамоти.
11. Використання наочних засобів навчання.
12. Організація роботи учнів з дидактичним матеріалом (індивідуальні картки, диференційовані завдання, дидактичні ігри).
13. Проведення фізкультхвилинки.
14. Використання додаткового матеріалу (репродукції картин, літературні твори, цікаві завдання).
15. Реалізація міжпредметних зв'язків.
16. Ретельний добір загальних та індивідуальних методів навчання.

Копінг-тест (Р. Лазарус)

ПІП _____ Стать _____ Вік _____.

№з /п	Опинившись у складній ситуації, я...	Ніко-ли	Рід-ко	Інко-ли	Час-то
1.	...зосереджуюсь на тому, що потрібно було б робити далі	0	1	2	3
2.	...розпочинаю щось робити, знаючи, що це все одно не спрацює				
3.	...намагаюсь змінити думку керівництва щодо мене				
4.	...спілкуюсь з іншими, щоб більше дізнатися про ситуацію				
5.	...критикую і дорікаю собі				
6.	...намагався не спалювати за собою мости, залишаючи все так, як є				
7.	...надіюсь на диво				
8.	...мирюсь з долею: буває, що мені не щастить				
9.	...поводжусь так, ніби нічого не сталося				
10.	...намагаюсь не показувати своїх почуттів				
11.	...намагаюсь побачити у ситуації щось позитивне				
12.	...сплю більше, ніж зазвичай				
13.	...зриваю свій гнів на тих, хто створив для мене проблеми				
14.	...шукаю співчуття та розуміння у кого-небудь				
15.	...виникає потреба проявити себе творчо				
16.	...намагаюсь забути все				
17.	...звертаюсь за допомогою до фахівців				

18.	...змінююсь як особистість				
19.	...вибачаюсь і намагаюсь усе залагодити				
20.	...складаю план дій				
21.	...намагаюсь дати волю своїм почуттям				
22.	...розумію, що викликав цю проблему				
23.	...набираюсь досвіду в цій ситуації				
24.	...говорю з тим, хто міг би конкретно вирішити цю ситуацію				
25.	...намагаюсь покращити своє самопочуття їжею				
26.	...провокую ризиковані ситуації				
.....				

ПРОГРАМА ВОКАЛЬНО-ТВОРЧОЇ СТУДІЇ «ІМПУЛЬС»

Сучасне музичне мистецтво – це мистецтво діалогу, в процесі якого формується особистість. У вокальній творчості – це діалог виконавства та вокальної педагогіки, в результаті якого формується особистість співака. Вокально-творча студія «Імпульс» є універсальною формою вдосконалення знань, умінь та навичок набутих у процесі вивчення циклу музично-теоретичних та музично-виконавських дисциплін. Створення атмосфери емоційного та піднесеного спілкування забезпечує розкриття емоційно-почуттєвих та мотиваційно-потребових орієнтирів спрямованих на стимулювання майбутніх фахівців музичного мистецтва до професійної самореалізації.

Програма студії передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей учасників, інтерактивні підходи у викладанні матеріалу, залучення до розуміння змісту мистецької проблематики через творчу співпрацю.

Метою програми є:

- формування загальної та вокальної культури особистості ;
- створення психолого-педагогічних умов для самореалізації особистості;
- стремління до саморозвитку та самовдосконалення;
- формування об'єктивної оцінки власних вокально-виконавських якостей;
- розвиток емпатійних здатностей.

У відповідності до мети визначені завдання програми:

- виховання духовних потреб і ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва;
- формування вокальної компетентності;
- розвиток загальних і спеціальних музичних здібностей;
- самовдосконалення, саморозвиток, самореалізація.

Реалізація мети та завдань програми вокально-творчої студії

«Імпульс» передбачає:

- творчу взаємодію педагога і студента.
- опанування методами формування мотивації до вокально-педагогічної діяльності;
- творче використання педагогічних знань, умінь і навичок у навчально-виховному процесі;
- використання спеціальних вокально-організаційних, вокально-виконавських, вокально-педагогічних дій;
- використання професійно-значимих пріоритетів подальшого самовдосконалення і саморозвитку.

У результаті навчання учасники студії повинні

знати:

- основні етапи розвитку вокально-ансамблевого мистецтва;
- теоретичні основи вокальної педагогіки;
- форми і методи організації роботи з вокальним колективом;
- способи і методи індивідуальної роботи з учасниками вокального ансамблю.

вміти:

- аналізувати складові ансамблевого звучання;
- грамотно інтерпретувати твори різних стилів та жанрів;
- долати вокально-технічні труднощі у співацькому процесі.

Програма розрахована на юнаків 14-17 років. До вокально-творчої студії залучаються усі бажаючі. Термін реалізації програми навчання у студії складає 4 роки (288 год.). Програма занять кожного року навчання складена з урахуванням вікових психолого-педагогічних особливостей учасників. Визначальним у діяльності студії є те, що соціальна та особистісна адаптація, самореалізація та самовираження, розвиток впевненості в собі є необхідною основою для подальшої професійної діяльності студентів та реалізації творчих здібностей.

Навчально-тематичний план вокально-творчої студії "Імпульс"

№ п\п	Теми занять	I рік навчання			II рік навчання			III рік навчання			IV рік навчання		
		Всього	Теор.	Практ	Всього	Теор.	Практ	Всього	Теор.	Практ	Всього	Теор.	Практ
1.	Організаційне заняття	2	2		2	2		1	1		1	1	
2.	Індивідуальне вокальне навчання учасників вокально-творчої студії	12		12	12		12	12		12	12		12
3.	Формування єдиної співочої манери учасників студії	10		10	10		10	10		10	10		10
4.	Інтонаційно-слуховий розвиток учасників студії	12		12	12		12	12		12	12		12
5.	Особливості артикуляції в ансамблевому співі	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2
6.	Робота над твором	15		15	15		15	15		15	15		15
7.	Музична грамота	4	3	1	4	3	1	4	3	1	4	3	1
8.	Основи хореографії та пластики	10		10	10		10	8		8	8		8
9.	Концертні виступи: організація, підготовка	3		3	3		3	4		4	4		4
10.	Студійний практикум							2		2	2		2
	Всього годин:	72	8	64	72	8	64	72	8	64	72	8	64

Зміст програми:

Тема 1. Організаційне заняття (6 год.)

Зміст теми передбачає знайомство із учасниками вокально-творчої студії, перевірку вокальних даних.

Практичні заняття:

- Анкетування (з метою більше дізнатися про захоплення, інтереси та досягнення учасників студії).
- Проведення інтерактивних ігор: «Перше знайомство», «Мої очікування» з метою створення сприятливого психологічного клімату в колективі.

Тема 2. Індивідуальне навчання учасників вокально-творчої студії (48 год.)

Зміст теми передбачає вивчення методики та технології розвитку співацького голосу; принципів і методів вокального навчання; основ вокальної майстерності; гігієни і режиму співацького голосу.

Практичні заняття:

- Вправи з розвитку вокальних навичок.
- Вправи з розвитку вокального слуху.
- Вокально-технічні вправи з розвитку голосу.

Тема 3. Формування єдиної співочої манери учасників студії (40 год.)

Зміст теми передбачає поступовий розвиток голосового діапазону голосу, технології ланцюгового та опорного дихання, дикції, звукоутворення, ритмічного малюнка, чистоти інтонування. Уміння кожного учасника співати будь-яку партію із запропонованого репертуару. Вивчення та виконання (відтворення) творів відповідно до вибраного репертуару.

Практичні заняття:

- Комплекс вправ-розспівок з удосконалення вокально-співочої манери виконання.
- Робота над досягненням якісного ансамблевого звучання.
- Виховання ладо-гармонічного відчуття.

Тема 4. Інтенаційно-слуховий розвиток учасників студії (48 год.)

Зміст теми передбачає розвиток навичок чистоти інтонування, технології інтонування, особливостей розподілу слухової уваги при співі у вокальному ансамблі.

Практичні заняття:

- спів за нотами прикладів “запитання-відповідь” (один студент створює мотив (фразу) – запитання, а інший – мотив (фразу) – відповідь). Ця форма роботи дозволяє використовувати усі теоретичні поняття курсу (види ладів, метро-ритмічні формули, інтервали, мелізми тощо);
- "інтонаційне повідомлення" – один студент наспівує фразу не називаючи ноти, а інший відтворює мелодичний уривок звуковисотно з назвою нот. (При цьому перший контролює правильність “розшифровки”).
- "діалог" – це більш розвинена звуковисотна імпровізація, спрямована на досягнення образної єдності або протилежності думок. Цей комплекс вправ допомагає зрозуміти речитативно-декламаційний тип інтонації.

Тема 5. Особливості артикуляції в ансамблевому співі (16 год.)

Зміст теми передбачає вивчення основ артикуляції, артикуляційних вправ, скоромовок, вивчення основних ритмодекламаційних особливостей вимови італійської, німецької, англійської, французької мовленєвості.

Практичні заняття:

- Артикуляційна гімнастика.

- Артикуляційні вправи.

Тема 6. Робота над твором (60 год.)

Зміст теми передбачає вивчення етапів засвоєння тексту, прийомів і методів його розучування, роботу над строем, тембровим і динамічним балансом, робота над метро-ритмічною і артикуляційною синхронністю виконання. Художнє виконання твору.

Практичні заняття:

- Ритмо-декламаційні вправи.
- Спів на один голосний звук.

Тема 7. Музична грамота (16 год.)

Зміст теми передбачає вивчення музичних понять і термінів, інтервалів, мажорного і мінорного тризвуків та їх обернень, тритонів, септакордів, модуляційних побудов, хроматизмів.

Практичні заняття:

- Спів з листа мелодій у тональностях до 5 знаків у розмірах $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$, $\frac{3}{8}$.
- Імпровізація простих мелодій.
- Спів з листа мелодії зі складними мелодійними та ритмічними зворотами.
- Написання музичних диктантів обсягом 8-ми тактів, включаючи пройдені музичні оберти та ритмічні групи.
- Спів з листа мелодій з хроматизмами, модуляціями.
- Ритмічні вправи з використанням пройдених ритмічних груп.
- Спів дво- та триголосих вправ.

Тема 8. Основи хореографії та пластики (36 год.)

Зміст теми передбачає засвоєння основних професійних понять хореографії, ознайомлення з різними стилями естрадного танцю, вивчення

різноманітних сценічних рухів (жести, володіння мікрофоном, ритмізована хода, танцювальні рухи та композиції).

Практичні заняття:

- Рухові імпровізації.
- Створення сценічного образу.
- Вправи на розвиток координації рухів.

Тема 9. Концертні виступи: організаційна підготовка (14 год.)

Зміст теми передбачає організацію та проведення сольних концертів, виступів у збірних концертах, участь у культурно-масових заходах. Складання концертної програми. Вивчення основ композиції, сценографії. Вивчення навичок сценічної поведінки.

Практичні заняття:

- Складання концертної програми.
- Постановка концертних номерів.
- Концертні виступи.
- Розробка концертних костюмів.
- Вправи з розвитку артистичної та сценічної культури.

Тема 10. Студійний практикум (4 год.)

Зміст теми передбачає вивчення сучасних музично-технічних засобів.

Практичні заняття:

- Робота з мікрофоном.
- Робота з мікшерним пультом, монітором
- Використання фонограм.

Програма спецкурсу

«Акмеологія музично-педагогічної творчості»

Процес професійної самореалізації є складним і багатограним, тому він обумовлюється необхідністю пізнання студентами сутності даного процесу, його механізмів і способів акмедіяльності. Відсутність глибоких знань про особливості професійної самореалізації, виключає можливість проектування студентом ефективної стратегії професійного зростання, власного акмемаршруту музично-педагогічної творчості.

Упровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів музики спецкурсу «Акмеологія музично-педагогічної творчості» сприяє формуванню акмеологічної спрямованості особистості студента, його готовності до професійної самореалізації, завдяки інтеграції основ теоретичної та практичної підготовки.

Методологічною основою у визначенні принципів побудови програми спецкурсу стали наукові положення педагогічної акмеології щодо діалектики особистісного потенціалу та реального практичного вдосконалення педагога; соціальної диспозиції в системі праці, професії, власного життя; змістоутворювальної ролі професійних знань у саморозвитку особистості вчителя; ролі внутрішньої детермінації в процесі самовдосконалення та пріоритетності висхідного характеру акмерозвитку людини.

Метою спецкурсу є засвоєння основних теоретичних положень та понять в галузі акмеології музично-педагогічної творчості, набуття комплексу знань, вмінь та навичок, оволодіння принципами пізнання, які необхідні для розкриття музично-творчого потенціалу особистості.

Програма спецкурсу «Акмеологія музично-педагогічної творчості» спрямована на актуалізацію:

- способів та механізмів успішності самоорганізації та самовдосконалення особистості;
- суспільної значущості праці учителя музики та професійного самовиховання;

- професійної компетентності, акмеологічної та педагогічної культури як регулюючого механізму саморозвитку студента;
- навичок рефлексування, цілепокладання, творчості, як сутнісних характеристик руху особистості до власного «акме».

В основу концепції програми спецкурсу закладена ключова ідея сутності сучасної професійної педагогічної освіти - це, насамперед: виховання педагога як суб'єкта активної професійної діяльності, що володіє ініціативністю, самостійністю, здатністю до активного цілепокладання і планування процесу власного розвитку і розвитку учнів.

Функціональне призначення спецкурсу «Акмеологія музично-педагогічної творчості» реалізовується у таких форматах:

- *організаційно-мотиваційному*, який передбачає стимулювання індивідуальних інтересів, потреб студентів; якісну трансформацію стратегічних, рефлексивних і творчих умінь; оволодіння системою методологічних знань, акмеологічних принципів і підходів; аналіз проблем розвитку особистості та професіоналізму через призму акмеології; розробку і реалізацію кар'єрних стратегій. У процесі різноманітних тренінгових та практичних занять, лекцій і семінарів студенти вивчають, аналізують, спостерігають еволюцію власних поглядів, потреб, мотивів, цінностей, вчинків з позицій акмеологічної спрямованості педагогічної самореалізації;

- *практично-діяльнісний формат*, передбачає ознайомлення студентів із генезою самореалізації особистості як наукової проблеми, засвоєння шляхів, педагогічних умов професійної самореалізації учителя музики, формування нового акмеологічно-педагогічного мислення та акмеологічного світогляду. Разом з тим у формуванні діяльнісного компоненту готовності до професійної самореалізації утверджуються особистісно-орієнтовані технології, методики, спрямовані на оптимізацію процесу самоідентифікації студентом себе із акмеологічною роллю професіонала музичної освіти, персоніфікацію та діалогізацію навчально-виховного процесу та ін. Тренінгові заняття у межах спецкурсу (тренінги асертивної поведінки, професійної рефлексії,

емпатійності, стресостійкості) забезпечують формування особистісних якостей та характеристик майбутніх учителів музики, забезпечуючи розвиток не тільки когнітивної сфери, але й стимулюючи їх емоційно-вольову сферу;

- *оцінно-проективний формат*, який сприяє накопиченню студентами навичок, досвіду професійної самодіагностики, саморефлексії та самовдосконалення у контексті розвитку особистісних якостей, важливих для формування готовності до професійної самореалізації, спираючись на використання валідних психолого-педагогічних діагностувальних методик, які дозволяють створити «психолого-педагогічний портрет» особистості студента, розробити систему корекційних заходів. Тематика практичних занять передбачає оптимізацію накопичення студентами досвіду самодослідження, розвиток інтересів і потреб формування практичної готовності до саморозвитку та самовдосконалення, як професійного, так і особистісного. Реалізація гуманістичного підходу в організації педагогічного процесу відбувається завдяки використанню палітри інтерактивних методів навчання: вправи, міні-тренінги, мозкова атака, навчальні діалоги, диспути, дискусії.

Окрім самодіагностики, програма спецкурсу орієнтована на оволодіння методикою науково-емпіричних досліджень з проблеми самореалізації вчителя музики, що знайшла своє втілення у наукових статтях, тезах доповідей, захисті дослідницьких проектів, курсових досліджень тощо. Варто зазначити, що провідною формою організації професійної самоосвітньої діяльності студентів в процесі занять зі спецкурсу стала робота над створенням індивідуального акмеологічного портфоліо (ІЕАП), що дозволило студенту фіксувати якісні зміни теоретичних та практичних надбань у формуванні готовності до професійної самореалізації в процесі опанування теорії та технології музичного виховання, здійснення науково-методичних досліджень.

Структура навчальної дисципліни

Таблиця 1.

Тематичний план	Кількість годин				
	Усього	у тому числі			
		Лек.	Практ.	Інд.	Сам. роб.
1	2	3	4	5	6
Тема 1. Теоретичні аспекти спецкурсу "Акмеологія музично-педагогічної творчості".	14	4	2	4	4
Тема 2. Розвиток творчої особистості музиканта-педагога.	8	2	2	2	2
Тема 3. Проблема професійної самореалізації в контексті музично-педагогічної творчості.	12	4	2	2	2
Тема 4. Форми та методи стимулювання творчої активності.	8	2	2	2	2
Тема 5. Професійна рефлексія та емпатія у взаємодії викладача та студента.	8	2	2	2	2
Тема 6. Індивідуальне електронне акмеологічне портфоліо як основа готовності майбутнього вчителя до професійної готовності.	10	2	4	2	2
Усього годин	60	16	14	14	16

Тематичний план спецкурсу

Тема 1. Теоретичні аспекти спецкурсу "Акмеологія музично-педагогічної творчості".

1. Генеза поняття "акмеологія" як наукова категорія.
2. Педагогічна акмеологія як наука.
3. Сутність професіоналізму в педагогічній акмеології та музично-творчій діяльності.

Тема 2. Розвиток творчої особистості музиканта-педагога.

1. Акмепотенціал особистості – ресурс музично-педагогічної творчості.
2. Продуктивна компетентність та творчість.
3. Етапи становлення творчої особистості музиканта-педагога.

Тема 3. Проблема професійної самореалізації в контексті музично-педагогічної творчості. (4 год.)

1. Психолого-педагогічні основи самореалізації особистості.
2. Акме-педагогічна спрямованість як механізм готовності майбутніх учителів до професійної самореалізації.
3. Акмепотенціал музичного мистецтва як формуючий чинник готовності до професійної самореалізації.

Тема 4. Форми і методи стимулювання творчої активності.

1. Проблема стимулювання творчої активності в музичній педагогіці.
2. Форми та методи розвитку творчої активності студентів.
3. Використання експонуючих (оцінних) методів у стимулюванні художньо-творчої активності на заняттях з фахових дисциплін.

Тема 5. Професійна рефлексія та емпатія у взаємодії вчителя та учня. (2 год.)

1. Професійна рефлексія. Метод проблемно-рефлексивного полілогу.
2. Емпатійна взаємодія та діалогічні методи навчання.
3. Сутність сучасного акме-спрямованого музиканта-педагога.

Тема 6. Індивідуальне електронне акмеологічне портфоліо як основа готовності майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації.

1. Сутність та зміст поняття "портфоліо".
2. Освітнє значення та моделі індивідуального електронного акмеологічного портфоліо (ІЕАП).
3. ІЕАП як засіб формування акмеологічної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Таблиця 2.

Теми практичних занять

№ з/п	Тема	Кількість годин
1	<p align="center">Значення творчості як складника професіоналізму музиканта-педагога</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Значення творчості в музично-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики. 2. Розробка моделі професійного зростання, на основі визначення найбільш значущих музично-творчих акмехарактеристик особистості. 3. Тренінгові вправи з розвитку адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе. 	2
2	<p align="center">Шляхи активізації творчої діяльності студентів</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Творча діяльність – шлях до успішного становлення музиканта-педагога. 2. Технологія створення творчих ситуацій, евристичних запитань та творчих задач до заданої теми. 3. Вправи на розвиток креативності та активізації творчого потенціалу. 	2

3	<p>Професійна самореалізація – шлях до вершини педагогічної діяльності</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Напрямки індивідуально-творчого та професійного зростання майбутнього фахівця. 2. Методи психолого-педагогічної діагностики професійної самореалізації особистості. 3. Розвиток навичок асертивної поведінки. 	2
4	<p>Творчий вчитель – запорука успіху навчально-виховного процесу</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток комунікативних, організаторських та креативних навичок майбутнього фахівця. 2. Технологія складання "творчих портретів" з використанням експонуючих методів. 3. Тренінгові вправи для визначення емпатійного реагування у спілкуванні. 	2
5	<p>Забезпечення рефлексивно-емпатійного досвіду музиканта-педагога</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Навички рефлексивно-емпатійної взаємодії. 2. Технологія написання музично-критичного відгуку на прослуханий музичний твір. 3. Тренінгові вправи на розвиток рефлексивних навичок. 	2
6	<p>Практичне використання індивідуального електронного акмеологічного портфоліо у професійно-творчій діяльності музиканта-педагога</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сутність та зміст поняття "портфоліо". 2. Основні вимоги до ведення ІЕАП. 3. Розвиток стресостійкості та впевненості в своїх силах. 	2
	Разом	12

Самостійна робота

№з/п	Тема	Кількість годин
1	Формування особистості майбутнього вчителя музики на засадах акмеології музично-педагогічної творчості.	4
2	Акмеологічні засади музично-педагогічної творчості.	2
3	Шляхи стимулювання творчого потенціалу особистості.	2
4	Акмеспрямованість фахових дисциплін у підготовці майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації.	2
5	Характеристика видів творчої діяльності музиканта-педагога: виконавської, слухацької та музично-критичної.	2
6	Головні завдання індивідуального електронного акмеологічного портфоліо.	2
	Разом	14

Зразки педагогічних задач-ситуацій**Задача № 1**

На методичному об'єднанні класних керівників проходило обговорення молодіжної музичної субкультури. Висловлювалися певні міркування: протягом досить тривалого часу дорослі не звертали належної уваги на музичний побут молодого покоління. Педагогічний вплив зводився в основному до обмежень і заперечення самого права на існування молодіжної музики, замість того, щоб з'ясувати, що саме приваблює в ній молодь. Тому нерідко такі "виховні" впливи спричинювали негативну реакцію, посилювали стихійний інтерес саме до цієї музики. Водночас на фоні соціальної і духовної кризи, послаблення культурно-виховного впливу основних соціальних інститутів молодь почала звертатися до ідеалів "масової культури" і "масового мистецтва" загалом.

Проаналізуйте причини та своє ставлення до визначених педагогами тенденцій. Запропонуйте шляхи розвитку музичної культури учнівської молоді.

Задача № 2

До свого першого уроку студентка-третьокурсниця готувалася довго, наполегливо. І ось урок розпочався. Вона швидко перевірила домашнє завдання, розповіла новий матеріал, а до кінця уроку залишилося ще 20 хвилин. Закріплення зайняло ще 10 хвилин, а далі студентка не знала, чим заповнити час і відпустила учнів з уроку раніше.

Проаналізуйте причини методичних недоліків студентки щодо подальшого вдосконалення методики проведення уроків музики.

Задача № 3

...Музика була неголосна, але чітка. Студентка, що вела урок музики, розгубилася. Діти пожвавішали – дивувалися, хитро посміхались...

Лідія Іванівна мовчки встала і підійшла до парти Руслана. Вона тихенько щось сказала тільки йому. Хлопець вийняв з кишені маленький радіоприймач. Він був чудовий. Звук йшов чистий, голосний. Діти із заздрістю дивилися на річ, з неприхованою повагою – на Руслана. Потім, схаменувшись, поглянули на вчительку. Що ж вона зробить?

– Сам зробив? – спокійно спитала Лідія Іванівна. Хлопець мовчки кивнув головою.

– Молодець. Але зараз будь уважним.

З чого виходила практикантка, вибираючи засіб педагогічного впливу на учня? Яку роль він відіграв у вихованні всіх дітей класу? Чи існує взаємозв'язок між методами виховання і навчання?

Задача № 4

Удаване схвалення використав учитель музики, коли виявив на дошці карикатуру на себе. Учні, затамувавши подих, чекали, як вчинить у цьому випадку педагог. Вони вважали, що він розсердиться, почне розпитувати, хто намалював карикатуру, що частина уроку пройде в нотаціях і погрозах. Але вчитель після невеликої паузи посміхнувся, підійшов до дошки і виправив окремі штрихи, поліпшив малюнок. Учні були здивовані. Урок пройшов продуктивно.

Проаналізуйте ситуацію. Знання яких закономірностей виховання допомогли вчителеві нормалізувати навчально-виховний процес?

Задача № 5

Студенти-практиканти, відвідуючи уроки досвідченого вчителя, були вражені глибиною його знань, професійною майстерністю. На запитання студентів, як учитель досягнув такого рівня, він відповів, що має власну багату бібліотеку, давно випишує методичні журнали, вивчає передовий педагогічний досвід, весь час оновлює конспекти уроків.

Які висновки слід зробити майбутнім учителям?

Задача № 6

У старших класах однієї зі шкіл класними керівниками було проведене анкетування щодо визначення ідеалу молодих людей. Результати опитування засвідчили, що значна частина старшокласників (70%) втратили свої ідеали. Разом з тим, на запитання "Ваш улюблений герой, взірець, ідеал?", вони назвали героїв телесеріалів (35%), сильну особистість американізованого типу (30%), героїв мультфільмів (20%), героїв літературних творів (10%). Старшокласники, водночас, зазначили, що духовних і моральних якостей їм допомагають набути батьки, родичі, друзі, вчителі. Отримані тенденції співпадають з результатами наукових досліджень.

Розкрийте суперечності морального виховання старшокласників і пов'язані з ними недоліки у їх духовному розвитку. Назвіть доцільні методи і прийоми морального виховання щодо формування гуманістичного ідеалу юнацтва.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF UKRAINE

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

LESYA UKRAINKA
EASTERN EUROPEAN
NATIONAL UNIVERSITY

Україна, 43025, м. Луцьк, просп. Волі, 13
Тел.: +38(0332) 24-10-07
Факс: +38(0332) 72-01-23
Ел. пошта: post@eenu.edu.ua
www.eenu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125102

Prosp. Voli, 13, Lutsk 43025, Ukraine
Tel.: +38(0332) 24-10-07
Fax: +38(0332) 72-01-23
E-mail: post@eenu.edu.ua
www.eenu.edu.ua

08.09.2015 № 03-29/02/2962 Г

на № _____ від _____

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційного дослідження

Зарицької Анни Андріївни

*за темою "Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього
вчителя музики" в навчальний процес Інституту мистецтв
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*

Результати дисертаційного дослідження Зарицької Анни Андріївни протягом 2012-2015 рр. впроваджувались у навчально-виховний процес викладачами кафедр історії, теорії мистецтв та виконавства, музичних інструментів Інституту мистецтв СНУ імені Лесі Українки.

Дієвим у стимулюванні творчо-професійного самовдосконалення було залучення студентів до роботи зі "Щоденником музично-педагогічних спостережень". Ефективними виявились тренінгові технології асертивності та емпатійності, що використовувались у навчально-виховному процесі професійної підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" напряму 6.020204 "Музичне мистецтво".

Отримала позитивні відгуки розробка програми вокально-творчої студії "Імпульс", що спрямовувалась на організацію пошуково-творчої діяльності студентів.

Впровадження спецкурсу "Акмеологія музично-педагогічної творчості" в систему професійної підготовки майбутніх фахівців оптимізувало формування акмеологічної спрямованості особистості студента до професійної самореалізації.

Матеріали за темою "Особливості професійної самореалізації в контексті музично-педагогічної творчості" представлені у роботі науково-методичних семінарів професорсько-викладацького складу кафедр, що забезпечують освітній процес бакалаврів музично-педагогічної освіти.

Ефективність експериментального дослідження засвідчується позитивною динамікою формування готовності майбутніх вчителів музики до професійної самореалізації. Це дає підстави стверджувати, що дослідження Зарицької А. А. є актуальним, а його результати можуть бути використані в навчально-виховному процесі вищих музично-педагогічних закладів.

Перший проректор, проректор з
адміністрування та розвитку



А.В. Цьось



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, НАУКИ ТА МОЛОДІ ВОЛИНСЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
ЛУЦЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ

✉ 43010 м. Луцьк, проспект Волі, 36 E-mail: lpk@ua.fm ☎ (0332) 24-47-21

P/p 35428201031375 в ГУДКУ у Волинській обл. МФО 803014 код 02126107

№ 244

« 05 » 05 2015

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційного дослідження

Зарицької Анни Андріївни

за темою "Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики" в навчальний процес Луцького педагогічного коледжу

Протягом 2007-2015 рр. результати дисертаційного дослідження Зарицької Анни Андріївни впроваджувались у навчально-виховну діяльність студентів відділення "Музичне виховання" Луцького педагогічного коледжу. Впровадження спецкурсу "Акмеологія музично-педагогічної творчості" активізувало механізми успішної самоорганізації, самовдосконалення, професійної компетентності та музично-педагогічної культури студента. Доцільним методом організації професійної самоосвітньої діяльності студентів в процесі занять зі спецкурсу стала робота над індивідуальним електронним акмеологічним портфоліо.

Особливої уваги заслуговує вокально-творча студія "Імпульс" в роботі якої сконцентрувалися навчальні, експериментальні та художні завдання музичної акмепедагогіки. Створення атмосфери емоційно-емпатійного спілкування забезпечило актуалізацію мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики, формування педагогічної асертивності.

Результативним у розв'язанні завдань пробної педагогічної практики було використання методу колективного рефлексування в межах щотижневих методичних семінарів для студентів-практикантів та викладачів методистів.

Ефективність експериментального дослідження засвідчується позитивною динамікою формування готовності майбутніх вчителів музики до професійної самореалізації. Це дає підстави стверджувати, що дослідження Зарицької А. А. є результативними і можуть використовуватися в навчально-виховному процесі професійної підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" напряму 6.020204 "Музичне мистецтво".

Директор коледжу



П.М.Бойчук



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 07.10.14 № 3901
на № _____ від _____

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Ректор Держаного закладу
«Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»

 О.Я. Чебикін

2014



ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційного дослідження

Зарицької Анни Андріївни

за темою «*Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики*» в освітній процес Інституту мистецтв Держаного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Результати наукового дослідження аспірантки Зарицької Анни Андріївни впроваджувалися протягом 2012-2014 рр. в роботі кафедри теорії музики і вокалу Інституту мистецтв Держаного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» і засвідчили ефективність запропонованої моделі формування готовності майбутніх учителів музики до професійної самореалізації. Доцільним і ефективним виявилось змістовне наповнення методичних рекомендацій з реалізації організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

Методичні рекомендації щодо викладання розробленого дисертанткою авторського спецкурсу «Акмеологія музично-педагогічної творчості», методичні матеріали, що висвітлюють особливості створення рефлексивно-

емпатійного середовища в освітньому процесі вищого педагогічного закладу освіти було використано у навчально-виховному процесі професійної підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напряму 6.020204 «Музичне мистецтво».

Матеріали за темою «Особливості стимулювання професійного самовдосконалення майбутніх учителів музики засобами педагогічної акмеології» було використано в організації науково-методичних семінарів для професорсько-викладацького складу кафедр, що забезпечують освітній процес бакалаврів музично-педагогічної освіти. На особливу увагу заслуговують технологія організації діяльності творчої вокальної студії «Імпульс» та методика роботи з індивідуальним електронним акмеологічним портфоліо.

Унаслідок проведеної роботи було одержано позитивні результати, які засвідчили підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів музики. Це дає підстави стверджувати, що дослідження А.А. Зарицької є результативним у формуванні готовності майбутніх учителів музики до самореалізації й можуть бути використані в навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів.

Завідувач кафедри теорії
музики і вокалу
к. пед. н., доцент



Н. Г. Кьон



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

“10” вересня 2015 р. № 582/1

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Зарицької Анни Андріївни
за темою “Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього
вчителя музики” в навчальний процес факультету мистецтв
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії**

Результати дисертаційного дослідження Зарицької Анни Андріївни протягом 2012-2015 рр. впроваджувались у навчально-виховну діяльність викладачів кафедри теорії та методики музичного мистецтва факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Розроблена дисертантом програма вокально-творчої студії “Імпульс”, що спрямовувана на організацію пошуково-творчої діяльності студентів, отримала позитивні відгуки.

Методичні рекомендації для студентів напряму підготовки 6.020204 “Музичне мистецтво” освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” “Акмеологія музично-педагогічної творчості” були використані у підготовці студентів до педагогічної практики, що сприяло формуванню акмеологічної спрямованості особистості майбутнього фахівця.

Практичні та теоретичні матеріали на тему: “Акмеологічний підхід у формуванні готовності майбутніх музикантів-педагогів до професійної самореалізації” відображено у програмах науково-методичних семінарів, круглих столів, флеш-мобів.

Позитивна динаміка у формуванні готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до професійної самореалізації засвідчила ефективність експериментального дослідження. Це дає підстави стверджувати, що дослідження Зарицької А. А. є актуальним, а його результати можуть бути використані в навчально-виховному процесі вищих музично-педагогічних закладів.

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор



О. М. Галус



Міністерство освіти і науки України
Комунальний вищий навчальний заклад
“КОЛОМИЙСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ”

20.11.2014 № 271

78200. Івано-Франківська обл.,
м. Коломия, вул. І. Франка, 12
тел. 2-65-31, e-mail: pu@yes.net.ua

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Зарицької Анни Андріївни**
за темою «Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього
вчителя музики» в освітній процес Коломийського педагогічного коледжу

Результати наукового дослідження аспірантки Зарицької Анни Андріївни впроваджувалися в освітній процес Коломийського педагогічного коледжу протягом 2012-2014 навчального року та засвідчили ефективність запропонованої експериментальної методики підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. Доцільним та ефективним виявилось й змістове наповнення означеної методики.

Матеріали розробленого здобувачкою авторського спецкурсу «Акмеологія музично-педагогічної творчості», тренінгів педагогічної сенситивності та акмеологічно зорієнтованої поведінки були використані у процесі підготовки майбутніх учителів музики.

За матеріалами дисертаційного дослідження А.А. Зарицької було проведено семінар для викладачів психолого-педагогічних дисциплін та кураторів академічних груп студентів спеціальності 6.020204 «Музичне мистецтво».

Заслуговує на увагу представлений авторкою комплекс методичного забезпечення функціонування творчої вокальної студії «Імпульс»: авторська модель діяльності вокальної студії, робоча програма занять зі студентами спеціальності 6.020204 «Музичне мистецтво», методичні рекомендації щодо організації роботи студентів з індивідуальним електронним акмеологічним портфоліо.

Внаслідок проведеної роботи було одержано позитивні результати, що засвідчили підвищення рівня готовності майбутніх учителів музики до професійної самореалізації.

Директор Коломийського
педагогічного коледжу



В.І.Ковтун