

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

СУНЬ ЛІНЯН

УДК 378.016:78 (043.3)

**МЕТОДИКА ФАХОВОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-
ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

доктор педагогічних наук,

професор А.В. Козир

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФАХОВОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	12
1.1. Фахове самовдосконалення майбутніх учителів музики як педагогічна проблема	12
1.2. Сутність та зміст фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін	32
Висновки до першого розділу	69
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО- ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН...77	
2.1. Структурні особливості фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін	77
2.2. Методичні орієнтири критеріальної визначеності фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики	99
Висновки до другого розділу.....	128
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ФАХОВОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН	135
3.1. Педагогічна діагностика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін	135

3.2. Експериментальна перевірка методики формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін	150
Висновки до третього розділу	194
ВИСНОВКИ	200
ДОДАТКИ	204
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	219

ВСТУП

Актуальність темидослідження. Сучасні умови розвитку суспільства висувають завдання цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів, адже навчання у вищому навчальному закладі мистецької освіти є важливим періодом для особистісного розвитку студентів, оскільки у цей період у них формуються активні життєві позиції, які втілюють ставлення до себе, інших людей і майбутньої професійної діяльності. У процесі навчання майбутні фахівці мають можливість розширити уявлення про себе й майбутню професію, розпочати етап професійного самовдосконалення, здобути необхідні для продуктивної діяльності знання, вміння й навички. У зв'язку з цим, суттєво підвищуються вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів музики, виникає необхідність в узгодженні її завдань, форм та методів з метою модернізації змісту музичного навчання. Саме тому, формування готовності до самовдосконалення майбутнього вчителя музики на сучасному етапі набуває важливого значення.

Кардинальні зміни, що відбуваються в українському та китайському суспільстві, висувають високі вимоги до особистісних і професійно значущих якостей національних педагогічних кадрів. Педагогічні виші спрямовують свою діяльність на вирішення проблем модернізації загальнонаукової та практичної підготовки фахівців відповідно до вимог розбудови систем національної освіти. Провідним чинником у подоланні викликів сьогодення є освічена людина, здатна самовдосконалюватися протягом життя. Актуальність проблеми фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики підсилюється необхідністю подолання тенденції зниження впливу духовних цінностей при переході України і Китаю до ринкової економіки, що найчастіше негативно впливає на пріоритетні запити молоді.

У загальнопедагогічному аспекті категорія самовдосконалення майбутнього вчителя розглядається у взаємозв'язку з його особистісним та професійним розвитком, формуванням педагогічної творчості та майстерності

(І.Бех, О.Бодальов, Н.Гузій, І.Зязюн, В. Кан-Калик, Н.Кічук, Л.Мітіна, В.Семиченко, С.Сисоєва, Т.Танько та ін.). Проблемою розробки сутнісних характеристик самовдосконалення майбутніх учителів опікувалися Ю.Афанасьєв, Н.Бібік, Б.Вульфів, К.Завалко, Ю.Калугін, В.Маралов, В.Орлов, О.Прокопова, Н.Сегеда, П.Харченко та ін. Питання підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності розглядали Е.Абдуллін, О.Апраксіна, Н.Гуральник, Л.Коваль, Л.Куненко, Л.Масол, О.Михайліченко, І.Мостова, С.Науменко, О.Олексюк, Г.Падалка, Л.Паньків, Т.Пляченко, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.

Аналіз робіт свідчить про наявність наукового підґрунтя для формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (А.Авдієвський, А.Єгоров, М.Канерштейн, М.Колесса, А.Пазовський, К.Пігров, К.Птиця, Є.Савчук та ін.) та розробки методик диригентсько-хорового навчання майбутніх фахівців (А.Болгарський, Д.Бондаренко, Г.Єржемський, І.Гавран, В.Живов, Л.Зінов'єва, І.Коваленко, П.Ковалик, А.Козир, О.Коренюк, А.Лашенко, А.Мартинюк, Т.Смирнова, І.Топчієва, Л.Хлебнікова та ін.). З теорії та методики диригентсько-хорового навчання за останній час з'явилися роботи китайських науковців, які вони виконали в Україні (Бай Шаожун, Лінь Хай, Лі Цзюньшен, Лянь Лю, Феб Ібінь, Чжан Вейцзя, Чжай Хуань, Чжан Лу, Чжао Вейфан, Хуань Сюань та ін.). Водночас методика фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін як цілісна організаційно-методична система не була предметом дослідження у музично-педагогічній освіті.

Аналіз сучасної філософської, психолого-педагогічної, музикознавчої літератури з питань підготовки майбутнього вчителя музики, зокрема оволодіння ним самовдосконалення у сфері музично-педагогічної освіти, соціально-педагогічна значущість проблеми та її недостатня теоретична й методична розробка зумовили актуальність та дали підстави для визначення

теми нашого дослідження: *«Методика фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол №5 від 26 грудня 2013 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №3 від 29 жовтня 2014 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методи, прийоми й засоби фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Об'єкт дослідження – процес диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі мистецької освіти.

Предмет дослідження – методичні засади фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Завдання дослідження:

- вивчити стан досліджуваної проблеми на теоретичному та практичному рівнях;
- дослідити основні підходи до розв'язання проблеми фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- уточнити сутність та зміст інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін майбутніми вчителями музики;

- розробити компонентну структуру, критерії, показники та схарактеризувати рівні готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- обґрунтувати принципи підготовки майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- розробити методичну модель і поетапну методику формування готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та експериментально перевірити їх ефективність.

Методи дослідження. Для розв'язання поданих завдань використані загальнонаукові методи: аналітичний – для вивчення філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду підготовки майбутніх учителів музики у вищих музично-педагогічних закладах з метою встановлення теоретичного й практичного рівнів розв'язання проблеми; узагальнення – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків; системно-структурний – для виявлення компонентної структури методичної підготовки майбутніх фахівців у системі музично-педагогічної освіти; моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, що відображає взаємозв'язки між елементами досліджуваного феномена; спостереження, обговорення, опитування, порівняння – для виявлення рівнів готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення майбутніх учителів; оцінювання – для систематичного дослідження основних характеристик готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; експериментальний – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності методики формування готовності майбутнього вчителя

музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; статистичний – для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

Уперше: окреслено сутність, зміст і компонентну структуру фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; визначено критерії, показники і рівні сформованості означеного феномена; розроблено методи, прийоми, засоби підготовки майбутнього вчителя музики, здатного до фахового самовдосконалення у власній музично-педагогічній діяльності; виявлено динаміку, зміст і послідовність етапів готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

удосконалено способи самоосвіти у диригентсько-хоровій діяльності майбутнього вчителя музики;

подальшого розвитку дістали діагностичні методики визначення готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Теоретико-методологічною основою дослідження є наукові ідеї в галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних напрямів фахової підготовки вчителів музики, розробка принципів й засобів формування їх готовності до фахового самовдосконалення у педагогічному процесі вищої школи, визначення шляхів оптимізації диригентсько-хорового навчання, а саме: на працях видатних діячів науки та культури про роль мистецтва як засобу творення особистості (Б.Асаф'єв, Л.Виготський, І.Зязюн, Є.Назайкінський, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, Б.Яворський та ін.); на теорії розвитку педагогічної творчості та майстерності (І.Бех, О.Бодальов, Н.Гузій, І.Зязюн, В.Кан-Калик, Н.Кічук, Л.Мітіна, В.Семиченко, С.Сисоєва, Т.Танько та ін.); на

розробках сутнісних характеристик самовдосконалення майбутніх учителів (Ю.Афанасьєв, Н.Бібік, В.Василевич, Б.Вульфів, К.Завалко, Ю.Калугін, В.Маралов, В.Орлов, О.Прокопова, Н.Сегеда, П.Харченко та ін.); на роботах з підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності (Е.Абдуллін, О.Апраксина, Н.Гречаник, Н.Гуральник, Л.Коваль, Л.Куненко, С.Макаренко, Л.Масол, І.Мостова, С.Науменко, О.Олексюк, Г.Падалка, Т.Пляченко, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.); на узагальненні наукових праць з підготовки майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (А.Авдієвський, А.Єгоров, М.Канерштейн, М.Колесса, А.Пазовський, К.Пігров, К.Птиця, Є.Савчук та ін.); на розробках методик диригентсько-хорового навчання майбутніх фахівців (А.Болгарський, Д.Бондаренко, Н.Венедиктова, Г.Єржемський, І.Гавран, Л.Зінов'єва, П.Ковалик, А.Козир, О.Коренюк, А.Лашенко, А.Мартинюк, Т.Смирнова, І.Топчієва, Л.Хлебнікова та ін.).

Практичне значення дослідження. Основні теоретичні положення дослідження та методичні рекомендації можуть бути використані як навчальний матеріал у курсах: «Методика музичного виховання», «Практикум роботи з хором», «Методика викладання диригентсько-хорових дисциплін» тощо; у процесі індивідуальних занять з хорового диригування майбутніх учителів музики, колективного музикування, педагогічної практики студентів. Систематизація музично-педагогічних та інтерактивних знань, навичок, умінь, одержаних на факультетах мистецтв педагогічних університетів, дозволяють інтегрувати їх в освітнє середовище КНР з урахуванням національних, ментальних, освітніх та культурних особливостей.

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: IV науково-практичній інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД»

(Переяслав-Хмельницький, 2013); «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П.Рудницької» (Київ, 2013), «Сучасні аспекти проектування мистецької освіти» (Тайюань, Китай, 2013); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014), «Культурний контекст – основа творчого саморозвитку національно свідомої особистості» (Стаханов, 2014), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013, 2015); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Час мистецької освіти: традиції і новаторство» (Харків, 2016); на засіданнях кафедри теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (Київ, 2014-2016).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/1292 від 22.03. 2015 р.), Інституту мистецтв ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (довідка № 3647/18 від 22.12. 2015 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-15-745 від 22.10. 2016 р.)

Публікації. Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені в 9 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 5 з яких представлено в провідних фахових виданнях з педагогіки й 3 статті в зарубіжних наукових виданнях.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (297 найменувань, з них 11 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 191 сторінка, загальний обсяг роботи – 247

сторінок. Робота містить 9 таблиць, 8 рисунків, що разом з додатками становить 28 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФАХОВОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Фахове самовдосконалення майбутніх учителів музики як педагогічна проблема

Сучасний етап вищої освіти в найбільш розвинених країнах характеризується відкритістю для обміну освітньої інформацією, необхідною для кожної держави в загальному контексті євроінтеграції та модернізації системи професійної освіти і наукових знань. Основні завдання цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі мистецької освіти зумовлені програмними змінами в організації навчання в освітньо-мистецькому середовищі сучасної України. У процесі навчання майбутні фахівці мають орієнтуватися на творчість, новаторство, здатність до самовдосконалення у практичній діяльності, володіння високим рівнем фахових умінь, компетентністю, творчою готовністю до продуктивно-акмеологічного самоствановлення, здобути необхідні для продуктивної діяльності знання, вміння й навички.

Аналіз основних досліджень і публікацій [3; 6; 18; 19; 42; 47; 70; 84; 112; 114; 128; 173; 184; 207; 210; 224; 250; 279] свідчить про те, що дослідження проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики мають досить ґрунтовну теоретико-методичну базу, особливо це стосується робіт з фахового навчання студентів (Л.Арчажникова, Л.Гаврілова, О.Єременко, Л.Коваль, В.Лабунець, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, В.Шульгіна, Д.Юник та ін.); досліджень вокально-хорової діяльності студентів у сфері мистецької освіти (В.Антонюк,

Л.Василенко, Н.Гребенюк, В.Ємельянов, А.Козир, К.Матвєєва, О.Рудницька, Т.Смирнова, Л.Хлебнікова та ін.). Але проблема фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики, її теоретична, методична й практична розробка ще є недостатніми.

Високі вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів музики базуються на їх здатності до активного, самостійного навчання, у процесі якого майбутні фахівці набувають здатність до саморозвитку та самореалізації, що є основою самовдосконалення. Поняття «самовдосконалення» складається з двох змістових складових, де «само» означає направленість на суб'єкта навчання, а «вдосконалення» - свідомо діяльність, яка спрямована на постійний розвиток особистості (В.Вакуленко, Н.Гузій, А.Деркач, К.Завалко, А.Зайцева, Є.Ісаєв, Є.Коваленко та ін.).

Самовдосконалення як категорія наукового пізнання має декілька підходів до свого визначення, серед яких головне місце посідають філософські [16; 23; 30; 60; 98; 100; 123; 137; 156; 229; 252], психолого-педагогічні [5; 8; 14; 24; 31; 42; 43; 65; 73; 83; 87; 92; 109; 115; 126; 127; 148; 170; 196; 206; 212; 215; 223; 241; 259; 284] та музикознавчі [2; 39; 47; 72; 89; 95; 114; 121; 128; 139; 153; 173; 175; 184; 190; 210; 250; 261; 275; 279; 285] концепції, за якими особистість здатна власними силами досягати самостійно намічену мету завдяки цілеспрямованій мотивації та кропіткій праці, що дозволяє їй постійно прямувати узапрограмованому розвиваючому напрямку.

Доцільно зазначити, що прагнення людини до самовдосконалення визначає самотрансценденція, яка сконцентрована на світі особистості. На думку І.Канта, трансценденція слугує характеристикою свідомості людини, наявності у неї пізнавальних здібностей. Означена свідомість набуває якісь апріорні форми (наприклад простір і час), які спочатку притаманні свідомості й завдяки якій тільки й можливий процес пізнання й набуття досвіду. Здатність до трансценденції тягне за собою таку антропологічну константу, як відкритість світу [107, 479]. Ця константа визначає прагнення людини до постійного самовдосконалення, передбачає творчо-діяльнісну активність особистості, що

актуалізує значимість людських стосунків у фаховій діяльності. З позицій філософської антропології самовдосконалення становить процес здійснення людиною її особистісного потенціалу через власну діяльність і співтворчість з іншими людьми. У зв'язку з цим основними формами самовдосконалення особистості є творчість і розширення меж власної свідомості. Указані форми активізують процес самовдосконалення людини, сприяють її особистісному зростанню.

Розглядаючи категорію самовдосконалення з позиції психолого-педагогічного вчення ми спираємось на важливі її функціональні складові, а саме творчу та регулятивну, що дозволяє науково обґрунтувати доцільність широкого застосування цієї категорії за рахунок природного включення особистості у самостійну діяльність, тим самим здійснювати педагогічно доцільні дії, що значно уможлиблює успішність фахового навчання майбутнього вчителя музики.

Потреба у самовдосконаленні виникає у студентів у процесі навчальної діяльності тоді, коли вони вже досягнули певного рівня свідомості й самопізнання, коли у них вироблено здатність до самоаналізу та самооцінки та вони усвідомлюють необхідність співвіднесення відповідності психолого-педагогічних особистісних якостей поведінки сучасним вимогам суспільства. Важливими взаємопов'язаними складовими самовдосконалення особистості нами розглянуто самоконтроль, самоактуалізацію, самовладнання.

Самоконтроль доцільно розглядати як контроль (перевірка, спостереження для встановлення відповідності чого-небудь певним вимогам) [242, 379] та інтроспекцію означеного процесу (самоспостереження, вивчення власних почуттів, думок тощо самим індивідом, без об'єктивного аналізу їхніх причин та фізіологічних механізмів) [242, 313]. Самоконтроль теоретичної та практичної діяльності майбутнього вчителя доцільно розглядати в якості інтегрованої інтелектуально-творчої здатності, яка спрямовує його на усвідомлене й успішне виконання практичної діяльності.

Методологічна основа вивчення феномена самоконтролю є вкрай важливою для педагогічної діяльності. Адже сутністю педагогічної діяльності творчого рівня є те, що вона завжди пов'язана з особистісним зростанням на основі самоактуалізації та самооцінювання. Саме діяльність творчого рівня прокладає нові шляхи в науці та мистецтві. У широкому розумінні цього слова, творчість має місце всюди, де людська уява створює, комбінує, змінює, народжує елементи нового. На думку Л.Виготського, необхідно розуміти творчість у її істинному психічному прояві, тобто як створення нового. «Творчість властива більшою чи меншою мірою майже всім шукачам нових шляхів, адже вона також є нормальним та постійним супутником педагогічної діяльності», сутність якої великою мірою полягає у творчому підході до її здійснення [59, 83]. Визначення змістовної сутності самоконтролю напряду пов'язане з усвідомленням людиною себе в професійній роботі, тобто її зміст стосується й фахової діяльності, й особистості як суб'єкта цієї діяльності. Якщо особистісний самоконтроль формується в життєдіяльності та спілкуванні з навколишніми людьми, що і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей тощо, то у фаховій діяльності самоконтроль – це проекція всіх структурних елементів означеного феномена на професійну діяльність.

Самоактуалізація є прагненням людини до можливо повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, що передбачає наявність сприятливих соціально-історичних умов. Згідно А.Маслоу [148, 67], самоактуалізація – це бажання стати всім, чим можливо; потреба в самовдосконаленні, в реалізації власного потенціалу. Адже найбільш дієвим і плідним є такий навчально-виховний процес, що звертається до власних сил особистості не за допомогою зовнішнього впливу, а за внутрішньою потребою самореалізації. У процесі самореалізації як складної самоорганізуючої системи, цілісне особистісне становлення здійснюється у соєволюції з культурою та суспільством. Тому в процесі самоактуалізації людина відтворюється не лише як особистість, а ще й як носій та транслятор досвіду, накопиченого людством (С.Курдюмов).

Основою поняття «самоактуалізація» є розкриття актуального як важливого для сучасності, для ефективного його прояву в дійсності. У філософській науці актуалізація розглядається як перехід із стану можливого до стану дійсності. Психолого-педагогічна наука під актуалізацією розуміє дію, яка дозволяє вивільнити засвоєний матеріал з довготривалої та короткотривалої пам'яті з метою подальшого застосування при впізнанні, згадуванні та відтворенні. Це означає вивільняти та застосовувати приховані у свідомості особистості морально-етичні якості, зробити їх значущими для виконання професійної діяльності. На думку А.Маслоу, самоактуалізація – прагнення до самоздійснення, для реалізації того, що зберігається у людини в потенціальному стані. За А.Маслоу – це і «бажання людини самоздійснюватись і намагання стати тим, ким вона може бути» [294, 162]. Це повне використання самою людиною свого таланту, здібностей, можливостей тощо. Розглядаючи широкі можливості самоактуалізації особистості, А.Маслоу зауважує, що людина від природи здатна до процесу самовдосконалення, адже люди – свідомі та розумні творіння, тому сама їх сутність дозволяє постійно рухатись у напрямку особистісного зростання, творчої самодостатності, що спонукає для вивчення людини як унікальної, цілісної, відкритої та саморозвиваючої системи [148, 67].

Самовладнання є систематичною й свідомою діяльністю особистості, спрямованою на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей. Самовладнання доцільно визначити суттєвим проявом вольових рис характеру особистості, що полягає в «здатності її свідомо керувати власними почуттями, настроями і приводити їх у відповідність з конкретними життєвими ситуаціями» [66, 411]. Самовладнання може виявлятися як у самостриманні, так і самоактивізації, тобто в одних випадках людина гальмує в собі не відповідні певній ситуації настрої, емоційні стани й завдяки цьому уникає неправильних актів поведінки, в інших – вона викликає в собі ті настрої, стани, почуття, які є стимулом до дій і вчинків, що їх вимагають конкретні обставини. Важлива роль у розвитку самовладнання як

важливої риси належить самовихованню. Самовладнання нерозривне з самоконтролем, почуттям відповідальності й власної гідності [66, 411].

Самовладнання особистості базується на основі самопізнання та самоусвідомлення, тобто у процесі самовладнання змістовніше розуміється соціальний зміст мистецьких дій, посилюється їх значущість, покращується й уточнюється уявлення щодо власних здібностей на основі усвідомлення своїх успіхів і невдач, досягнень у відповідних починаннях.

Процес самовладнання й самопізнання буде повноцінним, лише тоді, коли людина накопичить певний життєвий досвід, так званий «матеріал» для пізнання себе. Людина, яка вже відбулась, знаходиться у постійному розвитку, їй потрібно все більше інформації про власне життя. Крім того, не слід забувати, що з кожним етапом самопізнання людина змінюється, змінює своє ставлення до себе і до світу, і стає наступним щаблем в іншому процесі, не менш важливому, процесі самовдосконалення. Самопізнання, самовладнання і самовдосконалення нерозривно пов'язані між собою.

Самовдосконалення з точки зору музично-педагогічної науки спирається на розвиток розумних і вольових якостей та здібностей особистості, яка самовдосконалюється, та розкриває цю категорію у трьох аспектах: саморозвитку, самоосвіти та самовиховання, адже саме у цих процесах і здійснюється самовдосконалення майбутнього вчителя музики. Тобто нами зосереджено увагу на музичному самонавчанні та тих складових цього процесу, які впливають на його ефективність, тобто самовдосконаленні майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває ознайомлення майбутніх учителів музики з національним вокально-хоровим мистецтвом в системі професійної підготовки студентів, що має оригінальні й високохудожні традиції співацького виконавства. Адже самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання полягає в опануванні основами співацького мистецтва, що передбачає стимулювання інтересу студентів до вокально-

хорових занять, відпрацювання методів і прийомів співацької роботи з поступовим ускладненням репертуару тощо.

Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що обґрунтування характерних ознак самовдосконалення майбутнього вчителя музики базується на системному (В.Андрєєв, О.Анісімов, П.Анохін, В.Бондар, І.Блауберг, В.Кузьмін, О.Леонтєв, В.Марков, А.Маркова, В.Садовський, В.Юдін та ін.); аксіологічному (О.Асмолов, Л.Блінов, Д.Леонтєв, О.Олексюк, Г.Щербакова); культурологічному (Г.Балл, І.Зязюн, М.Каган, Е.Кучменко, М.Лейзеров, Г.Мєднікова, О.Отіч, Г.Падалка, О.Пехота, Р.Тельчарова, А.Хуторської, О.Шевнюк, О.Щолокова та ін.); особистісному (І.Бєх, М.Володько, А.Маркова, В.Мєрлін, Г.Падалка, В.Слободчиков, А.Хуторської, І.Якиманська та ін.); рефлексивному (І.Зязюн, Н.Гузій, Т.Колишева, С.Максименко, І.Парфєнтєва, В.Ражніков, О.Рудницька та ін.); акмеологічному (К.Абульханова-Славська, Н.Гузій, А.Дєркач, К. Завалко, В.Зазикін, А.Козир, Н.Кузьміна, В.Фєдоришин та ін.); діяльнісно-творчому (В.Зінченко, М.Каган, Н.Кічук, О.Леонтєв, Б.Ломов, С.Сисоєва та ін.) підходах.

Доцільність *системного* підходу до дослідження проблеми фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики є незаперечною та підтверджена цілим рядом психолого-педагогічних робіт [14; 17; 22; 42; 50; 60; 73; 103; 130; 142; 175; 222; 229]. Системне психолого-педагогічне вивчення професійної діяльності вчителя охоплює всю сукупність властивостей особистості в їх найбільш характерному сполученні. В останні роки теоретичне уявлення про роль особистості у професійній діяльності, котрі склалися, призвели до розуміння необхідності системно-синтетичного підходу в прикладних педагогічних дослідженнях.

Спираючись на визначення, що системний підхід є «методологічним знаряддям вивчення інтеграції, точніше інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій» [92, 153], доцільно зазначити, що формування готовності до фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики на

основі системного підходу є методологічним засобом, що передбачає таку стратегію дослідження, котра дозволяє створити модель, яка поєднує у її структурі організаційно-методичні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні та музично-виконавські напрями.

З цієї позиції системний підхід забезпечує дослідження фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики як багатоаспектного поняття взаємозалежних і взаємопов'язаних елементів, тим самим дозволяючи розробляти засоби пізнання й конструювати складно організовані об'єкти. Аналізуючи цей науковий підхід, І.Зязюн зазначав, що потреба в «системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення. Системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [99, 42]. Отже, системний підхід до розгляду проблеми фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики є основоположним.

Аксіологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, форми та методи фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики навчання як системи ціннісних орієнтацій особистості [14; 21; 36; 44; 58; 65; 79; 130; 173; 275]. Відповідно, художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування вчителем музики творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва. Основними ознаками цього підходу є глибоке розуміння майбутнім вчителем музики природи цінностей, їх загальної значущості. У процесі здійснення професійної діяльності аксіологічний підхід виступає як реалізація суб'єктно-об'єктних відносин. Цей підхід дозволяє розкрити значення особистісних цінностей вчителя музики як стрижня його особистості, яка забезпечує можливість орієнтації на її акмеологічне становлення [11; 21; 76; 126; 275]. У зв'язку з цим, особливого значення набуває роль ціннісних орієнтацій та

ціннісних взаємовідносин у процесі фахового навчання, спрямованого на подальший акмеологічний розвиток.

Розкриваючи філософську сутність становлення особистості у професійній діяльності необхідно звернути увагу на те, що усвідомлення безперервності буття у часі, як екзистенціальна складова духовності людини передбачає безперервність сходження на шляху самовдосконалення особистості [229, 132]. Нескінченний пошук та осмислення цього позитивного руху є надання смислу власному життю. Ще у IV ст. до н.е. філософ Сократ визначив, що самопізнання людини є одним з основних видів пізнання, а власні цілі, якими має керуватися особистість у кожній дії, мислитель вважав причиною необхідних особистісних змін, її саморух. Таким чином, висуваючи ідею самопізнання як важливого способу досягнення розуміння світу та особистісного знання філософ стає передвісником саморуху до саморозвитку та самовдосконалення [55, 41].

Фахова підготовка студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів спрямована на майбутню продуктивну музично-педагогічну діяльність, у процесі якої формування професійних знань, умінь та навичок у значній мірі залежить від особистісного ставлення до мистецьких творів. І саме в цьому процесі роль механізму зв'язку виконує аксіологічний підхід. На думку А.Козир, у системі наукового пошуку існує погляд, що ціннісне ставлення в процесі засвоєння творів мистецтва є підґрунтям підготовки особистості до співтворчості. Основу осягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до мистецьких творів як характерної ознаки творчої самодіяльності особистості [114, 142]. На думку О.Олексюк, орієнтація особистості в світі духовних цінностей покликана сприяти «становленню духовного потенціалу музиканта-педагога. Вона має забезпечувати концептуальну спрямованість його діяльності на постійний професійний саморозвиток, сприяти пошуку особистісно-орієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати зовнішній реальний світ і внутрішній світ особистості, минуле, сучасне і майбутнє в їхньому співтворчому переплетенні» [173, 111].

Розглядаючи аксіологію як теорію цінностей, що з'ясовує й досліджує якості та властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольняти потреби, інтереси й бажання людини, центральним її пунктом доцільно вважати питання про природу і можливості оцінок й оціночних суджень: співвідношення у них елементів абсолютного й відносного, об'єктивного та суб'єктивного, питання про критерії такого розрізнення й умови співвіднесення різних систем цінностей. Аксіологічна структура професійної підготовки майбутнього вчителя музики передбачає абсолютну цінність особистості та її буття як визначального принципу.

Культурологічний підхід до фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики сприяє розкриттю змісту, структури і технології функціонування соціокультурного досвіду людства, що дозволяє сформувати освіченість особистості та підвищити рівень її професійних знань [27; 98; 103; 129; 157; 179; 180; 184; 190; 276; 277]. Розглядаючи культуру як сферу духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості доцільно визначити її місце у системі музично-педагогічної освіти. З цього приводу доречно навести визначення цього феномена С.Гессеном, який зазначив, що є точна відповідність між культурою і освітою, адже велика кількість культурних цінностей визначає наявність різновидів освіти. «Освіта є ніщо інше, ніж культура індивіда. І якщо по відношенню до народу культура є сукупністю невичерпних цілей-завдань, то по відношенню до індивіда освіта є невичерпним завданням. Освіта за своєю сутністю не може бути ніколи завершеною» [61, 35]. Аналізуючи позиції науковців [27; 61; 98; 103; 180; 184; 277] щодо становлення особистості в культурно-освітньому просторі, можна зробити висновок, що:

- становлення особистості у соціокультурологічному просторі визначається як основа;
- внутрішня активність особистості отримує рефлексивні форми культурного усвідомлення, включаючи у цей процес самопізнання, самостановлення та самореалізацію;

- культурно-освітній простір стає простором особистісного зростання, де людина, самовдосконалюючись, знаходить застосування власним здібностям, які продовжують розвиватися.

На думку науковців (К.Абульханова-Славська, Л.Коган, В.Шилов та ін.), саме самовдосконалення (саморозвиток) передбачає залучення до культурних надбань свого суспільства, своєї епохи, що сприяє підвищенню рівня освіченості особистості, накопиченню нових знань, активній реалізації себе в житті, праці, творчості. Адже процесом, результатом і полем здійснення потенційних можливостей особистості є культура.

На думку А.Козир, культурологічна спрямованість змісту шкільної освіти безпосередньо відзеркалює гуманістичну спрямованість змісту диригентсько-хорової підготовки вчителя музики як керівника шкільного хорового колективу, котрий через виконання музичних творів усіх епох та жанрів як національної, так і світової музики забезпечує включення підростаючого покоління у соціокультурну діяльність. Беручи до уваги це, у процесі роботи з учнями важливим є такий підхід до збереження національних традицій народу, який забезпечує виховання підростаючого покоління на кращих зразках музичного мистецтва [114, 112].

У зв'язку з цим доцільно підкреслити, що відомий угорський педагог, композитор та музикознавець Золтан Кодай зазначив: "... Культуру не можна отримати у спадок... культура – це як навчання: навчитися та підтримувати себе на досягнутому рівні – важко, загубити – легко" [113, 53].

Специфіка *особистісного* підходу полягає в тому, що процес конструювання і реалізації педагогічної діяльності орієнтується на особистість як мету, суб'єкт та ефективний результат. Цей підхід характеризує особистість як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку та самореалізації у становленні творчого потенціалу суб'єкта освіти [32; 42; 56; 83; 100; 126; 142; 184; 191; 210; 223; 259; 283].

Особистісний підхід сприяє регулюванню системи професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та

здібностей, що сприяють саморегуляції, самоорганізації та самореалізації вчителя музики у процесі практичної діяльності, спонукає майбутнього фахівця до активної діяльності. Однак на думку А.Хуторського, «вплив на активність можливий в аспекті зміни психологічних характеристик особистості, групових норм, суспільної думки чи настрою шляхом використання соціально-психологічних закономірностей» [259, 113]. Можливість пізнання світу через пізнання людиною самої себе – співпадає з філософією антропології щодо єдності світу та людини. Особистісний вимір, пов'язаний з рефлексивною формою внутрішньої активності здатний відкривати нові особистісні перспективи, ціннісні способи самопізнання та саморегуляції.

К.Абульханова-Славська стверджує, що особистісний підхід дозволяє розкрити особливі якості психічної діяльності особистості, вищий рівень здійснення регулювання її активності, що сприяє ініціюванню та реалізації власних стратегічних планів [5, 133]. Сутність особистісного підходу полягає у створенні перспектив планування суб'єктом цілеспрямованих способів дій, реалізації потенційних можливостей, безперервного розвитку професійної майстерності. Це дає підставу стверджувати, що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей, тим краще засвоюються фахові знання, вміння та навички.

З позиції розкриття особистісного підходу на сучасному етапі актуальними постають філософські погляди та принципи Г.Сковороди про самопізнання особистістю «сродних» нахилів і здібностей, праці за покликанням; про самореалізацію, котра передбачає самовдосконалення особистості, розвиток творчих здібностей, закладених природою «...без природи як на манівцях: чим далі йдеш, тим більше заплутаєшся» [221, 385]; про необхідність людини «дослухатись до себе», відчутти, не зігнорувати потяг до «милого серцю» роду діяльності, реалізувати творчий потенціал, закладений природою, феномен природної «сродності» до певного виду творчої діяльності [221, 386].

На думку А.Козир, особистісний підхід сприяє створенню максимально сприятливих умов для розвитку й розкриття здібностей студента, враховує його психофізіологічні особливості. У світлі цього підходу особливе значення мають активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи навчання, проєктивні методики, дискусії, ділові ігри, забезпечення вільної самостійної пошукової діяльності майбутнього вчителя. Обґрунтування особистісно-психологічний підходу до навчально-виховного процесу передбачає: використання ідей навчання через взаємодію з іншими; перегляд стилю керівництва навчальним процесом; використання активних методів навчання тощо.

Особистісний підхід у контексті спрямованості на саморозвиток, самопізнання та фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики, розкриває широкі перспективи для реалізації його творчого потенціалу, активізації особистісно-творчої мотиваційної сфери та зумовлений індивідуальними особливостями «суб'єкту навчання і предметної діяльності» [259, 42]. Підкреслюючи важливість особистісного підходу в системі вищої педагогічної освіти України, В.Андрущенко закликає до переорієнтації змісту освіти на людські цінності, зазначаючи, що «вона має стати людиноцентристською, особистісно-орієнтованою» [16, 20].

У контексті національної мистецької освіти, на думку Г.Падалки, актуальним є «особистісно-соціальний підхід суть якого полягає у забезпеченні інтересів розвитку окремої особистості як члена громадянського суспільства України» [184, 17], формування і розвиток відповідальності й прогнозування, розуміння та проєктування ситуаційних колізій, генерування оригінальних ідей, творчого й гнучкого мислення, самостійної стратегії діяльності, орієнтованої на розвиток творчого потенціалу студента.

У аспекті особистісного підходу з позицій нашого дослідження актуальними постають питання про закладення в об'єкти фахової підготовки механізмів самоконтролю, саморозвитку, самореалізації, самовиховання необхідних для самовдосконалення самотньої творчої особистості

майбутнього вчителя музики. Цей процес полягає у трансформації від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу «ставлення до суперечності є найточнішим критерієм культури розуму, вмінням мислити, або навіть просто його наявності або відсутності» [103, 257], від педагогічного контролю до самодисципліни, від управління до самоуправління. Формування особистісної позиції майбутнього вчителя музики, його зорієнтованість на саморозвиток, самоактуалізацію та самовдосконалення у процесі професійної підготовки, передбачає створення сприятливих умов для оптимізації процесу фахового навчання.

Впровадження особистісного підходу в процес фахової підготовки майбутніх учителів музики, надумку Бай Шаожун, забезпечує і відображає становлення особистісної змістовної кожного студента, яка формується на основі взаємодії глибинного пізнання оточуючого світу та самого себе. У результаті оцінювального процесу відбувається індивідуальний розвиток психолого-педагогічних властивостей студента, які забезпечуючи певний якісний рівень фахової діяльності, що сприяє реалізації функцій самоконтролю особистості. Цей процес полягає у виборі цілепокладання, рефлексії, побудови цілісного образу «Я», смисловизначенні фахової діяльності, прийнятті рішень і відповідальності за їх виконанням, творчій самореалізації, здатності мислити на рівні прийняття рішень. Вищезазначене дозволяє спрямувати навчальний процес на вивільнення творчих сил, пробудження й підтримку у студента потягу до пошуку, дослідництва, творчості [26, 207].

Основоположні завдання втілення особистісного підходу в мистецькій освіті визначила Г. Падалка, котра наполягає на необхідності максимального сприяння художньому розвитку учня – розширення можливостей сприймання, формуванню мистецько-виконавських умінь і навичок, активізації його творчого потенціалу і здатності до художньої творчості, а також розвитку спеціальних мистецьких здібностей (музичної пам'яті, слуху, відчуття кольору, хореографічного апарату тощо) [184, 73].

Рефлексивний підхід забезпечує готовність майбутніх учителів музики до формування «Я-концепції», що сприяє оволодінню ними послідовності дій – від рефлексивного «Я» очима інших та через рефлексивне «Я» як через призму бачення себе [5; 30; 73; 99; 114; 185; 202; 210]. Тому рефлексію доцільно розглядати як: важливий механізм продуктивного мислення; особливу організацію процесів розуміння подій, явищ, наукових об'єктів у широкому системному контексті (що включає оцінку ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій рішення задач); процес самоаналізу й активного осмислення станів і дій індивіда та інших людей, залучених до вирішення задач. З цієї позиції філософські погляди Е.Гуссерля дозволяють спрямувати думку на визнання «трансцендентного світу чистої свідомості» [255, 289]. Звідси витікає важливість феноменологічної редукції як процесу переключення свідомості від спрямованості на зовнішній світ до самого себе, на внутрішній світ, на сферу свідомого та безсвідомого.

На думку Л.Виготського, рефлексія дає людині змогу спостерігати себе у світі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я-що діє», «Я-що міркує» та «Я-що оцінює». Адже рефлексія надає самосвідомості зворотного зв'язку [59, 159]. Доцільно підкреслити, що з рефлексією пов'язані дії вчителя, які призводять до перетворення й удосконалення навчально-вихованого процесу [185]. Музично-педагогічний аспект рефлексії проявляється в різних видах творчої діяльності та вважається чинником самовдосконалення майбутнього вчителя музики. Тому рефлексія може здійснюватися як у внутрішньому плані (переживання й самозвіт одного індивіда), так і в зовнішньому (колективна діяльність мислення і сучасний пошук рішень) [297-60].

І.Парфентьева визначає рефлексивну діяльність як соціально зумовлений психічний процес, що виконує саморегуляцію особистості у фаховому розвитку та передбачає самоспрямованість її свідомості на власні переживання творів мистецтва, які виникають на основі чуттєвого пізнання і дозволяють управляти особистісними цінностями. Тобто вона визначає мистецьку рефлексію як

здатність вчителя поглянути на свої дії та вчинки зі сторони, проаналізувавши їх й за необхідністю перебудувати на інший лад [185, 289].

Мистецька рефлексія зумовлює інтенсивність навчально-виховного процесу, забезпечує переосмислення змісту свідомості суб'єкта та усвідомлення ним прийомів фахової майстерності, без чого неможлива активна творча діяльність у сучасному освітньому мистецькому закладі. З цього приводу Цзян Лібінь зазначає, що професійна мистецька рефлексія допомагає вчителю аналізувати не лише те, який зміст є засвоєним, а й те, як він був засвоєний, а за необхідності перетворювати діяльність учнів відповідно до такого аналізу. Вчитель із розвиненими рефлексивними здібностями, окрім аналізу знань і вмінь учнів з навчального предмета, усвідомлює шляхи, якими учень приходять до тих чи інших знань, передбачає можливі труднощі, розуміє, як учень сприймає отриману інформацію, яка картина світу створюється у нього [263, 29].

Сутність *акмеологічного* підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, «коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку» [76, 11]. Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно. У зв'язку з цим особливого значення набуває фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики, що потребує оптимальної професійно-психологічної підготовленості.

Акмеологічний підхід [5; 73; 76; 90; 114; 126; 250] до дослідження професійної діяльності вчителя музики необхідно розглядати як комплексну стратегію вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. На думку А.Деркача, індивідуальний розвиток людини доцільно розглядати у трьох аспектах: онтопсихологічної еволюції психофізіологічних функцій, у якому людина розглядається як індивід; діяльнісного становлення людини та історії її розвитку як суб'єкта

продуктивної діяльності; розкриття своєрідності життєвого шляху людини, її характеристики як особистості. Результатом об'єднання всіх властивостей індивіда, особистості та суб'єкта діяльності є її психологічна неповторність та індивідуальність [76, 42].

В аналізі акмеологічного підходу до успішного виконання професійної діяльності майбутнього вчителя музики серед багатьох необхідних складових А.Козир виокремлює компетентність та педагогічну гнучкість, яка є складною багатовимірною психічною особливістю, що поєднує у собі змістові й динамічні характеристики, котрі обумовлюють здатність вчителя легко відмовлятися від невідповідних ситуацій, завдань, способів поведінки, прийомів мислення й емоційного реагування та виробляти або приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемної ситуації при незмінних принципах і етичних підставах життєдіяльності [114, 189].

На думку В.Федоришина, акме-орієнтована мистецька освіта створює основу для наступного послідовного та безперервного саморозвитку і творчо-продуктивної самореалізації фахівця як особистості й професіонала, на чому і повинна базуватись підготовка майбутнього викладача мистецьких дисциплін. Високий рівень психолого-педагогічного та особистісно-професійного розвитку викладача мистецьких дисциплін набуває сьогодні особливе значення в умовах недостатнього престижу професії в державі та суспільстві, розповсюдженого споживчого ставлення до музичного мистецтва, зниження значимості уроків мистецтва до другорядної ролі в освіті школярів, а також у зв'язку з незадовільними економічними умовами професійної діяльності вчителя. Тому від особистісного становлення майбутніх фахівців безпосередньо залежать перспективи розвитку та удосконалення професії викладача мистецьких дисциплін та її життєдіяльності [250, 323].

Діяльнісно-творчий підхід вимагає від вчителя музики спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів спрямовану на самопізнання, самоактуалізацію, що дозволить, у свою

чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності [2; 5; 14; 35; 87; 110; 188; 194; 204; 210; 285]. Діяльнісно-творчий підхід спонукає майбутнього вчителя музики до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток у практичній діяльності, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок продуктивної роботи, котрі активно розвиваються у процесі ефективних систематичних фахових занять.

Діяльнісно-творчий підхід до фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики передбачає «пробудження» нових здібностей у студентів, оптимізацію основних елементів творчої діяльності, переходу на якісно інший рівень саморозвитку та самоактуалізації. Цей підхід до формування творчої особистості з урахуванням її структурно-функціональних характеристик розроблено у психолого-педагогічних дослідженнях К.Абульханової-Славської, Ю.Афанасьєва, Л.Виготського, Б.Єсіпова, М.Кагана, О.Леонтьєва, Х.Ліндемана, С.Рубінштейна та ін. Значення діяльнісно-творчого підходу висвітлюється ними як основний методологічний науковий принцип – принцип єдності свідомості, творчості та діяльності, що є основою для формування індивідуально-активної, творчо-дієвої особистості, яка не може формуватись поза діяльністю [5; 23; 59; 103; 130; 135].

На думку С.Гончаренко, творчою є така особистість, якій притаманна творча спрямованість, творчі здібності та яка створює шляхом застосування оригінальних способів діяльності об'єктивно (суб'єктивно) нові матеріальні (морально-духовні) цінності, які відзначаються особистісною чи соціальною значущістю і прогресивною спрямованістю [66, 450]. Тому діяльнісно-творчий підхід базується на створенні майбутнім учителем музики не лише нового, оригінального, а й в активного його впровадження в навчально-виховний процес із учнями. Діяльнісно-творчий підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музики надає нам підстави констатувати, що підґрунтям мистецької

освіти має стати не стільки опанування навчальних програм, скільки розвинення процесів мислення та творчої діяльності, тобто процедур та методів інтелектуально-рефлексивного характеру. Адже інтелектуальна діяльність майбутнього вчителя музики характеризується зміною самого суб'єкту пізнання та визначенням наступних можливостей для активного пізнання нових об'єктів.

Діяльнісно-творчий підхід, на думку Бай Шаожун, вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів направлену на самопізнання та самовдосконалення, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність здійснення музично-педагогічної діяльності. Цей підхід спонукає до визначення мети, орієнтації змісту форм та методів музичного навчання на творчій розвиток особистості, адже професійне зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, які активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних фахових занять [26, 207].

З позиції діяльнісно-творчого підходу формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення набуває якісно нового, соціально значущого результату. Адже фахова діяльність майбутнього вчителя музики зорієнтована на реалізацію соціальних обов'язків, самостійної практичної діяльності у сфері музично-педагогічного мистецтва. Діяльнісно-творчий підхід до формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення постає як процес набуття практичних умінь та навичок самостійно-творчого регулювання власної поведінки, емоційних станів, мотиваційних утворень, когнітивно-пізнавальних процесів та ціннісних орієнтацій. Сучасна природа і сутність творчості дозволяє визначити, що вона є найвищою формою активності свідомості людини, спрямовуючи діяльність особистості на створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей. Аналізуючи наукові підходи до цього поняття О.Спіркін зазначає, що творчість

– це така духовно-практична діяльність, підсумком якої є створення оригінальних, неповторних культурних соціально значимих цінностей, встановлення нових фактів, відкриття нових властивостей, закономірностей та методів дослідження і перетворення світу [229, 282].

У наукових дослідженнях Л.Арчажникової, яка поставила у центр уваги підготовки майбутнього вчителя музики комплекс умов та факторів (як об'єктивних, так і суб'єктивних), що необхідні для продуктивної практичної діяльності визначена провідна роль творчо-діяльнісного підходу. Виходячи з того, що музично-педагогічна діяльність поєднує у собі «педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську роботу, котра ґрунтується на умінні самостійно узагальнювати та систематизувати оптимальні знання» [19, 96], Л.Арчажникова структурує професіограму вчителя музики, яка охоплює практично весь спектр спеціальних здібностей, індивідуально-особистісних якостей, знань, умінь та навичок, що необхідні майбутньому вчителю музики для самовдосконалення у практичній діяльності. Сенсорна організація цього процесу залежить не лише від типу нервової системи, а й від відповідної мистецької діяльності, яка розвиває особистісні дані й дозволяє створити специфічні особливості бачення світу. Поступово, в міру входження в процес виконавської діяльності, художньо-естетична свідомість майбутнього вчителя музики виокремлюється як самостійна одиниця, що дозволяє формувати його ціннісні орієнтації, самосвідомість й комплексний розвиток його творчих здібностей.

Виокремлюючи специфіку формування творчих здібностей у процесі мистецької діяльності Г.Падалка підкреслює особливість уроку музичного мистецтва порівняно із іншими галузями навчання. Вчена визначає особливості уроку музичного мистецтва, що полягають у творчій спрямованості активності всіх учасників цього процесу. «Учні мають не тільки активно працювати на уроці, їх дії мають бути спрямовані на певні творчі досягнення. Творчий характер активної діяльності на уроці мистецтва, як і пріоритет практичної

діяльності, також зумовлений особливостями художньої діяльності, неодмінною ознакою якої є творчість» [184, 214].

Діяльнісно-творчий підхід набирає найважливішого значення у дослідженні проблеми мистецької творчості та відкриває шлях до висвітлення цього процесу в підготовці майбутніх учителів музики. Адже творчість є однією із основних специфічних ознак особистості, яка активно формується у процесі професійної підготовки майбутнього учителя музики до фахового самовдосконалення. Саме творчість пролонгує спрямованість різновидів музично-педагогічної діяльності, зводить плацдарм для створення нового особистісного нового продукту, в якому активно розвиваються творчі здібності особистості. У процесі підготовки майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення замало обмежуватися виключно керівництвом засвоєння мистецьких знань – необхідно виявити додаткові резерви для розвитку його творчого потенціалу.

Отже, саме системний, аксіологічний, культурологічний, особистісний, рефлексивний, акмеологічний, діяльнісно-творчий підходи є методологічною основою формування готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення у практичній діяльності.

1.2 Сутність та зміст фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Сучасні соціокультурні умови розвитку суспільства висувають завдання цілеспрямованої підготовки конкурентноздатних фахівців – майбутніх педагогів. Центральною фігурою в цій системі виступає висококваліфікований вчитель нової генерації, що володіє високим рівнем культури та ерудиції. Основою цього процесу є використання у педагогічній практиці кращих національних культурних традицій, які є головним соціально-економічним ресурсом і чинником розвитку кожного сучасного суспільства. Тому період

навчання у вищому навчальному закладі мистецької освіти є не лише періодом збагачення різноманітними знаннями, вміннями та навичками, а й ефективною підготовкою до продуктивної діяльності (Е.Абдуллін, В.Антонюк, О.Апраксіна, Л.Арчажникова, Б.Асаф'єв, А.Болгарський, Л.Василенко, Л.Гаврілова, Н.Гребенюк, В.Ємельянов, О.Єременко, Л.Коваль, А.Козир, Л.Куненко, К.Матвєєва, О.Михайличенко, В.Лабунець, І.Немикіна, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, Р.Савченко, Т.Смирнова, В.Федоришин, О.Хижна, Л.Хлебнікова, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.

Розкриваючи складність підготовки майбутніх учителів музики, Б.Асаф'єв зазначив, що вчитель музики повинен бути «теоретиком і регентом, а також музичним істориком й музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, для того, щоб бути готовим спрямувати увагу в ту чи іншу сторону» [20, 65]. Таким чином для оволодіння студентами основами фахової майстерності, їм необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати музикознавчі та виконавські якості у процесі психолого-педагогічної, музично-теоретичної, диригентсько-хорової, вокальної, інструментальної та методичної підготовки.

Для самовдосконалення майбутнього вчителя музики має значення не стільки пасивне знайомство з музичним мистецтвом, скільки активне залучення до виконавської творчості. У процесі цієї творчості конкретизуються мотиви самовираження, самоактуалізації й потреби пізнати істину. Спроба висловити засобами музичного мистецтва сприйняття навколишньої дійсності, свій душевний стан вчить майбутніх учителів музики бачити, відчувати, розуміти, знайти найточніші, необхідні відтінки музичного виконавства.

Розглядаючи фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики як здатність особистості власними силами досягати самостійно намічену мету завдяки цілеспрямованій мотивації та кропіткій праці, що сприяє постійному руху в запрограмованому розвиваючому напрямку доцільно підкреслити, що формування готовності до фахового самовдосконалення дозволяє студентам

демонструвати найкращі власні сутнісні прояви, які передбачають повне використання їх здібностей, талантів і можливостей. Проблемою нашого дослідження є готовність майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Суттєву роль у підготовці сучасного вчителя музики грають диригентсько-хорові навчальні дисципліни. Їх основною метою є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках музики, так і у позаурочний час – з творчими хоровими колективами. Основним завданням хормейстерської підготовки є розвиток загальної музичної культури студентів, їх музичних якостей та здібностей, формування художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентській техніці й практикуму роботи з хором, удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії з шкільним колективом[114, 89]. Дисципліни диригентсько-хорового циклу нами виділенні як опорні у підготовці учителя музики за двома параметрами, котрі визначають їх основне призначення, а саме: сприяти формуванню якостей, які забезпечують можливість реалізації професійно-педагогічної діяльності (вокально-хорової, виконавської); готувати майбутніх учителів музики до такого виду дитячої творчості, котра є найбільш важливою (співоча діяльність, яка є менталітетною для України) та найбільш поширеною в умовах загальноосвітньої школи; створювати максимально сприятливі умови для практичної підготовки студентів до роботи з творчими дитячими колективами.

Основне завдання вивчення диригентсько-хорових дисциплін в інститутах мистецтв та музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів ми вбачаємо у націленні студентів на постійне акмеологічне самостановлення у процесі майбутньої практичної діяльності. Закладає ці основи ефективна самостійна робота майбутніх учителів музики під контролем педагогів. Полягає ця робота, перш за все, у виробленні у студентів відповідального ставлення до авторського тексту. Звичку до точного його прочитання майбутній диригент-хормейстер повинен розуміти як одну з

необхідних передумов вдалого художнього виконання. Це не лише суворе дотримання пауз, штрихів тощо (недбалість та приблизність неприпустимі); адже завдання необхідно ставити більш об'ємно: виконавець в авторському тексті повинен побачити абсолютно все – художній зміст, фразування, штрихи, динаміку, термінологію тощо. Все це допомагає втіленню головного виконавського завдання – якомога глибше проникнути у творчий задум автора музичного твору та донести його художню цінність до виконавців. Не залишаються поза його увагою також питання, що стосуються системи самостійної роботи студентів, її осмислення, визначення змістовності, найбільш раціональних методів та прийомів досягнення поставленої мети[114, 122]. Усі ці підходи повинен об'єднувати високий рівень розвитку диригентсько-хорової майстерності та професійних здібностей, широта світогляду майбутніх керівників шкільних хорових колективів.

Особливості фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики вивчались нами на таких взаємопов'язаних диригентсько-хорових навчальних дисциплінах: хорове диригування, хоровий клас, хороведення, хорове аранжування, методика музичного виховання. Основною метою цих дисциплін є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках музики, так і у позаурочний час – з творчими хоровими колективами. Основним завданням хормейстерської підготовки є розвиток загальної музичної культури студентів, їх музичних якостей та здібностей, формування художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентській техніці й практикуму роботи з хором, удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії з шкільним колективом.

Дисципліни диригентсько-хорового циклу виділенні нами як основні у формуванні готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення, адже вони сприяють розвитку здібностей, які забезпечують можливість успішної реалізації професійно-педагогічної діяльності; готують майбутніх учителів музики до оволодіння ними системою вербальних та невербальних засобів спілкування у співацькій діяльності; створюють

максимально сприятливі умови для самостійної практичної підготовки студентів до роботи з творчими дитячими колективами, для творчого розвитку і саморозвитку, тощо [114, 112].

Для критичного аналізу досліджуваної проблеми необхідно проаналізувати дисертаційні дослідження з теорії та методики музичного навчання, а саме: Д.Бондаренко, К.Завалко, А.Зайцевої, Лінь Хай, С.Ліпської, Сі Даофен, З.Софроній, І.Топчієвої, Чжан Лу, Цюй Сяюй та ін.

Дисертаційне дослідження *Д.Бондаренка* присвячене проблемі адаптації майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання в умовах інститутів мистецтв педагогічних університетів, що ґрунтується на традиціях диригентського виконавства. Ключовою ланкою цього напрямку підготовки є організація навчальної діяльності студентів у процесі їх адаптації до диригентсько-хорового навчання, а також формування адаптивної готовності до виконання функцій вчителя музики загальноосвітньої школи, організації творчої взаємодії з дитячими вокально-хоровими колективами.

Готовність майбутніх учителів музики визначена Д.Бондаренко як складна інтегративна особистісна якість, що характеризується стійкою фаховою спрямованістю на здійснення педагогічної роботи, позитивним ставленням до музично-естетичного розвитку школярів, наявністю фахово-необхідних знань, умінь і навичок, певного практичного досвіду роботи з хоровим колективом, що сприяє успішному творчому самовиявленню.

Педагогічними умовами ефективної реалізації розробленої автором методики формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності визначено: упровадження технології тьюторства як організаційної форми педагогічної роботи з майбутніми вчителями музики, завдяки залученню викладача в якості тьютора; створення належних умов, які б стимулювали студентів до розвитку комунікації як міжособистісного механізму взаємодії, що потребує організації діяльності студентів, спрямованої на розвиток комунікативних умінь студентів; повне використання потенційних можливостей циклу диригентсько-хорових

дисциплін із метою підпорядкувати диригентсько-хорову підготовку практичній необхідності організації процесу адаптації студентів; створення адаптивно-художнього творчого середовища на основі взаємодії з тьютором не лише для розвитку здатностей студентів до перетворення й синтезу знань, вироблення творчих ідей, а й активізації пізнання ними сутності навчальних дій, самостійного прийняття рішення; використання спецкурсу, орієнтованого на формування адаптивної готовності студентів, що передбачає впровадження тьюторства як результативної педагогічної діяльності викладача [41, 92].

Методичні засади самовдосконалення майбутнього вчителя музики в процесі фахового навчання розглянула *К.Завалко* [90, 122]. Категорію самовдосконалення вчена розкрила з позиції спрямованості майбутнього вчителя музики до оволодіння професійно-педагогічною культурою, педагогічною творчістю, педагогічною майстерністю, особистісним та професійним розвитком. Визначення сутності феномена самовдосконалення майбутнього вчителя музики *К.Завалко* розглянула через категорії «самореалізація», «самоосвіта», «саморозвиток», «самовиховання», «самопізнання», «самооцінка», що дозволило їй охарактеризувати даний процес як свідому діяльність майбутнього вчителя музики в системі неперервної музично-педагогічної освіти, яка спрямована на підвищення фахового рівня, подальший розвиток професійно значущих якостей, забезпечення ефективності навчально-виховної роботи з музичного мистецтва.

Методичними засадами опанування процесом самовдосконалення майбутніми вчителями музики вченою визначено: залучення до самоосвіти як необхідного засобу становлення особистості, що передбачає оволодіння методами самоосвітньої діяльності та сприяє підвищенню рівня освіченості студентів; активізація саморозвитку як основи активної життєвої та професійної позиції, що передбачає оволодіння методами й засобами саморозвитку та забезпечує розвиток творчого особистісного потенціалу; спонукання до самовиховання як вияву високого рівня саморегуляції особистості, що

забезпечує вибір та впровадження методичних засобів реалізації програми позитивних особистісних змін [90, 123].

А.Зайцева у дисертаційному дослідженні розкрила проблему самореалізації майбутнього вчителя музики у контексті підвищення рівня самосвідомості та самоорганізації суб'єктів навчання. Формування здатності особистості до творчої самореалізації у процесі практичної діяльності вчена розкриває у руслі поняття «самореалізація особистості», що пов'язано із стійкими позитивними змінами у структурі особистості, індивідуальною «траєкторією» реалізації її природного потенціалу, творчим характером діяльності. В обґрунтуванні теоретичних засад творчої самореалізації особистості *А.Зайцева* підкреслює значення суб'єктивного досвіду як важливого фактору дослідження проблем творчої особистості, що акцентує увагу на її унікальності, самостійності життєвої позиції. Надаючи пріоритет самоцінності особистості, вчена спирається на творчість, яка перетворює, змінює особистісні якості людини, удосконалюючи їх.

Теоретичний аналіз творчої самореалізації як органічного компоненту сучасних досліджень проблеми педагогічної творчості майбутнього вчителя дозволив вченій наголосити на взаємній творчості суб'єктів педагогічної взаємодії як оптимальної умови індивідуальної стратегії самореалізації майбутнього вчителя музики. Акцентування зазначених «само» процесів розглядається *А.Зайцевою* не як послаблення педагогічного впливу, а як тенденція подолання звичного уявлення про майбутнього вчителя як об'єкта навчання та виховання, як творчо-партнерська педагогічна підтримка процесу реалізації його творчих можливостей.

На основі проведеного психолого-педагогічного аналізу *А.Зайцевою* встановлено, що становлення «Я-концепції» майбутнього вчителя музики виступає підґрунтям розгортання процесів його свідомого цілеспрямованого самоуправління власним духовно-творчим потенціалом у практичній діяльності, що вбирає у себе активну інтеріоризацію студентом соціального досвіду, здатність до самопізнання власної когнітивно-інтелектуальної,

чуттєво-емоційної та регулятивно-вольової сфер, акмеологічну спрямованість на досягнення професійного ідеалу [95, 358].

Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України розглянуто в дисертації *Лінь Хай*. Проблема диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики розглянута вченою із позиції діалогу культур, обміну досвідом виховання підростаючого покоління, підготовки високопрофесійного викладацького складу, відповідно соціокультурним вимогам світової цивілізації.

Аналізуючи диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музики вчена розглянула її як фахову готовність студентів до практичної диригентської виконавсько-педагогічної діяльності, успішність якої багато в чому залежить від точного визначення та впровадження необхідних для якісного забезпечення високого фахового рівня структурних компонентів, які визначено вченою як взаємопов'язані і взаємозалежні особистісно-фахові складники виконавсько-педагогічної діяльності, що об'єднуються в цілісне утворення, яке визначає якісні та кількісні складові диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики.

Визначаючи критерії диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної практичної діяльності з учнями Лінь Хай використовує це поняття як основні ознаки реальної побудови і визначення змісту складових фахової класифікації, які на кожному рівневому щаблі утворюють певну рівневу модель диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики, яка оцінюється за певними параметрами, відрізняється певними відмінностям і може порівнюватись. На думку Лінь Хай рівневі характеристики диригентсько-хорової підготовки відрізняються свідомим засвоєнням знань, умінь, навичок, їх повнотою, глибиною і довгостроковістю відповідно до сучасних освітніх вимог спеціалізації мистецького напрямку. На основі теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження, пов'язаного з визначенням структурних компонентів, критеріїв та рівнів диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики

у вищих навчальних закладах цього профілю, з метою подальшої творчої реалізації цього фахового напрямку підготовки студентів до керівництва дитячими хоровими колективами, вченою були визначені такі структурні компоненти диригентсько-хорової підготовки фахівців, а саме: мотиваційний, комунікативний, діяльнісний і творчий [131, 268].

Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти висвітлено у дисертації *С.Ліпської*. Вчена акцентує увагу на сучасних тенденціях гуманізації освітнього процесу, де основною метою стає забезпечення можливостей духовного самовдосконалення особистості, формування її світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій, набуття соціокультурного досвіду.

З цієї позиції С.Ліпська здійснює пошук нових організаційних форм та методів музичного навчання учнів, можливостей більш широкого застосування різних засобів педагогічного впливу, що надає змогу продовжити й примножити традиції виховання майбутнього професіонала та аматора мистецтва. Вченою встановлено, що самовдосконалення музично-виконавської підготовки – це багатокомпонентний, цілісний процес, спрямований на оволодіння певною системою музично-теоретичних знань та практично-виконавських навичок, формування художньо-естетичного досвіду та виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату в сприйманні, розумінні, емоційному та інтелектуальному пізнанні музичного мистецтва, всебічний розвиток індивідуальних якостей і музичних здібностей кожного суб'єкта навчання, можливість його самореалізації у музично-виконавській творчості [132, 159].

Дисертаційне дослідження *Сі Даофен* присвячено збагаченню мистецьких педагогічних знань інноваційними технологіями, висвітленню найкращих здобутків у галузі підготовки майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності. Автором визначена низка суперечностей між: потребою держави у відтворенні культурного потенціалу суспільства і відсутністю цілісного підходу до диригентсько-хорової підготовки майбутніх фахівців з

використанням інноваційних технологій; потенційними можливостями психолого-педагогічних дисциплін у розвитку та стимулюванні професійно-особистісного вдосконалення готовності майбутніх учителів музики до виконання продуктивної діяльності та певною нерозробленістю інноваційних технологій їх підготовки; соціальною значимістю фахової підготовки майбутніх учителів музики й рівнем їх практичної готовності до виконання співацької художньо-педагогічної діяльності.

Сі Даофен визначено, що сучасні інноваційні освітні процеси передбачають зміну особистості суб'єкта, що проявляється як за зовнішніми ознаками, так і за внутрішніми – у формуванні відповідних елементів професійної свідомості, становленні професійного світогляду та зміни відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності, що проявляється у когнітивній сфері як підвищення рівня інформованості про об'єкт, в емоційній – як зацікавлення у взаємодії з об'єктом, у практичній – як усвідомлення реальних можливостей зміни об'єкта. Вчений розглянув та обґрунтував сутність інноваційної діяльності вчителя музики, що виявляється у завчасному проектуванні навчально-освітнього процесу, в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту та конкретних технологій мистецького інноваційного навчання. Сі Даофен підкреслив, що мистецька інноваційна діяльність є відбитком не лише особливостей оновлення традиційної системи освіти шляхом раціоналізації, впровадження новаторського досвіду, або модернізації, а й презентацією індивідуального творчого стилю роботи вчителя музики [219, 118].

У дисертаційному дослідженні *3.Софроній* всебічно розглянуто питання формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Адже звернення педагогічної науки до прихованих можливостей людської психіки обумовлене сучасними змінами у розвитку суспільства, які ставлять нові вимоги до якості продуктів як матеріальної, так інтелектуальної діяльності особистості. Підвищення продуктивності, а отже й ефективності будь-якої діяльності забезпечує уміння

людини зосереджувати увагу на її виконанні. Сама здібність до зосередження уваги потребує виховання вже з перших років життя. Відтак, розвиток уваги учнів можливий лише за умови спрямованої педагогічної керованості навчального процесу з боку вчителя. Водночас, часто самі педагоги не здатні бути уважними. У деяких з них, особливо початківців, не сформований елементарний рівень спостережливості.

З позиції вищевикладеного вчена зазначила, що формування уваги у виконавській діяльності майбутніх учителів музики є не лише важливою музично-виконавською якістю й виражає рівень виконавської майстерності студентів, а й забезпечує її успішність. З.Софроній переконує, що немає і не може бути єдиного рецепту з формування уваги для усіх видів людської діяльності. Це пояснюється тим, що кожна діяльність специфічна за своїм змістом. Відтак, кожен вид музично-педагогічної діяльності учителів музики потребує сформованості певної системи характерних проявів і властивостей уваги, які б забезпечували ефективність виконання даної діяльності. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики виконавська диригентсько-хорова діяльність набуває особливої значимості, оскільки хоровий спів є найбільш масовою формою активного залучення дітей до музики, а керівництво даним процесом досить часто викликає у студентів труднощі як художньо-технічного та і психологічного характеру, пов'язаних з проблемою уваги. Тому проблема формування у майбутніх учителів музики специфічного виду уваги – виконавської, функціонування якої здатне забезпечити ефективність диригентсько-хорової діяльності, котра вважається однією із найскладніших у людській практиці є надзвичайно важливою.

На основі теоретико-методологічного аналізу розробки даної проблеми З.Софроній обґрунтувала характерні прояви виконавської уваги, що обумовлені: приналежністю уваги до часового фактору, що визначає її динамічний характер; взаємозв'язком інтелектуальної й емоційної зосередженості в осягненні музичного твору; вольовою спрямованістю, яка виражається у довільній концентрації уваги на виконуваному творі;

ансамблевим характером уваги, спрямованим на встановлення педагогічної взаємодії у процесі спільного виконавського процесу; творчою спрямованістю уваги на відтворення виконавської інтерпретації; саморегуляцією власних дій, націлених на самоконтроль.

Підкреслюючи значимість формування виконавської уваги у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін З.Софроній визначила, що ефективність уваги залежить від врівноваженості її функціонування в системі двох протилежно спрямованих векторів часу: минулого (зворотна увага) і майбутнього (перспективна увага). Відповідно, у визначенні динаміки виконавської уваги вона звернувшись до основних характеристик її проявів, які охоплюють увесь фазово-стадіальний стан уваги студента у процесі виконання хорового твору: з моменту психологічної готовності (передубага, вторинна передубага); безпосереднього виконання твору (фаза висхідної уваги, позитивного зрушення уваги, оперативної рухливості уваги), результатів виконання твору (післяопераційна увага). У зв'язку з цим, можемо виділити три домінуючі форми виконавської уваги майбутніх керівників дитячих хорових колективів, які забезпечують її динаміку: передубагу, операційну увагу, післяопераційну увагу [228, 269].

У дисертаційному дослідженні *І.Топчієвої* розкрито питання ефективного використання евристичних методів у процесі диригентсько-хорового навчання. Адже діяльність у мистецькій галузі має творчу природу, котра виявляється у таких характеристиках як образність, емоційність, варіативність, діалогізм, опора на які дозволяє студенту в процесі роботи з хоровим колективом мислити на рівні прийняття рішень, створює умови для саморозвитку і самореалізації. У зв'язку з цим особливої актуальності набула проблема підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

На основі вищевикладеного *І.Топчієва* запропонувала нову технологію вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів

навчання, що знайшло відображення у систематизації концептуальних засад категорії творчості як похідної для визначення сутності і змісту евристичного навчання у підготовці фахівців мистецької галузі й структури підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання, розробці й експериментальній перевірці поетапної методики формування її підготовленості, зорієнтованої на підвищення якості диригентсько-хорової діяльності майбутніх керівників хорових колективів як евристично організованого процесу цілеспрямованої творчості.

Проведений аналіз дозволив вченій з'ясувати, що попри дослідження значущості застосування евристичних методів у різновидах навчальної діяльності, поза увагою вчених залишилась проблема застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами. Актуальним у цьому контексті є пошук нових методичних прийомів, методичних розробок, спрямованих на розв'язання протиріччя між свободою пізнавально-творчої диригентсько-хорової діяльності студентів і необхідністю творчо-результативних досягнень. Узагальнення теоретичних положень дозволило І.Топчієвій з'ясувати, що створення цілісної системи підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів диригентсько-хорового навчання потребує врахування особистісного, діяльнісного, креативного, герменевтичного, акмеологічного підходів.

На підставі системного аналізу наукових психолого-педагогічних і мистецьких джерел І.Топчієвою визначено сутність та зміст евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами, запропоновано авторське визначення поняття «евристичне навчання» як творчо-інтелектуальної активності студентів у процесі засвоєння творів мистецтва, що будується на актуалізації попереднього досвіду й прогнозуванні наступних дій та активізує емпатію, інтуїцію, асоціативно-образне мислення. Вищезазначене дозволяє майбутньому вчителю музики приймати рішення у нестандартних ситуаціях та націлює на стратегію

успіху у вирішенні творчих завдань. Згідно специфіки диригентсько-хорової діяльності змістовне наповнення дефініції евристичного навчання у підготовці майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами охарактеризовано як специфічний, мобільний засіб вирішення тих чи інших диригентсько-хорових завдань. Що дозволяє націлити майбутнього керівника хорового колективу на пошук нових, неординарних підходів до розуміння і відображення змісту музичного твору, інтерпретаційну самостійність, варіативність, власний вибір продуктивного способу дії, відповідно реальних обставин, що будується на комунікативності, співтворчості, рефлексії, евристичному діалозі. Все це сприяє розкриттю творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики, дозволяє формувати художньо-ціннісні орієнтації, інтелект, волю, створює умови для саморозвитку й самореалізації, набуття власного творчого досвіду майбутніми вчителями музики у процесі диригентсько-хорового навчання творчості [246, 169].

Дисертаційне дослідження *Цюй Сяююй* вирішує проблему методики самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки. Аналіз науково-теоретичної та методичної літератури з обраної проблеми дозволив вченому визначити сутність «самовдосконалення» як наукової категорії, узагальнити різні наукові погляди на її зміст. *Цюй Сяююй* встановлено, що розгляд теоретичної сутності обраного феномена можливий лише з урахуванням теоретичних висновків психології. Самовдосконалення містить у своєму змісті такі складові як вільність вибору власного напрямку щодо самостійної підготовки у процесі фахового зростання, урахування відповідних спеціальних здібностей та умов розкриття потенційних можливостей в умовах фахової підготовки, адекватність власної рефлексії щодо свого розвитку, прагнення досягти високого рівня самовдосконалення на шляху до фахової самореалізації.

Цюй Сяююй були окреслені наукові напрямки та винайдені теоретичні підходи до обґрунтування ключових понять дослідження, а саме: феноменологічний, синергетичний, культурологічний та аксіологічний.

Самовдосконалення майбутнього вчителя музики вчений розглядає як здатність до самореалізації, самостійного визначення кожною індивідуальністю напрямків вільно зпроектованого власного фахового зростання з огляду на індивідуальні потенційні можливості, усвідомлену мотивацію та освітню мету і процес ефективного формування та розвитку відповідних самобутніх досягнень [264, 379].

У процесі дисертаційного дослідження Цюй Сяоюй встановлено, що сучасні освітні тенденції розвиваються в умовах інтерактивного навчання, яке вносить освітні та організаційні корективи у потребово-мотиваційну сферу студентів, їх власні проекти фахового зростання та реформує адаптивні можливості кожного студента у зв'язку з умовами навчання в інших країнах.

У дисертації Чжан Лу розроблені методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Вченою визначено новий підхід до розв'язання проблеми готовності випускників музично-педагогічних факультетів до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами та шкільними хорами, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методичних засад диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

На основі аналізу сучасного стану вищої музично-педагогічної освіти вчена визначила диригентсько-хорову підготовку як один із важливих напрямків фахового навчання студентів Інститутів (факультетів) мистецтв. Пріоритетність гуманістичного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного й аксіологічного підходів до диригентсько-хорової підготовки майбутніх педагогів зумовила необхідність дотримання балансу між індивідуальними та груповими формами навчання. Чжан Лу підкреслила, що недостатність методичного забезпечення індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів вимагає активізації

подальших наукових пошуків та розробок ефективних методичних засад досліджуваного феномена.

Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження та узагальнення практичного досвіду дозволило Чжан Лу визначити зміст індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у єдності теоретичної і практичної категорій підготовки, педагогічної складової та особливостей викладання навчальних дисциплін диригентсько-хорового циклу, а також розкрити особливості такої роботи у контексті синтезу діяльностей внутрішнього та зовнішнього плану, особистісних та професійних якостей учителя музичного мистецтва як музиканта— педагога— організатора— керівника [269, 141].

З позиції аналізу робіт з теорії та методики музичного навчання та специфіки фахової підготовки майбутніх учителів музики доцільно розкрити зміст та особливості диригентсько-хорового навчання студентів у вищих освітніх мистецьких закладах. Основним завданням цього процесу є ефективна фахова підготовка майбутніх учителів музики до вокально-хорової продуктивної діяльності зі школярами.

Фахова підготовка майбутніх учителів музики у вищих освітніх мистецьких закладах проходить паралельно у навчальних циклах усіх музично-педагогічних дисциплін (вокально-хорових, історико-теоретичних, інструментально-виконавських тощо). Доречно зазначити, що важливою у цьому ракурсі є музично-теоретична підготовка, яка дає майбутньому вчителю музики розуміння всеоб'ємних явищ музичного мистецтва, закономірностей розвитку історії та теорії музики. Необхідність такої якісної підготовки зумовлена тим, що майбутній учитель музики повинен уміти орієнтуватися в музиці різноманітних течій та спрямувань, знати найбільш видатні твори музичного мистецтва, вміти охарактеризувати як засоби їх музичної виразності, так і майстерність виконання цих творів, адже невід'ємною частиною роботи

вчителя музики є його вміння аналізувати музичні твори різних епох, стилів та жанрів, композиторських шкіл.

Для ефективного засвоєння диригентсько-хорових дисциплін важливим є те, що майбутні вчителі музики вивчають загальні закономірності типології музичних культур, категорії та поняття музичного фольклору, набувають навичок майстерного застосування цього матеріалу в процесі проведення бесід зі школярами [2, 176]. Вимоги до змісту інструментальної підготовленості майбутнього вчителя музики вирішуються в класі основного та додаткового інструменту, вони підпорядковані проблемам інструментально-виконавської підготовки сучасного вчителя музики, який здатен творчо розкрити художньо-образний зміст музичного твору, професійно виконати хорову партитуру, відтворити супровід вокального твору, тощо.

Основною метою оволодіння диригентсько-хоровими навчальними дисциплінами є практична підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках музики, так і у позаурочний час – з творчими хоровими колективами. Основним завданням хормейстерської підготовки є розвиток загальної музичної культури студентів, їх музичних якостей та здібностей, формування художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентській техніці й практикуму роботи з хором, удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії з шкільним колективом.

Дисципліни диригентсько-хорового циклу виділенні нами як опорні у підготовці вчителя музики за двома параметрами, котрі визначають їх основне призначення, а саме:

- сприяти формуванню якостей, які забезпечують можливість реалізації професійно-педагогічної діяльності (вокально-хорової, виконавської);
- готувати майбутніх учителів музики до такого виду дитячої творчості, котра є найбільш важливою (співацька діяльність, яка є ментальною для України) та найбільш поширеною в умовах загальноосвітньої школи;

- створювати максимально сприятливі умови для практичної підготовки студентів до роботи з творчими дитячими колективами [114, 117].

Визначаючи нагальні завдання підготовки вчителя музики Е.Абдуллін вважає, що організація методичного та вокально-хорового навчання полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого інтегративного підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності [1, 34]. Оптимальні умови для впровадження інтегрованого підходу створює послідовно викладений цикл диригентсько-хорових дисциплін, специфіка якого полягає в тому, що він є взаємопов'язаним та взаємозалежним, що сприяє об'єднанню різноманітної підготовки майбутнього вчителя музики.

З цього приводу доцільно підкреслити, що поняття «інтеграція» є багатограним і складним. Найбільш повно це підтверджують сучасні лінгвістичні та енциклопедичні джерела, подаючи різні – суспільні, політичні, економічні, промислово-виробничі, філософські та інші значення цього поняття. Інтеграція (від лат. integer – цілий) означає об'єднання в ціле будь-яких частин і застосовується для характеристики процесів взаємодії раніш автономних елементів у ті чи інші сукупності. З позицій системного підходу вирізняються такі основні форми інтеграції: множина (сукупність), комплексність, впорядкованість, організація і синтез [242, 155].

На думку С.Гончаренка, інтегративний підхід у навчанні призводить до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. «Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять; застосування методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань [66, 198].

Інтегративність вивчення диригентсько-хорових дисциплін полягає в тому, що їх взаємозв'язок підкріплюється взаємодоповненням одна одної за

рахунок набуття спільних знань, умінь та навичок. Так, читання хорових партитур не лише привчає студентів відтворювати звучання хорového твору на інструменті, але й удосконалює його фортепіанну підготовку, привчає грати хорový твір за принципом «хорової органіки» (А.Авдієвський), тобто максимально наближуючи звучання хорОВОї партитури на інструменті до звучання хорОВОГО колективу; хорový клас, котрий є базовим у фаховій підготовці студентів, шліфує їх співацьку майстерність; хорове диригування, поєднуючи цілий комплекс набутих умінь та навичок, готує студентів до художньо-інтерпретаторської діяльності у сфері трактування музичних творів; практикум роботи з навчальним хором забезпечує набуття хормейстерських умінь і навичок та підготовлює студентів до творчого спілкування з дитячим хорОВим колективом; хорове аранжування поєднує музично-теоретичні знання майбутніх учителів музики, спрямовуючи їх у творче русло [114, 125].

Сучасні вимоги до музично-педагогічної освіти все більше спираються на необхідність створення інтеграційної системи знань про музику, котра вимагає більшої злагодженості викладу навчальних дисциплін. Результати проведенного опитування серед викладачів та студентів вищих педагогічних мистецьких закладів дозволили визначити найбільш сутнісні недоліки цього процесу, котрі полягають у:

- незлагодженості між окремими навчальними дисциплінами фахового та психолого-педагогічного циклів; суттєвому розриві між теоретичними знаннями та практичним їх викладанням мистецьких дисциплін;

- неповному координуванні навчальних програм різних музичних дисциплін, у результаті якого виникає незбалансованість у вивченні навчального матеріалу, котра породжує відокремленість та розірваність отриманих студентами знань, умінь та навичок;

- відсутності логічних взаємозв'язків між навчальними предметами мистецького циклу; ізольованому вивченні основних фахових дисциплін [2, 139].

Вказанні недоліки фахової підготовки майбутніх учителів музики можливо подолати саме інтегрованим вивченням предметів музично-педагогічного циклу за рахунок їх об'єднання навколо диригентського-хорових дисциплін з визначенням їй певної пріоритетності. Проведений теоретичний аналіз змісту та сутності диригентсько-хорової підготовки на мистецьких факультетах педагогічних університетів виявив інтегральну природу останньої, зумовлену єдністю базисно-комплексного навчання.

На думку Ж.Карташової, інтеграція навчального матеріалу із дисциплін музично-виконавського циклу, що носить абстрактний характер розкриття художнього образу музичного твору, створює оптимальні умови для поетапного формування художньо-навчальних понять та забезпечує інтеграцію музично-виконавських знань, умінь та навичок студентів-музикантів. Понятійний апарат фахових дисциплін має бути відкритою системою, що дозволяє застосовувати нові поняття, які з'являються з розвитком науки та мають оперативно надходити до студентів [109, 209].

О.Рудницька обґрунтувала доцільність використання інтеграції мистецтв у педагогічному процесі [210, 244]. На її думку, будь-який вид мистецтва, використовуваний як окремий, не може повною мірою забезпечити розв'язання освітніх завдань, тому лише інтеграція мистецтв, утворена на основі їх взаємодії, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу і в такий спосіб впливає на формування світогляду людини. Вчена наголошує, що «вивчення окремого мистецтва має відбуватися у комплексі суміжних естетичних, мистецтвознавчих, культурологічних знань, які є необхідними для формування уявлень про його функціонування у загальній художній культурі суспільства» [210, 49].

Доречно підкреслити, що О.Рудницька розглядала інтеграцію як взаємне проникнення мистецтв, вироблення спільного підходу до їх вивчення, спосіб поліхудожнього пізнання мистецьких явищ. Вона зазначала, що «інтеграцію знань у галузі мистецької освіти можна уявити як послідовність етапів опанування художньої мови і набуття досвіду її сприйняття: від окремих видів

моносенсорних мистецтв до відчуття та розуміння форм їх органічного поєднання» [210, 121]. Сполучення мистецтв та їх взаємодія об'єднує способи зіставлення і порівняння елементів художньої мови. Це спонукає до комплексного використання різновидів мистецтва з врахуванням специфіки їх засобів виразності.

З огляду на це, в контексті теоретичного та практичного вирішення зазначеної проблеми постає потреба обґрунтування такого педагогічного підходу до вивчення диригентсько-хорових дисциплін, який уможливило б необхідну цілісність становлення вказаної особистісної підструктури. Це, перш за все, використання педагогічних можливостей диригентсько-хорових дисциплін як засобу ефективної підготовки майбутніх учителів музики до практичної діяльності через залучення їх до активної індивідуальної та колективної виконавських форм роботи, а саме через активну участь у виступах навчального хорового колективу та керівництво їм у процесі практичної роботи з хором.

Доцільно підкреслити, що хоровий спів – найбільш масова форма активного залучення дітей до музичного мистецтва, адже спів є для них природним і доступним засобом вираження естетичних потреб та почуттів. Тому підготовка диригентсько-хорова студентів повинна бути скерованою на майстерне оволодіння хором співом з метою використання його як дієвого засобу музичного виховання школярів. А.Авдієвський розглядаючи завдання підготовки майбутніх учителів музики вбачав їх у тому, щоб навчити дітей мистецтву, залучити їх до безпосередньої участі в творчості для повноцінного виховання» [6, 82]. На думку В.Сухомлинського, навіть якщо діти не стануть у майбутньому професійними музикантами, дуже важливим є те, що «виховання мистецтвом сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості» [241, 136].

Основним завданням підготовки майбутнього вчителя музики в циклі диригентсько-хорових дисциплін є продовження традицій закладених українською професійною школою хорового співу, які слугують справі

виховання висококваліфікованих хорових диригентів, яскравих творчих індивідуальностей. З цього приводу доцільно зазначити, що важливою є робота з формування художнього смаку й світогляду студентів, бо від світогляду та професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики багато в чому залежить не лише якість їх музичної підготовки як керівників шкільних хорів, а й загальний рівень музичної культури України в цілому.

Професійна підготовка керівника хорового колективу забезпечує, насамперед, його вільне практичне опанування виразних засобів музичного мистецтва та уміння застосовувати відповідні знання та навички у різноманітних ситуаціях професійної діяльності. Ефективна диригентсько-хорова підготовка студента як керівника шкільного хору, створює можливість широкого вивчення музичної культури, що сприяє постійному загальному музичному розвитку фахівця, розширює його виконавські можливості та дозволяє опанувати ряд необхідних професійних навичок, які забезпечують зростання у практичній роботі. Універсальність такої музично-виконавської діяльності, проникнення її у всі інші види роботи призводить до узагальнення отриманих знань та вмінь, пропускаючи їх через специфічні завдання, котрі створюють умови для ефективного опанування професією. На думку В.Самаріна та М.Осенневої, «диригент хору всім своїм умінням, талантом та інтуїцією формує таке звучання в хорі, яке має яскраво вираженні риси музично-естетичного впливу: обережно складає різноманітні тембри людського голосу, виявляючи їх неповторні фарби, та, що особливо важливо, знаходить у тембровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього образу твору» [177, 154].

У процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності зі школярами необхідно враховувати його вміння та навички інтерпретації музичного твору, створення образу, емоційного стану. Персоніфікація інтерпретації музичних творів необхідна для передачі задуми композитора і, для створення музичного шедевра. Враховуючи це, виконавська інтерпретаційна діяльність - це акт активного співпереживання, можливість

пропустити почуття інших крізь власне серце, відстоювати певну життєву позицію, володіти своїм голосом та рівнем виконання певних співацьких завдань. Отже, чим яскравіше фігура вчителя музичного мистецтва, тобто індивідуальність з її спрямованістю, життєвим і професійним досвідом, тим впевненіше почувається він у практичній діяльності, тим самостійніше і оригінальніше буде його творча робота [114, 163].

Отже, у процесі диригентсько-хорової підготовки до практичної роботи зшколярами майбутнім учителям музичного мистецтва необхідно:

- всіляко розширювати свою образно-емоційну сферу свідомості й глибоко, різнобічно розвивати її у музично-теоретичному відношенні;
- опанувати специфічний комплекс моторних навичок, тобто техніку хорового диригування;
- націлювати себе на опанування широкого кола знань і навичок, пов'язаних з вокалом й методикою роботи з різними типами хорів та з різними віковими групами школярів.

Доцільно зазначити, що ці групи компетенцій стосуються всіх диригентсько-хорових дисциплін, але найбільш – хорового диригування та хорового класу, як інтегрованих фахових предметів.

З цієї позиції фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін ми визначаємо як складну психолого-педагогічну категорію, що дозволяє спрямувати фахову діяльність вчителя на підвищення власного професійного рівня за рахунок постійного акмеологічного розвитку. Вона може бути сформована у межах інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищому педагогічному закладі мистецької освіти, оскільки її зміст відповідає:

- віковим можливостям студентів;
- їх можливостям з огляду на попередню музичну освіту (коледжі, музичні училища, музичні школи, студії);
- їх культурно-освітньому досвіду;

- специфічній творчій діяльності майбутніх учителів музики спрямованій на самостійне оволодіння великою кількістю теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу завдяки власним зусиллям.

Спираючись на аналіз проведених досліджень можна констатувати, що інтеграція музично-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики є надзвичайно важливим елементом диригентсько-хорової підготовки. Знання практично всіх диригентсько-хорових дисциплін базуються на знаннях з інших ключових дисциплін, і лише глибоке розуміння комплексу всіх навчальних предметів може забезпечити формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики на належному рівні. Констатуючи посилення інтегративних тенденцій у художньо-музичній діяльності й спираючись на думку фахівців про збереження всього багатства попереднього розвитку і досвіду людства, важливо зберегти і розвивати мистецтво в усьому розмаїтті його різновидів і для майбутнього. Твердження про настання ери «тотального синтезу» мистецтв і навіть їх розчинення в деякому «глобальному дизайні» не відповідають цінностям становлення всебічно розвиненої, цілісної особистості, для якої існує можливість практичного засвоєння усіх видів мистецтва [109, 204].

Отже, інтегративне вивчення диригентсько-хорових дисциплін сприяє всьому розширенню образно-емоційної свідомості майбутніх учителів музики; глибокому й різнобічному розвитку їх у музично-теоретичному відношенні; опанування ними специфічного комплексу моторних навичок, тобто техніки хорового диригування та співу, що набувається у процесі загального творчого розвитку студентів та повинна відбивати цей розвиток; націлювані на власне опанування широкого кола знань, умінь і навичок, пов'язаних зі співацьким навчанням й методикою роботи з різними типами хорів та з різними віковими групами школярів. Тому фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін нами й розглядаємо як складну психолого-педагогічну категорію, що

дозволяє спрямувати фахову діяльність вчителя на постійне підвищення власного професійного рівня за рахунок акмеологічного розвитку.

Музично-виконавська діяльність майбутніх учителів музики має складну функціональну структуру, адже під функцією, у філософському аспекті, розуміють відношення двох груп об'єктів, у якому зміна одного з них спричиняє зміну іншого. Загальноприйнятим у науковій літературі є визначення змістового наповнення поняття «функція» як якісної характеристики, що спрямована на забезпечення, підтримання і розвиток системи покоління [255, 789].

На думку С.Гончаренка, основною функцією освіти є перетворення соціально-культурного досвіду в надбання підростаючого покоління [66, 485]. Доречно зазначити, що функції педагогічного процесу поділяються на: навчаючі, що реалізуються через передачу знань, умінь і навичок, системи культурних цінностей; виховуючі, котрі полягають у формуванні системи ціннісних орієнтацій і відношень в освітянських процесах; розвивальні, що являють собою розвиток і формування пізнавальних освітніх процесів і властивостей особистості, логічного і творчого мислення, пізнавальної активності, інтересів, здібностей; соціалізуючі, які проявляються в набутті досвіду спільної діяльності, оволодінні системою соціальних відношень і соціально сприйнятливої поведінки [66, 485].

Діяльність учителя музики доцільно розглядати як багаторівневу, з якої можливо виокремити цілий ряд відносно самостійних функцій. Розглядаючи процес фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки як важливу складову фахового мистецького навчання, нами визначено наступні функції цього процесу: *інформаційно-пізнавальна, організаційно-комунікативна, інтегративна, ціннісна, творчо-перетворювальна*. Від взаємозв'язку та взаємного доповнення вищеназаних функцій великою мірою залежить ефективність процесу самовдосконалення майбутнього вчителя музики у диригентсько-хоровій підготовці до продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Інформаційно-пізнавальна функція є предметним підґрунтям художньо-педагогічної, виконавської діяльності вчителя музики. У фаховій підготовці вчителя велике значення має глибина знань предмету та його науково-світоглядні переконання, які він передає учням. Це сприяє їх активізації, що дозволяє продемонструвати рівень розуміння навчально-методичного матеріалу. Такий рівень активізації навчального процесу допомагає функціонуванню, тренуванню, подальшому розвитку механізмів пам'яті, мислення, мовлення, навичок спілкування, вмінь самопрезентації, що загалом спрямовує майбутнього вчителя музики досамовдосконалення у фаховій діяльності.

Процес пізнання у філософському розумінні – це «процес творчої діяльності людини, що формує знання, на основі яких виникають цілі та мотиви практичних дій» [255, 568]. Отже, перед майбутнім учителем музики постійно виникає необхідність засобами навіювання психологічно перенастроювати учнів на певні завдання, розвивати їх творчі можливості та впроваджувати різноманітні імпровізаційні завдання. Від цього залежить морально-психологічний клімат у творчому колективі й результат художньо-музичної діяльності. Особливим напрямом реалізації інформаційно-пізнавальної функції доцільно вважати формування у студентів здатності виявлення причин власних вчинків, процесу їх реалізації і корекції у навчальній діяльності. Інформаційно-пізнавальна функція сприяє стимулюванню творчого мислення студентів, розширенню їх художньо-асоціативного досвіду, що дозволяє швидше адаптуватися до змін у сучасному навчальному процесі. Процес пізнання звичайно характеризується пізнавальною активністю особистості, усвідомленою спрямованістю на певний предметний зміст і вид творчої діяльності. На думку Г.Падалки, досягнути успіху в музично-педагогічній діяльності зможе лише той вчитель, який прагне постійного «пізнання світу і себе у ньому, розширення мистецької обізнаності, поза якою важко собі уявити ефективність духовного становлення особистості» [184, 33].

Доречно підкреслити, що активне використання мультимедійних навчальних засобів розширює спектр пізнання навчально-методичного матеріалу майбутніми вчителями музики. Сучасний вчитель, для спілкування зі шкільною аудиторією, повинен не лише опанувати професійну майстерність, а й бути високоерудованою і висококультурною особистістю, тобто володіти сучасними комп'ютерними технологіями для вільної комунікації в міжкультурному інформаційному просторі. Тому використання в практичній роботі мультимедійних засобів враховує вимоги сучасного інформаційного суспільства і знайомить студентів з цікавими мультимедійними музичними програмами (оперними постановками, концертною діяльністю відомих музикантів; з найбільш потужною програмою «VocalJam»; «KarMaker», яка підвищує інтерес і мотивацію до самоосвіти, оскільки з її допомогою можна самому записати кілька варіантів музичного супроводу до вокального твору і відібрати кращий з них; музичними енциклопедіями; програма «PowerPoint» здійснює презентативні послуги (через текстовий матеріал, відео фрагменти, анімацію, звукові ефекти тощо).

У цілому, інформаційно-пізнавальна функція забезпечує введення студентів в основні положення теорії культури та її категоріального апарату, в проблеми морфології та історичної динаміки вітчизняної та світової культури, полікультурні виміри соціально-культурних традицій, норм, образів життєдіяльності та взаємозв'язків між ними, що загалом, спрямовано на формування їх професійної готовності до використання результатів пізнання культурних смислів у майбутній педагогічній діяльності [210, 96]. Саме наявність пізнавального інтересу пояснює прагнення людини проникнути в істотні зв'язки, взаємовідношення, виявити наукові закономірності, досягти результативності у продуктивній діяльності. Отже, специфіка інформаційно-пізнавальної функції полягає в успішному засвоєнні знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики, що знаходить своє відображення в їх навчально-виконавській діяльності з учнями.

У процесі фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики в диригентсько-хоровому навчанні важливу роль відіграє *організаційно-комунікативна функція*. Оскільки людська життєдіяльність за своєю природою колективна, то процес творення і передачі культурно-освітніх цінностей передбачає взаємодію між його учасниками. Уміння оцінювати взаємовідносини формується і реалізується у практичних зв'язках з іншими людьми, у діалоговому спілкуванні. Останнє вимагає виокремлення комунікативної складової в діяльності майбутнього вчителя музики як системи норм, принципів, способів і форм людських взаємозв'язків. Історичний процес накопичення і трансляції соціально-ціннісного мистецького досвіду дозволяє орієнтувати майбутнього вчителя музики на принципову суб'єктну рівність взаємодії у проєктованому ним педагогічному процесі [128, 131].

Характерною рисою фахової діяльності майбутнього вчителя музики на шляху до самовдосконалення є вміння створювати на заняттях атмосферу взаєморозуміння, враховування спільних інтересів та формування гуманних якостей у студентів. Такі взаємовідносини та фахові вміння досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях «інших», тобто завдяки емпатії. На думку К.Роджерса, здатність до емпатії існує лише при наявності комунікативності й конгруентності особистості (здатність перебувати в контексті з власними почуттями і здатність щиро виражати їх). Вчений звертає увагу на роль власних відчуттів, на їхнє вираження в ході педагогічного процесу. Тобто, готовність до контактів передбачає також здатність розуміти сенс художньо-творчої та художньо-виконавської педагогічної діяльності. Особливо це стосується ситуацій міжособистісних конфліктів, що трапляються в педагогічному процесі [206, 127].

Організаційно-комунікативна функція потребує від викладача уміння організовувати діяльність студентського колективу, залучати студентів до різних видів мистецької діяльності. Для цього викладачу необхідно вміти координувати спільні дії студентів, формувати їх потребу в знаннях, розвивати особистісну ініціативу, вміти розподіляти доручення, моделювати спеціальні

ситуації для створення виховного впливу. Ефективне впровадження цієї функції сприяє оволодінню майбутніми вчителями музики й секретами творчої взаємодії з учнями. Це потребує від вчителя уміння залучити учнів до різноманітних видів мистецької інноваційної діяльності й кваліфікаційно організувати їх роботу в творчих навчальних колективах.

На думку В.Кан-Калика, міжкультурна комунікація визначається як процес взаємодії між суб'єктами соціокультурної діяльності з метою передачі, обміну або вироблення нової інформації завдяки прийнятим у даній науці знаковим системам [108, 94]. Тому, комунікація є базовим механізмом забезпечення формування соціальних зв'язків, управління спільною життєдіяльністю людей, накопичення і трансляції соціально-культурного та мистецького досвіду. Ефективна міжкультурна комунікація сприяє розвитку в майбутніх учителів музики умінь і навичок діалогічної взаємодії на основі толерантності та взаєморозуміння, забезпеченню процесів обміну мистецькими знаннями, соціальними цінностями, почуттями, переживаннями, настроями, задоволенню потреб у міжособистісному спілкуванні, що формує у майбутніх фахівців досвід інтерсуб'єктної взаємодії у педагогічному процесі на засадах рівності та взаємного порозуміння.

Реалізація організаційно-комунікативної функції пов'язана з сугестивними здібностями майбутнього вчителя музики, з тим великим впливом, що він здійснює на учнів. У цьому процесі важливою є моральна культура вчителя, його вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі відносини з учнями, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності. Це потребує від учителя вміння залучити учнів до різноманітних видів мистецької інноваційної діяльності й кваліфікаційно організувати їх роботу в творчих навчальних колективах [128, 134]. За таких умов спілкування набуває якості творчої міжсуб'єктної взаємодії, учасники якої є принципово рівними, унікальними носіями активності, цілеспрямованості та вибірковості поведінки.

Створенню сприятливих умов для фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорового навчання належить *інтегративній функції* мистецької освіти. Завдяки інтегративній функції фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики у практичній діяльності в умовах загальноосвітньої школи можна розглядати як складний структурований педагогічний процес, що вимагає: навчати учнів розглядати будь-які явища з різних точок зору; розвивати у них уміння та навички застосовувати знання з різних предметних сфер у вирішенні конкретних завдань; формувати у школярів здатність до самостійного виконання творчих завдань; розвивати у них бажання активно виражати себе у творчо-продуктивній діяльності, тощо.

Фахова діяльність майбутнього вчителя музики передусім пов'язана з виконавським процесом, що передбачає наявність інтегративних знань жанрово-стильових особливостей музичних творів, засобів їхньої виразності, умінь творчо осмислювати художньо-музичний образ, знаходити правильні способи його реалізації у продуктивній діяльності. Органічне поєднання сприймання музичного твору, знань, умінь, навичок, почуттів і прагнень породжує у виконавця такий психічний стан, що сприяє здійсненню художнього задуму, передбачуваності кінцевого результату й досягненню мети художньо-музичної діяльності, спричиняє до здійснення самоконтролю, оцінки та самооцінки за допомогою творчих механізмів у виконавському процесі, а саме аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення, абстракції, узагальнення тощо [109, 207].

Доречно підкреслити, що формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за інтегративною функцією передбачає: розуміння (визначення мети, головних ідей та змісту вивчення диригентсько-хорових); трансформації набутих знань (навчально-методичного, художньо-виконавського матеріалу); інтегративного здійснення навчаючих дій; оцінки (усвідомлення навчально-методичного матеріалу студентами та власних дій); рефлексії

(відтворення, осмислення, критичного аналізу виконавської діяльності); нового творчого розуміння (мети, навчальних дисциплін, власного виконання музичних творів, тощо).

З цього приводу Е.Абдуллін звертає увагу на те, що на уроках музичного мистецтва музична діяльність особлива, оскільки зумовлена нерозривним зв'язком сприймання музики із засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь і навичок. Досвід практичного використання знань Е.Абдуллін називає «частковими музичними уміннями» [2, 201]. До їх складу входять: уміння, пов'язані із знаннями щодо окремих елементів музичної мови; уміння, пов'язані з використанням музичних знань про композиторів, про музичні інструменти тощо; уміння, пов'язані із знанням нотної грамоти, систем музичного виховання. Спеціальні навички вчений поділяє за видами музичної діяльності на уроці музики, а саме: хорового співу, музично-ритмічних рухів, гри на музичних інструментах [2, 130]. Отже, лише інтегративне вивчення музичних предметів може дати позитивний результат, налаштувати учнів на успішне виконання музичних творів.

Ціннісна функція націлена на усталення аксіологічних засад продуктивного вирішення студентами смисложиттєвих проблем, вироблення критеріїв оцінки соціокультурних явищ, що спрямовуються на проектування педагогічної діяльності по трансляції соціально значущих мистецьких цінностей у внутрішній світ учнів. Адже важливою функцією освіти є перетворення об'єктивно існуючого ціннісного досвіду людства у форму суб'єктності в процесі навчання і виховання. Ціннісна функція мистецької освіти актуалізує процеси засвоєння людиною необхідних норм і цінностей у неповторній індивідуальній формі в процесі активної перетворюючої діяльності. Ця важлива функція педагогічної освіти дозволяє реалізувати «продуктивну» орієнтацію особистості вчителя музики на відтворення мистецьких цінностей у цілому.

На думку В.Лабунця, реалізація ціннісної функції сприяє визначенню особистісних критеріїв та норм музично-фахової діяльності, як внутрішньої

опори побудови освітньо-навчального процесу. Ціннісна функція дає змогу встановити рівень реалізації визначеної мети, виразити результати в якісних та кількісних показниках. Ця функція пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому як позитивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутих результатів з поставленими завданнями, вносити необхідні корективи в навчально-виховний процес [128, 235].

Досвід ціннісної діяльності у сфері музичного мистецтва, за концепцією О.Олексюк, подано у нерозривній взаємодії естетичних та моральних якостей особистості вчителя, де «основними складовими оцінної діяльності є смак та ідеал. Одночасно вони постають у ролі суб'єктивних критеріїв морально-естетичної оцінки та визначають досвід ціннісно-орієнтаційної діяльності особистості у сфері музичного мистецтва» [273, 112]. За цією концепцією, виявлена на рівні функціонування суб'єктність мистецької освіти реалізується в поставленій меті.

Доцільно зазначити, що ціннісна функція мистецької освіти пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, що сприяє продуктивному вирішенню студентами смисложиттєвих проблем та основних завдань мистецького навчання. Детальний процес аналізу мистецької навчально-виховної діяльності дозволяє майбутньому вчителю музики виявляти в ньому як позитивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями й завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи у педагогічний процес. Загалом, вищезазначена функція сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення педагогічного процесу, широкого використання передового педагогічного досвіду [128, 133].

Важливою для фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є *творчо-перетворювальна функція*. На думку О.Рудницької, саме творчо-перетворювальна функція вносить елементи нових знань або способів дій у вихідні умови [210, 97]. Ця

функція проявляється не лише у конкретних результатах, але і в розвитку загальної пошукової спрямованості особистості. На відміну від інших функцій, які реалізуються у рамках заданих ситуацій, творчо-перетворювальна функція завжди пов'язана з виходом за ці межі й визначається непередбаченістю дій та проявом рис самовираження.

Найважливішим фактором розвитку творчості студентів у навчальній діяльності є обов'язкове заохочування будь-яких (великих та малих, частих та рідших) творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій. Специфіка цього заохочення полягає в тому, щоб викликати у студентів позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення собою, вірою у свої здібності. Лише за таких умов виникає повторне бажання творити. На думку Л.Виготського, жодна форма поведінки не є такою міцною, як така, що пов'язана з емоціями. Тому, якщо необхідно викликати у студента потрібні форми поведінки, треба завжди піклуватись про те, щоб ці реакції лишили емоційний відбиток. «Жодна моральна проповідь так не виховує, як живий біль, як живе почуття, і в цьому випадку апарат емоцій є ніби спеціально пристосованим тонким знаряддям, з допомогою якого легше впливати на поведінку. Емоційні реакції справляють суттєвий вплив на всі форми нашої поведінки і на всі моменти виховного процесу» [59, 141].

Проблему активізації творчо-перетворювальної діяльності майбутніх учителів визначають як одну з найголовніших українські та китайські вчені (Е.Абдуллін, А.Болгарський, Л.Василенко, Н.Гребенюк, А.Козир, Л.Кондрацька, Л.Куненко, Г.Падалка, Є.Проворова, О.Рудницька, С.Сисоєва, Вей Лімін, Лін Хай, Лю Лан, Сі Даофен, Сунь Гоцян, Сюе Лян, Цзінь Нань, Чен Дінь, Чжао Веньфан, Чжоу Сло Янь, Шин Сян, Цзян Чжзі, Цюй Сяюй та ін.) [1; 2; 19; 47; 51; 70; 112; 114; 118; 131; 184; 195; 210; 219; 220; 264]. При цьому творчість визнається вченими як вища форма активності та самостійної діяльності людини, що й окреслено ними як основний шлях самовдосконалення у мистецькій освіті.

Творчо-перетворювальна складова діяльнісної сфери майбутнього вчителя музики дозволяє синтезувати його мотиваційно-емоційну та інформаційно-пізнавальну готовність до включення у активні форми педагогічно-виконавської співацької діяльності, що тісно взаємодіє з розробкою відповідних прийомів та засобів мистецької роботи. Враховуючи той факт, що мотиви індивідуально-особистісного творчого розвитку суб'єкта діалектично заперечуються, переосмислюються у процесі творчої музично-педагогічної діяльності, доцільно підкреслити, що вони перетворюються у якісно більш досконалі структури свідомості особистості майбутнього фахівця.

Як відомо, найістотнішими характеристиками творчості є новизна та перетворювальна діяльність. Ці ознаки можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними. Об'єктивна цінність визначається за соціально значущими продуктами творчості, які не мали аналогів в історії культури. Суб'єктивна цінність має місце тоді, коли продукт є новим лише для людини, котра його створила. Новизна думок, відчуттів, емоційних переживань властива навчальній виконавській творчості.

Однією із найважливіших характеристик творчо-перетворювальної діяльності студентів у стремлінні до творчості визначаємо їх здатність до створення інтерпретації у процесі виконання музичних творів. «Поза залученням студентів до творчої діяльності навчання мистецтва втрачає сенс», - наголошує Г.Падалка [184, 56]. Визначення сутності творчих дій та їх наявності у вокально-виконавському процесі навчання студентів передбачає висвітлення ознак протікання творчого процесу в цілому, а також визначення компонентів творчого інтерпретаторського процесу та його етапів.

Необхідно звернути увагу на те, що саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. Адже творчість – це і засіб самопізнання, й засіб саморозвитку, це «дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотемніші її думки, вся велич її духу, її неповторного «Я» [204, 112].

Такий підхід до трактування творчого процесу якнайбільш відповідає сучасним концепціям творчості у диригентсько-хоровому навчанні. Сутність вокально-виконавської інтерпретації музичного твору неможливо розкрити без індивідуального самостійного образного відчуття художнього змісту, співпереживання, емоційного піднесення, актуалізації естетичного досвіду особистості, що є первинними ознаками творчості. Творчість пронизує інтерпретаторську діяльність на всіх етапах роботи – від початкового осмислення первинної творчості (діяльності автора) до сприймання та відтворення художнього твору виконавстві.

З цієї позиції створення художньо-музичних образів вимагає від вчителя максимальної активізації художньо-образного мислення. У свою чергу, для того, щоб осягати художні образи мистецтва, людина повинна також мати сформоване художньо-образне мислення. Саме воно має непересічне значення для повноцінного цілісного сприйняття світу, формування переконань, поглядів та системи цінностей особистості. Створення художньо-музичних образів і оперування ними є одною з основних фундаментальних особливостей інтелекту людини. Без цього людина неспроможна планувати свої дії, передбачати їх результати та при необхідності вносити в них зміни (С.Рубінштейн).

Творчо-перетворювальна функція віддзеркалює загальну спрямованість диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів у музично-педагогічному процесі сприяє пошуку нових, нестандартних рішень, що забезпечують вихід за межі наявного досвіду, творчу самореалізацію в музично-педагогічній взаємодії.

Доцільно зазначити, що неадекватність типових прийомів педагогічної діяльності та різноманітність педагогічних ситуацій об'єктивно стимулюють вчителя до творчості. Для будь-якого прояву творчості необхідним є вияв креативних особливостей студента, що розвиваються у творчому навчальному процесі. Креативна функція у цьому аспекті набуває вагомого значення, виражає здатність до трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації[128, 131].

Сутність творчо-перетворювальної функції проявляється в креативному застосуванні цінних інноваційних ідей у конкретних педагогічних умовах. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності. Особливості реалізації творчої функції полягають у критичному осмисленні та творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх. Ця функція дозволяє стимулювати активність майбутнього вчителя музики, планувати способи створення його особистісно-розвивального середовища. На думку О.Рудницької, перетворювальна частина цієї функції забезпечує розвиток здатності майбутніх учителів до переосмислення, реорганізації та застосування одержаних знань у ході виконання різноманітних завдань [210, 97]. Основні функції фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін зображено у таблиці 1.1 на с. 66.

Таблиця 1.1

**Основні функції диригентсько-хорової підготовки
майбутніх учителів музики**

Функції	Сутність та зміст
Інформаційно-пізнавальна	Дозволяє більш глибоко проникати в сутність та особливості історичної динаміки вітчизняної та світової культури, полікультурні виміри соціально-культурних традицій, норм, образів життєдіяльності та взаємозв'язків між ними, що спрямовано на використання результатів пізнання культурних смислів у майбутній педагогічній діяльності. Саме наявність пізнавального інтересу пояснює прагнення людини проникнути в істотні зв'язки, взаємовідношення, виявити наукові закономірності, досягти результативності у продуктивній діяльності. Специфіка функції полягає в успішному засвоєнні знань, умінь та навичок майбутніх фахівців, що знаходить своє відображення в їх виконавській діяльності з учнями.
Організаційно-комунікативна	Сприяє виокремленню комунікативної складової в діяльності майбутнього вчителя музики як системи норм, принципів, способів і форм людських взаємозв'язків. Характерною рисою фахової діяльності майбутнього

	вчителя музики на шляху до самовдосконалення є вміння створювати на заняттях атмосферу взаєморозуміння, врахування спільних інтересів та формування гуманних якостей у студентів. Такі взаємовідносини та фахові вміння досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях «інших», тобто завдяки емпатії.
Інтегративна	Передбачає новий погляд на музично-педагогічну діяльність з позиції інтегративного цілісного вивчення, що відповідає потребам часу. Формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за інтегративною функцією передбачає: розуміння, трансформацію набутих знань, забезпечення інтегративного здійснення навчаючих дій, оцінювання, рефлексію, новаторство, розуміння власного виконання музичних творів. Дозволяє актуалізувати інтегративну сферу в практичній діяльності студентів.
Ціннісна	Пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, що сприяє продуктивному вирішенню студентами смисложиттєвих проблем та основних завдань мистецького навчання. Детальний процес аналізу мистецької навчально-виховної діяльності дозволяє майбутньому вчителю музики виявляти в ньому як позитивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями й завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи у педагогічний процес. Виступає специфічною формою самодетермінації, самопроекування вчителя як професіонала, що дає йому змогу виходити на якісно нові рівні власного професійно-особистісного саморозвитку. Ця функція сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення педагогічного процесу, широкого використання передового педагогічного досвіду.
Творчо-перетворювальна	Полягає в креативному застосуванні цінних інноваційних ідей у конкретних педагогічних умовах. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності, що полягають у критичному осмисленні та творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх. Вона

	<p>дозволяє стимулювати активність майбутнього вчителя музики, планувати способи створення його особистісно-розвивального середовища. Перетворювальна частина цієї функції забезпечує розвиток здатності студентів до переосмислення, реорганізації та застосування одержаних знань у ході виконання різноманітних завдань.</p>
--	---

Вищезазначені функції, а саме: інформаційно-пізнавальна, організаційно-комунікативна, інтерактивна, ціннісна, творчо-перетворювальна, їх взаємозв'язок та взаємодоповнення дозволяють оптимізувати процес фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики у їх диригентсько-хоровій підготовці до продуктивної діяльності. Це дозволяє упорядкувати послідовність дій щодо вивчення мистецтва, художнього змісту мистецьких творів, забезпечує розуміння взаємозалежності художніх напрямків, набуття послідовності засвоєння мистецьких знань, сприяє виробленню виконавських умінь та навичок, окреслює напрямки побудови виконавської інтерпретації музичних творів.

Висновки до першого розділу

Теоретико-методологічний аналіз дослідження фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін дозволив дійти таких висновків:

- аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати, що прагнення людини до самовдосконалення визначає самотрансценденція, яка сконцентрована на світі особистості. Трансценденція слугує характеристикою свідомості людини, наявності у неї пізнавальних здібностей. Означена свідомість набуває апріорні форми, які спочатку притаманні свідомості й завдяки якій тільки й можливий процес пізнання й набуття досвіду. Це визначає прагнення людини до постійного самовдосконалення, передбачає творчо-діяльнісну активність особистості, що актуалізує значимість людських стосунків у фаховій діяльності. У зв'язку з цим основними формами самовдосконалення особистості є творчість і розширення меж власної свідомості. Указані форми дозволяють

активізувати процес самовдосконалення людини, сприяють її особистісному зростанню;

- визначено, що потреба в самовдосконаленні виникає у студентів у процесі навчальної діяльності тоді, коли вони вже досягнули певного рівня свідомості й самопізнання, коли у них вироблено здатність до самоаналізу та самооцінки та вони усвідомлюють необхідність співвіднесення відповідності психолого-педагогічних особистісних якостей поведінки сучасним вимогам суспільства. Важливими взаємопов'язаними складовими самовдосконалення особистості нами розглянуто самоконтроль, самоактуалізацію, самовладнання;

- вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що обґрунтування характерних ознак самовдосконалення майбутнього вчителя музики базується на системному, аксіологічному, культурологічному, особистісному, рефлексивному, акмеологічному та діяльнісно-творчому підходах.

Доцільність *системного* підходу до проблеми фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики є незаперечною, адже системне психолого-педагогічне вивчення професійної діяльності вчителя охоплює всю сукупність властивостей особистості в їх найбільш характерному сполученні. В останні роки теоретичне уявлення про роль особистості у професійно-педагогічній діяльності, котрі склалися, призвели до розуміння необхідності системно-синтетичного підходу в прикладних педагогічних дослідженнях.

Аксіологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, форми та методи фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики навчання як системи ціннісних орієнтацій особистості. Відповідно, художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування вчителем музики творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва. Основними ознаками цього підходу є глибоке розуміння майбутнім вчителем музики природи цінностей, їх загальної

значущості. У процесі здійснення професійної діяльності аксіологічний підхід виступає як реалізація суб'єктно-об'єктних відносин.

Культурологічний підхід до фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики сприяє розкриттю змісту, структури і технології функціонування соціокультурного досвіду людства, що дозволяє сформувати освіченість особистості та підвищити рівень її професійних знань. Розглядаючи культуру як сферу духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості доцільно визначити її місце у системі музично-педагогічної освіти.

Специфіка *особистісного* підходу полягає в тому, що процес конструювання і реалізації педагогічної діяльності орієнтується на особистість як мету, суб'єкт та ефективний результат. Цей підхід характеризує особистість як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку та самореалізації у становленні творчого потенціалу суб'єкта освіти. Особистісний підхід сприяє регулюванню системи професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та здібностей, що сприяють саморегуляції, самоорганізації та самореалізації вчителя музики у процесі практичної діяльності, спонукає майбутнього фахівця до активної діяльності.

Рефлексивний підхід забезпечує готовність майбутніх учителів музики до формування «Я-концепції», що сприяє оволодінню ними послідовності дій – від рефлексивного «Я» очима інших та через рефлексивне «Я» як через призму бачення себе. Тому рефлексію доцільно розглядати як: важливий механізм продуктивного мислення; особливу організацію процесів розуміння подій, явищ, наукових об'єктів у широкому системному контексті; процес самоаналізу й активного осмислення станів і дій індивіда та інших людей, залучених до вирішення задач.

Сутність *акмеологічного* підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх

взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку. Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно. У зв'язку з цим особливого значення набуває готовність до фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики у вивченні диригентсько-хорових дисциплін, що потребує оптимальної професійно-психологічної підготовки.

Діяльнісно-творчий підхід вимагає від вчителя музики спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів спрямовану на самопізнання, самоактуалізацію, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності. Цей підхід спонукає майбутнього вчителя музики до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток у практичній діяльності, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок продуктивної роботи, котрі активно розвиваються у процесі ефективних систематичних фахових занять;

- розглянуто готовність до фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики як здатність особистості власними силами досягати самостійно намічену мету завдяки цілеспрямованій мотивації та кропіткій праці, що сприяє постійному руху в запрограмованому розвиваючому напрямку. Формування готовності до фахового самовдосконалення дозволяє студентам демонструвати найкращі власні сутнісні прояви, які передбачають повне використання їх здібностей, талантів і можливостей;

- особливості фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики вивчались нами на таких взаємопов'язаних диригентсько-хорових навчальних дисциплінах: хорове диригування, хоровий клас, хороведення, хорове аранжування, методика музичного виховання. Основною метою цих дисциплін є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках

музики, так і у позаурочний час – з творчими хоровими колективами. Основним завданням хормейстерської підготовки є розвиток загальної музичної культури студентів, їх музичних якостей та здібностей, формування художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентській техніці й практикуму роботи з хором, удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії з шкільним колективом;

-дисципліни диригентсько-хорового циклу виділенні нами як опорні у підготовці вчителя музики за двома параметрами, котрі визначають їх основне призначення, а саме: сприяти формуванню якостей, які забезпечують можливість реалізації професійно-педагогічної діяльності (вокально-хорової, виконавської); готувати майбутніх учителів музики до такого виду дитячої творчості, котра є найбільш важливою (співацька діяльність, яка є ментальною для України) та найбільш поширеною в умовах загальноосвітньої школи; створювати максимально сприятливі умови для практичної підготовки студентів до роботи з творчими дитячими колективами;

- встановлено, що організація методичного та вокально-хорового навчання полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого інтегративного підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності. Оптимальні умови для впровадження інтегративного підходу створює послідовно викладений цикл диригентсько-хорових дисциплін, специфіка якого полягає в тому, що він є взаємопов'язаним та взаємозалежним, що сприяє об'єднанню різноманітної підготовки майбутнього вчителя музики. Інтегративність вивчення диригентсько-хорових дисциплін полягає в тому, що їх взаємозв'язок підкріплюється взаємодоповненням одна одної за рахунок набуття спільних знань, умінь та навичок;

- підкреслено, що основним завданням підготовки майбутнього вчителя музики в циклі диригентсько-хорових дисциплін є продовження традицій закладених українською професійною школою хорового співу, які слугують справі виховання висококваліфікованих хорових диригентів, яскравих творчих

індивідуальностей. З цього приводу доцільно зазначити, що важливою є робота з формування художнього смаку й світогляду студентів, бо від світогляду та професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики багато в чому залежить не лише якість їх музичної підготовки як керівників шкільних хорів, а й загальний рівень музичної культури України в цілому;

- визначено, що діяльність учителя музики доцільно розглядати як багаторівневу, з якої можливо виокремити цілий ряд відносно самостійних функцій. Розглядаючи процес фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки як важливу складову фахового мистецького навчання, нами визначено наступні функції цього процесу: інформаційно-пізнавальна, організаційно-комунікативна, інтегративна, ціннісна, творчо-перетворювальна. *Інформаційно-пізнавальна* функція є предметним підґрунтям художньо-педагогічної, виконавської діяльності вчителя музики. Специфіка інформаційно-пізнавальної функції полягає в успішному засвоєнні знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики, що знаходить своє відображення в їх навчально-виконавській діяльності з учнями. У процесі фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики в диригентсько-хоровому навчанні важливу роль відіграє *організаційно-комунікативна* функція. Оскільки людська життєдіяльність за своєю природою колективна, то процес творення і передачі культурно-освітніх цінностей передбачає взаємодію між його учасниками. Уміння оцінювати взаємовідносини формується і реалізується у практичних зв'язках з іншими людьми, у діалоговому спілкуванні. Створенню сприятливих умов для фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорового навчання належить *інтегративній* функції мистецької освіти. Завдяки інтегративній функції фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики у практичній діяльності в умовах загальноосвітньої школи можна розглядати як складний структурований педагогічний процес, що вимагає: навчати учнів розглядати будь-які явища з різних точок зору; розвивати у них уміння та навички застосовувати знання з різних предметних

сфер у вирішенні конкретних завдань; формувати у школярів здатність до самостійного виконання творчих завдань; розвивати у них бажання активно виражати себе у творчо-продуктивній діяльності, тощо. *Ціннісна* функція націлена на усталення аксіологічних засад продуктивного вирішення студентами смисложиттєвих проблем, вироблення критеріїв оцінки соціокультурних явищ, що спрямовуються на проектування педагогічної діяльності по трансляції соціально значущих мистецьких цінностей у внутрішній світ учнів. Реалізація ціннісної функції сприяє визначенню особистісних критеріїв та норм музично-фахової діяльності, як внутрішньої опори побудови освітньо-навчального процесу. Важливою для фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є *творчо-перетворювальна* функція. Сутність творчо-перетворювальної функції проявляється в креативному застосуванні цінних інноваційних ідей у конкретних педагогічних умовах. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності. Особливості реалізації творчої функції полягають у критичному осмисленні та творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх. Ця функція дозволяє стимулювати активність майбутнього вчителя музики, планувати способи створення його особистісно-розвивального середовища. Вищезазначені функції, їх взаємозв'язок та взаємодоповнення дозволяють оптимізувати процес фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики у їх диригентсько-хоровій підготовці до продуктивної діяльності;

- фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін ми визначаємо як складну психолого-педагогічну категорію, що дозволяє спрямувати фахову діяльність вчителя на підвищення власного професійного рівня за рахунок постійного акмеологічного розвитку. Вона може бути сформована у межах інтегративного вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищому педагогічному закладі мистецької освіти, оскільки її зміст відповідає: віковим можливостям студентів;

їх можливостям з огляду на попередню музичну освіту (коледжі, музичні училища, музичні школи, студії); їх культурно-освітньому досвіду; специфічній творчій діяльності майбутніх учителів музики спрямованій на самостійне оволодіння великою кількістю теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу завдяки власним зусиллям.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [235; 238; 239; 240].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

2.1. Структурні особливості фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Становлення України як суверенної держави глибоко впливає на світогляд та творчий розвиток студентів. Детальне вивчення та цілісне осмислення окремих складових елементів національної спадщини дозволяє визначити роль музичного мистецтва у формуванні духовності та творчості підростаючого покоління. Адже серед різноманітних засобів творчого формування особистості важливе місце належить мистецтву, зокрема вокально-хоровій музиці, одному з наймогутніших засобів виховання творчого інтелектуального та естетичного досвіду людства. Життя в усіх його проявах стає дедалі різноманітнішим та складнішим; воно усе більше вимагає від людства не шаблонних звичайних дій, освячених багатовіковими традиціями, а рухливості мислення, швидкої орієнтації, творчого підходу до розв'язання нагальних завдань, професійного самовдосконалення.

Проблема фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищому навчальному закладі мистецької освіти є важливим періодом для особистісного розвитку студентів, оскільки у цей період у них формуються активні життєві позиції. Ця проблема має досить ґрунтовну теоретико-методичну базу, особливо це стосується робіт з фахового навчання студентів (В.Антонюк,

Л.Арчажникова, Л.Гаврілова, Н.Гребенюк, В.Ємельянов, О.Єременко, К.Завалко, Л.Коваль, В.Лабунець, К.Матвєєва, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Г.Побережна, В.Ражников, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.) [18; 19; 70; 84; 128;173; 175; 183;202; 207; 210; 250; 276; 279; 297] та узагальнення досліджень з диригентсько-хорової діяльності студентів у сфері мистецької освіти (А.Авдієвський, Б.Асаф'єв, Л.Андрєєва, О.Анісімов, А.Болгарський, Д.Бондаренко, Л.Василенко, Н.Венедіктова,Г.Дмитревський, О.Єгоров, Г.Єржемський, А.Захаров, Ю.Іванова, М.Канерштейн, П.Ковалик, М.Колесса,А.Козир, В.Краснощеков, А.Мартинюк, А.Мархлевський, А.Мірошнікова,К.Ольхов, М.Осеннева, А.Пазовський, К.Пігров, К.Птиця, Г.Сагайдак, В.Самарін, В.Соколов, З.Софроній, Т.Смирнова, Г.Струве, І.Топчієва, Л.Хлебнікова та ін.) [6; 20; 39; 41; 46; 52; 67; 78; 82; 86; 93; 101;112; 114; 122; 144; 146;160; 174; 177; 181; 192; 200; 211; 224; 227; 228; 231; 246; 268].

Розглядаючи багатогранність диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музики, необхідно розкрити її складну структуру враховуючи: виразні можливості диригентського апарату, опрацювання диригентських засобів музичної виразності, а також історико-стилістичний, музично-теоретичний, вокально-хоровий та виконавський аналіз музичного твору.Враховуючи ці важливі складові диригентсько-хорового навчання необхідно забезпечувати можливості для розвитку музично-естетичних та загально-життєвих цінностей майбутніх фахівців, що передбачають постійний розвиток не лише спеціальних музичних, але й генералізованих здібностей, а також активізацію таких психічних процесів, як відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, тощо.

У визначенні провідних структурних компонентів фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін ми керувалися структурною складовоютворчої виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, розробленою Г.Падалкою, а саме: мотиваційний компонент, що виражає прагнення особистості до творення добра і справедливості, до духовного і

мистецького самовдосконалення; когнітивний компонент, що передбачає спрямованість особистості до пізнання світу і себе у ньому; до розширення мистецької обізнаності, поза якою важко собі уявити ефективність духовного становлення особистості; емоційний компонент, що визначається як загостреність почуттів, висока розвиненість емоційної сфери людини; оцінний компонент, що виражає спроможність до самостійної оцінки життя, здатність не сприймати все на віру, а самому розмірковувати над смыслом буття, життєвих і мистецьких цінностей; діяльно-творчий компонент, що стосується спроможності не лише споживати, а й діяти, творити, втілювати в життя власні переконання, містить орієнтири духовної самореалізації особистості в процесі активної мистецької діяльності [184, 32-33]. Ученою переконливо обґрунтовано концепцією творчого музично-навчального процесу на факультетах мистецтв педагогічних університетів, що неодмінно містить такі складові творчого процесу в мистецькому навчанні студентів, а саме: логічне мислення; емоційні переживання; інтуїтивне осягнення змісту художніх образів; уяву тощо.

Отже, структура готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін повинна охоплювати інтерес та глибоку зацікавленість студентів вокально-хоровою роботою, враховувати індивідуальні диригентсько-хорові не лише знання, вміння та навички майбутніх учителів музики, а й їх неповторну індивідуальність кожного, здатність до емпатійного розуміння процесу творчої взаємодії між суб'єктами навчання, уміння творчо інтерпретувати музичні твори, осмислено сприймати художньо-музичну інформацію, естетично оцінювати твори мистецтва, тощо.

Визначена нами структура готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін охоплювала цілий ряд взаємопов'язаних компонентів, а саме: мотиваційно-спрямованого, емоційно-когнітивного, емпатійно-оцінного, творчо-регулятивного. Схематичне зображення визначеної компонентної структури готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів

музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін відображено на рис. 2.1.

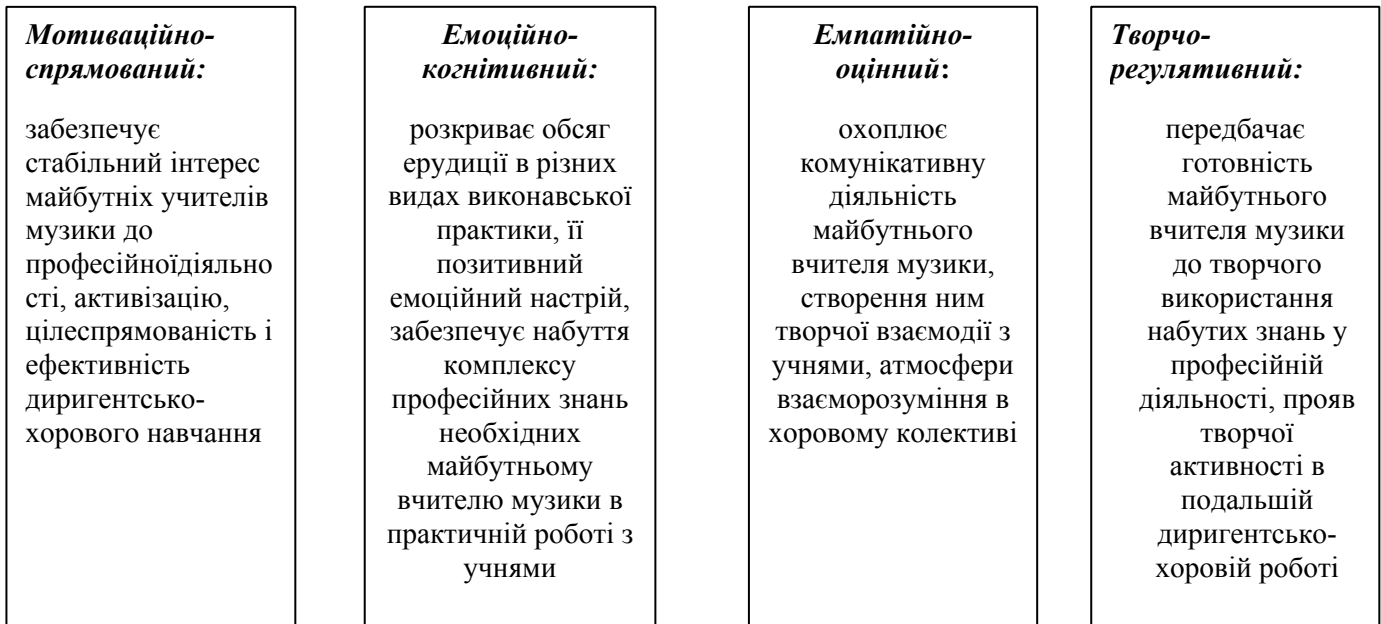


Рис. 2.1. Компонентна структура фахового самодосконалення майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорового навчання

Мотиваційно-спрямований компонент забезпечує стабільний інтерес майбутніх учителів музики до професійної діяльності, активізацію, цілеспрямованість і ефективність диригентсько-хорового навчання. В умовах оновленої педагогічної парадигми у багатьох учених підсилюється інтерес до мотивації як процесу внутрішньо обумовленого, що суттєво залежить й від зовнішніх факторів.

На думку Н.Кузьміної, мотиви педагогічної діяльності – це спонукання, пов’язані з її здійсненням: «чи то внутрішня потреба працювати з людьми, заснована на усвідомленні власних можливостей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов’язана із виконанням ролі, що зумовлена вимушеним вибором

професії та вирішення завдань» [126, 115]. У зв'язку все більшими потребами суспільства у творчо-самостворюючій особистості всебічне дослідження мотиваційної сфери студентів та можливостей впливу на неї стає все актуальнішим. З цього приводу В.Сухомлинський зазначав, що «активізація мотиваційної сфери особистості спроможна справляти безпосередній вплив на результати навчання» [241, 213].

У процесі практичної діяльності здійснюючи самопізнання, людина актуалізує формування мотивів і розвиток інтересів, що передбачає процес цілеутворення. «Формування особистості передбачає розвиток процесу цілеутворення, й, відповідно, розвиток дій суб'єкта. Дії, все більш збагачуючись, ніби переростають коло діяльності, яке вони реалізують, і вступають у протиріччя з мотивами, що їх породили. У результаті відбуваються зміщення мотивів на цілі, зміна їх ієрархії й народження мотивів, нових видів діяльності» [229, 247].

З цього приводу А.Козир зазначає, що система стимулів, яка пробуджує людську поведінку в діяльній сфері, тобто мотивація є процесом, у результаті якого діяльність для індивіда набуває особистісного смислу, що створює стійкий інтерес до неї і перетворює мету діяльності у внутрішні потреби особистості. Тому саме мотивація спонукає вчителя до постійного поповнення фахових знань, розширення арсеналу професійних умінь та навичок. Розуміння внутрішніх мотивів у студента в процесі формування готовності до фахового самовдосконалення не може з'явитися спонтанно – без усвідомлення мотивів: уміння дати оцінку своїм імпульсам та відчуттям усвідомлено, тобто у поняттях (з розумінь усвідомленого – означає у поняттях, неусвідомленого – у почуттях, емоціях, інтуїції) – є не що інше, як здатність оцінки зовнішніх впливів внутрішніми умовами розвитку індивідуальності. Лише після вироблення уміння оцінити свій внутрішній світ у поняттях – створюються передумови для оцінки внутрішніх імпульсів студента, але вже через зворотні зв'язки – шляхом розшифровки дій та понять до рівня імпульсів та мотивів.

Мотиваційна сторона фахової діяльності є особливо важливою у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики, адже їй майже не передують складна довузівська підготовка (музична школа, коледж тощо), де ці дисципліни майже не вивчаються. Потяг мотиваційної сфери особистості до тих чи інших видів діяльності виникає у зв'язку з індивідуальними особливостями, завдяки яким особистість може повніше відтворити специфічний зміст творчої діяльності [114, 221].

У процесі диригентсько-хорового навчання необхідно постійно пробуджувати інтерес у майбутніх учителів музики до цього виду діяльності, робити детальну анотацію музичних творів (при цьому приділяючи особливу увагу таким аспектам цієї роботи, як: специфічним особливостям музично-художньої концепції музичного твору, авторам музики і тексту, епосі створення твору, методам, засобам і прийомам оволодіння співацькою майстерністю), концентрувати увагу студентів на художньо-образне виконання музичних творів.

Емоційно-когнітивний компонент розкриває обсяг ерудиції в різних видах виконавської практики, її позитивний емоційний настрій, забезпечує набуття комплексу професійних знань необхідних майбутньому вчителю музики в практичній роботі з учнями. Основи засвоєння психолого-педагогічних знань студентами є активне (дієве) знання закономірностей, принципів, здійснення процесуально-функціонального аналізу предмету, що вивчається. Психолого-педагогічні аспекти набуття та передачі студентами знань виокремила Н.Кузьміна, а саме:

- диференційно-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками);
- соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи та конкретного учня в ній, про закономірності спілкування);

- аутопсихологічний (знання про досягнення та недоліки власної діяльності, специфіки своєї особистості та її характерних якостей тощо) [126, 104].

На думку А.Козир, професійно значимі особистісно-психологічні якості викладача є системоутворюючим елементом компетентності, адже їх розвиток виступає важливою умовою становлення знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики. При цьому доцільно зазначити, що компетентним вважають такого вчителя, який володіє компетенцією, тобто колом повноважень будь-якої освіти, чи колом дій, питань, які підлягають вирішенню [114, 138]. З цієї позиції професійно-значимі особистісні якості виступають у ролі тих внутрішніх умов, «проходячи» через які зовнішні характеристики та вимоги діяльності перетворюються в педагогічну компетентність.

Ефективність засвоєння знань, умінь та навичок студентами великою мірою залежить від їх емоційного настроювання. Однією з головних рис культури музичного виконавства є створення співаком образу, характеру, який включає аналітичну роботу над виділенням провідних рис характеру художньо-вокального образу, оскільки саме це визначає необхідне нюансування, визначення акцентів і кульмінаційних моментів; типових та індивідуальних рис вокально-сценічного образу, усвідомлення їх значення, що дозволяє знайти потрібні способи їх творчого відтворення за допомогою відповідного тембрального звучання, фразування, звуковедення [2, 136].

У структурі емоційно-когнітивного компонента диригентсько-хорової підготовки майбутній вчитель музики повинен володіти своїм емоційним станом, особливо у процесі практикуму роботи з хором, де він виступає у якості керівника хорового колективу. Адже емоція на рівні вокально-художнього узагальнення повинна бути соціально значущою, тобто «розумною емоцією» [1, 158]. Саме на цьому етапі майбутній керівник хорового колективу повинен показати роль чуттєвих даних - мелодичного та гармонічного слуху, здатності вирівнювати хоровий ансамбль, інтонаційно, тембрально, динамічно поєднуючи голоси виконавців, що надає особливу виразність і мовну

достовірність художньо-музичним образам. Сенсорна організація цього процесу залежить не лише від типу нервової системи, а й від відповідної діяльності, яка розвиває особистісні дані й дозволяє створити специфічні особливості бачення світу та вміння передати його сприйняття хоровому колективу. Поступово, у міру входження в процес співацької виконавської діяльності, художньо-естетична свідомість майбутнього вчителя музики виділяється як самостійна одиниця. З такої позиції виконання музичних творів як художньо-естетичний феномен перетворюється не лише в сферу прояву і формування ціннісної самосвідомості майбутнього вчителя музики, але й в комплексний розвиток його творчо-емоційної сфери.

Значення емоційно-когнітивного компонента в структурі готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення визначається тим, що емоційність як особлива якість учителя, що підпорядкована досконалому осягненню ним знаннєвої сфери сприяє його активній включеності до педагогічної діяльності та розвитку та саморозвитку всієї особистості в цілому, включаючи її пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, системи відношень та ціннісних орієнтацій. Набуття таким чином знань, умінь та навичок означає проінформованість студентів про цілі, сутність, структуру, засоби й особливості педагогічної взаємодії; володіння технологією цієї діяльності; високий рівень розвитку індивідуально-психологічних якостей фахівця, котрі забезпечують усвідомлення вчителем важливості цього процесу; устремління до постійного вдосконалення комунікативної сторони педагогічної діяльності; орієнтацію на творчу особистість, як на основну цінність, а також здатність до нестандартного, креативного вирішення педагогічних завдань.

Реалізація емоційно-когнітивного компонента в структурі готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення здійснюється на основі контролю за змінами динаміки учасників хорового колективу в процесі впровадження мистецьких інновацій, що дозволяє виявити і проаналізувати основні тенденції, екстраполювати отримані результати аналізу на наступний період. Завдяки цьому практична діяльність майбутнього вчителя музики

дозволяє динамізувати його незалежне професійне мислення, здатність особистісного проектування та ефективного здійснення навчально-педагогічного процесу. Такий підхід забезпечує використання майбутнім вчителем музики інтерактивних методів спілкування, скерованих на творчу взаємодію та на ціннісне ставлення до музичного виконавства. Він характеризує готовність майбутнього вчителя музики до включення в активні форми музично-виконавської диригентсько-хорової діяльності. Особливістю такої діяльності майбутнього вчителя музики є розвинуте вміння переконливо розкривати художній зміст твору, вміння адекватно себе представляти, спираючись на розвинуті індивідуально-типологічні особливості, компенсуючи існуючі недоліки. А це, в свою чергу, дозволяє зміцнити нові способи мислення, загальнолюдські відносини і гуманістичні ідеали, норми демократичного життя у свідомості та поведінці майбутнього вчителя музики. Адже сьогодні школі потрібен учитель творчо працюючий, здатний використовувати не лише існуючі педагогічні технології, але і здійснювати інноваційні процеси, пов'язані з інтенсивним розвитком альтернативної та варіативної освіти.

Емпатійно-оцінний компонент охоплює комунікативну діяльність майбутнього вчителя музики, створення ним творчої взаємодії з учнями, атмосфери взаєморозуміння в хоровому колективі. Цей структурний компонент в структурі готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення дозволяє створити умови для побудови особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності та професійного становлення майбутнього фахівця і включає моменти професійного цілеутворення та моделювання умов музично-педагогічної взаємодії й професійного саморозвитку та самореалізації в практичній роботі.

На думку Н.Гузій, педагогічна емпатія є здатністю вчителя емоційно відгукнутися на почуття й переживання школярів, розподіляти інтереси, ставати на місце учнів шляхом емоційної ідентифікації у формі співпереживання [73, 186]. Л.Петровська визначає емпатійну здібність як

здатність до емоційного проникнення у світ переживань іншої людини та здібність до емоційного відгуку на ці переживання. Досліджуючи професійно значущі якості особистості вчителя.

Для прояву емпатії як педагогічно значимого явища та якості особистості, на думку В.Зінченка, є недопустимим: уникати контактів, вважати недоцільним прояв інтересу до інших людей, спокійно ставитися до переживань та проблем інших особистостей; якщо вчитель, виявляючи емпатію до дитини, проектує власні якості: недоліки, звички, власний емоційний досвід, установки, міфи, - емпатія дає спотворену картину внутрішнього світу дитини [104, 39]. З цього приводу Ю.Кулюткін наголошує, що емпатія – здібність розуміти внутрішній світ іншої людини і навіть проникати в її почуття, відповідати на них і емоційно співпереживати разом з нею.

Доречно зазначити, що «емпатія – це те ж саме, що поглянути на речі очима стороннього; з віком здібність до емпатії знижується, вірогідність цього пов'язується з розвитком стереотипів. У той же час творча особистість, що постійно розвивається, зберігає високий рівень емпатійності на протязі усього життя [259, 133]. Для будь-якого прояву емпатії необхідним є вияв креативних особливостей вчителя, що розвивається в процесі виконання музичних творів. Неадекватність типових прийомів музично-педагогічної діяльності різноманітним педагогічним ситуаціям об'єктивно стимулює вчителя до проявів емпатії. Саме ці прояви емпатії в процесі виконання музичних творів визначається тією концепцією, або ключовою ідеєю, якою керується виконавець.

Усі ключові ідеї можна розглядати як аналог надзавдання сценічної дії в системі, розробленій К.Станіславським. Учений підкреслював, що надзавдання повинно не лише відповідати задуму автора, а й знаходити у нього живий відгук. Сухе, зверхнє надзавдання не потрібно, воно має бути глибоким усвідомленням, емпатійним, необхідним, народженим цікавою думкою, емоційно привабливим - таким, що напружує волю, пробуджує творчу уяву і викликає безпосереднє переживання вокальної партії чи окремого музичного

твору. Тому надзавдання необхідно «шукати не лише в ролі, а й у душі самої особистості» [230, 334-335]. Майбутній вчитель музики повинен прагнути до ефективного виконання надзавдання і за можливістю самому його знаходити. Якщо ж воно поставлено кимось іншим (педагогом, концертмейстером, керівником хорового колективу), тоді необхідно пропустити надзавдання крізь себе і емоційно захопитися ним від свого власного почуття. Іншими словами - необхідно вміти зробити кожне надзавдання своїм особистісним.

Загалом, емпатійно-оцінна складова структури фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики базується на методологічній парадигмі оптимізації діяльності суб'єктів освітнього процесу, що передбачає загальну стратегію розгляду успішної діяльності з позицій генерування нового науково-професійного знання (гносеологічний аспект), зміни освітнього середовища (процесуальний аспект), досягнення якості продукту (результативний аспект). Оптимізація професійної підготовки фахівців та її організація на емпатійній основі передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої практики, яка змінює механізми ресурсного забезпечення даного виду діяльності та передбачає нову якість, що отримується у результаті такого освітнього процесу. Сутність цієї складової у підході до організації професійної підготовки майбутніх учителів музики полягає у пошуку, відборі та впровадженні у освітню практику різноманітних засобів, необхідних для її здійснення ефективної, технологічної, інноваційної діяльності.

Творчо-регулятивний компонент передбачає готовність майбутнього вчителя музики до творчого використання набутих знань у професійній діяльності, прояв творчої активності в подальшій диригентсько-хоровій роботі. Цей компонент представлено системою творчої педагогічної взаємодії вчителя з учнями та керівництвом цим процесом. Творчо-регулятивний компонент сприяє орієнтуванню на оволодіння вміннями, навичками та технікою професійного спілкування. Він щільно співвідноситься з потребами, цілями та мотивами майбутнього вчителя музики. Діяльнісне спілкування чи зворотній зв'язок на рівні понятійного передбачає проникнення кожного

учасника цього процесу у внутрішні умови іншого через розкодування змістового та чуттєвого змісту понять, як ефективних форм взаємодії.

Активізація мисленнєвих процесів у ході постановки творчих інтерпретаційних завдань, логічність окреслення плану навчально-пізнавальних дій спонукає студента до пошуку оптимальних способів відтворення авторського художнього задуму та вираження власних емоційних переживань, думок та почуттів. Без логіки мислення, міркування та пізнання неможливо осягнути цілісність художнього образу, авторську художню концепцію бачення світу. А процес диригентсько-хорової творчості може бути задіяним лише на тлі розвинених технологічних прийомів виконавської творчості (яскрава особистість виконавця, високий рівень оволодіння ним художньо-технічними та співацько-виконавськими навичками, широта і рухливість темпераменту). Саме творча реалізація виконавця визначає не лише багатство матеріалу, з якого складається художньо-виконавський образ музичного твору, але і весь креативний потенціал виконавця, який забезпечує його творчу індивідуальність.

На думку А.Козир, характерною властивістю творчої регуляції майбутнього вчителя музики є високий рівень творчої активності, яка спрямована на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду [114, 129]. З позицій нашого дослідження оптимальною є система опосередкованого керівництва творчим процесом на рефлексивно-креативній основі. Особливого значення ця властивість набуває у процесі відтворення художньо-естетичного образу музичного твору. Як композитор оперує музичним звучанням та художньо-музичними образами, так виконавець надає індивідуальної палітри фарб власному виконанню для повноцінної передачі всієї краси художньому образу музичного твору. Викликаючи в емоційній пам'яті переживання викликанні музичним звучанням, виконавець представляє дії в контексті створюваного ним образу. У цьому процесі робота уяви підказує точні рухи, виразні інтонації, нюансування, фразування, що і

дозволяє розставити вірні смислові акценти, які відразу ж втілюються в створюваний образ.

Поєднання в співацькій творчості виконавця й авторського замислу музичного твору є своєрідним симбіозом, що породжує інтерпретаційні особливості кожного виконуваного твору, специфіку трактування музичних творів кожною творчою особистістю. Дослідники виділяють певні закономірності впливу вокально-хорового виконавства на особистість, зауважуючи при цьому, що мистецтво співу чуттєво реагує на проблеми сучасності та є впливовим у тій мірі, в якій одна людина впливає на іншу, і цим принципово відрізняється від будь-якого іншого виду мистецтва. Очевидно, співацька творчість акумульована на особистості виконавця музичного твору, що дозволяє йому безпосередньо перевтілюватися у цьому виді діяльності. На думку науковців [2; 18; 19; 46; 70; 90; 114; 128; 133; 162; 173; 175; 180; 182; 183; 188; 224; 228; 250; 260; 276], фахове самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності певною мірою складається з перевтілення виконавця, що дозволяє йому інтуїтивно прокладати шлях для створення в практичній діяльності яскравих зразків музичної творчості. У таких творчих актах народжується ще одна особливість вокально-хорового виконання, а саме творче єднання з авторами твору. У цьому процесі всі виконавці, під специфічної провідною роллю виконавця, створюють вокально-поетичні образи музично-театральної дії, надаючи їм глибину і художню масштабність.

За своєю природою співацька творчість багатогранно відтворює співпереживання звичайної людини і виконавця, надаючи поштовх до глибинного розуміння змісту виконуваного твору. Як зазначав К.Станіславський, «... створюючи на сцені іншу реальність, співак переживає життя героя так, як це зробив би сам персонаж в певній життєвій ситуації» [230, 168]. До того ж, виразність почуттів, темброва палітра, превалювання міміки і жестів, характерні для вокально-хорового виконавства - все це фактори, які характеризують самотність співацького мистецтва. На думку Н.Гребенюк,

«виразність почуттів притаманна, як правило, кожній людині, у співацькій діяльності вона збільшується немов під збільшувальним склом, з додаванням специфічних нюансів музичальності. У виконавців почуття відкриті, позбавлені подробиць, властивих емоційних реакцій, і в той же час вони зберігають життєву правдивість ... » [70, 159].

Творчо-регулятивний компонент дозволяє скерувати виконавську діяльність майбутнього вчителя музики у творче русло, при цьому важливо зберегти достовірно передати стильові характеристики виконуваного музичного твору. Засоби співацької виразності повинні бути досконалими (нюансування, інтонація, стрій, співацьке дихання, тембральні знахідки, фразування тощо), без яких неможливо досягти взаєморозуміння, викликати в уяві слухача такий художній образ, передати його думки, потреби і переживання.

Отже, визначена нами структура готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики охопила цілий ряд взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-спрямований, емоційно-когнітивний, емпатійно-оцінний, творчо-регулятивний), що дозволяє оптимізувати диригентсько-хорову підготовку студентів. Взаємозв'язок визначених компонентів спрямований на досягнення цілісності у структурній організації формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення. Цей процес спрямований на забезпечення зв'язку між теоретичними положеннями та їх практичним втіленням. Мотиваційні установки, котрі спонукають прояви особистісного ставлення майбутніх учителів музики до засвоєння знань, умінь та навичок через критичне осмислення забезпечують їх усвідомлене творче використання у процесі продуктивної діяльності.

Процес фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін підпорядкований принципам:

-свідомого самостійного навчання;

- праксеологічності;
- рефлексивної культури;
- художньо-творчої спрямованості на досягнення поставленої мети;
- проєктивної послідовності творчого фахового зростання.

Принцип свідомого самостійного навчання базується на свідомій потребі студентів у знаннях отриманих самостійно, що впливає з важливою закономірності реалізації власної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики. Адже знання стають надбанням студента лише в результаті самостійної свідомої теоретико-методичної діяльності. Свідоме самостійне навчання зумовлюється передусім рівнем сформованості мотивів навчання, розумінням практичної цінності й потреби в знаннях для обраної фахової діяльності. Свідомість навчальної діяльності майбутніх учителів музики підсилюється тим, наскільки створено умови для їх самостійної пізнавальної діяльності. Значну роль у цьому відіграє рівень оволодіння студентами методами навчальної роботи. Тому, реалізуючи вимоги цього принципу особливо важливо в процесі навчальної діяльності застосовувати проєкцію навчального матеріалу на практичну діяльність майбутнього вчителя музики.

Принцип свідомого самостійного навчання спрямований на реалізацію закономірної єдності навчання, розвитку та виховання особистості. Впровадження цього принципу в навчально-виховний процес вищої школи мистецької освіти передбачає, що отримання художньо-музичної інформації, представленої в навчальних програмах має бути узгодженим, взаємодіяти одне з одним для того, щоб художньо-музичні уявлення студентів не набували відокремленого, розрізненого характеру, а були зручними для самостійного вивчення. З цього приводу Я.Коменський зазначав, що необхідно спрямовувати пошуки вчителів на розвиток самостійності та ствердження власних поглядів на систему засвоєння знань, які б дозволили знаходити особистісні шляхи вирішення складних ситуацій. Він наполягав на тому, що всі учні, навіть ті, хто «не мають гострого розуму», можуть, за умови майстерного педагогічного підходу, стати вихованими та оволодіти знаннями [26, 47]. Адже знання це

результат самостійної розумової праці особистості. Лише під час інтелектуального осмислення студент може міцно набути знання, сформувавши дієві мотиви до навчання.

Цей принцип необхідно враховувати на всіх етапах навчального процесу, тобто залучати студентів до самостійної навчальної діяльності. Основні положення принципу свідомого самостійного навчання полягають у тому, що: «справжню сутність людської освіти складають глибоко і самостійно осмислені знання, набуті шляхом інтенсивного напруження власної розумової діяльності; самостійне засвоєння знань учнями залежить від ряду умов і факторів: мотивів навчання, рівня і характеру пізнавальної активності учнів, організації навчально-пізнавального процесу і управління пізнавальною діяльністю учнів, застосованих учителем методів і засобів навчання тощо» [163, 235].

На думку С.Гончаренка, самостійність є однією із основних властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: сукупністю засобів – знань, умінь та навичок, якими володіє особистість та ставленням суб'єкта до процесу діяльності, її результатів та умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються у процесі діяльності [66, 314]. Тому принцип свідомої самостійності полягає, перш за все, в умінні вчителя активно формувати самостійність учнів у навчальній роботі, як в розумінні оволодіння учнями необхідними знаннями, вміннями й навичками, так і в розумінні створення особистісних ставлень до діяльності загалом.

Принцип праксеологічності у процесі підготовки майбутнього вчителя музики забезпечує засвоєння основних історичних форм і методів мистецької діяльності людства, орієнтацію в основних її параметрах, технологіях проектування художньо-музичної діяльності, специфічні особливості формування досвіду практичної роботи в освітніх навчальних закладах. Розглядаючи питання про предмет праксеології, підкреслимо, що саме за допомогою її понять, принципів і законів, спираючись також на весь арсенал засобів, ідей і методів, розвинених в інших науках, відповідним чином

систематизованих, узагальнених і переосмислених, можна отримати вичерпну інформацію про стани, закони і принципи ефективності або неефективності діючих систем.

З позиції праксеологічного підходу актуалізація попереднього досвіду як універсальна закономірність процесу мислення є важливим елементом музичного навчання. Аналізуючи нейрофізіологічну роботу мозку, О.Анісімов наголошував, що «відображення зовнішнього світу може бути виключно випереджаючим, позаяк кожен зовнішній вплив на організм мобілізує у нервовій системі молекулярний досвід минулого, пов'язаний із конкретною ситуацією або подразнювальним стимулом. Ця обставина надає можливість мозку об'єднати минуле із сьогоденням і передбачити у детальних параметрах постання майбутніх подій» [17, 31].

Основу впровадження праксеологічного принципу в професійну підготовку майбутніх учителів музики складають певні логічні вимоги до організації дій у межах педагогічного процесу, що задані професійною установкою. Виконуючи функцію методологічного орієнтиру, праксеологічний принцип допомагає студенту вийти на новий рівень здійснення професійної діяльності за рахунок включення його до іншого типу відношень.

Педагогічна праксеологія розкриває не лише оптимальний образ дії, але необхідний образ думок про педагогічну дію. На думку Л.Єрмолаєвої-Томіної, розглядати даний принцип необхідно як опору на навчальний досвід в єдності з орієнтацією на потреби майбутньої професійної діяльності. Оптимізація професійної підготовки фахівців та її організація на основі впровадження принципу праксеологічності передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої практики, яка змінює механізми ресурсного забезпечення даного виду діяльності та передбачає нову якість, що отримується в результаті освітнього процесу [87, 112]. Його зміст базується на такому підході до організації фахової підготовки майбутніх учителів музики, що полягає у пошуку, відборі та впровадженні у освітню практику різноманітних засобів, необхідних для

здійснення ефективної, технологічної, інноваційної діяльності, що передбачає нову якість, яка отримується у результаті освітнього процесу.

Сутність праксеологічного принципу полягає у пошуку, відборі та впровадженні в освітню практику різноманітних засобів, методів, необхідних для здійснення продуктивної діяльності. Зводиться це до формування вмінь практично реалізувати набуті знання та навички під час навчання у ВНЗ. Практика стає поштовхом до пізнавальної діяльності одночасно є критерієм перевірки істинності знань.

Принцип праксеологічності в мистецькій освіті, на думку В.Лабунця, забезпечує «засвоєння основних історичних форм і методів мистецької діяльності людства, орієнтацію в основних її параметрах, технологіях проектування музично-просвітницької і культурно-масової роботи, що спрямоване на формування досвіду педагогічної практики мистецької роботи в освітніх навчальних закладах» [128, 128]. Цей принцип передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, за рахунок якої здійснюється впровадження в освітню практику різноманітних засобів, необхідних для її ефективності.

Принцип рефлексивної культури є системоутворюючим фактором професіоналізму майбутнього вчителя музики. Цей принцип акумулює в собі зіставлення цінностей внутрішнього життя особистості з її морально-світоглядними позиціями, що найбільш виразно відтворені в мистецтві. На думку Г.Падалки, завдяки рефлексивним процесам проходить «співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших» [184, 9].

І.Зязюн визначає прояв рефлексивної культури, як «сукупність здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач» [99, 43]. Адже рефлексія –

це здатність особистості до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх з суспільно значущими цінностями, а також із діями та вчинками інших людей. Мистецька рефлексія є особистісною рефлексією вчителя, що виражає спрямованість свідомості особистості «на саму себе».

Принцип рефлексивної культури базується на здатності особистості до самопізнання та самопостереження в процесі музичної діяльності, що передбачає наявність адекватної самооцінки, спроможність оцінювати власні вчинки через призму змісту вокально-хорових творів. На думку Е.Абдулліна, мистецька рефлексія майбутнього вчителя музики є спрямованістю його «свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту й процесу музичного навчання» [2, 64]. Адже в основі фахового самоусвідомлення лежить рефлексія, тобто здатність відображати, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності.

Як зазначає А.Козир, функціональна спрямованість рефлексії щільно пов'язана з найважливішими, з професійної точки зору, елементами – інтересами, потребами, перевагами тощо. У процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної вокально-хорової діяльності рефлексія передбачає розвиток самопізнання, самооцінки, аналіз власного професійного «Я», пошук особистісного смислу та методологічних сутностей фахової роботи, що загалом забезпечує мотивацію фахового самовдосконалення у виконавській діяльності. Рефлексія сприяє розвитку теоретичного мислення вчителя музики, його духовній внутрішній наповненості [114, 167]. Принцип рефлексивної культури сприяє самоаналізу, інтроспекції власної психіки, аналізу життєвих установок, цінностей, світоглядних установок, де рефлексія виступає інструментом самопізнання.

Особливу роль відіграє рефлексія у процесі мистецької діяльності, коли необхідно оцінити власне виконання музичного твору, тобто проявити

професійну рефлексивну культуру. З цього приводу доцільно зазначити, що В.Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленнєвих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності [175, 192].

Принцип музично-творчої спрямованості на досягнення поставленої мети реалізується на основі розвитку цілісної творчої особистості майбутнього вчителя музики, здатного до самоактуалізації та фахового самовдосконалення, глибокого розуміння проблеми у вирішенні поставлених задач, з використанням синтезу нових знань і творчих підходів. Цей принцип базується на поглибленні теоретико-методичних знань майбутніх учителів музики, виокремлення найголовнішого у виконавській діяльності та донесення його до слухачів. Широке запровадження цього принципу суттєво поліпшує індивідуальну роботу з майбутніми вчителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, що сприяє підбору нових форм, методів та засобів навчального процесу й стимулює активність студентів, уміння конструювати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх.

Вирішення поставлених мистецьких завдань на основі принципу музично-творчої спрямованості на досягнення поставленої мети скероване на реалізацію освітньої мети, що обумовлює єдність навчально-теоретичної, музично-розвивальної та виконавської функцій диригентсько-хорового навчання. Реалізація цього принципу на практиці дозволяє: «за той самий час вирішувати ширше коло взаємопов'язаних завдань, чим підвищувати результативність навчального процесу; підвищити роль і значення цілепокладання в навчальному процесі, робити навчання більш цілепрямованим» [126, 131].

Озброєний фаховими знаннями, майбутній вчитель музики має бути спрямований на досягнення встановленого результату, творчого щаблю в опануванні диригентсько-хоровою майстерністю. Це вимагає від майбутнього

вчителя музики наполегливо напрацьовувати особистісний творчий потенціал, інтегруючи свої зусилля на досягнення поставленої мети, націленої на творчість. Але для створення нового творчого продукту майбутньому вчителю музики необхідно розвивати і вдосконалювати особистісні творчі можливості. Ефективність цього процесу залежить від попередньоотриманого музичного досвіду, знань і умінь студента. На думку Б.Асаф'єва, «будь-який творчий винахід є комбінуванням по-новому попередньо здобутого досвіду». У зв'язку з цим, вчений вказує на те, що у процесі музично-творчої діяльності необхідно викликати творчий дар, тобто «здатність до винаходу і творчого комбінування матеріалу» [20,80].

Принцип музично-творчої спрямованості на досягнення поставленої мети майбутнім учителем музики у процесі диригентсько-хорового навчання акцентує увагу на розвитку здібності студента до експресивного саморепрезентування, адекватного педагогічним завданням, спрямованим на підготовку творчого вчителя. Особливе місце у цьому процесі посідає активна і цілеспрямована орієнтація студента на створення власного, якісного, творчого продукту. Дана психологічна установка у стратегії музично-творчої діяльності майбутнього вчителя музики є підґрунтям для процесів творчого саморозвитку, самовдосконалення і самоактуалізації. Одночасно, ціннісна орієнтація на самовдосконалення дозволяє визначити високі особистісні стандарти у фаховій діяльності; сформувати стійке успішне сприйняття власного фахового вдосконалення; розвивати уміння досягати високої результативності у саморозвитку і цілепокладанні у процесі досягнення поставленої мети [76, 31].

Музично-творча спрямованість майбутнього вчителя музики на досягнення поставленої мети скерована на всебічний розвиток його творчого потенціалу, на пробудження творчого мислення і креативного пошуку. У процесі диригентсько-хорової підготовки запровадження вищезазначеного принципу допомагає не лише досягати вершин професіоналізму, а й побачити у музичному творі провідну думку, активізувати рефлексивні процеси творчої

саморегуляції студента, здійснювати творчу інтерпретацію музичних творів, стимулюючи самостійність творчих висновків.

Принцип проєктивної послідовності творчого фахового зростання дозволяє вчителю музики визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Принцип проєктивної послідовності творчого фахового зростання виражається у забезпеченні цілеспрямованості навчального процесу, формуванні чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента. Особливого значення цей принцип набуває у реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» у навчанні. Принцип проєктивної послідовності творчого фахового зростання виражає зорієнтованість навчального процесу на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Важливу роль відіграє означений принцип у подоланні таких недоліків існуючого процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань професійної підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети [114, 122].

Ефективне проєктування навчально-виховної роботи полягає в доборі таких способів організації діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Принцип проєктивної послідовності творчого фахового зростання вимагає від педагога вмінь переорієнтувати мету й зміст освіти на конкретні педагогічні завдання враховуючи потреби та інтереси студентів, а також власний освітянський та мистецький досвід. Завдяки запровадженню принципу проєктивної послідовності творчого фахового зростання суттєво поліпшується активність студентів, уміння проєктувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх у процесі практичної діяльності. Піклування про формування диригентсько-хорової майстерності студентів не може не орієнтуватись на перспективу їх розвитку в мистецько-естетичному й методико-педагогічному аспектах.

Принцип проєктивної послідовності творчого фахового зростання орієнтує процес формування готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін на високих результатах, що мають забезпечити ефективне функціонування навчальної діяльності. Цей принцип передбачає досконале використання різноманітних методів у процесі втілення майбутнім учителем музики творчих задумів. Для ефективного впровадження даного принципу в навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності необхідно постійно підтримувати і стимулювати їх інтерес до диригентсько-хорових занять, скрупульозно відпрацьовувати методи і прийоми співацької роботи, здійснювати пошук нових засобів та методів навчання.

Отже, виокремленні нами принципи (свідомого самостійного навчання; праксеологічності; рефлексивної культури; художньо-творчої спрямованості на досягнення поставленої мети; проєктивної послідовності творчого фахового зростання) базуються на загальних закономірностях музично-педагогічної освіти, відображають внутрішню сутність диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики, визначають основну стратегію творчої діяльності у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін й розкривають закономірності впровадження визначених нами підходів до професійно-педагогічного мистецтва й художньої творчості.

2.2. Методичні орієнтири критеріальної визначеності фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики

Модернізації освіти в Україні висуває нові критерії щодо її якості. Студент повинен отримати систему універсальних знань, які допоможуть йому успішно адаптуватися на ринку праці; володіти високою креативністю мислення, що дозволяє творчо підходити до вирішення проблем; бути зрілою особистістю, здатною критично оцінювати навколишній світ та знаходити

інформацію. Декларована в даний час ідея гуманізації та гуманітаризації освіти може бути реалізована тільки за допомогою глибокого проникнення культури і мистецтва у зміст навчання. У процесі навчання майбутні фахівці мають можливість розширити уявлення про себе й майбутню професію, здійснити взаємозв'язок теоретичної підготовки з практичною діяльністю, розпочати етап професійного самоздійснення, що є головним соціально-економічним ресурсом і чинником розвитку кожного сучасного суспільства.

Проблема методичної підготовки майбутніх учителів музики у вищому навчальному закладі мистецької освіти є важливим періодом для особистісного розвитку студентів, оскільки у цей період у них формуються активні життєві позиції. Ця проблема має досить ґрунтовну теоретико-методичну базу, особливо це стосується робіт з фахового навчання студентів (Л.Арчажникова, Л.Гаврілова, О.Єременко, Л.Коваль, Л.Куненко, О.Кузнєцова, В.Лабунець, В.Орлов, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, Ю.Руденко, О.Рудницька, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.); з вокально-хорової діяльності студентів у сфері мистецької освіти (В.Антонюк, А.Болгарський, Л.Василенко, Н.Гребенюк, В.Ємельянов, О.Єременко, А.Козир, Т.Смирнова, Л.Хлебнікова та ін.).

Методика формування готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, базується на змісті наступних інноваційно-інтеграційних технологій: особистісно-орієнтованого навчання, педагогічної технології самоактуалізації вчителя музики засобами інтеграції диригентсько-хорових дисциплін у вищих навчальних закладах мистецької освіти, художньо-синкретичних методів у диригентсько-хоровій роботі, тощо. У вищезазначеній методиці велике значення надається пропагуванню хорового мистецтва, що є найбільш ментальним для України. Хорове мистецтво виховує доброту, відвертість, чуйність у відносинах з іншими людьми, формує морально-естетичні ідеали, загальнокультурний рівень, стимулює творчий потенціал і як результат – виховує всебічно розвинену особистість, здатну до

творчості, самоосвіти, самопізнання, самоактуалізації, самовдосконалення. Це є особливо актуальним сьогодні, у зв'язку з чим виховання хоромим мистецтвом набуває важливу роль у духовному становленні особистості. Такий підхід спонукає до створення нестандартних засобів та методів на заняттях з дисциплін диригентсько-хорового циклу.

Ефективність методики формування готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики на заняттях з хорового класу, хорового диригування, хорового аранжування, хороведення, постановки голосу залежить, насамперед, від особистісно-психологічних та професійно-педагогічних здатностей фахівців. У цьому процесі першорядного значення набуває єдність емоційного, художнього та свідомого ставлення майбутнього вчителя музики до хорової музики, комплексний вплив на психіку, моторику і фізіологію студента, які повинні знати, що заняття хоромим мистецтвом – це серйозно, відповідально, корисно і цікаво.

Розглядаючи готовність до фахового самовдосконалення як процес осмислення і використання нововведень з метою вирішення важливих педагогічних завдань диригентсько-хорового навчання, доцільно визначити її важливою складовою професійної мистецької підготовки. У зв'язку з цим, необхідно так побудувати освітній мистецький процес, щоб надавати пріоритет технологіям особистісно-розвиваючого напрямку, які припускають індивідуальну творчість вчителя. Реалізація особистісно-орієнтованої освітньої технології базується на діалогічній основі, що визначає суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу, їх самоактуалізація і самоорієнтація.

Основним чинником розробки інтеграційного диригентсько-хорового навчання є визнання своєрідності індивідуальності студента, створення необхідних умов для його розвитку. Педагогіка співробітництва, творча атмосфера вносять позитив в спільну роботу студента і викладача, створюють творчий настрій, що має позитивний вплив не лише на творчий розвиток майбутнього вчителя музики, а й на фахове самовдосконалення у процесі

вивчення диригентсько-хорових дисциплін. З усього різноманіття інтеграційних підходів, що претендують на реалізацію творчого підходу в навчанні та вихованні, доцільно виділити наступні технологічні засоби: творчу діалогову взаємодію викладача і студента; проблемно-пошукові методи; арттерапію, психолого-педагогічні тренінги, аутогенне тренування, методи художньо-музичної драматургії. У процесі заохочення майбутніх учителів музики до диригентсько-хорових занять виникає потреба введення в процес навчання креативних завдань. Адже у цьому процесі мистецтво може бути використаним як засіб самовдосконалення студента і всебічного розвитку його здібностей.

Провідними методами готовності до самовдосконалення студентів виступає метод творчого діалогу, коли педагог і студенти спільно шукають і знаходять відповіді на запитання, метод закладання думок, рефлексивно-цільові тренінги, аутогенне тренування. Студентів потрібно навчити правильно міркувати, об'єктивно оцінювати творчий процес, художні явища, знаходити в них позитивні чи негативні сторони, співвідносити їх зі своїми морально-естетичними позиціями, власною творчістю.

Враховуючи пріоритет особистісно-розвиваючого навчання у процесі формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики, замість традиційного «аналізу» творів мистецтва, власної творчої діяльності та творчої діяльності своїх товаришів у навчальну практику доцільно використовувати інтерпретаційний підхід до вивчення творів мистецтва, тобто пошук в мистецтві особистісно-значущого змісту, співзвучного з власним духовним світом кожного учасника навчального процесу. З цієї позиції актуальним виступає розвиток у майбутніх учителів музики критичного музичного мислення, набуття умінь та навичок самостійної інтерпретації різноманітних художньо-музичних творів. Майбутній вчитель музики, постійно перебуваючи у творчому пошуку, прагне до здійснення інтерактивного навчання, засоби та форми організації пізнавальної діяльності якого дозволяють в процесі диригентсько-хорової роботи створити комфортні умови, коли

кожний учасник цього процесу відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, а навчально-виховний процес загалом, реалізується за умови активної творчої взаємодії всіх його учасників. У цих умовах викладач та студенти є рівноправними суб'єктами навчання, але педагог з авторитарного транслятора готових ідей стає натхненником інтелектуального і творчого потенціалу своїх вихованців.

У зв'язку з цим, особливого значення набувають методи художньо-педагогічної драматургії, що сприяють тому, що структура кожного диригентсько-хорового заняття має свою точно визначену роль з конкретними дидактичними і морально-естетичними завданнями. При цьому велика увага відводиться збереженню цілісності музичного твору, що вивчається, створення музичної атмосфери епохи, країни, пори року, в які необхідно «занурити» студентів. Важливим аспектом цього процесу є кульмінаційний момент диригентсько-хорових занять, який може залишити у студента незабутнє враження від почутого і побаченого, зафіксувавши це в довгостроковій пам'яті. Таким чином, заняття з диригентсько-хорових дисциплін повинно відповідати наступним вимогам: реалізацією особистісно-орієнтованого навчання; високою виховною спрямованістю на досягнення поставленої мети; створенням оптимальних відносин у системі «викладач – студент», тобто заняття побудовані на засадах співпраці, співучасті, співтворчості.

Формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін втілює ідеї толерантної педагогіки, а саме:

- плідний розвиток національної хорової культури;
- побудова диригентсько-хорових занять з урахуванням різноманітних методів з пріоритетом методу художньо-педагогічної драматургії;
- акцентування уваги майбутніх учителів музики на рефлексивне усвідомлення творів мистецтва;
- використання в диригентсько-хоровій практиці художньо-синкретичного методу, тобто поліхудожньої інтеграції;

- підбор музичного матеріалу з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей кожного студента.

Плідний розвиток національної хорової культури щільно пов'язаний з процесом самовдосконалення майбутнього вчителя музики, адже всі шляхи культури ведуть до єдиної мети – самовдосконалення людського буття (К.Свасьян). Відносно виховання культури диригентсько-хорового виконавства, найголовніше – не позбавити студентів відчуття емоційної наповненості, творчості та зберегти позитивний вплив хорового мистецтва на їх духовний світ. Такий підхід до диригентсько-хорового навчання спрямований, у першу чергу на те, щоб у підсумку навчальний хоровий колектив відносився до співацької діяльності, як до природного моменту в своєму фаховому становленні, а не як до показника вивченого і відпрацьованого. Не менш важливим у цьому процесі є те, що педагогічний процес ґрунтується на закономірностях педагогіки мистецтва, обумовлених інтонаційно-образною природою музики, її зв'язками з життям та іншими видами мистецтвами. Все це спрямовано на духовне осягнення музики, на «працю душі» кожного студента, на «розвиток фундаментальних здібностей: почути, побачити, відчутти, усвідомити», тобто на фахове самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін [185, 290].

Говорячи про хорову культуру студентів, не можна не сказати про те, що вона є засобом саморозвитку та самореалізації. Процес «вростання» студента в хорову культуру здійснюється наступним чином:

1. Початковий етап це – «входження» в «співацьке поле» навколишнього світу і розгляд та скрупульозне вивчення його у всій різноманітності й унікальності;

2. Відчуття кожним учасником своєї важливої місії в цьому співацькому процесі;

3. Пізнання радості, творчого натхнення, отримання гедоністичного задоволення від спільного звучання голосів і визначення важливості причетності до цього процесу кожного окремого голосу.

Навчальною метою вивчення диригентсько-хорових дисциплін є – формування гтовності до фахового самовдосконалення, виховання стійкого інтересу до хорового виконавства. Таке навчання можливе лише у процесі активної музично-творчій діяльності. Досягненню даної мети сприяє вирішення наступних завдань (освітніх, розвиваючих, виховних):

- *освітніх*: оволодіння навичками чистого інтонування, співацького дихання, дикції, артикуляції, унісону і багатоголосся, нюансування, створення яскравого музично-художнього образу у хорових творах; знання основ співацької гігієни, самоконтролю голосового апарату, дбайливого ставлення до нього;

- *розвиваючих*: розвиток музичної пам'яті, уваги, мислення, уяви, емоційної сфери, інтуїції; розвиток голосового апарату; розвиток артистичних вмінь, сценічної культури;

- *виховних*: виховання високих морально-етичних якостей, естетичного смаку, виконавської (слухацької) хорової культури.

Для успішного формування гтовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін можна виділити декілька необхідних складових, а саме: створення сприятливої емоційної атмосфери на заняттях; постійне бажання творчої роботи; інтерес студентів до думок кожного з них; повага до результатів самостійної роботи над хоровим твором; спрямування до досягнення поставленої мети.

Освітній процес диригентсько-хорового навчання проводиться в індивідуальній та груповій формах та будується на принципі єдності навчання і виховання, що передбачає:

- піклування про створення сприятливого середовища на заняттях;
- розширення меж колективного та особистісного самовизначення;
- ефективна організація колективної діяльності, здійснення колективних проєктів;

- забезпечення організації творчої взаємодії між керівником хорového колективу й виконавцями;

- прояв гедоністичного ефекту від виконання хорových творів.

Процес формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у диригентсько-хоровому навчанні побудований на особистісно-орієнтованій технології, що передбачає облік індивідуальних особливостей кожного студента. Він дозволяє зберегти і розвинути голосові особливості кожного студента, а саме: тембр, вокальний слух, динамічні відтінки, звуковедення, пластичне інтонування, манеру подачі музичного матеріалу, тощо.

Готовність майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін базується на вирішенні та реалізації наступної роботи:

- практичної і теоретичної діяльності (вправи, вокалізи, відомості про видатних музикантів, композиторів, знання музичної грамоти);

- розвитку пластичного інтонування, почуття музичного ритму і координації рухів;

- репетиційної роботи над навчальним і концертним репертуаром;

- участі у фестивалях, конкурсах, концертних виступах;

- самоорганізації творчого процесу та самоактуалізацій в процесі аналізу результатів цього процесу.

Інтегративний підхід до вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає їх внутрішні інтеграційні зв'язки та інтеграцію з іншими видами мистецтва. Духовна спільність усіх мистецтв дає підставу розглядати одне через інше, окреме – «очима» різновидів мистецтв. При цьому хорове мистецтво можна сприймати не лише «очима» літератури, живопису або хореографії, а й «бачити» через архітектуру, скульптуру, графіку. По суті, в повсякденному житті досить часто розмірковують про мистецтво «синкретично», тобто: «мелодія вірша», «звукова палітра», «застигла музика». З цього приводу Л.Горюновазвертала увагу на «спів як стан душі», де говориться

про різноманітну «партитуру Світу», що включає: природу, людину, різновиди мистецтва, а також згадується вокальний звукопис, що включає «різноманітні творчі завдання на наслідування звукам природи» [69, 8]. У даному випадку можна говорити про явний «натяк» на включення людини в світ хорової культури через інші види мистецтва і природу [69, 9]. Ключовим поняттям цього процесу виступає синкретизм, що є особливістю самоосмислення діяльності майбутнього вчителя музики і дає можливість студенту «мислити глобально, це дає змогу не відокремлювати одне мистецтво від іншого...» (Л.Виготський).

Показовим у цьому плані є прийом «вишивання голосом» (В.Усачова). Його сутність зводиться до того, що людина спочатку створює графічний візерунок, потім намагається виконати його методом пластичного інтонування, а потім передати голосом, тобто «вишити» візерунок. Говорячи мовою дидактики, в цьому прийомі зливаються воедино графіка, пластичне інтонування і вокалізація, а в цілому – образотворче, танцювальне і пісенне мистецтво. Очевидно, що на сьогоднішній день про розкриття образності музики шляхом залучення суміжних мистецтв можна говорити як про сформований синкретичний підхід. На основі цього підходу, можна запропонувати в хорової практиці шпироке використання художньо-синкретичних дій.

За допомогою художньо-синкретичних дій, коли викладач при необхідності що-небудь підправити в співацькій діяльності не просто говорить про повторення даного зразка, а висловлюється «мовою» мистецтва, втілюючи навчальні хорові завдання в художню форму. Тоді сукупність виразних засобів різновидів мистецтва спрямовується на виконання необхідних завдань диригентсько-хорової роботи. Д.Кабалевський вважав, що для людини не повинно існувати жодних правил і вправ, абстрактних від живої музики, що вимагають заучування і багаторазових повторень. Протягом всього заняття має панувати захоплюючий мистецький процес. З багатьох причин зберегти захопливість вокально-хорового мистецтва, співацької діяльності не так просто. Але головна проблема полягає в тому, щоб удосконалити хоровий спів,

уникаючи при цьому багатократних повторень і складних «відпрацювань»[102, 199].

Художньо-синкретичні дії дозволяють удосконалювати хорову творчість за допомогою пластики, жести, фарб, що сприяє усвідомленню майбутніми вчителями музики унікальності, цілісності та загальні цінності мистецтва. Цей метод допомагає студенту висловити свою духовність, завдяки оточенню і проникненню в процес співу виразних засобів інших видів мистецтва, які опосередковано впливають на хорову культуру, розкриваючи цілісність, неподільність мистецтва.

Отже, методика формування готовності майбутнього вчителя музики до фахового самовдосконалення орієнтує на розвиток хорової культури студентів, їх творчого потенціалу, вміння висловити власні почуття і думки у співацькій роботі. У розумінні сенсу фахової діяльності та самовдосконалення під час вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу пріоритет надається технологіям особистісно-розвиваючого та саморозвиваючого, рефлексивного спрямування, коли педагог визнає індивідуальність кожного студента і створює необхідні умови для його саморозвитку. Інтегративне моделювання художньо-творчого процесу в перебігу розвитку хорової культури студентів базується на основних положеннях педагогіки мистецтва, а саме: цілісності, образності, асоціативності, варіативності, інтонаційності, тощо. Педагогіка співробітництва, творча атмосфера вносять радість в спільну роботу викладача та студентів, створюють творчий настрій, що буде надавати позитивний вплив не лише на музично-вокальний розвиток майбутніх учителів музики, а й на їх фахове самовдосконалення.

Методика формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є поетапною та складається з пізнавально-самостворюючого, компетентнісно-самоаналізуючого, ціннісно-саморегулюючого, усвідомлено-креативного етапів. На всіх етапах основним наскрізним принципом ефективності відповідної діяльності ми вважаємо самостворююче визначення власних дій та

активного їх запровадження. Цей процес теоретично обґрунтовано на основі провідного для нашої роботи науково-теоретичного напрямку розкриття власних потенційних можливостей кожного студента та їх самостійне застосування в сучасних навчальних умовах інтеграції змісту та організації освіти в Україні, яким ми вважаємо самоусвідомлення власного вибору. Це вимагає від кожного студента визнання адекватних способів дій щодо урахування: специфічних пристосування до творчо-інтеграційних музично-педагогічних умов при вивченні диригентсько-хорових дисциплін; адекватного спілкування з педагогами різних фахових дисциплін вокально-хорового напрямку, що забезпечить якість навчального спілкування та інших складових процесу самовдосконалення майбутніх учителів музики (участь у фестивалях, конкурсах, творчих заходах, які побудовані на інтеграційних засадах виконання хорових творів).

На першому етапі, *пізнавально-самостійному*, виникає необхідність саморегулювання пізнавальної сфери студентів на інтегративний виклад матеріалу предметів вокально-хорового циклу. Зважаючи на завдання першого етапу ми вважаємо за доцільне формувати готовність майбутнього вчителя до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за першим структурним компонентом—мотиваційно-спрямованим. Цей етап, на наш погляд, складає відповідні можливості майбутнім учителям музики до всебічного пізнання та безпосередньої участі в розучуванні й виконанні нових хорових творів (програмних та самостійно обраних), що значно підвищує інтерес студентів до диригентсько-хорової діяльності.

На другому етапі, *компетентісно-самоаналізуючому*, пропонуємо використати доцільну вокально-виконавську свободу творчого вибору та активну спрямованість діяльності щодо навчального матеріалу (включаючи літературні та нотні зразки хорового репертуару). Тому цей етап доцільніше спроектувати для формування такого компонента, як емоційно-когнітивного, що спрямовує до розвитку впливів, що потребують від студентів безпосередньої емоційної реакції та переживання від навіювання образів

хорової музики. Педагогічна робота цього етапу складає: активізацію власної творчої пізнавальної ініціативи студентів для участі в організації самостійної навчальної та концертної діяльності, для набуття нових компетенцій з історії та теорії хорової культури, забезпечення їх засвоєння з подальшим самостійним використанням на практиці.

На третьому етапі, *ціннісно-саморегулятивному*, в умовах навчання та педагогічної роботи в навчальному хоровому колективі, на основі набутих знань та досвіду, необхідно було навчити самостійно створювати власні, унікальні проекти та практично презентувати їх у майбутній практичній діяльності. На цьому етапі вважаємо логічним приділити особливу увагу формуванню емпатійно-оцінного компонента, де його критерієм є ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності. Цей етап педагогічної роботи сприяє збудженню зацікавленості щодо хорового репертуару, сприйняттю та збагаченню власних музично-творчих вподобань кожного студента.

Четвертий етап, *усвідомлено-креативний*, було спрямовано на виявлення у студентів творчої активності у використанні інтегративних елементів у диригентсько-хоровому навчанні, на вміння студентів створювати креативне середовище на хорових заняттях. Цей етап був спрямований на формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення за творчо-регулятивним компонентом. На усвідомлено-креативному етапі дослідно-педагогічної роботи необхідно було: актуалізувати особистісний досвід спілкування студентів з хоровим мистецтвом, забезпечити майбутніх учителів музики необхідними і достатніми знаннями щодо художньо-інтеграційної організації опанування хоровими творами, поелементно ввести інтеграційні форми у практику диригентсько-хорової підготовки студентів, що мотивується різним ступенем складності інтеграції у хоровому мистецтві. На цьому етапі було впроваджено обов'язкове включення хорових творів різної складності, стилістики та жанрів у робочі індивідуальні програми для їх опанування та застосування у власному виконанні студентів (доступного з точки

зору методичних, технічних і художніх ускладнень) на індивідуальних заняттях з хорового диригування та групових заняттях з практикуму роботи з хором.

На всіх етапах методичного забезпечення дослідної роботи з формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення були поставлені завдання визначення існуючих рівнів сформованості даного феномена, запропоновано методи дослідження (анкетування, інтерв'ювання, тестування, аналіз способів навчання, тестування проявів самостійності у набутті необхідних здобутків, експертної оцінки незалежного оцінювання щодо результатів експериментальної діяльності), тощо. Розроблена нами методика підготовки студентів до вивчення і виконання вокально-хорових творів включала такі види роботи: всебічний аналіз музичних творів; трансформація диригентсько-хорового матеріалу та здійснення навчальних дій; вироблення вміння перевтілення для створення яскравого художнього образу хорового твору; оцінювання виконання твору (розуміння музичного і поетичного матеріалу); рефлексивні дії (відтворення, осмислення, критичний аналіз власного виконавства).

Враховуючи доцільність визначених структурних компонентів готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, нами були визначені змістові характеристики для обґрунтування критеріїв та показників якості досліджуваного феномена. Основні компоненти, які були нами визначені (мотиваційно-спрямований, емоційно-когнітивний, емпатійно-оцінний, творчо-регулятивний) було узгоджено для конкретизації поставлених дослідних завдань з використанням необхідної методики. При цьому нами були враховані: вікові психолого-педагогічні та музично-фахові можливості майбутніх учителів музики, їх культурно-освітній досвід; можливості студентів, з огляду на їх попередню музичну освіту (педагогічні коледжі, музичні училища, музичні школи, студії, приватні уроки); виконавський досвід; специфіка творчої діяльності майбутніх учителів музики, які здатні самостійно оволодівати великою кількістю

теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу, завдяки власним зусиллям.

Критерієм мотиваційно-спрямованого компонента ми вбачаємо ступінь сформованості стійкого інтересу до диригентсько-хорової діяльності (показники: схильність до ініціативних музичних дій; прояв стабільного інтересу до оволодіння прийомами евристичної діяльності; вияв інтересу до розв'язання інтеграційно-творчих завдань у різних видах диригентсько-хорової підготовки).

Критерієм емоційно-когнітивного компонента визначено міру сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи (показники: прагнення до інтеграції фахових знань, умінь та навичок; прояв пізнавального інтересу до творчого саморозвитку в фаховій діяльності; потяг до вивчення кращих зразків хорового мистецтва).

Критерієм емпатійно-оцінного компонента - ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності (показники: наявність самопізнавального інтересу в навчанні; вияв зацікавленості до інтегративних підходів у диригентсько-хоровому навчанні; наявність фахової спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність).

Критерієм творчо-регулятивного компонента визначено міру інтегративної спрямованості у виконанні диригентсько-педагогічної діяльності (показники: потреба у виборі різних методів вирішення творчих завдань; спроможність до осмислення інтегративної спрямованості у фаховій діяльності; здатність до критичного оцінювання власної музично-педагогічної роботи).

Для успішного здійснення диригентсько-хорової практичної діяльності в рівній мірі необхідні знання як законів педагогіки, так і специфіки співацької виконавської творчості, а саме:

- викладач повинен володіти мистецтвом педагогічної імпровізації, сутність якої полягає в майстерному поєднанні різних видів виконавства, мобільності і експромту;

- однією з основних ознак готовності студента до диригентсько-хорової діяльності є вміння вирішувати конкретні завдання, не випускаючи з поля зору весь комплекс навчально-методичних проблем;

- покращення суто професійної, а також педагогічної освіти хорового диригента неможлива без постійного самовдосконалення. Проблема самоосвіти у співацькій діяльності, в свою чергу, пов'язана з високим рівнем професійних інтересів і потребою постійного творчого зростання, яке досягається інтенсивною пізнавальною роботою. Лише за цієї умови первинні звички переростають в життєву потребу і визначають творчу придатність майбутнього фахівця;

- фахова підготовка хорового диригента вимагає, перш за все самостійності, інтелектуальної активності, яка не лише допомагає в оволодінні необхідними навичками, але і обумовлює творчий потенціал, прагнення до нових знань в подальшій практичній діяльності - як педагогічної, так і виконавської;

- система вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя музики ґрунтується на щільному взаємозв'язку вокально-хорових і теоретичних знань, умінь і навичок виконавської творчості з закономірностями вокально-педагогічної діяльності.

Адже професійне самовдосконалення майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін ми визначили як складну психолого-педагогічну категорію, сформованість якої дозволяє направити фахову діяльність вчителя музики на підвищення власного професійного рівня за рахунок постійного акмеологічного розвитку.

Розробка педагогічних умов готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, успішне вирішення дослідних задач, практичне підтвердження висунутих теоретичних припущень вимагало розв'язання наступних завдань, а саме: аналіз існуючих рівнів сформованості навичок самовдосконалення майбутніх учителів музики; застосування спеціальних діагностичних методів

для з'ясування наявності необхідної вмотивованості, розробка необхідних для прояву навичок самовдосконалення студентів факультетів мистецтв. Для проведення означеної роботи були використані наступні методи: анкетування, тестування, опитування (письмового та усного), педагогічного спостереження, самооцінки. Діагностування проводилося на основі визначених критеріїв самовдосконалення майбутніх учителів музики з урахуванням того, що даний феномен є особистісним утворенням здебільшого рефлексивним та психологічним поняттям та відіграє значну роль у процесі творення та вдосконалення.

Педагогічними умовами готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін нами визначено:

- стимулювання творчої самореалізації за рахунок урахування індивідуального фахового досвіду студентів;
- інтегративна зорієнтованість майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову діяльність;
- спонукання студентів до вмотивованого усвідомленого співацького навчання;
- заохочення художньо-виконавських інтерпретаційних можливостей майбутніх учителів музики;
- широке використання музично-інформаційних технологічних засобів диригентсько-хорового навчання.

Педагогічна умова *стимулювання творчої самореалізації за рахунок урахування індивідуального фахового досвіду студентів* є важливою умовою процесу фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики. Визначаючи самореалізацію як інтегральний показник, за допомогою якого можлива цілісна, усебічна характеристика життєдіяльності особистості, саме самореалізація становить здійснення можливостей розвитку «Я-концепції» за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми. На думку А.Зайцевої, самореалізація є свідомим процесом розгортання та зростання

сутнісних сил людини, її творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей. Вирішенням проблеми самореалізації, на думку автора, є розв'язання суперечностей між „Я-ідеальним” та „Я-реальним” [95, 359]. Б.Гершунський визначає самореалізацію особистості як ієрархічні освітні «сходи», якими особистість піднімається до все вищих освітніх результатів. Ми поділяємо думку вченого про те, що сенс життя людини полягає в найповнішій життєвій самореалізації [60, 94].

На значимості свідомого творчого самоздійснення в процесі самореалізації особистості акцентує С.Сисоєва, яка вважає, що самореалізація – це життєтворчість, самоствердження в процесі практичної діяльності, прояв продуктивності у власному житті [220, 263]. Погляд на самореалізацію як на практичне здійснення людиною її задатків, здібностей, обдарувань, рис характеру, через сферу професійної діяльності, з користю для себе, колективу й суспільства загалом характеризує наукову позицію Н.Самохіної.

Стимулювання творчої самореалізації за рахунок урахування індивідуального фахового досвіду студентів є значимим з позиції їх здатності відкривати й реалізовувати особистісний творчий потенціал, збагачувати ціннісно-смысловий простір власного життя та світ інших людей. Розуміння самореалізації як усвідомленого процесу і результату успішної реалізації особистістю власних задатків і здібностей у професійній діяльності сприяє націленню її на досягнення акме-вершин.

Проблема самореалізації є вкрай актуальною для мистецької освіти у зв'язку з соціально-економічним становищем, що загострило конкурентоспроможність майбутніх учителів музики на професійному ринку праці. Адже в останні роки ракурс дослідження проблеми самореалізації значно розширився за рахунок взаємного поєднання та взаємодоповнення музичної педагогіки, культурології, етики, акмеології, синергетики, аксіології та ін. З цієї позиції розроблені нами основні структурні компоненти готовності до фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки (мотиваційно-спрямований, емоційно-когнітивний,

емпатійно-оцінний, творчо-регулятивний) було узгоджено для конкретизації поставлених дослідних завдань з використанням необхідної методики їх формування, що й набуло подальшого розроблення у відповідних педагогічних умовах.

Інтегративна зорієнтованість майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову діяльність як провідна педагогічна умова їх фахового самовдосконалення межах професійного навчання базується саме на інтегрованому вивченні диригентсько-хорових дисциплін у вищому педагогічному освітньому закладі мистецької освіти, оскільки її зміст відповідає вищезазначеним особливостям (віковим можливостям студентів; їх фаховим здатностям з огляду на попередню музичну освіту (коледж, музичне училище, музична школа, студія, приватне навчання); їх культурно-освітньому досвіду; специфічній творчій діяльності студентів, які здатні самостійно оволодівати великою кількістю теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу, а саме знаннями з хорового диригування, постановки голосу, хорового репертуару, хорознавства, хорового аранжування, методики музичного виховання).

На думку Ж.Карташової, інтеграцію необхідно розглядати як процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації; процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої і суспільно-політичної діяльності людей, а в своїх найглибших основах – матеріальною єдністю світу, всезагальним зв'язком, ізоморфізмом структур в якісно різноманітних об'єктах [109, 207]. З інтеграцією знань пов'язана одна з найважливіших характеристик знань – їх системність. Утворення в свідомості студентів інтегрованої системи знань, умінь та навичок трактується як важлива умова сучасного навчання. Із системою знань тісно пов'язана ідея їх цілісності, причому цілісність вважається однією з внутрішніх властивостей системи. Звідси маємо вихід на такі ключові проблеми дидактики, як вибір змісту освіти, структурування

навчального матеріалу [109, 208]. Реалізація ідеї інтеграції в сучасній вищій школі мистецької освіти підтверджує сенс змін у системі навчання. Вони спричиняють появу якісно нових ефектів сприймання педагогічних явищ у щільному взаємозв'язку.

Доречно підкреслити, що інтегративне засвоєння навчального матеріалу із дисциплін диригентсько-хорового циклу носить абстрактний характер розкриття художнього образу музичного твору, що створює оптимальні умови для поетапного формування художньо-навчальних понять та забезпечує інтеграцію музично-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики. Інтеграція музично-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики є надзвичайно важливим елементом їх фахового самовдосконалення у диригентсько-хоровій підготовці. Знання практично всіх хорових дисциплін базуються на знаннях з інших музичних дисциплін, і лише глибоке розуміння всього комплексу може забезпечити фахове навчання на належному рівні.

Цінною педагогічною умовою є *спонукання студентів до вмотивованого усвідомленого співацького навчання*. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває ознайомлення з національним вокально-хоровим мистецтвом в системі професійної підготовки майбутніх учителів музики, що має оригінальні й високохудожні традиції співацького виконавства. Адже самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання полягає в опануванні основами співацького мистецтва, що передбачає стимулювання інтересу студентів до вокально-хорових занять, відпрацювання методів і прийомів співацької роботи з поступовим ускладненням репертуару тощо.

Однією з головних рис культури співацького виконавства є створення співаком образу, характеру, який включає аналітичну роботу над виділенням провідних рис характеру художньо-музичного образу, оскільки саме це визначає необхідне нюансування, визначення акцентів і кульмінаційних моментів; типових та індивідуальних рис музично-сценічного образу, усвідомлення їх значення, що дозволяє знайти потрібні способи їх творчого

відтворення за допомогою відповідного тембрального звучання, фразування, звуковедення тощо [2, 136].

Н.Гребенюк відзначає те, що музичний образ розвивається лише в дії. Тому образ у співацькому мистецтві - це виразна дія. Тут, як у математиці, діє закон необхідного і достатнього. Там, де засобами акторського мистецтва створюється співацький образ, завжди існує типізація - художнє узагальнення, а тому і перебудова особистості співака, розширення його можливостей. «Особистість існує і виявляється під впливом потужного чинника - творчої уяви ...» [70, 164]. Співацькі та акторські здібності виконавця, з однієї сторони, ніби оживляють на сцені розуміння музичної психології свого героя, а з іншої, - надають широкі можливості для створення яскравого образу в вокально-виконавській дії.

На думку багатьох китайських педагогів, творчість співака складається з перевтілення «душі та серця», які інтуїтивно прокладають шлях для здійснення у співацькій творчості задуманих художніх образів і станів. При цьому відзначено, що процес вивчення музичного твору передбачає відповідні тимчасові зміни в особистості самого виконавця під час перебування на репетиції або в концертному виступі [51, 163]. Провідні педагоги Європи і Китаю відзначають те, що внутрішні й зовнішні фактори в процесі співацької творчості діалектично об'єднуються. Визначені ознаки співацької творчості можуть діяти лише на тлі розвинених технологічних прийомів цього виду діяльності (яскрава особистість співака, високий рівень оволодіння ним вокально-технічними та виконавськими навичками, широта і рухливість темпераменту). Вони визначають не лише багатство матеріалу, з якого складається вокально-виконавський образ, але і весь творчий потенціал виконавця, який забезпечує його творчу індивідуальність.

У процесі запровадження педагогічної умови спонукання студентів до вмотивованого усвідомленого співацького навчання має значення не стільки пасивне знайомство зі співацьким мистецтвом, скільки активне залучення до виконавської творчості. У процесі співацької творчості конкретизуються

мотиви самовираження студента і потреби пізнати істину. Спроба висловити мелодійною інтонацією і поетичним словом сприйняття навколишньої дійсності, свій душевний стан вчить бачити, відчувати, розуміти, знайти найточніші, єдино необхідні темброві відтінки, що безперечно не може не відбитися на формуванні культури жесту, смаку, вимови, міміки і думки. Для успішного здійснення співацької діяльності необхідно постійно підтримувати і стимулювати інтерес студентів до вокально-хорових занять, скрупульозно відпрацьовувати методи і прийоми співацької роботи, розширювати вокальний діапазон, поступово ускладнювати репертуар тощо. У процесі співацької роботи доцільно постійно пробуджувати інтерес у майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності, робити детальну анотацію музичних творів (при цьому приділяючи особливу увагу таким аспектам цієї роботи, як: специфічним особливостям музично-художньої концепції твору, авторам музики і тексту, епосі створення твору, методам і прийомам оволодіння вокальною майстерністю), концентрувати увагу студентів на художньо-образне виконання музичних творів.

Педагогічна умова *заохочення художньо-виконавських інтерпретаційних можливостей майбутніх учителів музики* є необхідною для виховання в них умінь та навичок інтерпретації музичних творів, створення яскравого образу, належного емоційного стану. Враховуючи це, інтерпретація музичних творів - це акт активного співпереживання, можливість пропустити почуття інших крізь власне серце, відстоювати певну життєву позицію, володіти рівнем виконання певних співацьких завдань. Персоніфікація інтерпретації музичних творів необхідна для передачі задуму композитора і, для створення яскравого художньо-музичного, що зумовлює напрямок фахової підготовки студентів на розвиток музичного мислення, художньо-естетичної свідомості, музично-виконавського смаку, інтерпретаційної й обов'язкового елемента творчості у диригентсько-хоровій діяльності майбутнього вчителя музики.

Поняття «інтерпретація» (від лат. *interpretatio* – тлумачення, пояснення) означає творче виконання художнього твору, що ґрунтується на самостійному

тлумаченні його виконавцем [142, 213], який виявляє концептуальний зміст і яскравий прояв особистісного бачення художнього твору. Дослідники з проблем педагогіки мистецтва і мистецтвознавства (Е.Абдуллін, А.Болгарський, Л.Василенко, Н.Гребенюк, А.Козир, В.Москаленко, І.Мусін, Г.Падалка, К.Птиця, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) [1; 39;47; 70; 114; 183; 184; 200; 210; 276] виявили, що інтерпретація має специфічну диференційовану сутність. Вона припускає: порівняння, абстрагування, індукцію, дедукцію, синтез, критичне оцінювання авторської концепції й співставлення її з особистим емоційним сприйняттям та понятійним судженням, а також зв'язок із особистим життєвим і фаховим досвідом. Отже, чим яскравіше фігура виконавця, тобто індивідуальність з її спрямованістю, життєвим і професійним досвідом, тим самостійніше і оригінальніше буде його творча діяльність [70, 163].

У процесі підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності необхідно вдосконалювати його інтерпретаційні вміння та навички. О.Щолокова, виокремлюючи поняття «художньо-педагогічна інтерпретація», зазначає, що у процесі педагогічної діяльності проблема «художньої інтерпретації зникається з більш ширшою проблемою «переплавки» мистецтвознавських знань у педагогічні». Практичним втіленням діяльності майбутнього вчителя музики «стає уміння вербально інтерпретувати художні цінності, вміщені у творах мистецтва» [276,99].

Розглядаючи художньо-виконавську інтерпретацію з позицій розвитку фахового самовдосконалення і особистісно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя музики, необхідно зазначити, що специфіка диригентсько-хорової діяльності потребує: систематизації знань у галузі вокально-хорової роботи, цілеспрямованості і послідовності у побудові репетиційної роботи, здатності до творчого спілкування та імпровізації, майстерності втілення власних ідей для створення художнього образу хорового твору. Педагогічна умова заохочення художньо-виконавських інтерпретаційних можливостей майбутніх учителів музики спонукає їх до заглибленого розуміння стилю

хорової партитури, до творчого втілення «вогню» особистого відношення, своїх емоцій, почуттів на підґрунті асоціативно-рефлексивного музичного мислення. Зберегти у процесі побудови виконавської інтерпретації образно-динамічну цільність і силу естетичного впливу музичного матеріалу - складне творче завдання [246, 168].

На думку Г.Падалки, високі вимоги до майбутнього інтерпретатора, висувають перед студентом окрім вищезазначених чинників, інтуїтивнеосягнення змісту художніх образів та творчої уяви і фантазії [184,116]. Цілком реальний зміст художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, певним чином може надати застосування принципів наукового мислення. Адже спираючись на особистісно-творчий саморозвиток майбутнього вчителя музики, вимагає розвитку образно-асоціативного музичного мислення, емоційного переживання хорового твору, інтуїтивного осягнення змісту художніх образів та творчої уяви і фантазії. Все це розширює діапазон фахових знань студентів, дозволяє творчо інтерпретувати музичний матеріал, виокремлюючи в його побудові й музичній мові визначальні, ключові моменти.

П'ята педагогічна умова пропагує *широке використання музично-інформаційних технологічних засобів диригентсько-хорового навчання* з метою його оптимізації. Адже процес активізації пізнавального інтересу студента потребує застосування інтерактивного навчання засобами мультимедіа. Спеціальна організація навчального матеріалу забезпечує ігровий характер пізнавально-самостійної діяльності майбутнього вчителя музики, за яким студент вільно здійснює вибір навчальних дій. Практична значимість у цьому процесі постає у відтворенні ситуацій з фахової діяльності вчителя музики в загальноосвітній школі. При цьому інтерактивне навчання засобами мультимедіа передбачає взаємодію між студентами, що надає навчально-пізнавальній діяльності змагального характеру. Так участь студентів у конкурсах, змаганнях, вікторинах підсилює їх пізнавальний інтерес до фахового навчання, як і чітко визначені навчальні цілі в проекції індивідуального розвитку кожного студента.

Цьому передуює процес набуття майбутнім учителем музики теоретичних фахових знань, що в ході диригентсько-хорової підготовки передумовлює практичне обґрунтування за допомогою певного взірця. Останнє може виступати у декількох проявах за етапами необхідними для усвідомлення студентом змісту музичного твору, а саме: наявність нотного взірця музичного твору; взірцеве виконання музичного твору безпосередньо викладачем; виконання взірця іншими виконавцями в живому звучанні; виконання запозичене з електронної бібліотеки. Можливість оцінювання музичного твору за взірцевим виконанням сприяє усвідомленню студента можливостей художнього виконання музичного твору, але не передумовлює наслідування. Розглядаючи нотний екземпляр певного музичного твору, студент на тлі музично-теоретичного аналізу має змогу прослухати кожен крок розвитку музичної думки, що сприяє його цілісному охопленню. Водночас застосований власний приклад викладача в цьому процесі сприяє активізації пізнавального інтересу студента до процесу вибору диригентських прийомів щодо висловлення музичного твору, методів роботи з даними, застосування можливостей засобів мультимедіа в цьому процесі. Це впливає на вміння майбутнього вчителя музики щодо визначення особливостей подачі відомостей, головних деталей структури музичного твору, музичних прийомів висловлення тощо.

При застосуванні викладачем творчої методики зорієнтованої до здійснення студентом творчих пошуків відбувається активізація його інтересу студента, що виступає збуджуючою силою його творчого саморозвитку, спонукає до вироблення власного розуміння музичного твору. Застосування можливостей мультимедійного середовища в цьому процесі уможливорює забезпечення необхідного змістовного базису, що постає підґрунтям для активізації пізнавального інтересу майбутніх учителів музики до певного навчання.

Необхідно зазначити, що дисципліни які входять до структури диригентсько-хорового навчання майбутніх учителів музики («Хорове

диригування», «Хоровий клас», «Постановка голосу», «Хорознавство») є змістовою основою для саморозвитку особистості як вчителя музики, диригента хору. При цьому засоби мультимедіа виступають інформаційно-методичним компонентом певної структури. Зазначимо, що практична частина в системі фахової підготовки майбутніх учителів музики є основою змісту методичної технології їх фахового формування й розвитку як компетентних фахівців.

Активізація впровадження засобів мультимедіа до вивчення диригентсько-хорових дисциплін протягом усього періоду навчання передбачає відповідність сучасному мисленню й забезпеченню навчального процесу такою наочністю, яка б сприяла самопізнанню та самовдосконаленню майбутніх учителів музики.

Оволодіння студентами спеціальними знаннями й уміннями в процесі диригентсько-хорової підготовки сполучене з подальшою їх пізнавальною самостійною діяльністю. Застосування певного засобу мультимедіа в цьому процесі дозволяє вирішувати конкретно-пізнавальні, комунікативно-розвиваючі та морально-пізнавальні завдання. Це уможлиблюється завдяки створеним умовам у яких протікає самостійна діяльність студента, де він виступає активним суб'єктом пізнавально-творчої діяльності, а певний наочний засіб об'єктом. Застосування мультимедійних засобів у навчально-пізнавальному процесі сприяє: забезпеченню інформаційно-розвивальної функції; належності певного інструментарію для оперування даними; використання як раціонального, так ірраціонального початку; осягненню образу через зорове і слухове сприйняття; створенню цілісного художньо-музичного образу; варіюванню просторових і часових співвідношень; забезпеченню смислової організації; організацію комунікативного спілкування; співтворчість із об'єктами в мультимедійному середовищі; співтворчість із іншими суб'єктами цього процесу.

Загалом, широке використання музично-інформаційних технологічних засобів дозволяє студентам долучитися до систематичної пізнавально-самостійної діяльності засобами мультимедіа, а також до практичної роботи з

навчальним хоровим колективом. Необхідно зазначити, що нові досягнення сучасної інформаційної техніки відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел даних через застосування можливостей комп'ютеру та Інтернету. Це постає як нескладний, доступний процес для будь-якого користувача. Оволодіння студентами спеціальними знаннями й уміннями в процесі диригентсько-хорової підготовки сполучене з подальшою їх пізнавальною самостійною діяльністю. Застосування певного засобу мультимедіа в цьому процесі дозволяє вирішувати конкретно-пізнавальні, комунікативно-розвиваючі та морально-пізнавальні завдання[41, 109]. Це уможлиблюється завдяки створеним умовам, у яких протікає самостійна робота студента, де він виступає активним суб'єктом пізнавально-творчої діяльності.

Отже, покращення якості професійно-педагогічної, а також диригентсько-хорової освіти майбутнього вчителя музики неможливо без постійного самовдосконалення. Проблема самоосвіти у педагогічній діяльності, в свою чергу, пов'язана з високим рівнем професійних інтересів і потребою постійного творчого дорослішання, яке досягається інтенсивною пізнавально-самостійною роботою. Лише за цієї умови первинні звички переростають в життєву потребу і визначають творчу придатність фахівця не лише у вокально-педагогічній діяльності, а й у загальному науковому пошуку. Професійна підготовка викладача диригентсько-хорових дисциплін вимагає насамперед самостійності, інтелектуальної активності, яка не лише допомагає в оволодінні необхідними навичками, але й обумовлює творчий потенціал, прагнення до нових знань в подальшій практичній діяльності. Система удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики ґрунтується на тісному взаємозв'язку теоретичних знань, умінь і навичок, основ виконавської творчості в поєднанні з закономірностями диригентсько-хорової діяльності.

Період навчання у вищому навчальному закладі мистецької освіти є особливо важливим для особистісного розвитку студентів, оскільки саме в цей час у студентів формуються активні життєві позиції, які втілюють ставлення до себе, інших людей й майбутньої професійної діяльності [1, 22]. У процесі

навчання майбутні фахівці мають можливість розширити уявлення про себе й майбутню професію, здійснити взаємозв'язок теоретичної підготовки з практичною діяльністю, розпочати етап фахового самоздійснення, проектувати подальше самовдосконалення. Певною мірою сприяє цьому процесу професійне моделювання.

У педагогіці *модель* розуміють як відображення, образ реального об'єкту, фактів, відношень, предметів з певної галузі знання, які мають певну схожість з ним у будь-яких відносинах і які можуть бути його заміником, представником, репрезентацією у більш простій наочній матеріальній структурі. Специфіка моделювання у педагогіці аналізується у працях А.Алексюка, В.Андрєєва, Ю.Бабанського, В.Беспалька, В.Бондаря, А.Евтодюк, О.Киричука, Н.Кузьміної, З.Курлянд, В.Краєвського, В.Лабунця, Н.Мойсеюк, І.Підласого, С.Сисоєвої та ін. [8; 14; 31; 42; 111; 126; 127; 128; 163; 220]. Найпоширенішою у педагогічних дослідженнях є структурно-функціональна модель, яка дає змогу шляхом встановлення структурної подібності отримати дані про функції оригіналу.

На думку В.Лабунця, у концептуальній моделі повинні бути враховані всі основні аспекти навчального процесу, а саме: зміст освіти, управлінські, інформаційно-методичні, навчально-технологічні, оцінювальні, й рефлексивні аспекти діяльності викладача та навчальну діяльність студента. Важливим елементом моделі є готовність викладача до реалізації педагогічних інновацій на рівні навчальної дисципліни [128, 129]. При чому функції викладача в інноваційній парадигмі освіти значно відрізняються: із транслятора інформації він перетворюється в наставника, менеджера-організатора процесу самонавчання, консультанта, навігатора у потоках інформації, дослідника формування ціннісних орієнтацій студента, тощо.

З цього приводу Г.Падалка акцентує увагу на значенні моделювання як складової діяльності вчителя, в основі якої лежить прообраз театральнo-сценічної діяльності. Педагогічна імпрoвізація й експеримент є компонентами професії педагога, які використовуються в підготовці студента в моно-художньому просторі музики [184, 119]. Частково мають відображення окремі

прийоми роботи над текстом у синтетичних творах, до яких відноситься визначення теми твору, установка на розвиток бачення того, про що йдеться в тексті. Модель зображено на рис. 2.1.

Мета: фахове самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Підходи	Принципи	Функції	
Системний Аксіологічний Культурологічний Особистісний Рефлексивний Акмеологічний Діяльнісно-творчий	Свідомого самостійного навчання Праксеологічності Рефлексивної культури Художньо-творчої спрямованості на досягнення поставленої мети Проективної послідовності творчого фахового зростання	Інформаційно-пізнавальна Організаційно-комунікативна Інтегративна Ціннісна Творчо-перетворювальна	
Мотиваційно-спрямований	Емоційно-когнітивний	Емпатійно-оцінний	Творчо-регулятивний

Рівні готовності до фахового самовдосконалення

Високий	Середній	Низький	Незадовільний
---------	----------	---------	---------------

Педагогічні умови

- стимулювання творчої самореалізації за рахунок фахового досвіду студентів
- забезпечення інтегративної зорієнтованості студентів на диригентсько-хорову діяльність
- спонукання студентів до вмотивованого усвідомленого співацького навчання
- заохочення художньо-виконавських інтерпретаційних можливостей
- використання музично-інформаційних технологічних засобів

ЕТАПИ

Пізнавально-самостійний	Компетентнісно-самоаналізуючий	Ціннісно-саморегулятивний	Усвідомлено-креативний
-------------------------	--------------------------------	---------------------------	------------------------

Методи: тестування, міні-бесіди, моделювання конкретних ситуацій, самооцінна діяльність, тренінги, виконавсько-інтеграційні рефлексивні завдання, проективні вправи, аутогенне тренування, метод узагальнення набутого мистецького досвіду, творчої імпровізації, інтегративно-адаптованої рефлексії, виконавської інтерпретації, фахових презентацій

Рис. 2.1 Методична модель підготовки студентів до фахового самовдосконалення у диригентсько-хоровій діяльності

Проведене дослідження дозволило зробити висновки, що для того, щоб постійно підтримувати і стимулювати інтерес студентів до вокально-хорових занять, доцільно скрупульозно відпрацьовувати методи і прийоми співацької роботи, розширювати співацький діапазон, поступово ускладнювати хоровий репертуар та ін. У процесі цієї роботи необхідно постійно будити інтерес студентів до пізнання нового репертуару, сприяти ознайомленню їх з кращими творами національної і світової вокально-хорової культури, робити детальну інструкцію музичних творів (при цьому приділяючи особливу увагу таким аспектам цієї роботи, як: специфічним особливостям музично-художньої концепції твору, авторам музики і тексту, епосу створення твору, методам і прийомам оволодіння співацькою майстерністю), концентрувати увагу майбутніх учителів музики на яскраве художньо-образне виконання вокально-хорових творів.

Розроблені та впровадженні нами педагогічні умови самовдосконалення майбутніх учителів музики (стимулювання творчої самореалізації за рахунок урахування індивідуального фахового досвіду студентів; інтегративна зорієнтованість майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову діяльність; спонукання студентів до вмотивованого усвідомленого співацького навчання; заохочення художньо-виконавських інтепретаційних можливостей майбутніх учителів музики; широке використання музично-інформаційних технологічних засобів диригентсько-хорового навчання) були тими шляхами, які дозволили студентам ефективно оволодівати фаховим самовдосконаленням у процесі диригентсько-хорової підготовки. Процес фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики включає опанування основами співацького мистецтва, що передбачає стимулювання інтересу студентів до диригентсько-хорових занять, відпрацювання методів і прийомів співацької роботи, тощо.

На всіх етапах експериментальної роботи основним наскрізним засобом досягнення ефективності в диригентсько-хоровій діяльності передбачено самостійне визначення власних дій майбутнім учителем музики, що теоретично обґрунтовано на основі провідного науково-теоретичного напрямку - розкриття власних потенційних можливостей кожного студента та їх самостійного застосування в складних навчальних умовах, яким ми вважаємо самоусвідомлення власного вибору. Чітко організований процес експериментальної роботи на всіх етапах має забезпечити цілеспрямоване формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі навчання та визначити власні ініціативно-інтеграційних дій студентів у диригентсько-хоровій роботі.

Висновки до другого розділу

Теоретико-методичний аналіз дослідження фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін дозволив дійти таких висновків:

- структура готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін охоплювала цілий ряд взаємопов'язаних компонентів, а саме: мотиваційно-спрямованого, емоційно-когнітивного, емпатійно-оцінного, творчо-регулятивного. *Мотиваційно-спрямований* компонент забезпечує стабільний інтерес майбутніх учителів музики до професійної діяльності, активізацію, цілеспрямованість і ефективність диригентсько-хорового навчання. *Емоційно-когнітивний* компонент розкриває обсяг ерудиції в різних видах виконавської практики, її позитивний емоційний настрій, забезпечує набуття комплексу професійних знань необхідних майбутньому вчителю музики в практичній роботі з учнями. *Емпатійно-оцінний* компонент охоплює комунікативну діяльність майбутнього вчителя музики, створення ним творчої взаємодії з учнями, атмосфери взаєморозуміння в хоровому колективі. *Творчо-*

регулятивний компонент передбачає готовність майбутнього вчителя музики до творчого використання набутих знань у професійній діяльності, прояв творчої активності в подальшій диригентсько-хоровій роботі. Взаємозв'язок визначених компонентів спрямований на досягнення цілісності у структурній організації формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення. Цей процес спрямований на забезпечення зв'язку між теоретичними положеннями та їх практичним втіленням;

- процес фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін підпорядкований принципам: свідомого самостійного навчання; праксеологічності; рефлексивної культури; художньо-творчої спрямованості на досягнення поставленої мети; проєктивної послідовності творчого фахового зростання. *Принцип свідомого самостійного навчання* базується на свідомій потребі студентів у знаннях отриманих самостійно, що впливає з важливою закономірністю реалізації власної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики. Адже знання стають надбанням студента лише в результаті самостійної свідомої теоретико-методичної діяльності. *Принцип праксеологічності* у процесі підготовки майбутнього вчителя музики забезпечує засвоєння основних історичних форм і методів мистецької діяльності людства, орієнтацію в основних її параметрах, технологіях проєктування художньо-музичної діяльності, специфічні особливості формування досвіду практичної роботи в освітніх навчальних закладах. *Принцип рефлексивної культури* є системоутворюючим фактором професіоналізму майбутнього вчителя музики. Цей принцип акумулює в собі зіставлення цінностей внутрішнього життя особистості з її морально-світоглядними позиціями, що найбільш виразно відтворені в мистецтві. *Принцип музично-творчої спрямованості на досягнення поставленої мети* реалізується на основі розвитку цілісної творчої особистості майбутнього вчителя музики, здатного до самоактуалізації та фахового самовдосконалення, глибокого розуміння проблеми у вирішенні поставлених задач, з використанням синтезу нових знань і творчих підходів. Цей принцип базується

на поглибленні теоретико-методичних знань майбутніх учителів музики, виокремлення найголовнішого у виконавській діяльності та донесення його до слухачів. *Принцип проєктивної послідовності творчого фахового зростання* дозволяє вчителю музики визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Принцип проєктивної послідовності творчого фахового зростання виражається у забезпеченні цілеспрямованості навчального процесу, формуванні чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента;

-визначено, що заняття з диригентсько-хорових дисциплін повинно відповідати наступним вимогам: реалізацією особистісно-орієнтованого навчання; високою виховною спрямованістю на досягнення поставленої мети; створенням оптимальних відносин у системі «викладач – студент», тобто заняття побудовані на засадах співпраці, співучасті, співтворчості. Провідними методами готовності до самовдосконалення студентів виступає метод творчого діалогу, коли педагог і студенти спільно шукають і знаходять відповіді на запитання, метод закладання думок, рефлексивно-цільові тренінги, аутогенне тренування. У цих умовах викладач та студенти є рівноправними суб'єктами навчання, але педагог з авторитарного транслятора готових ідей стає натхненником інтелектуального і творчого потенціалу своїх вихованців. У зв'язку з цим, особливого значення набувають методи художньо-педагогічної драматургії, що сприяють тому, що структура кожного диригентсько-хорового заняття має свою точно визначену роль з конкретними дидактичними і морально-естетичними завданнями;

- методика формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є поетапною та складається з пізнавально-самостійного, компетентісно-самоаналізуючого, ціннісно-саморегулюючого, усвідомлено-креативного етапів. На всіх етапах основним наскрізним принципом ефективності відповідної діяльності ми вважаємо самостійне визначення

власних дій та активного їх запровадження. Цей процес теоретично обґрунтовано на основі провідного для нашої роботи науково-теоретичного напрямку розкриття власних потенційних можливостей кожного студента та їх самостійне застосування в сучасних навчальних умовах інтеграції змісту та організації освіти в Україні, яким ми вважаємо самоусвідомлення власного вибору;

- визначено критерії та показники готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. *Критерієм мотиваційно-спрямованого* компонента ми вбачаємо ступінь сформованості стійкого інтересу до диригентсько-хорової діяльності (показники: схильність до ініціативних музичних дій; прояв стабільного інтересу до оволодіння прийомами евристичної діяльності; вияв інтересу до розв'язання інтеграційно-творчих завдань у різних видах диригентсько-хорової підготовки). *Критерієм емоційно-когнітивного* компонента визначено міру сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи (показники: прагнення до інтеграції фахових знань, умінь та навичок; прояв пізнавального інтересу до творчого саморозвитку в фаховій діяльності; потяг до вивчення кращих зразків хорового мистецтва). *Критерієм емпатійно-оцінного* компонента - ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності (показники: наявність самопізнавального інтересу в навчанні; вияв зацікавленості до інтегративних підходів у диригентсько-хоровому навчанні; наявність фахової спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність). *Критерієм творчо-регулятивного* компонента визначено міру інтегративної спрямованості у виконанні диригентсько-педагогічної діяльності (показники: потреба у виборі різних методів вирішення творчих завдань; спроможність до осмислення інтегративної спрямованості у фаховій діяльності; здатність до критичного оцінювання власної музично-педагогічної роботи);

- педагогічними умовами готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових

дисциплін нами визначено: стимулювання творчої самореалізації за рахунок урахування індивідуального фахового досвіду студентів; інтегративна зорієнтованість майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову діяльність; спонукання студентів до вмотивованого усвідомленого співацького навчання; заохочення художньо-виконавських інтерпретаційних можливостей майбутніх учителів музики; широке використання музично-інформаційних технологічних засобів диригентсько-хорового навчання.

Педагогічна умова *стимулювання творчої самореалізації за рахунок урахування індивідуального фахового досвіду студентів* є важливою умовою процесу фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики. Визначаючи самореалізацію як інтегральний показник, за допомогою якого можлива цілісна, усебічна характеристика життєдіяльності особистості, саме самореалізація становить здійснення можливостей розвитку «Я-концепції» за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми.

Інтегративна зорієнтованість майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову діяльність як провідна педагогічна умова їх фахового самовдосконалення у межах професійного навчання базується саме на інтегрованому вивченні диригентсько-хорових дисциплін у вищому педагогічному освітньому закладі мистецької освіти, оскільки її зміст відповідає віковим можливостям студентів; їх фаховим здатностям з огляду на попередню музичну освіту (коледж, музичне училище, музична школа, студія, приватне навчання); їх культурно-освітньому досвіду; специфічній творчій діяльності студентів, які здатні самостійно оволодівати великою кількістю теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу, а саме знаннями з хорового диригування, постановки голосу, хорового репертуару, хорознавства, хорового аранжування, методики музичного виховання.

Цінною педагогічною умовою є *спонукання студентів до вмотивованого усвідомленого співацького навчання*. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває ознайомлення з національним вокально-хоровим мистецтвом в системі

професійної підготовки майбутніх учителів музики, що має оригінальні й високохудожні традиції співацького виконавства.

Педагогічна умова *заохочення художньо-виконавських інтерпретаційних можливостей майбутніх учителів музики* є необхідною для виховання в них умінь та навичок інтерпретації музичних творів, створення яскравого образу, належного емоційного стану. Враховуючи це, інтерпретація музичних творів - це акт активного співпереживання, можливість пропустити почуття інших крізь власне серце, відстоювати певну життєву позицію, володіти рівнем виконання певних співацьких завдань.

П'ята педагогічна умова пропагує *широке використання музично-інформаційних технологічних засобів диригентсько-хорового навчання* з метою його оптимізації. Адже процес активізації пізнавального інтересу студента потребує застосування інтерактивного навчання засобами мультимедіа. Спеціальна організація навчального матеріалу забезпечує ігровий характер пізнавально-самостійної діяльності майбутнього вчителя музики, за яким студент вільно здійснює вибір навчальних дій;

- методична модель фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін включає: мету дослідження, наукові підходи (системний, аксіологічний, культурологічний, особистісний, рефлексивний, акмеологічний, діяльнісно-творчий); основні функції (інформаційно-пізнавальна, організаційно-комунікативна, інтегративна, ціннісна, творчо-перетворювальна); принципи (свідомого самостійного навчання; праксеологічності; рефлексивної культури; художньо-творчої спрямованості на досягнення поставленої мети; проєктивної послідовності творчого фахового зростання); структуру означеного феномена (мотиваційно-спрямований, емоційно-когнітивний, емпатійно-оцінний, творчо-регулятивний); педагогічні умови (стимулювання творчої самореалізації за рахунок урахування індивідуального фахового досвіду студентів; інтегративна зорієнтованість майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову діяльність; спонукання студентів до вмотивованого усвідомленого співацького навчання; заохочення

художньо-виконавських інтерпретаційних можливостей майбутніх учителів музики; широке використання музично-інформаційних технологічних засобів диригентсько-хорового навчання); у моделі закладені методи і прийоми диригентсько-хорового навчання майбутніх учителів музики; етапи: пізнавально-самостійний, компетентнісно-самоаналізуючий, ціннісно-саморегулюючий, усвідомлено-креативний. Очікуваним результатом визначено сформованість готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [234; 235; 236; 237; 238; 239].

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ФАХОВОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. Педагогічна діагностика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

У теоретико-методологічній частині дослідження проблеми самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки проаналізовані наукові роботи з професійного навчання студентів (Е.Абдуллін, О.Апраксіна, Л.Арчажникова, Б.Асаф'єв, Л.Гаврілова, О.Єременко, К.Завалко, Л.Коваль, А.Козир, О.Михайличенко, В.Лабунець, І.Немикіна, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, О.Хижна, Л.Хлебнікова, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.), що є підґрунтям для проведення дослідно-експериментальної роботи.

За цій основі проведення експериментальної роботи з методики самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін, передбачає успішне вирішення дослідно-експериментальних задач, практичне підтвердження висунутих теоретичних припущень, що спонукає до розв'язання наступних завдань:

- проаналізувати існуючий рівень сформованості навичок самовдосконалення майбутніх учителів музики (діагностика стану проблеми);
- застосувати спеціальні діагностичні методи для з'ясування наявності необхідної вмотивованості, необхідної для прояву навичок самовдосконалення кожного студента;
- вивчити результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи.

Педагогічний експеримент проводився на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Донбаського державного педагогічного університету протягом 2014-2015 років. Дослідно-експериментальною роботою на діагностичному етапі було охоплено 450 студентів перших-п'ятих курсів вищих музично-педагогічних навчальних закладів. Нами були включені до експериментальних груп студенти усіх курсів, оскільки їх вибір навчання у вищому навчальному закладі був свідомим, базувався на отриманому досвіді виконавсько-хорової діяльності ще в роки навчання у музичних школах і коледжах та обсягу опанованих навчальних дисциплін. Це дає підстави для розуміння ними висунутих у експериментальній роботі теоретичних та практичних завдань, достовірних даних щодо результатів виконання цими студентами висунутих експериментальних тестів для діагностики стану проблеми до застосування експериментальної методики та під час формування експерименту.

Для проведення констатувального експерименту групи складались з тих із них, які вже мали досвід навчальної та виконавської діяльності, свідомо ставилися до навчання, оволоділи достатньою мірою музичним інструментом та певними диригентськими та вокальними навичками, оперували достатніми компетенціями у власній музично-педагогічній діяльності.

Для проведення діагностичних завдань з досліджуваної проблеми були використані наступні методи: анкетування, тестування, опитування

(письмового та усного), педагогічного спостереження, самооцінки. Діагностування проводилося на основі визначених критеріїв самовдосконалення майбутніх учителів музики з урахуванням того, що даний феномен є особистісним утворенням здебільшого рефлексивним та психологічним поняттям та відіграє значну роль у процесі творення та вдосконалення особистості.

У ході експериментальної роботи нами передбачено застосування розроблених критеріїв з показниками сформованості готовності до фахового самовдосконалення та опора на зміст встановлених відповідних рівнів з їх адекватними характеристиками.

Враховуючи доцільність визначених структурних компонентів фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики, ми враховували їх змістові характеристики для обґрунтування критеріїв та показників якості досліджуваного феномена у попередніх розділах. Основні компоненти, які були нами визначені, а саме: мотиваційно-спрямований, емоційно-когнітивний, емпатійно-оцінний, творчо-регулятивний було узгоджено для конкретизації поставлених діагностичних завдань з використанням необхідної методики їх формування із застосування відповідних педагогічних умов.

У процесі визначення рівнів готовності до фахового самовдосконалення як складної психолого-педагогічної категорії, яка може бути сформована у межах інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищому педагогічному освітньому закладі, нами були передбачені: вікові можливості студентів та їх можливості, з огляду на попередню музичну освіту; набутий культурно-освітній досвід; специфіка творчої діяльності майбутніх учителів музики, які здатні самостійно оволодівати великою кількістю теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу завдяки власним зусиллям.

Зважаючи на вищезазначене, виходячи із розроблених структурних компонентів, нами визначено чотири етапи формування означеного феномена у студентів. Пропонуючи теоретичну модель формування готовності до фахового самовдосконалення, вважаємо необхідним указати на доцільні етапи

педагогічної роботи (перший етап – пізнавально-самостійний; другий – компетентісно-самореалізуючий; третій – ціннісно-саморегулятивний, четвертий – усвідомлено-креативний). На всіх етапах дослідно-експериментальної роботи основним наскрізним принципом ефективності відповідної діяльності ми вважаємо самостійне визначення власних дій студентом та активне їх запровадження. Цей процес теоретично обґрунтовано на основі провідного для нашої роботи науково-теоретичного напрямку розкриття власних потенційних можливостей кожного студента та їх самостійне застосування в сучасних навчальних умовах інтеграції змісту та організації освіти в Україні, яким ми вважаємо самоусвідомлення власного вибору якоснови самовдосконалення особистості. Це вимагає від кожного студента визнання адекватних способів дій щодо урахування:

- специфічних умов навчання на спеціальності «Музичне мистецтво»,
- необхідності адаптації до творчо-інтеграційних музично-педагогічних умов у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- адекватного спілкування студентів з педагогами різних фахових дисциплін та диригентсько-хорових напрямів, що забезпечує якість навчального процесу та інших складових формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики (участь у фестивалях, конкурсах, творчих заходах, які побудовані на інтеграційних засадах виконання хорових творів, тощо).

Для проведення діагностувального етапу експерименту, виконуючи поставлені у дослідженні завдання необхідно було проаналізувати існуючі рівні сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики, з урахуванням запропонованих методів дослідження та відповідних структурних критеріїв та показників сформованості означеного феномена. Серед методів дослідження були застосовані такі: анкетування, інтерв'ювання, тестування, аналіз засобів диригентсько-хорового навчання, аналіз проявів самостійності у набутті необхідних знань, умінь та навичок, експертна оцінка незалежних суддів щодо результатів експериментальної діяльності.

На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи передбачалось діагностування рівнів сформованості показників кожного з визначених компонентів готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики, для чого було використано указані методи, які дали змогу скласти попереднє уявлення щодо рівнів сформованості даного феномена у майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю.

Для оцінки діагностичних даних ми застосували п'ятибальну шкалу. За участю незалежних суддів, викладачів студентів, які брали участь у експериментальній роботі та експериментатора були виставлені оцінки після кожного завдання, які відповідали якості їх виконання відповідно встановленим рівням сформованості самовдосконалення студентів. Оцінки виставлялись у відповідні карти, підсумовувались та узагальнювались наприкінці кожного етапу експерименту.

Одним з методів діагностики на констатувальному етапі експерименту стало проведення анкетування (Додаток А) Питання анкети-опитувальника було згруповано у декілька блоків для таких завдань:

- виявлення усвідомленості мотивації щодо необхідності самовдосконалення у навчанні та самостійній роботі студентів у процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- пошук власних якостей, що сприяли б саморозвитку при роботі з хоровим колективом;
- аналіз наявної зацікавленості в самовдосконаленні у навчальній диригентсько-хоровій роботі.

Мета експериментальної роботи на даному констатувальному етапі – розкрити стан обраної проблеми у практиці підготовки майбутніх фахівців. Для досягнення цієї мети змістом головного завдання було запропонувати такий діагностично-дослідний проект, який відповідав би розробленим нами компонентам формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики. На першому етапі проекту студентам були запропоновані тестові

завдання, проаналізовані відповіді та зроблений проміжний висновок для обрання подальшого шляху дослідження.

Так, перший блок тестових питань, запропонованих в анкеті, завдяки отриманим очікуваним відповідям допоміг зорієнтуватися в якості сформованості мотиваційно-спрямованого компонента даного феномена. Визначаючи *ступінь сформованості стійкого інтересу до диригентсько-хорової діяльності* у навчанні та самостійній роботі студентів, ми встановили виявлену достатню міру стійкого інтересу до фахових дій у студентів, її налагодженості на максимальне отримання знань щодо шедеврів світової хорової музики, вивчення творів хорової спадщини, зокрема сучасних творів, бажання виконувати їх на заняттях диригентсько-хорового циклу, виокремлювати твори, які їм подобаються більше, або діяти за порадою викладачів та обирати твори разом з ними, що були доки ще невідомими, але визначались яскравою характерністю щодо хорових стилів та жанрів.

Розкриваючи ступінь сформованості стійкого емоційно забарвленого інтересу до диригентсько-хорової діяльності студенти висловлювали думки про «бажання розказати іншим, як я відчуваю хоровий твір при його розучуванні на заняттях з хорового диригування», або «хочеться заграти партитуру хорового твору з різним інтерпретаційним трактуванням, щоб вибрати кращий виконавський план для розучування її з хором» тощо. Вказуючи на бажання слухати різну хорову музику: сучасні твори, обробки народних пісень, духовну та класичну музику, студенти вважають, що їй «достатньо слухати наодинці та індивідуально переживати» «вслуховуватись у незвичні гармонічні звучання та мелодичні звороти». Багато респондентів охоче слухали класичну хорову різних стилів (віденських класиків, романтичні твори, твори імпресіоністів) у сучасних обробках. Особливо подобалася їм слухати українську народну музику у сучасній обробці, «слідкувати за перебігом навіюваних нею образів». Прикладом такої є українська народна пісня «Щедрик» у виконанні таких колективів як «Піккардійська терція», «Mansound», «Pentatonix».

Діагностуючи другий блок відповідей, ми загострили увагу на наявності у респондентів другого, емоційно-когнітивного компонента, критерієм якого була *міра сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативита* їх складових елементів. У ході експерименту з'ясовано, що студенти цікавляться хорошою музикою різних країн, вони із фаховою зацікавленістю слухають музику Л.Дичко, М.Скорика, Б.Фільц, Ю.Фаліка. Висловлювались про неї так: «Ця хорова музика нам ближче, тому що там використовуються сучасні гармонічні побудови». Нажаль, серед опитуваних було мало студентів, які б цікавились старовинною фольклорною спадщиною українського народу. Ми можемо це пояснити відсутністю популяризації старовинної фольклорної спадщини України. Цей прорахунок ми маємо виправити за рахунок розширення змісту навчальних дисциплін в педагогічних вищих освітніх закладах України та зокрема, введення навчальної дисципліни «Український хоровий фольклор» (І семестр І курс), в процесі експериментальної роботи з формування готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Для з'ясування творчої активності та ініціативи майбутніх фахівців, було запропоновано декілька питань, що розкривали б їх бажання або уміння створювати музику, розвивати власне музичне мислення, наміри та уміння підбирати на слух, намагатися адаптувати до своїх вокальних можливостей виконання хорових творів (робити аранжування та обробки), грати по слуху теми з хорових творів, оперних фрагментів тощо. З'ясовано, що студенти мало приділяють увагу створенню хорових композицій, невдало підбирають на слух та мало взагалі приділяють часу та уваги цьому виду творчої виконавської діяльності. Їх творчі вподобання більше зосереджуються на частому виконанні сучасних хорових творів малих форм, якщо навіть і імпровізаційного характеру, то нескладних за формою, одноманітних за складом та фактурою.

Ми пояснюємо це тим, що в сучасній хоровій культурі є своя манера співу. З одного боку - активне його застосування в музично-театральних шоу,

але там хоровий спів часто виконує роль інструментального супроводу вокалістам, танцювальним епізодам та фрагментам театральних вистав. З другого боку – участь у фестивалях та конкурсах з метою демонстрації своїх професійних досягнень, що є невід’ємною складовою музично-викладацької діяльності вчителя музики в школі. Тому указані елементи було виявлено недостатньо сформованими, щоспонукало до подальшої дослідницької роботи у її формувальній частині.

Третім блоком питань анкети ми з’ясували міру сформованості третього, емпатійно-оцінного компонента та його критерію: *ступеня здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності, міри сформованості емпатійно-оцінного ставлення до диригентсько-хорової діяльності*. На питання анкети щодо бажання виконувати творчі завдання майже ніхто з респондентів не обрав відповідь «так». Ті студенти, які висловили бажання виконати творчі завдання, теж мали на увазі лише творчий підхід до виконання обраних хорових творів, але майже ніхто не забажав зробити аранжування народної пісні, підібрати акомпанемент до неї. Це теж має пояснення. Студенти поступають в університет з недостатнім рівнем фахових знань, тому відповідного досвіду з аранжування або ж навіть підбору простого акомпанементу до мелодії у майбутніх учителів музики немає.

Приємно, що багато студентів дуже часто слухають хорову музику самотійно, це прослуховування їм цікаво та приємно (70 % опитаних осіб). До того ж вони висловлюють власну ініціативу щодо вибору хорових творів, які хотіли б диригувати та внести їх у свої навчальні програми (майже 75 % осіб).

Для нашого дослідження мало вирішальне значення, яким чином студенти регулюють свій емоційно-вольовий стан у виконавській діяльності під час звітних випробувань, виконуючи хорові твори в академічних концертах та інших відкритих виступах. Для цього було проведено усне опитування. Багато студентів відповідали, що їм складніше виступати в умовах відкритих, публічних виступів, диригувати для комісії викладачів (85 % респондентів). Тому, ми, зважаючи на це, розробили методичну програму щодо виконання

кожного твору, вивченого самостійно, для невеликої аудиторії, перед декількома студентами в класі, що сприяло б регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності майбутніх учителів як виконавців в умовах навчання у вищому навчальному закладі.

З проведеної дослідно-діагностичної роботи ми робимо висновок, що третій блок відповідей на поставлені питання, засвідчив невпевненість у виконанні самостійних завдань, що знижує їх продуктивність, та низький рівень регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності перед різною аудиторією (студентською та викладацькою). Загалом 72% респондентів надали негативні відповіді на поставлені запитання.

Зауважимо, що відсоткове відношення відповідей на всі запитання анкети можуть не дорівнювати ста відсоткам, оскільки всі респонденти давали свої відповіді одночасно на декілька запитань, тому їх кількість може виходити за межі ста відсоткового бар'єру.

У результаті підрахунку позитивних та негативних проявів респондентів на діагностичному етапі, за результатами ранжування ми розподілили їх умовно за рівнями сформованості готовності до фахового самовдосконалення в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін таким чином. На вищому рівні опинилося 8 % респондентів, на середньому 12 % осіб, на низькому – майже 45 % студентів, на незадовільному – майже 35 % респондентів.

У цьому дослідно-діагностичному заході на констатувальному етапі експерименту одним із завдань було: запропонувати респондентам визначити свій рівень сформованості якостей самовдосконалення після ознайомлення із змістом визначених нами рівнів. Цим заходом ми ставили на меті з'ясувати рівень самостійності майбутніх учителів музики, наявність позитивної рефлексії, намагання дати реальну оцінку своїм диригентсько-виконавським можливостям та особистісним якостям.

Після рефлексії власних здобутків щодо сформованості готовності до фахового самовдосконалення, а також застосування бесіди із студентами було проаналізовано уявлення майбутніх учителів музики про можливість його

прояву у навчальній та самостійній практичній роботі. Студенти самі виставляли собі оцінки за наявний комплекс якостей самовдосконалення, після чого вони були залучені до сумарного результату кожного студента.

Після підрахунку отриманих результатів ми мали такі дані: на високий рівень сформованості готовності до фахового самовдосконалення себе поставили 6 %, на середній – 42 %, на низький – 42 % та на незадовільний 10 % респондентів.

Для завершення діагностичного етапу було запропоновано творче завдання, у ході виконання якого студенти мали проявити здатність до критичного оцінювання власної педагогічної діяльності. Ці характеристики притаманні четвертому, *творчо-регулятивному* компоненту, який ми спеціально виділили для додаткового діагностування як результативного у нашому експерименті. Цим завданням ми ставили на меті з'ясувати, чи зможуть майбутні вчителі музики вибрати методи для вирішення творчих завдань, оскільки від них вимагалось показати власний погляд у намірі виконати незнайому нескладну мелодію української пісні («Тече річка невеличка»), яка має коротку, часто повторювану мелодію й нескладну гармонію та спробувати підібрати акомпанемент, що є складним завданням для студентів перших курсів (без достатньої фахової підготовки).

Підводячи підсумки після виконання цього завдання, можемо констатувати, що невелика кількість студентів, лише 4% осіб, змогли зробити власний музичний проект та упоратись із цим завданням, підібрати акомпанемент для цієї пісні, тим самим проявити комплексно переважну більшість необхідних характеристик вищого рівня сформованості самовдосконалення. Також невелика група респондентів виконала запропоноване завдання, намагаючись творчо підійти до винайдення декількох засобів музичної виразності (урізноманітнюючи динаміку, агогіку, точно відтворивши мелодію незнайомої пісні тощо), 20 % від загальної кількості респондентів. Переважна більшість (68 % осіб) виконали завдання спрощено, не проявили творчі методи у підборі засобів музичної виразності (щодо агогіки,

мелодичних підголосків тощо), а 8 % майбутніх учителів взагалі не стали виконувати це завдання.

Згідно розробленої нами компонентної структури сформованості готовності до фахового самовдосконалення та відповідної низки критеріїв та їх показників для процесу поетапного формування обраного феномена встановлено чотири рівні ефективності досягнення поставленої мети, на кожному з яких майбутні вчителі музики розкрили певний ступінь сформованості власних практичних надбань. Ми свідомо визначили у своїй моделі чотири рівня, оскільки процес самовдосконалення – складна категорія, яка формується з безпосереднім урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента, тому для ранжування досягнень студентів необхідно мати детальніший розбіг характерних особливостей рефлексивних дій кожного.

Викладений зміст порівняльних досягнень майбутніх учителів музики стосовно формування в них самовдосконалення застосовувався у подальшому експериментальному дослідженні для різних його етапів в однаковій мірі для отримання вірогідних даних щодо подальшого проведення експерименту та перевірки його ефективності засобами математичної статистики. Оцінювання проводилось за 5 бальною шкалою за кожне завдання. За сумою балів визначались кінцеві позиції рейтингу за кожним компонентом та в їх сукупності для порівняльного розподілу учасників експерименту. Для організації навчання майбутніх учителів музики змісту хорової музики, попереднього ознайомлення з нею, подальшого вивчення на заняттях з дисциплін диригентсько-хорового циклу та перевірки здобутків досліджуваних було запропоновано низку хорових творів композиторів різних епох та стилів, серед них: Дж. Каччіні «Мелодия», М. Дунаєвський «Под луной золотой» з к/ф «Новый дом», М. Кармінський, сл. М. Цвєтаєвої «Благодарение Господу», А. Білаш, сл. В. Федорова «Калина во ржи», укр. н. п. «Сховалось сонце за горою», В. Берковський та С. Нікітін «Под музыку Вивальди» та ін. Ці твори обрані за такою логікою: в них розкриті характеристики різних музичних стилістичних спрямувань та різні рівні складності для опанування студентами.

Високого рівня сформованості готовності до фахового самовдосконалення досягли студенти, які по всіх указаних чотирьох компонентах в сумі отримали високий оцінний бал (5-4 б. за кожний) та продемонстрували такі досягнення: вияв постійного бажання до творчих видів діяльності в хоровому колективі; постійна схильність до ініціативних музичних дій; прояв стабільного інтересу до оволодіння прийомами евристичної діяльності; прояв стабільного інтересу до розв'язання інтеграційно-творчих завдань у різних видах диригентсько-хорової підготовки.

На цьому рівні майбутні вчителі музики активно із зацікавленням здобувають інформацію, відшуковуючи самостійно нотний матеріал у мистецьких бібліотеках, мережі Інтернет, ініціюють власні пропозиції щодо виконання хорових творів, пропонують різні інтеграційні елементи (відео, презентації, елементи хореографії, театралізація), надаючи різні варіанти їх співставлення. Без активної допомоги викладачів демонструють уміння адаптуватись у нових умовах виконання, освітніх ситуаціях, самостійно справляються зі хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу та уміють адаптувати власний виконавський досвід до нових художніх орієнтирів. Надають вірну характеристику музичним творам різних стилістичних спрямувань. На протязі навчання в університеті навчились виконувати твори різних авторів, епох стилів.

Середнього рівня сформованості готовності до фахового самовдосконалення досягли ті студенти, які в сумі мали високі та середні оцінки (4-3 б. за кожний) якнайменш по трьох компонентах та проявили такі досягнення: під керівництвом викладача та іноді самостійно вирішують, яку хорову музику виконувати на заняттях з хорового диригування; знають деякі з популярних хорових творів та декількох хормейстерів; демонструють яскраву художньо-емоційну реакцію на звучання хорових творів; у опонованій хоровій музиці частково пропонують власну інтерпретацію у обговоренні з викладачем, яка співпадає з образно-емоційним змістом або зафіксованою у назві програми твору, запропонованого для опанування.

Респонденти, яких нами віднесено до середнього рівня готовності до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін здобувають необхідну теоретичну та методичну інформацію, відшукуючи нотний матеріал в бібліотеці, мережі Інтернет, ініціюють окремі власні виконавські пропозиції та елементи власної інтерпретації (вибірково – динаміка, агогіка), пропонуючи різні варіанти їх співставлення. Намагаються без допомоги викладачів демонструвати уміння працювати з хоровим твором, у виконавських ситуаціях, самостійно справляються з хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу та уміють адаптувати власний виконавський досвід до нових стильових (художніх) орієнтирів. Надають вірну характеристику хоровим творам різних епох.

Низький рівень сформованості готовності до фахового самовдосконалення показали ті студенти, які в сумі мали середні та низькі оцінки (3-2 б. за кожний) якнайменш по двох компонентах та проявили такі здобутки: під керівництвом викладача вирішують, яку хорову музику виконувати на заняттях з хорового диригування; знають один-два з числа популярних хорових творів, демонструють ідентичну з викладачем реакцію на звучання хорових творів; у опанованій хоровій музиці пропонують деякі елементи описувласного емоційного відгуку в обговоренні з викладачем, що певною мірою співпадає з образно-емоційним змістом або зафіксованою у назві програми.

Респонденти, яких нами віднесено до низького рівня готовності до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін користуючись допомогою викладача знаходять музичну інформацію у бібліотеці, мережі Інтернет, несміливо ініціюють окремі інтерпретаційні пропозиції (іноді за пропозицією однокурсників), рідко пропонують елементи інтерпретації, без варіантів їх співставлення. За допомогою викладачів намагаються адаптуватись та справлятися з хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу, у нових умовах виконання та навчання, намагаються пристосувати свій попередній виконавський досвід до нових

творчих завдань. Відшуковують у діалозі з викладачем характеристику хором творам різних епох.

Незадовільний рівень сформованості готовності до фахового самовдосконалення показали ті студенти, які в сумі мали низькі оцінки (2-1 б. за кожне) якнайменш по одному компоненту та проявили такі уміння: під безпосереднім впливом викладача вирішують, яку хорову музику вивчати на заняттях з хорового диригування; не знають популярних хорових творів; відповідно реагують на звучання невідомих творів; на заняттях з хорового диригування обговорюють з педагогом елементи можливого емоційного відгуку, відповідного образно-емоційному змісту твору або зафіксованого у назві. Разом з викладачем за необхідності знаходять теоретичну інформацію у бібліотеці, мережі Інтернет, не ініціюють інтерпретаційні пропозиції, а виконують завдання викладача, повторюючи інтерпретаційні задумки та завдання педагога, без варіантів їх співставлення.

Респонденти, яких нами віднесено до незадовільного рівня готовності до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін без допомоги викладачів майже не справляються із необхідністю адаптуватись перед та під час академічного виступу, слабо піддаються зняттю хвилювання у нових умовах виконання та навчання, мають незначний попередній виконавський досвід. У діалозі з викладачем знаходять характеристику основним образам різних музичних творів різних епох.

Визначення рівнів сформованості готовності до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та розподілення респондентів за визначеними (високий, середній, низький, незадовільний) рівнями на констатувальному етапі експерименту дозволило отримати достовірні дані та продовжити дослідну роботу.

Після підрахунку отриманих даних та виведення середньої арифметичної по всіх показниках ми отримали такі результати констатувального етапу дослідницько-діагностичної роботи. На вищому рівні опинились 4% осіб, на середньому – 25%, на низькому рівні – 55 % осіб, на незадовільному – 16 %

студентів. Підсумкові результати діагностичного етапу експерименту висвітлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Загальні результати діагностичного зрізу стану сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Дослідно-діагностуючі Заходи	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Незадовільний Рівень	
	Особи	%	Особи	%	Особи	%	Особи	%
Кількість респондентів (450 осіб)								
1 завдання Ранжування після анкетування	36	8%	54	12,0%	202	44,9%	157	34,9%
2 завдання Самооцінка	27	6,0%	189	42%	189	42%	45	10,0%
3 завдання Творче завдання	18	4,0%	90	20%	306	68%	36	8%
Середнє арифметичне	27	6%	111	24,7%	232	51,6%	79	17,6%

За результатами аналізу дослідно-діагностичного зрізу нами встановлено, що група респондентів розподілилась за визначеними рівнями сформованості самовдосконалення за показниками з різних діагностичних заходів по-різному. На вищому рівні опинилась майже однакова кількість респондентів по всіх запропонованих заходах. На середньому – кількість студентів спостерігається з великою розбіжністю по різних заходах, що пояснюється нами високою самооцінкою студентів щодо самовдосконалення, яку ми вбачаємо як результат їх недостатньої усвідомленості цього феномена. Це потребує серйозної формувальної роботи. Також велика розбіжність у результатах була зафіксована у визначенні незадовільного рівня у процесі виконання

підсумкового практичного завдання, що означає недостатнє врахування своїх фахових можливостей проти власних уявних.

Узагальнене відображення відповідних результатів за середнім арифметичним надано у гістограмі (рис. 3.1).

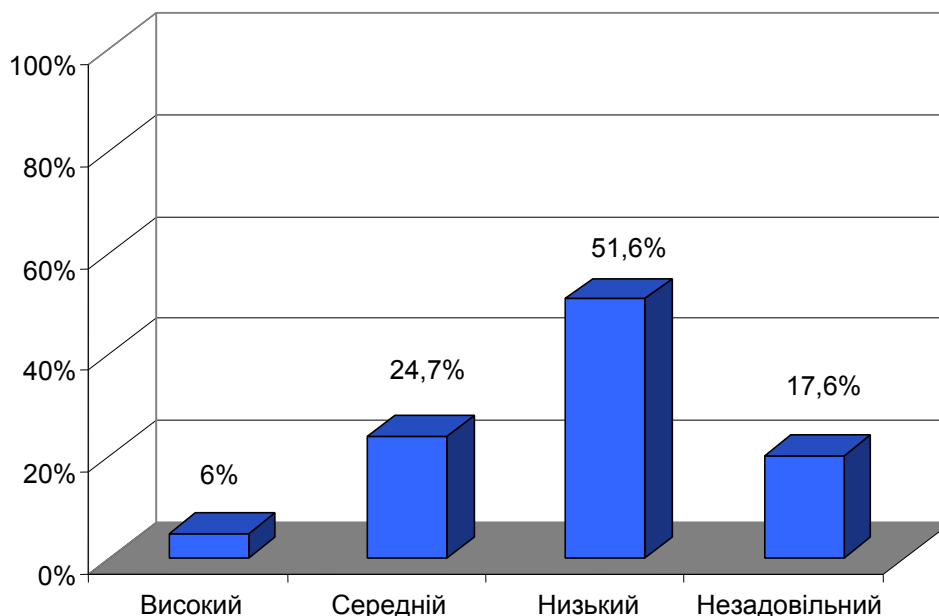


Рис. 3.1. Гістограма узагальнених результатів сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Дослідно-діагностичний експеримент на констатувальному етапі дав можливість усвідомити стан сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики та спроектувати здійснення наступного, формувального етапу експериментальної роботи, результати якого будуть представлені у наступному підрозділі.

3.2. Експериментальна перевірка методики формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Зміст та хід дослідно-експериментальної роботи на констатувальному етапі експерименту дозволив визначити рівні сформованості готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, а саме: високий, середній, низький, незадовільний. Застосування на етапі діагностики комплексної оцінки рівнів сформованості готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики засвідчило, що більшість студентів не досягали вищого рівня, а зайняли позиції на середньому, та низькому рівнях. Загалом було виявлено задовільний рівень сформованості лише мотиваційно-спрямованого компонента, що дало нам підстави для уявного фіксування цього компонента як достатнього на початок формувальної експериментальної роботи. Тому, на першому етапі формувального експерименту і у подальшій дослідній роботі цей компонент сприймається нами як наскрізний, не випадав із наукової уваги і постійно використовувався у змісті всіх формуючих завдань стосовно фахового самовдосконалення студентів. Це дало підстави для застосування спеціально розробленої методики формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики. Розроблена у попередніх розділах теоретична модель цього процесу з урахуванням визначених науково-теоретичних основ, педагогічних принципів та умов стала підґрунтям для практичної формувальної частини експериментальної роботи.

Формувальний експеримент проводився із майбутніми вчителями музики в умовах навчального факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Інституту мистецтв ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». До експериментальної групи було обрано 70 осіб, 75 осіб –

до контрольної. Перевірка результатів експериментальної роботи відбувалась під час формувального експерименту, який складався з чотирьох етапів.

Пізнавально-самостійний етап формування готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики був насичений інформацією про сутність та зміст визначеного феномена, існуючими методиками, спонукання до усвідомлення необхідності ініціативно діяти під час диригентсько-хорового навчання, сміливо розкриваючи свої творчі можливості. На цьому етапі виникає необхідність самоврегулювання пізнавальної сфери на інтегративний виклад матеріалу предметів диригентсько-хорового циклу. Зважаючи на завдання першого етапу ми вважаємо за доцільне розпочати формування мотиваційно-спрямованого компонента готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін: мотиваційно-спрямованого. Критерієм цього компонента ми вбачаємо ступінь сформованості стійкого емоційно забарвленого інтересу до диригентсько-хорової діяльності з розробленими показниками.

На першому етапі (*пізнавально-самостійному*) активно застосовувались такі методи: аналіз діагностичних фрагментів; індуктивне опрацювання інтеграційних прийомів; моделювання конкретних ситуацій репетиційної роботи з хоровим колективом; адекватної сугестії (відповідної емоційному навіюванню при прослуховуванні хорових творів Й.Баха, В.Моцарта, П.Чеснокова, С.Танєєва та їх композиторські стилістичні інтерпретації); сміливий, активний прояв власної сугестії (навіювання) від незнайомої хорової літератури.

Метою даного етапу було ознайомлення майбутніх учителів музики з інформацією про сутність та зміст визначеного феномена, існуючими методиками, спонукання до усвідомлення необхідності ініціативно діяти під час диригентсько-хорового навчання, сміливо розкриваючи свої творчі можливості. На даному етапі була обрана концертно-хорова діяльність, набуття впевненості кожного у необхідності та можливості удосконалення при виконанні цікавої навчальної мети. Успішна діяльність щодо сформованості стійкого емоційно

забарвленого інтересу до диригентсько-хорової діяльності були основними у формуванні самовдосконалення та опосередковано показниками якісного оволодіння змістом першого етапу формувального експерименту.

На цьому етапі експериментальної роботи застосовувались такі види роботи: спонукання викладачами вмотивованого усвідомлення історичних надбань у диригентсько-хоровому мистецтві в умовах глобалізації світового культурного середовища; застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів); допомога в адаптації студентів перших курсів в новому хоровому колективі; пізнання шедеврів світової хорової музики (класична музика, сучасні твори, обробки народних пісень); заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору хорового репертуару для його самостійного вивчення, засвоєння та виконання на курсовому хорі, шляхів адаптації до використання диригентських прийомів на практиці.

Для експериментальної групи майбутніх учителів музики були роздані завдання, кожне із яких супроводжувалось теоретичними поясненнями з боку експериментатора, наведеннями відповідних асоціацій, власним програванням на роялі більшої кількості хорових партитур, від тої кількості, яка характеризувалась та виконувалась учасниками експерименту; додавання для прослуховування хорових творів (у т. ч. сучасних) для занурення у сугестивні відчуття. Тому, у процесі експериментальної роботи ці студенти знаходились у створеній творчій атмосфері, що сприяло ефективності очікуваного результату формування у них готовності до фахового самовдосконалення.

З метою формування мотиваційно-спрямованого компонента та інтегративної спрямованості вивчення диригентсько-хорових дисциплін було запропоновано таке завдання: виконати ескізно українську народну пісню «Щедрик». Ця поспівка-щедрівка є найпопулярнішою серед українських народних пісень з найбільшою кількістю обробок, класичних, автентичних, сучасних. Опанувавши цю поспівку студенти повинні знайти авторів обробок «Щедрика». Для студентів це складне завдання, оскільки більшості з них відома

лише обробка цієї пісні М.Леонтовича. Це завдання вимагало ініціативного підходу для винайдення всіх видів обробки чи аранжуванняй потребувало активного емоційного включення, занурення у хорову музику не тільки України, а й інших країн світу. В експериментальній роботі це завдання викликало зацікавленість у студентів, сприяло усвідомленню самостійності щодо винайдення та виконання нової хорової музики, спонукало до інтелектуально-творчої активності, сприяло пошуку нових обробок народних пісень при вивченні диригентсько-хорових дисциплін.

Виконання цього завдання було оцінено за кількістю та якістю виконання відшуканих обробок «Щедрика». Кожний з учасників експерименту отримував від одного до трьох балів. У результаті цього оцінювання студенти поповнили свої кількісні показники, які наприкінці експерименту склалися у загальний обсяг отриманих балів.

Другим завданням кожному учаснику було запропоновано створити самостійно щоденник емоційно забарвленого інтересу від прослуханих творів у виконанні хорових колективів на фестивалі хорової музики, обмінятися з іншими студентами своїми враженнями та порівняти їх (кількість співпадань – визначали кількість балів за це завдання). Така методика формування готовності до фахового самовдосконалення сприяла прояву постійної схильності до ініціативних музичних дій кожного студента, навіть у разі невпевненості у своїх відчуттях щодо художньо-образної інтеграції хорових творів та сприяла впевненості кожного у своїх можливостях, що необхідно для самовдосконалення при вивченні диригентсько-хорових дисциплін.

Для формування готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики стосовно виокремленого мотиваційно-спрямованого компонента третім завданням було визначено прояв стабільного інтересу до розв'язання інтеграційно-творчих завдань у різних видах диригентсько-хорової підготовки. Було запропоновано проаналізувати образно-сюжетний зміст обробок українських народних пісень М.Леонтовича. Кількість підібраних творів відповідала кількості зароблених балів, які враховувались простим

додаванням, й які додавалися до попередньо отриманих балів кожному учаснику експерименту. Це завдання формувального експерименту позитивно впливало на виконання подальших завдань стосовно емоційного розвитку студентів, що передувало наступному, другому етапу формувального експерименту. Запропоновані завдання виконувались під контролем викладачів з хорового диригування, а виконання та результати другого завдання були проаналізовані та зафіксовані дисертантом, організатором експериментальної роботи. Матеріалом для оцінювання стала загальна кількість балів, яку набрав кожний учасник експериментальної групи по трьох запропонованих завданнях.

Що стосується контрольної групи, то ці студенти отримували знання у звичайних умовах навчання, зміст якого був передбачений існуючими навчальними планами, тому не мали можливості отримувати збагачену експериментальними ідеями та змістом інформацію та додаткові шляхи розвитку власних творчих можливостей. Це мало відбитися на результатах підсумкового зрізу.

У таблиці 3.2 подано результати дослідно-експериментальної роботи після першого етапу формувального дослідження, в якому перевага віддавалась мотиваційно-спрямованому компоненту. Цифрові дані для порівняння подані у відсотках та балах по трьох видах формувальних завдань (сумарно), які були запропоновані на цьому етапі експерименту та розподілені по рівнях засобом ранжування. Максимальний бал дорівнював 9 б., мінімальний 2 б. Таким чином: 8-9 бб. – вищий рівень, 6-7 бб. – середній, 4-5 бб. – низький та 2-3 бб. – незадовільний.

Таблиця 3.2.

**Результати (рівні сформованості досліджуваного явища)
експериментальної роботи наприкінці першого етапу (в
експериментальній та контрольній групах)**

Групи	Експериментальна (ЕГ) 70 осіб.	Контрольна (КГ) 75 осіб
-------	--------------------------------	-------------------------

Рівні	Високий	Середній	Низький	Незадовільний	Високий	Середній	Низький	Незадовільний
Особи	34	27	4	5	9	12	35	19
Відсотки	48,6%	38,6%	5,7%	7,1%	12,0%	16,0%	46,7%	25,3%

Ми спостерігали великий розрив сумарних результатів між різними рівнями сформованості самовдосконалення по першому компоненту в досліджуваних студентів експериментальної групи (результати кращі) та контрольної групи (результат гірші). Такий результат ми пояснюємо ефективним впливом запропонованих методів формування та усвідомленою вмотивованістю й зацікавленістю студентів дослідною роботою та майбутнім застосуванням отриманих результатів.

Для більшої наочності отримані дані були зафіксовані у гістограмі.

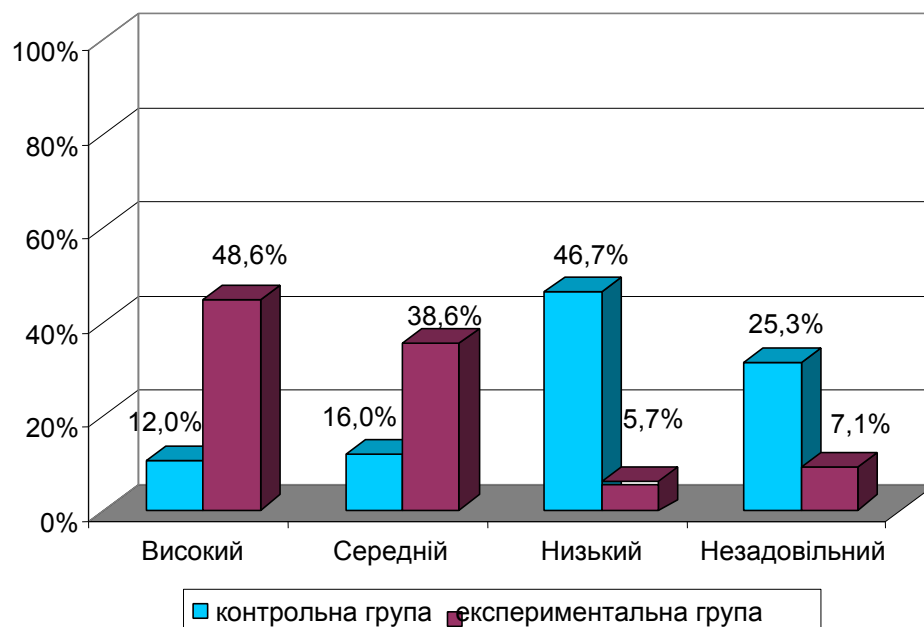


Рис. 3.2. Гістограма рівнів сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики наприкінці першого етапу формувального експерименту

Метою цього етапу було спрямувати свої зусилля досліджуваним на міру сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи. Для ефективності протікання дослідної діяльності на цьому етапі ми застосовували такі педагогічні умови: застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів), забезпечення інтегративної зорієнтованості студентів на диригентсько-хорову діяльність. У цих умовах, на наш погляд, складаються відповідні можливості до безпосередньої участі у виконанні нових хорових творів (програмних та самостійно обраних), до розвитку впливів, що потребують від студентів безпосередньої емоційної реакції та переживання від навіювання образів хорової музики.

На пізнавально-самостійному етапі провідною була обрана концертно-хорова діяльність, яка об'єднувала можливості студентів у прояву знань, умінь та навичок, набутих на диригентсько-хорових заняттях. На цьому етапі активно застосовувались такі методи: аналіз діагностичних фрагментів; індуктивне опрацювання інтеграційних прийомів; моделювання конкретних ситуацій репетиційної роботи з хоровим колективом; адекватної сугестії, тощо.

На компетентісно-самоаналізуючому етапі формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики був застосований блок навчальних заходів, а саме: компетентісно-інтеграційних та виконавсько-самоаналізуючих. На цьому етапі пропонуємо використати доцільну диригентсько-виконавську свободу творчого вибору та активну спрямованість діяльності щодо навчального матеріалу (включаючи літературні та нотні зразки хорового репертуару). Тому цей етап доцільніше спроектувати для формування такого компонента як емоційно-когнітивного. Критерієм цього компонента

визначена міра сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативиз розробленими показниками.

Для успішного досягнення поставленої мети ми застосовували на цьому етапі такі педагогічні умови: стимулювання творчої самореалізації за рахунок урахування індивідуального фахового досвіду студентів; інтегративна зорієнтованість майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову діяльність; спонукання студентів до вмотивованого усвідомленого співацького навчання. Такі умови передбачають виявлення та розкриття структурно-емоційно-когнітивного компонента, що сприятиме збудженню зацікавленості студентів щодо хорового репертуару, кращому його сприйняттю та збагаченню власних музично-творчих вподобань майбутніх фахівців.

На другому етапі формувального експерименту, компетентісно-самоаналізуючому, приділялась особлива увага другому компоненту – *емоційно-когнітивному*. Для цього був застосований блок навчальних заходів: компетентісно-інтеграційних та виконавсько-самоаналізуючих. Компетентісно-інтеграційні заходи включали в себе: а) тест інтеграційно-компетентісної адаптації стосовно формування емоційно-когнітивного компонента, якому було приділена особлива увага, оскільки цей компонент важливий для музичного виконавця, у тому числі майбутнього вчителя музики, та завжди є доцільним у формуванні цілісної особистості вчителя-музиканта; б) комплекс завдань зі психотренінгу; в) повторний контрольний тест із інтеграційно-компетентісної адаптації. Виконавсько-самоаналізуючі заходи включали в себе: а) виконання хорових творів на курсовому хорі; б) складання «Інтернет портретів видатних хормейстерів»; в) створення проекту фрагменту уроку тощо.

Для забезпечення ефективності процесу формування готовності до фахового самовдосконалення застосовувались методи: самооцінна діяльність, елементи продуктивної творчої діяльності, застосування психологічних тестів, ознайомлення з психологічними тренінгами та практичне їх застосування, «перехресного» фіксування досягнень з психологічного тестування виконавсько-інтеграційної рефлексії та інші. Формування емоційно-

когнітивного компонента відбувалося за умови активізація інтеграційного підходу щодо участі в організації самостійної навчальної та концертної діяльності, створення підтримки самостійних рішень та запровадження власного шляху відбору навчального матеріалу для самостійного вивчення, засвоєння та виконання, що сприяло ефективності сформованості першого, мотиваційно-спрямованого компоненту, та дало науково-теоретичне підґрунтя для впровадження методичних прийомів.

Першим формувальним заходом для експериментальної роботи було обрано методика «Q-сортування» В. Стефансона, за допомогою якої встановлювалася міра сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи з наступною перевіркою за критерієм сформованого емоційно-когнітивного компонента (Додаток Б). Обрана методика містить 53 висловлювання якісних характеристик особистості, серед яких кожний конкретний учасник формувального експерименту повинен винайти відповідні до нашого критерію, тобто співставити себе із запропонованими у тексті висловлюваннями, відрефлексувати творчі дії, активність та ініціативу. Для цього учасникам було надано зміст перевірки, вони були ознайомлені із шкалою відповідей, проаналізовано та запропоновано хід дій кожного, після чого було проведено тестування.

Необхідно відмітити, що зі всієї кількості висловлювань нами були виокремлені саме ті, які безпосередньо торкаються проблеми фахового самовдосконалення.

Зауважимо, що на попередньому констатувальному етапі, було визначено, що студенти, визначаючи власні творчі здібності щодо можливості виступати перед аудиторією у якості хормейстера або співака у хорі, виконувати хорові твори перед незнайомими викладачами, виявили свою неспроможність вільно відчувати себе, висловлювати свої ідеї, у тому числі, музичні, в нових творчих (концертних) умовах, тому було обрано цей вид психологічного тренування за допомогою тестового завдання, яке буде перевірено у подальшому експерименті після запропонованих заходів нашої методики покращення

власної творчої ініціативи навчальному закладі та у обстановці публічного виступу.

У результаті проведеного експериментального дослідження з функціонування емоційно-когнітивного компонента було виявлено, що рівень сформованості емоційно-пізнавального стану знаходиться в межах від «нижче норми» до «норма» (у середній її кількісній шкалі), що експериментальна група демонструє загалом занижений рівень емоційно-пізнавального стану за визначеним критерієм. Цей висновок спонукає до впровадження подальшої експериментальної програми, за якою виникає необхідність спрямувати увагу та власні зусилля наших учасників експериментальної групи до підвищення рівня фахового самовдосконалення.

Наступний захід (б) – психотренінг (Додаток В) - було запропоновано студентам за мірою прояву пізнавального інтересу до творчого саморозвитку в фаховій діяльності. Психотренінг проводився для підвищення рівня самоудосконалення, який необхідний в умовах активної виконавської діяльності майбутніх учителів музики. Опосередковано цей психотренінг мав вплив на формування емоційно-когнітивного компонента.

Так, кожному студенту був продемонстрований психотренінговий матеріал з попереднім теоретичним ознайомленням з його сутністю. Ми запропонували використовувати психотренінгові вправи, які стали традиційними у відповідних видах творчої діяльності. Допмагаючи студентам у цій справі педагоги розповідають про різні власні суб'єктивні відчуття, що сприяє отриманню студентами узагальнених порад стосовно усвідомлення різних психологічних ускладнень, але без урахування індивідуальних особливостей кожної особистості. Відповідні програми необхідно було скласти учасникам експериментальної групи самим, оскільки ми мали на меті продовжити формувальний експеримент за провідним принципом – проєктивності подальшого творчого професійного зростання.

Для розвитку готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики при підготовці до концертних виступів був запропонований

можливий психотренінговий матеріал, за допомогою якого майбутній вчитель музики мав можливість настроюватись на концертний виступ, знімати зайве хвилювання тощо, на основі якого кожний учасник експерименту мав створити власну програму.

Аналіз науково-теоретичної літератури та сучасних досліджень довів необхідність розробки відповідних педагогічних технологій, які у процесі диригентсько-хорової підготовки сприяють збагаченню творчим досвідом, що вимагає пошук спеціальних умов самовдосконалення майбутніх учителів музики при підготовці до виконавської діяльності, під час навчального виконання хорових творів, у тому числі перед шкільною аудиторією.

Проблема готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, які сприяють у підготовці до публічного виступу дуже важлива у музично-педагогічному процесі. Педагоги-хормейстери пов'язують неякісні концертні виступи із хвилюванням, яке, на їх думку посилюється від неякісного вивчення хорового твору як у теоретичному плані, так і у практично-методичному. Ми погоджуємось із цим зауваженням, однак сценічний стан майбутнього вчителя музики у великій мірі залежить від якості вивченості музичного тексту. Але навіть за умов продуманості всіх деталей виступу майбутній учитель музики часто втрачає контроль над собою, здатність до саморегуляції, що заважає йому успішно реалізовувати власні художні завдання. Це – негативний фактор, який затримує процес самовдосконалення майбутнього вчителя музики.

Найбільш характерними шляхами формування емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи залишаються емпіричні пошуки засобів психотренувальних дій перед публічним виступом та підготовкою до нього. Надаючи студентам певних порад ми виходили з того, що формування готовності до фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики в процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін відбувається з урахуванням особливостей його нервової системи. Тому тим, хто страждає від

проявів хвилювання перед аудиторією (учнівською або концертною), ми радили звернути увагу на ауторефлексивні вправи.

З цієї позиції рефлексія розглядається як усвідомлення людиною власних емоційних реакцій, станів, відчуттів, думок, переживань. Таке пізнання себе, своєї свідомості потребує цілеспрямованої мисленнєвої діяльності, здебільшого діалогічного характеру, адже діалогізм самосвідомості на рівні теоретичного аналізу відмічається багатьма дослідниками, і в останні роки ця ідея отримала практичне обґрунтування. Адже психологічним механізмом самопізнання є самоаналіз, який можна інтерпретувати як внутрішній діалог, у якому в ролі співбесідника виступає «значущий інший». Рефлексія – це властивість психіки відображати свої власні стани, відносини, переживання, управляти особистісними цінностями. Рефлексія повертає свідомість людини на свій внутрішній світ. Це допомагає не тільки усвідомлювати свої вчинки, відносини, цінності, а й, при необхідності, їх перебудовувати, знаходити нові для цього засади. Це не лише саморозуміння, самопізнання. Вона включає такі процеси як розуміння і оцінка іншого [185, 290]. За допомогою рефлексії досягається співвідношення своєї свідомості, цінностей, думок з цінностями, думками, стосунками інших людей, груп, суспільства, нарешті, із загальнолюдськими цінностями та стосунками. Відрефлексувати щось - це означає «пережити», «пропустити через свій внутрішній світ», «оцінити».

Діяльність майбутнього вчителя музики як і будь-яка інша діяльність, що викликається потребами та відповідними їм мотивами, супроводжується широкою емоційною гамою. За визначенням Б.Додонова [79, 54], емоції не лише відбивають «відповідність або невідповідність дійсності нашим потребам, установкам, уподобанням, прогнозам, не просто дають оцінку інформації, що надходить до мозку. Вони водночас функціонально і енергетично підготовлюють організм до певної поведінки» [79, 53].

Основу музично-педагогічної діяльності складає спілкування з творами мистецтва, які є носіями емоційного досвіду людства, а отже емоційно-чуттєва сфера відіграє надзвичайно важливу роль у професійно-педагогічній діяльності

майбутнього вчителя музики. Емоції, що супроводжують музично-педагогічну діяльність, є однією з головних детермінант її ефективності, забезпечуючи необхідне емоційне забарвлення музично-педагогічного процесу. Творчо-рефлексивна діяльність у сфері музично-педагогічного мистецтва вимагає, за одностайною думкою науковців, сформованості культури емоцій. Розвиток емоційно-чуттєвої сфери студента є основою його професійного становлення в цілому та процесу формування готовності до фахового самовдосконалення, зокрема.

Вагомість диригентсько-хорової підготовки в структурі загальної фахової підготовки майбутнього вчителя музики підтверджується історичною практикою музичної освіти. Це обумовлено тим, що саме якісна диригентсько-хорова підготовка дає можливість майбутньому вчителю музики використовувати комплекс цих знань у роботі з дитячими хоровими колективами. У цьому аспекті стрижневого значення набуває постать учителя музики як високоосвіченої, висококультурної особистості, новатора і пропагандиста нових мистецько-педагогічних пріоритетів розвитку, творчо-пошуковий інтерес якої, може збагатити цю галузь оновленим змістом, новими цікавими формами розвитку дитячого музичного мистецтва взагалі та презентувати дитячі вокально-хорові можливості, зокрема, на творах хорової музики.

У процесі експериментальної роботи студентам було запропоновано скласти власний «словник» сугестивних станів перед вивченням кращих зразків хорового мистецтва. Наведемо деякі фрагменти з їх самопоряд: «дуже хочу співати, не діждусь початку концерту», «я доведу, що зміг створити відповідну емоційну картину», «я прийшла до публіки з відкритою душею» та ін.

Наступним напрямком наближення до вирішення проблеми розвитку готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики ми вважаємо усвідомлення наукової сутності психологічних висновків стосовно багатокомпонентної динамічної структури кожної фахової дисципліни. Підготовка майбутніх учителів музики до практичної роботи зі шкільними

хоровими колективами потребує постійного вироблення позитивного ставлення студентів до інтегрованого вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу. Майбутньому вчителю музики необхідно тонко виявляти гаму різноманітних почуттів дітей, які склалися як у процесі роботи з хором, так і на концертних виступах.

Ми згодні з позицією І.Парфентьєвої, яка визначає саме рефлексію як поняття, яке застосовується для позначення актів самовдосконалення, самосвідомості, самопізнання, самоаналізу, самооцінки, того, що дозволяє особистості досконально їх вивчивши перевтілюватися та входити у світ інтересів школярів. Такі ознаки фахової підготовки майбутнього вчителя музики узагальнюємо у показнику прояву пізнавального інтересу до творчого саморозвитку у фаховій діяльності.

Роз'яснюючи студентам науково-теоретичні психологічні висновки, ми застосовували такі педагогічні методи як, активізацію інтеграційного підходу щодо участі в організації самостійної навчальної та концертної діяльності; створення підтримки самостійних рішень та запровадження власного шляху відбору навчального матеріалу для самостійного вивчення, засвоєння та виконання.

Психологічні особливості когнітивних процесів майбутнього вчителя, які відбивають його навчально-поведінкові дії безпосередньо пов'язані з наявністю факторів творчої активності й професійної саморегуляції як загальних передумов оптимізації їх професійної діяльності [215, 126]. На думку О.Киричука, важлива роль у цьому процесі належить емоційному фактору, який стимулює здійснення перебігу процесів регуляції різного напрямку (внутрішніх і зовнішніх реакцій, психомоторних, пізнавальних тощо) [111, 427].

Саморегуляцію ми бачимо як універсальну психічну різнорівневу і багатофункціональну здатність людського організму керування своїми поведінковими діями в процесі навчальної діяльності при інтегрованому вивченні диригентсько-хорових дисциплін та в роботі з дитячим хоровим

колективом, тобто це здатність до музично-педагогічної комунікації. У даному випадку вокально-хорову діяльність ми розглядаємо як інтерсуб'єктну взаємодію в процесі дитячої творчості тобто спільну вокально-творчу діяльність керівника і хористів, яка формується завдяки “суб'єкт – суб'єктним” (доросла людина – дитина) і “суб'єкт – об'єктним” (людина – предмет діяльності – хоровий спів) відносинам. Завдяки цій творчій інтеграції відбувається взаємообумовлена організація, координація навчально-виховної діяльності. Творча взаємодія між керівником і хористами дитячого хорового колективу виникає внаслідок комунікації і міжособистісної перцепції, яка виконує пізнавально-регулятивні функції спілкування.

Узагальнюючи, припустимо, що методика розвитку готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін може будуватися по таких п'яти напрямках: урахування фізіолого-психологічної структури особистості, за рахунок застосування ауторефлексивних вправ; стійкість до психічних перешкод у спеціальних умовах концертних виступів; усвідомлення необхідності інтегрованого вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу; набуття досвіду музично-виконавської діяльності (концертних виступів); психологічна установка на періодично повторювану творчу роботу, яка здатна перетворитися у потребу.

Таким чином, психологічний аутотренінг позитивно впливав на самостійну діяльність майбутніх учителів, сприяв сміливому застосуванню вільно обраних дій, корекції усього комплексу фахових якостей. Після проведеного другого комплексу тренінгів учасникам експерименту було запропоновано повернутися до попередньо використаної методики «Q-сортування» В.Стефансона.

Під час третього формувального заходу студентам було запропоновано зробити «перехресне» фіксування досягнень своїх одногрупників після уважного спостереження та аналізу дій кожного в ході експериментальної роботи. Такий метод міг бути застосованим оскільки в змісті методики не було

указано обов'язковий вибір запропонованих висловлювань кожної особи як самоаналіз, а указано на «можливість» використання цієї методики для визначення своїх особливостей. Тому це дало нам підстави для застосування методу «перехресного» фіксування змін у діях та соціально-психологічних станах інших учасників формувального експерименту. Після запровадження психотренінгових завдань, зафіксованими у відповідних коефіцієнтах їх результатами, були ранжовані учасники формувального експерименту.

Аналіз цих показників дав змогу спостерігати деякі позитивні зрушення. Ці зрушення, навіть якщо вони не були дуже значними, ми сприймаємо як позитивні, оскільки цей процес складний і тривалий, а значить потребує значних зусиль від студентів та багато часу. Ми вважаємо, що за такий невеликий проміжок часу відбувались позитивні зрушення, що дає підстави робити висновок, що у разі постійної роботи над собою, майбутні викладачі музики самостійно зможуть підтримувати свої здатності до складних психологічних умов навчання та самостійної виконавської діяльності у вищих навчальних закладах.

Таким чином, основними методами цього, другого етапу формувального експерименту були: самооцінна діяльність, елементи продуктивної творчої діяльності, застосування психологічних тестів, ознайомлення з психологічними тренінгами та практичне їх застосування, «перехресного» фіксування досягнень з психологічного тестування виконавсько-інтеграційної рефлексії. Слід зазначити, що на даному етапі провідним був метод виконавсько-інтеграційної рефлексії. Виходячи з того, що рефлексія є специфічною для пізнавальної ситуації формою виявлення особистості як цілісності, яка ідентифікує себе із власною діяльністю та регулює її, нами бралась до уваги точка зору, згідно з якою суб'єктом усвідомлення є сама особистість (рефлексуюча над здійснюваною діяльністю), а безпосереднім об'єктом – дії, які виконуються, та їх предметна основа, зокрема хорова культура та психологічні особливості майбутнього вчителя музики (за Н.Тализіною).

Зазначимо, що студенти експериментальної групи (ЕГ) продемонстрували значне підвищення міри сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи на цьому етапі експерименту, ніж студенти контрольної групи. Це свідчить про дієвість запропонованих методів підвищення усвідомленості мотивації щодо рівня сформованості зазначених компонентів та до самостійного розвитку.

Досягнення вищезазначених цілей відбувалося з використанням критичного аналізу (зауважимо, що студентам було пояснено, що під критичним аналізом ми розуміємо два взаємопов'язані боки аналізу: позитивні зрушення та досягнення, їх вплив на подальші самозміни найкраще і розкриття негативних показників та можливості їх усунення) та під час виконання наступних завдань:

- оцінка відеоперегляду хорових творів у виконанні всесвітньо відомих хорових колективів шкільних хорових колективів;
- нотування прослуханих хорових творів додатково до програмного музичного матеріалу;
- психотренінги за відомими методиками;
- самостійна розробка проекту презентації хорових творів.

Іншим комплексом музично-виконавських заходів, студентам було запропоновано виконання хорових творів, які ескізно були розглянуті ще на констатувальному етапі. Це в свою чергу сприяло не лише поліпшенню готовності до фахового самовдосконалення та оволодінню навичками фахової діяльності, а й ефективному опануванню інтеграційною технологією у навчальній та концертній діяльності. Специфічною для професійної діяльності вчителя музики суб'єктивною складністю є необхідність підтримувати технічний рівень майстерності для виконання досить складних хорових творів на високому професійно-художньому рівні. Саме тому важливим засобом формування емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи майбутнього вчителя музики став добір складних хорових творів, раніше

невідомих, до репертуару, музичний матеріал, який вивчає майбутній вчитель музики у процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

У системі підготовки майбутніх учителів музики репертуар традиційно є тим художнім та інструктивним матеріалом, на якому відпрацьовуються основні уміння та навички диригентсько-хорового виконавства та відшліфовується майстерність студентів.

Ми враховували, що хоровий репертуар майбутнього вчителя музики повинен бути значно ширше та різноманітніше ніж пісенний матеріал, який рекомендований шкільною програмою. Крім того дуже важливою якістю є вміння мобільно поповнювати репертуар, гнучко реагуючи на нові твори та стилістичні зміни, що відбуваються у музично-репертуарному просторі, використовувати інтеграцію мистецтв при концертному виконанні хорових творів. Хорове мистецтво є специфічною формою самореалізації особистості, соціально-художнього існування виконавця, яке поєднує особистісні та колективні мистецькі надбання, тому розвиток хорової культури студентів – одне з важливіших завдань сучасної музичної освіти. Хорова культура як складова музичного мистецтва є засобом естетичного впливу на духовний розвиток особистості. Вона може ефективно формувати загальнокультурний рівень, відточувати естетичні смаки та ідеали студентської молоді, стимулювати її творчий потенціал і як результат – виховувати всебічно розвинену особистість, здатну до творчості, самоосвіти, самопізнання, самоактуалізації[114, 223].

Інтегроване вивчення диригентсько-хорових дисциплін – це цілеспрямована організація освітнього простору у вищому навчальному закладі, яка спрямована на поєднання хорового співу з ритмопластичними рухами (хореографією), театралізацією (театральне мистецтво), використанням наочності (зображальні види мистецтв). Такий підхід до роботи зі шкільним хоровим колективом має вплив на ефективність сприйняття студентами навчання, яке стає для всіх його учасників школою співпраці та взаємодії, що

допомагає реалізовуватись в колективі, здобувати нові знання, розвиватись всебічно і розвивати свої вміння та навички.

Саме тому розширення репертуару, потяг до вивчення кращих зразків хорового мистецтва є одним із засобів формування самовдосконалення майбутнього вчителя музики. Репертуар у ході нашого експерименту мав велике значення для інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Складністю було необхідність регулярно поповнювати свій репертуарний багаж і робити необхідні аранжувальні заходи для виконавських можливостей свого хорового колективу, а з іншого – постійно підвищувати виконавську майстерність для виконання хорових творів з використанням поліхудожньої інтеграції.

Серед основних методів було застосовано: метод врахування інтеграційного контексту у викладанні диригентсько-хорових дисциплін, сумісного обговорення поліхудожнього змісту хорових творів, метод узагальнення набутого мистецько-освітнього досвіду у процесі вивчення та виконання хорових творів, метод творчої імпровізації, метод інтегровано-адаптованої рефлексії та ін. За виконання цього завдання студенти отримали оцінки за п'ятибальною шкалою.

У експерименті було застосовано складання історико-культурних характеристик хорових творів, «Інтернет портерів видатних хорових колективів» для поглиблення умінь оцінювання рівня їх самореалізації та перенесення набутих навичок на можливе самооцінювання своїх виконавських можливостей. Було запропоновано студентам на основі проглянутих та прослуханих хорових творів розробити та провести проект фрагменту уроку з розучування пісні для учнів старших класів. У одному з фрагментів уроку після розучування української народної пісні було продемонстровано танцювальну основу даної пісні (купальський хорівод). На іншому уроці було зроблено театралізацію пісні шкільного репертуару.

Складання проекту фрагменту уроку базувалося на емоційно-інтегрованому сприйнятті та аналізі хорових творів, на основі чого планувалися

засоби втілення задуму автора. Реалізація художньо-виразних засобів з метою розкриття образно-емоційного змісту відбувалася самостійно, педагог лише надавав консультації у разі необхідності. Специфіка використання цього методу полягала у тому, що студент повинен був чітко усвідомлювати кінцеву мету інтерпретаторського задуму та конкретні задачі кожного етапу його втілення у практичній, а згодом і самостійній діяльності.

Про якісне оволодіння змістом даного етапу свідчили підвищення рівня рефлексії, комунікативності, креативності. Майбутній вчитель музики усвідомлював значення цих категорій для власної педагогічної діяльності. Так, зокрема, наголошувалося, що рефлексія є основою самовдосконалення майбутнього вчителя музики. За виконання цього завдання студенти отримували оцінки від незалежних суддів за п'яти бальною шкалою. Результат ранжування розподілу учасників експерименту можна побачити на гістограмі:

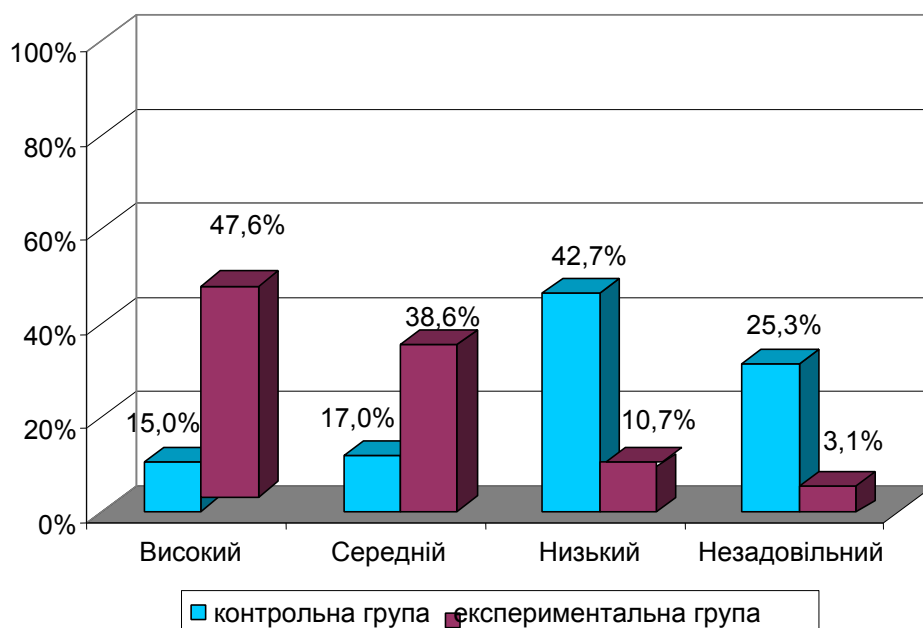


Рис. 3.3. Гістограма рівнів сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики наприкінці другого етапу формувального експерименту

Основними методами другого етапу формувального експерименту були: тестування, самооцінна діяльність, застосування елементів продуктивної творчої діяльності, ознайомлення з психологічними тренінгами та практичне їх застосування, «перехресне» фіксування досягнень з психологічного тестування, виконавсько-інтеграційної рефлексивні завдання, тощо.

Ціннісно-саморегулятивний етап формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики спрямовувався на формування здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності студентів та у процесі сприйняття та виконання творів хорової музики, емпатійного її переживання, рефлексивного осмислення післядії музики, вироблення вмінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музичних та педагогічних дій. На третьому етапі в умовах навчання та педагогічної взаємодії на основі набутих знань та досвіду необхідно було навчити самостійно створювати власні, унікальні проекти та практично презентувати їх у майбутній самостійній практичній діяльності. На цьому етапі вважаємо логічним приділити особливу увагу для формування такого компонента як емпатійно-оцінного. Критерієм ми вважаємо ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності, що демонструє міру сформованості емпатійно-оцінного ставлення до диригентсько-хорової діяльності з розробленими показниками.

На цьому етапі було застосовано такі педагогічні умови: стимулювання творчої самореалізації за рахунок урахування індивідуального фахового досвіду студентів; широке використання музично-інформаційних технологічних засобів диригентсько-хорового навчання, щорозширюють комплекс сучасних засобів інтеграції хорового мистецтва (мультимедіа, аудіо-, відео трансляції, декламації, хореографії); спонукання студентів до вмотивованого усвідомленого співацького навчання. За таких умов передбачається

стимулювання майбутніх учителів музики до саморегуляції своїх відчуттів у процесі виконання хорових творів у концертній обстановці, застосування різних вправ та тренінгів перед виходом на публіку. Заохочення до прийняття самостійних рішень відповідно власним досягненням, інтерпретаційним бажанням, а головне, з огляду на переосмислення думки інших, сміливо втілювати свої художні задуми та практично презентувати свої ідеї.

Третій етап формувального експерименту (ціннісно-саморегулятивний) спрямовувався на формування здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності студентів та у процесі сприйняття та виконання творів хорової музики, емпатійного її переживання, рефлексивного осмислення післядії музики, вироблення вмінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музичних та педагогічних дій. Завданнями педагогічної роботи було: створення атмосфери рефлексивного середовища у процесі практичної роботи майбутніх учителів музики з хоровим колективом; розвиток умінь емпатійного відчуття змісту виконуваних творів хорової музики; формування умінь емоційної саморегуляції та самоконтролю диригентсько-хорових і педагогічних дій.

Втіленню поетапної методики готовності до фахового самовдосконалення у майбутніх учителів музики на цьому етапі сприяло забезпечення пріоритету практичної діяльності, що було виражено в активному практикуму роботи з хором. Цьому сприяли ефективні методи педагогічної роботи другого етапу формувального експерименту, а саме: метод візуалізації, метод «закладання думок» та ствердження, групові та психологічні тренінги, медитативні техніки формування готовності до самовдосконалення, метод ідеальних типів, що виявляє себе в моделюванні педагогічної діяльності, в розвитку «Я-концепції» студента та метод створення культурного контексту, що сприяє формуванню культурної самоідентифікації особистості майбутнього вчителя музики як одного з провідних принципів особистісно орієнтованої освіти. Ці методи впливали на розвиток творчого мислення студентів,

забезпечували цілісність уявлення про майбутню музично-педагогічну діяльність та удосконалювали інтеграційні методи показу хорового твору.

Так, поряд із традиційними методами хорової роботи, було використано метод візуалізації. Візуалізація – це внутрішня уява, бачення себе з певними якостями, програвання тих ситуацій, в яких може опинитися майбутній вчитель під час фахової діяльності. Наприклад, студент бажає бачити себе більш впевненим та вольовим керівником хору. Для цього пропонується згадати реальну ситуацію, яка колись викликала у нього певні труднощі. Перед студентом ставиться задача уявити, як легко і впевнено він діє в цій ситуації. Іншими словами, майбутній вчитель музики уявляє і відчуває себе так, ніби все відбувається в реальності.

Початком опрацювання цього методу є релаксація, тобто розслаблення. При цьому потрібно наділяти себе необхідними якостями, використовуючи точну та вільну візуалізацію. Точна візуалізація передбачає відображення конкретних картин і того, чого прагне студент. Вільна візуалізація дає змогу образу та думкам вільно змінювати одна одну до того часу, доки вони допоможуть визначити позитивний шлях для досягнення мети. При цьому студенти усвідомлювали, що методом візуалізації потрібно займатися регулярно (одного або двох занять недостатньо, щоб бажане здійснилося), але не намагатися оцінювати результати після нетривалого часу. Для успішної візуалізації потрібно: уявляти свою мету так, ніби все відбувається в дійсності; уявляти її якомога частіше. Необхідно зазначити, що творча візуалізація ґрунтується на роботі внутрішніх механізмів та енергії, а також умінні творчо спрямовувати свої внутрішні ресурси.

Близьким до методу візуалізації є метод закладання думок та ствердження. Він передбачає, крім слів, підключення відповідних емоцій та почуттів. Наприклад, перед виступом студент вирішує використати цей метод. Протягом 5-10 хвилин він «закладає» думку про те, що відбувся, і він минув успішно. Потрібно сконцентруватися на тих відчуттях і емоціях, які він повинен відчувати у такій ситуації. Потрібно дати собі установку у вигляді

ствердження «Все відбулося дуже добре. Я зміг себе та колектив організувати. Я впевнений та емоційний. У мене дуже сильна воля. Я досягнув успіху». Кожна формула має відображувати мету закладання думок, бути короткою, не повинна містити заперечення. Бажано вводити тільки одне-два ствердження. Вони повинні бути позитивними, простими та короткими. Не потрібно піддавати сумніву зміст своїх думок та стверджень.

Важливого значення на другому етапі формування самовдосконалення у майбутніх учителів музики мало використання у роботі психологічного тренінгу. Психологічний тренінг – це метод, що дає змогу значно активізувати процес навчання. Сьогодні є багато визначень поняття «тренінг», що зумовлює розширене тлумачення методу і позначення цим терміном різних прийомів, форм, способів і засобів, що використовуються під час викладання. Є кілька підходів до визначення тренінгу як певного виду навчання, узагальнення принципів діяльності. Так, Г.Селевко [212, 209] вважає, що тренінг – це специфічна форма тренування, активного навчання, метод створення умов для саморозкриття особистості. Психолого-педагогічний тренінг – це форма спеціально організованого спілкування, психологічний вплив якого ґрунтується на активних методах групової роботи. На думку В.Орлова [175, 162], педагогічний тренінг є елементом технології фахового становлення вчителя, орієнтований на те, щоб допомогти майбутнім учителям музики у їхньому саморозвитку й професійному самовдосконаленні.

Метою запропонованого педагогічного тренінгу була допомога майбутньому вчителю в утвердженні власного професійного «Я», у виробленні принципів, свого стилю музично-педагогічної діяльності, розвиток потягу до творчості, яка поєднує художньо-естетичні й педагогічні ідеали. Вихідними позиціями тренінгу є прийняття кожного студента як унікальну особистість, що має внутрішні джерела особистісних перетворень та саморозвитку.

Відтак, по-перше, необхідно створити умови, які давали змогу б студенту продіагностувати власні професійно-особистісні якості, почути різні думки

своїх колег з приводу їх наявності чи відсутності. Тренінг допомагав учасникам зіставляти свої власні погляди та цінності з поглядами та цінностями інших. Працюючи в тренінговій групі, кожен учасник мав можливість активно засвоювати і відпрацьовувати нові, не використані раніше комунікативні уміння і навички, не відчуваючи дискомфорту та неприйняття з боку інших учасників.

Основою рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень є різниця між поведінковим та діяльнісним рівнями активності майбутніх вчителів музики, зумовлена дією різних детермінуючих чинників. У цьому контексті метою рефлексивно-цільового тренінгу є перехід кожного учасника групи з поведінкового на діяльнісний, суб'єктний рівень прийняття рішень. За формою проведення цей тренінг належить до групових методів активного навчання, які мають значні переваги у порівнянні з індивідуальними формуючими прийомами.

Побудова рефлексивно-цільового тренінгу містить у собі заходи, спрямовані на актуалізацію і засвоєння різних інтеграційних аспектів педагогічної діяльності (педагогічного спілкування, педагогічного мислення, професійних та життєвих переконань учасників, їх самосвідомості). В якості феноменів, що аналізуються в процесі тренінгових занять, були професійні цінності учасників, їх «Я» образ, характеристика свого колективу, засоби діяльності та спілкування. Весь цей психолого-педагогічний матеріал стає основою для активності групи і кожного окремого майбутнього вчителя музики [5, 211].

Змістовий аспект роботи тренінгової групи забезпечується: розробкою педагогічних ситуацій, що складають невдалий або проблемний фаховий досвід учасників; актуалізацією основних педагогічних стереотипів і штампів, що не дозволяють реалізувати творчий потенціал педагогів; програванням різних моделей стосунків (насамперед авторитарних і демократичних) та побудовою на цьому досвіді нової системи відносин; „проживанням” різних рольових позицій, у яких можуть перебувати учасники навчально-виховного процесу і

пошуком найоптимальніших способів налагодження взаємодії; виокремленням і операційним розгортанням усіх етапів прийняття рішення.

Останній момент є одним із найсуттєвіших у нашому тренінгу, оскільки формування вмінь, що забезпечують процес прийняття ефективних педагогічних рішень, можливий лише у спеціально організованій навчально-тренінговій діяльності, де вироблення кожної операції та дії стає окремою „навчальною задачею”. Отже, важливий етап рефлексивно-цільового тренінгу складають вправи, спрямовані на розробку дій і операцій, що лежать в основі продуктивної постановки проблеми і формулювання мети, вироблення альтернатив рішення, їх критичної оцінки і порівняння на основі розгорнутої аргументації, формулювання змісту вибору і його обґрунтування, а також навички виконання, оцінки і самооцінки дій, що забезпечують функціонально-операційний аспект процесу прийняття рішення (постановку проблеми, мети, формування альтернатив тощо). В основі розвитку рефлексії лежать процеси осмислення і переосмислення, що дають найбільш конструктивний імпульс до фахового саморозвитку майбутнього вчителя музики.

Оскільки основним завданням тренінгу є розвиток і формування інтеграційних дій, які складають діяльнісну побудову процесу прийняття рішень у побудові моделі показу хорового твору, що забезпечується механізмами цільової детермінації, особливо акцентувався етап вибору і постановки мети рішення. Мета – це уявлення про результат, який бажає отримати педагог, тому визначення її змісту вимагає спеціальної свідомої і рефлексивної мисленнєвої активності. У ході дослідження ми встановили, що уявлення про мету своїх дій майже не усвідомлюється майбутніми вчителями музики; не завжди і перші спроби відрефлексувати і сформулювати мету в умовах спеціальних вправ є вдалимими. Найскладнішим моментом для студентів тут є усвідомлення, рефлексія власного домінуючого мотиву, що наповнює мету певним змістом („Що саме я хочу показати у хоровому творі?”), а також розуміння керованої ролі обраної мети на подальше рішення і на кінцевий

результат дій. Важливе значення має тут і вербальне формулювання мети, яке відпрацьовується у випадку необхідності за допомогою групи.

Серед методичних прийомів, що використовувалися на даному етапі педагогічної роботи найбільш інформативними та цінними у пізнавальному сенсі були проєктивні вправи „Складання узагальненого портрета „хорошого учня” й „проблемного учня”, „Складання портрета „справжнього вчителя” („ефективного вчителя”, „Вчителя з великої літери”, „вчителя-майстра”) і „неефективного вчителя”. У процесі колективного удосконалення індивідуальних „портретів” увага звертається на те, які якості учнів педагоги вважають значимими – особистісні, інтелектуальні, комунікативні чи пов’язані зі ставленням до вчителя. „Вчительські портрети” вказують на професійні пріоритети, що виокремлюються різними педагогами.

Для розвитку умінь саморегуляції педагогічних ситуацій були широко використані такі вправи, як: «Діалог з порожнім стільцем», яка є модифікацією відомого прийому гештальттерапії, що спрямована на рефлексію реального професійного „Я”; «Складання проєктивних психомалюнків („Учитель і учень”, „Моє життя і моя робота”, міні-твори „Як я вирішив стати вчителем музики”, „Що мені дала вчительська професія”, „Мої професійні розчарування”, тощо). Під час аналізу малюнків виявляється неусвідомлена раніше мотивація музично-педагогічної діяльності, коректується ставлення до учнів тощо.

Ефективним методом оволодіння навичками та вміннями регуляції емоційно-вольового стану є аутогенне тренування. Поняття «аутогенне тренування» включає систему прийомів свідомого психічного самовдосконалення людини. Воно може реалізуватися за допомогою технічних, зокрема, й автоматичних приладів (тренажери уваги, пам’яті, уяви, волі тощо), а також завдяки зусиллям волі, інтелекту особи. Аутогенне тренування традиційно застосовується з метою виявлення і використання психофізіологічних і психічних резервів окремого індивіда в його продуктивній праці та творчій діяльності. У процесі аутогенного тренування виникає стан релаксації, тобто пасивної концентрації на конкретних відчуттях, які

супроводжувалися почуттям глибокого спокою, зняттям напруги та хвилювання. У цьому стані дуже добре реалізувати прийоми самонавіювання, спрямовані на регуляцію різних станів та фізіологічних функцій організму. Під час впливу аутогенного тренування ми мали можливість працювати над формуванням емоційно-вольових якостей, вмінням регулювати свій емоційно-вольовий стан. Основна мета аутогенного тренування у нашому дослідженні – це розвиток емоційної сфери, артистизму, потреби в інтегрованому показі хорових творів, підвищення працездатності і творчого потенціалу майбутнього вчителя музики.

Першим етапом аутогенного тренування була вправа, спрямована на усвідомлення причин виникнення негативних емоцій (роздратованість з приводу невміння організувати роботу над хоровим твором, неспроможність поставити завдання та виконати його, невпевненість у свої знаннях та вміннях, психологічна напруга, яка проявляється у фізичній скутості, хвилюванні, яке визначалося тремтінням рук та ніг, слабким володінням голосовим апаратом тощо). Ефективної праці над творами хорової музики неможливо досягти без відповідної підготовки, яка полягала у виробленні контролю над своїм емоційно-вольовим станом, що стало наступним завданням другого етапу аутотренінгу.

Аутотренінг «Пробудження і розвиток бажаних відчуттів» мав створити зовнішні і внутрішні умови, які б сприяли розвиткові певного відчуття при виконанні творів хорової музики за бажанням виконавця. Вправа призначається для щоденних занять. Важливо, щоб вибір відчуття і рішення про необхідність його формування обумовлювалася вільним волевиявленням індивідуума, який прагне зробити ще крок на шляху свого особистісного розвитку (Додаток 3).

Аутотренінг з розвитку бажаних відчуттів може стати основою досить великої програми дій. Можна вдаватися до допомоги поезії, музики, драматичного мистецтва, танцю, живопису, особистих спогадів, тобто всього того, що асоціюється з бажанням почуттів. Можна використовувати те, що

перебуває навколо нас з метою досягнення бажаного відчуття шляхом творчого застосування і синтезу та інтеграції різних форм.

В окремих випадках спостерігається негативна реакція на вправу. Це є ознакою існування когнітивних негативних емоцій, які блокують розвиток бажаних якостей та відчуттів. Якщо негативна реакція виражена дуже яскраво, то краще перервати заняття, розібратися в емоціях, що виникли, та зняти їх. Після цього вправу відновити. Такі заняття набувають виняткового значення, оскільки формування позитивної емоції займає важливе місце, що з'явилося внаслідок усунення негативних емоцій.

Діагностування показників третього критерію – ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності респондентів контрольної та експериментальної груп показало значні відмінності динаміки зростання. За узагальненими даними констатувального експерименту, респонденти контрольної та експериментальної груп знаходилися переважно на середньому рівні. Проведення педагогічної роботи за спеціально розробленою методикою формування самовдосконалення зі студентами експериментальної групи забезпечило зростання показників, що виявилось у перерозподілі рівнів сформованості емпатійно-оцінного компонента сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики.

Динаміку зростання ступеню здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності за узагальненими показниками прояву критерію в контрольній та експериментальній групах показано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості емпатійно-оцінного компонента готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики

Групи студентів	Рівні сформованості критерію	
	До експерименту	Після експерименту

	Незадовільний		Низький		Середній		Високий		Незадовільний		Низький		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	Абс	%	абс	%	абс	%
КГ	10	13,3	18	24	33	44	14	18,7	8	10,7	17	22,7	32	42,7	18	24
ЕГ	9	12	17	24,3	29	41,4	15	21,4	0	0	3	4,3	31	44,3	37	52,9

Статистичні дані підтверджують результати спостереження та якісні характеристики зростання показників. Динаміку зростання показників означеного критерію в контрольній та експериментальній групах ілюструємо гістограмою (рис. 3.4). Результати статистичної обробки свідчать про стрімкість зростання високого рівня прояву показників ступеню регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності в респондентів експериментальної групи. Це дає підстави свідчити про ефективність застосування тренінгових занять (третій етап формувального експерименту), медитативних технік на практичних заняттях з диригентсько-хорових дисциплін.

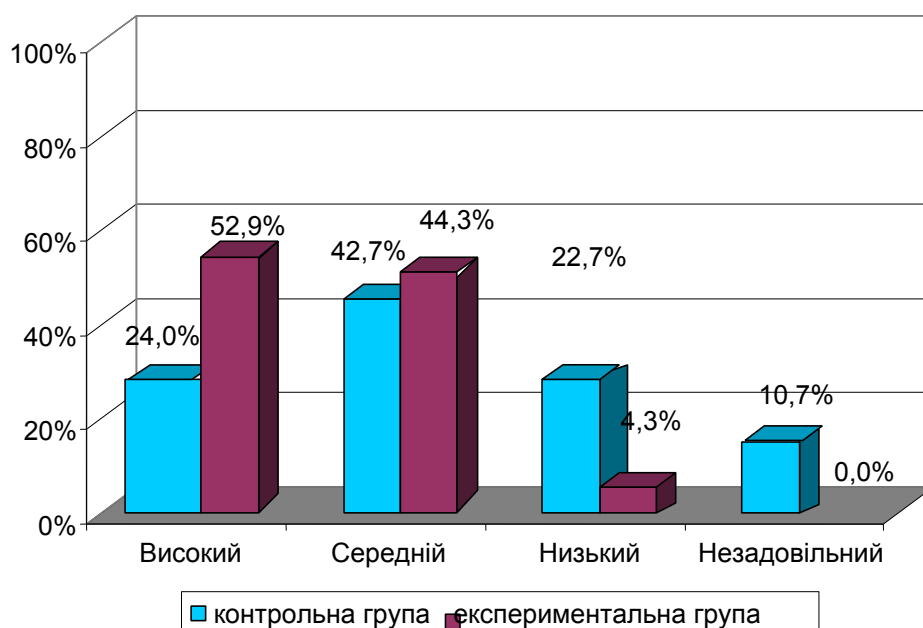


Рис. 3.4. Гістограма рівнів сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики наприкінці третього етапу формувального експерименту.

Основними методами цього етапу були: проєктивні вправи, методи врахування інтеграційного контексту у викладанні диригентсько-хорових дисциплін, сумісне обговорення поліхудожнього змісту хорових творів, аутогенне тренування, метод узагальнення набутого мистецько-освітнього досвіду в процесі вивчення та виконання хорових творів, метод творчої імпровізації, метод інтегровано-адаптованої рефлексії тощо.

На *усвідомлено-креативному* етапі формування готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики було запропоновано підсумкове завдання, самостійне створення проєктів, що мало перевірити ефективність сформованості готовності до самовдосконалення у майбутніх учителів музики. На цьому етапі необхідно було перевірено загальні досягнення студентів, набуті протягом формувального експерименту, зроблені підсумки здобутків кожного студента попередніх етапів. Цей етап було спрямовано на виявлення у студентів творчої активності у використанні інтеграційних елементів у диригентсько-хоровому процесі; вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях. Все це було спрямоване на опанування творчо-регулятивного компонента.

Для ефективності навчального процесу ми використали такі педагогічні умови: інтегративна зорієнтованість майбутніх учителів музики на диригентсько-хорову діяльність; заохочення художньо-виконавських інтерпретаційних можливостей майбутніх учителів музики; широке використання музично-інформаційних технологічних засобів диригентсько-хорового навчання, що сприяло актуалізації особистісного досвіду спілкування з хоровим мистецтвом, забезпечення необхідними і достатніми знаннями щодо художньо-інтегрованої організації опанування хоровими творами, поелементне введення інтеграційних форм у практику диригентської підготовки студентів, що мотивується різним ступенем складності інтеграції у хоровому мистецтві.

Цей етап був складним, але майбутні вчителі музики змогли проявити набуті уміння, проявити власні бажання, здійснити заплановані проекти. Основними методами четвертого етапу формувального експерименту були методи самостійного проектування, застосування власних методик та створення продуктів інтеграційної творчості, презентації набутого досвіду самовдосконалення, метод творчої інтерпретації, тощо. Необхідно зазначити, що приділяючи спеціальну увагу конкретним компонентам, ми враховували досягнення студентів по всіх компонентах, які формуються, долучаючи досягнення кожного до загального результату.

Застосовуючи відповідні до мети формувального етапу низки методів або окремі конкретні методи, ми виокремили загальний об'єднуючий, формотворчий метод – *самостійно-удосконалюючий* – зміст та характер спрямування якого – розкриття творчої особистості майбутнього вчителя (в процесі інтеграції дисциплін диригентсько-хорового циклу), усвідомлено вмотивованої на творчий, інтегрований процес навчання ініціативного суб'єкта підготовленого до самостійної практичної діяльності.

На четвертому етапі, усвідомлено-креативному, основну увагу було приділено творчо-регулятивному компонента. На цьому етапі передбачалось: кожний студент повинен був самостійно запроектувати програму своїх виступів (навчальних та концертних), продемонструвати у власному виконанні або виконанні курсового хору свої інтегративні можливості та досягнення у вигляді продукту творчості. Якісним показником даного етапу було уміння проявити елементи інтеграції у всіх складових фахової діяльності. В процесі виконання поставлених завдань були застосовані інші музично-творчі досягнення майбутніх учителів музики (написання музики, текстів, сценаріїв, інтеграція мистецтв при підготовці до концертних програм тощо).

Основними методами четвертого етапу були методи самостійного проектування, застосування власних методик та створення продуктів інтеграційної творчості, презентації набутого досвіду самовдосконалення. На цьому етапі було запропоновано підсумкове завдання, самостійне створення

проектів, що мало перевірити сформованість готовності до фахового самовдосконалення у майбутніх учителів музики. На цьому етапі було перевірено загальні досягнення студентів, набуті на протязі формувального експерименту, зроблені підсумки здобутків кожного студента попередніх етапів. Цей етап був складним, але майбутні вчителі музики змогли проявити набуті вміння, проявити власні бажання, здійснити заплановані проекти.

Мета запропонованих проектів полягала у тому, щоб кожний студент проявив свої можливості в інтеграції деяких видів мистецтва у цілісності трьох взаємопов'язаних складових кожного проекту. Це такі складові проектів, або такі три завдання, які стали предметом оцінювання:

(а) підготувати музичний захід на власний розсуд, за власним бажанням від задуму до його кінцевого втілення;

(б) провести відкрите заняття за власним бажанням з продуманим пісенним репертуаром, обраним та підготовленим власноруч;

(в) продемонструвати свій щоденник записів музичних вражень від прослуханих хорових творів різних жанрів, форм, які викликали безпосередній чуттєво-емоційний відгук у студентів.

Завданням кожного майбутнього вчителя було виконати всі складові цього проекту, оскільки кількість балів злежала перш за все, від виконання всіх складових або лише частини проекту (всіх трьох, двох або одного завдання із запропонованих для всіх учасників). Оцінки за виконання останнього завдання було доручено виставляти незалежним експертам по п'ятибальній системі. За кожне завдання експерти виставляли оцінки за п'ятибальною шкалою таким чином, що найкращий бал становив 15 б. (якщо виконані всі 3 завдання на оцінку 5), а нижчий 1 (1 б. за незадовільно виконане одне завдання).

Зміст складових підсумкового завдання (проекту) був таким.

Перше завдання – підготувати музичний захід на власний розсуд, що означало провести його за власним бажанням від задуму до його кінцевого втілення з елементами інтеграції мистецтв, проявити ініціативу у підготовці музичного заходу із самостійно обраними хоровими творами, самостійно

вивченими з самостійно підібраними засобами виразності, з самостійно підібраними методами вирішення творчих завдань стосовно художнього плану та емоційної драматургії кожного з запропонованих прикладів.

Друге завдання – провести відкрите заняття за власним бажанням з продуманим пісенним репертуаром, обраним та підготовленим власноруч – полягало у спланованому заздалегідь відкритому занятті з іншим студентом експериментальної групи, в якому учасник експерименту повинен був запропонувати художньо-педагогічний аналіз виконуваного твору.

Третє завдання – продемонструвати свій щоденник записів музичних вражень від прослуханих хорових творів різних жанрів, форм, які викликали безпосередній чуттєво-емоційний відгук у студентів. Цим завданням перевірялось, скільки і яких творів зумів прослухати кожний у виконанні студентів інших музичних закладів, професійних майбутніх учителів музики, або у аудіо- та відеозапису.

Отримані оцінки по всіх трьох складових узагальненого проекту виставлялись та підсумовувались і становили сумарний бал для кожного студента. У скороченому вигляді оцінний лист (матриця) виглядав так :

Таблиця 3.4.

*Узагальнені результати IV етапу формування самоудосконалення
майбутніх учителів музики*

Кількість Учасників в ЕГ	Студенти	Перше завдання	Друге завдання	Третє завдання	Загальна сума балів
1	Гавриленко О.	5	4	5	14
2	Матвійчук К.	3	3	4	10
3	Шевченко М.	5	5	5	15
4	Гончаренко К.	4	3	5	12

-	-	-	-	-	-
67	Охримовський С.	4	5	4	13
68	Качанова А.	4	3	3	10
69	Сичевська А.	5	5	4	14
70	Артамонова Т.	5	2	3	10

Експериментальна методика цього етапу була спрямована на самостійне проектування музично-творчих досягнень та практичне відтворення власних проєктів. Тобто, основна увага приділялась формуванню творчо-регулятивному компоненту. На останньому етапі використовувались досягнення у формуванні інших компонентів самовдосконалення, яким було приділено спеціальну увагу на попередніх етапах.

Для студентів додатково ще було запропоновано таке завдання, яке було пов'язано із створенням самостійного проєкту хорової композиції та власним його виконанням перед слухацькою аудиторією – школярами класу, з якими проводилась педагогічна практика.

Таким чином, були запропоновані такі творчі завдання:

- створити самостійно власний проєкт з огляду на досягнуті вміння, презентувати адаптивні можливості в навчальних та концертних обставинах, продемонструвати винайдення шляхів подолання небажаних проявів навчання в умовах опанування необхідним освітнім тезаурусом у сучасних освітніх умовах;

- у разі відсутності здібності до складної творчої роботи, пропонувалося винайти в репертуарі музичних програм, які звучали в ефірі ті, які відповідали б високим стандартам, на переконання студентів, та ознайомитись із цими хоровими композиціями.

Після показу власноруч обраних популярних хорових творів відбувались обговорення в групах студентів їх художньо-естетичного значення,

культуровідповідності, самотності виконання, оскільки за психологічною концепцією формування самовдосконалення кожний студент мав би проявити свій вільний вибір (відносно вільний, у межах навчальних можливостей, керуючись самооцінкою музично-виконавських здібностей, своїх технічних досягнень, культурно-освітньої значущості виконуваних хорових творів для обраної аудиторії).

Результати виконання таких самостійних проектів засвідчили загальний високий рівень фахових можливостей майбутніх учителів музики. цей етап формувального експерименту був спрямований на формування четвертого, творчо-регулятивного компонента, як основного, визначеної структури сформованості самовдосконалення, який поєднав у собі всі попередні елементи і став підсумовуючим. Опануванням цього компонента студенти продемонстрували рівень їх готовності до фахового самовдосконалення та розкрили загальну картину експериментальних досягнень та прорахунків.

Таким чином, дотримуючись концепції сумарного прояву сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики, який вони проявили як у сумі сформованих компонентів цього феномену, досліджуваних було ранжовано за кількістю набраних балів, що дало порівняльний результат отриманої фахової якості. Представимо підсумкову таблицю отриманих результатів формування готовності до фахового самовдосконалення по всіх визначених компонентах цього феномена.

Таблиця 3.5.

Результати формувального експерименту ЕГ (70 осіб)

Компоненти	Рівні сформованості (кількість особи / %)			
	Високий	Середній	Низький	Недостатній
Мотиваційно-спрямований	34 / 48,6%	27 / 38,6%	4 / 5,7%	5 / 7,1%
Емоційно-когнітивний	34 / 47,6%	27 / 38,6%	7 / 10,7%	2 / 3,1%

Емпатійно-оцінний	37 / 52,9%	31 / 44,3%	3 / 4,3%	0 / 0%
Творчо-регулятивний	40 / 57,1%	30 / 42,9%	0 / 0%	0 / 0%

Представимо гістограму результатів сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики за показником середнього арифметичного за всіма компонентами для більшого унаочнення значень, представлених у таблиці 3.5 за відповідними рівнями (стор.187).

З наведеної нижче таблиці (3.6) можна побачити значні зрушення у результатах формульного експерименту стосовно експериментальної групи майбутніх учителів музики до та після експериментальної роботи. Такі позитивні зрушення ми можемо пояснити тим, що формування готовності до самовдосконалення лежить у зоні інтелектуально-інтеграційної діяльності особи (мова йде про вивчення, засвоєння та використання диригентсько-хорової інформації).

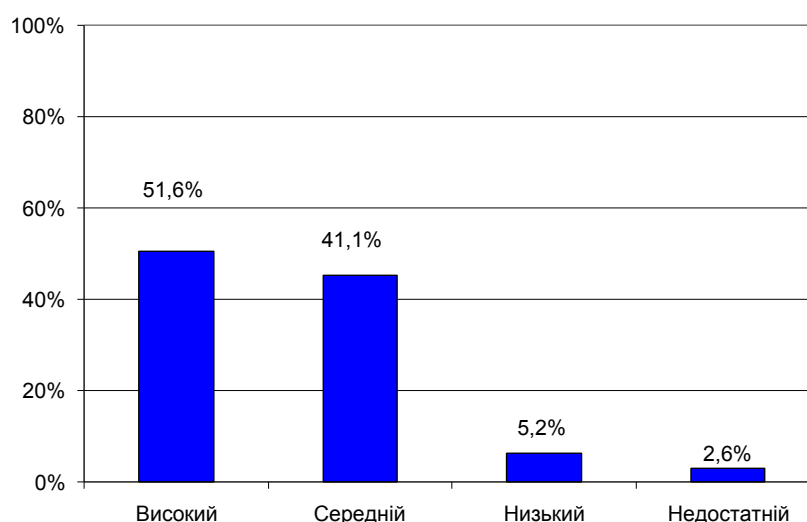


Рис. 3.6. Гістограма результатів сформованості готовності студентів

до самовдосконалення за показником середнього значення

Продемонструємо порівняльні результати сформованості готовності до фахового самовдосконалення до та після експериментальної роботи у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Порівняльні результати до та після формувального експерименту ЕГ

Стан сформованості	Рівні сформованості (кількість осіб 70 / %)			
	Високий	Середній	Низький	Недостатній
До експерименту	6,0%	24,7%	51,6%	17,6%
Після експерименту	51,6%	41,1%	5,2%	2,6%

Майбутній вчитель музики за своєю фаховою приналежністю, перш за все той, хто постійно навчається разом із своїми учнями, тому підвищення інтелектуально-інтеграційних здобутків – це є природною характеристикою змісту його діяльності. До того ж, перехід з недостатнього, низького та середнього рівнів складає достатній кількісний ряд та може забезпечити значне підвищення високого рівня сформованості обраного феномена.

На представлених малюнках наочно відтворено результативність запропонованої методики, ефективність завдань для формування готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики. По кожному з компонентів у всіх учасників експериментальної роботи успішність процесу формування самовдосконалення може бути на різних рівнях досягнення результатів, тому цифрові показники не повинні дорівнювати по ста відсоткам (стовідсотковий результат є точним по кожному окремому компонента). Інформаційна цінність таких результатів дає змогу зорієнтуватись у якості

сформованості визначених компонентів та ефективності запропонованої методики.

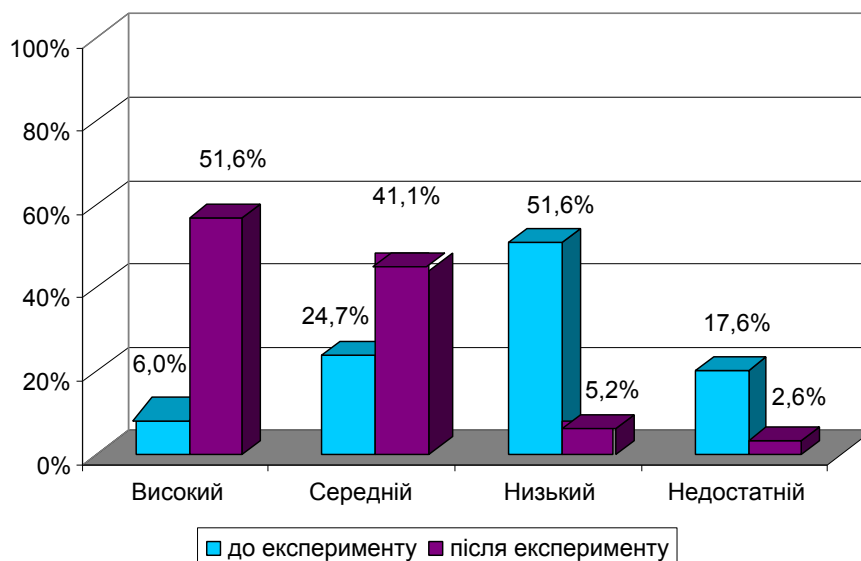


Рис. 3.7. Порівняльні результати до і після формувального експерименту ЕГ

Для дослідження важливим є те, що по кожному з визначених компонентів самовдосконалення майбутніх учителів музики відбулись позитивні зрушення, що є головним визначальним показником формувального експерименту.

Ми спостерігаємо найменші зрушення у формуванні мотиваційно-спрямованого компонента, що можемо пояснити значним психологічним його навантаженням, оскільки мотиваційні процеси та процеси психолого-соціального спрямування пов'язані не лише з бажанням кожного майбутнього вчителя музики уникнути зайвого хвилювання, його намаганням глибоко зануритись у творчі виконавські процеси, стилістичні та художні задачі, які стоять перед виконавцем, бажанням донести свою художньо-виконавську концепцію до слухача, а більше з індивідуальними особливостями кожного

учасника експерименту, його темпераментом, емоційно-чуттєвим досвідом виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією.

По інших показниках зрушення відбулись майже на одній відстані за ефективністю, що можна пояснити вдалою методикою формування готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики з Китаю.

Після детального аналізу сформованості кожного із структурних компонентів готовності до фахового самовдосконалення студентів можна представити порівняльну узагальнену таблицю отриманих результатів по двох групах – експериментальної та контрольної.

Таким чином, формувальний експеримент виявив очікувані результати. Аналіз результатів виконання всіх запропонованих завдань на визначених етапах дав змогу переконатись, що всі компоненти самовдосконалення отримали позитивні зрушення у процесі формування, що підтверджує ефективність розробленої методики.

Представлене дослідження дало певні результати формувальної роботи з обраної проблеми. Отримані результати свідчать про використання влучних питань та завдань для з'ясування наявності та дієвості встановлених компонентів досліджуваного феномену, загалом запропонованої методики. У результаті підрахунку позитивних та негативних проявів респондентів за рівнями розкриття ініціативності їх було розподілено за встановленими рівнями. Результати діагностування незалежними суддями майже співпав із самооцінкою респондентів, що засвідчило високий рівень їх самосвідомості та адекватної рефлексії, запевнив у результативності формувального експерименту.

Розробка та організація практичних форм контролю за перебігом дослідження дозволили виконати завдання заключного етапу експериментальної роботи, а саме: прослідкувати за студентами експериментальної групи на індивідуальних та практичних заняттях з диригентсько-хорових дисциплін упродовж усіх етапів формуючого експерименту; визначити динаміку їхнього розвитку; здійснити порівняльний

аналіз зрізів констатувального та формувального етапів експерименту; визначити ефективність експериментальної методики.

Діагностика формування готовності до самовдосконалення у майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачала впровадження єдиної системи параметрів досліджуваних явищ і критеріїв їхнього оцінювання для наскрізного використання упродовж усієї дослідно-експериментальної роботи. У відповідності з цим, усі зрізи здійснювались за єдиною схемою. З метою отримання різнобічної та повної інформації стосовно доцільності експериментальної методики, робота над аналізом результатів експерименту відбувалась по таких напрямках, які відображали відповідні складові результатів дослідження.

Аналіз результатів експерименту стосувався висвітлення даних щодо формування готовності до фахового самовдосконалення студентів експериментальної групи на заняттях з дисциплін диригентсько-хорового циклу. Ґрунтуючись на зіставленні вихідних, поетапних та кінцевих результатів, даний аналіз дозволив визначити динаміку формування відповідних компетенцій студентів, що навчалися за експериментальною методикою.

Дані, наведені у таблицях, свідчать про те, що упродовж навчання в експериментальній групі кількість студентів із середнім рівнем сформованості готовності до самовдосконалення студентів за усіма показниками критеріїв зросла, а з низьким – зменшилася. При чому формування готовності до самовдосконалення у багатьох студентів досягнув високого рівня. Слід зазначити, що у контрольній групі таких змін не відбулося. Дещо змінилися показники окремих характеристик критерію «ступінь сформованості стійкого емоційно забарвленого інтересу» та «міра сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи».

На всіх етапах формувального експерименту основним наскрізним засобом досягнення ефективності в диригентсько-хоровій діяльності був

принцип самостійного визначення власних дій, який теоретично обґрунтовано на основі провідного науково-теоретичного напрямку - розкриття власних потенційних можливостей кожного студента та їх самостійного застосування в складних навчальних умовах, яким ми вважаємо самоусвідомлення власного вибору. Чітко організований процес експериментальної роботи на всіх етапах забезпечив цілеспрямоване формування самовдосконалення майбутніх учителів музики, про що засвідчили значні позитивні зрушення у процесі навчання та визначення власних ініціативно-інтеграційних дій в диригентсько-хоровому навчанні.

Аналіз результатів виконання студентами навчальних та контрольних завдань дозволив визначити не лише зрушення в рівнях формування окремих компонентів готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у кількісному вираженні, але й висвітлити їх змістову складову. На представлених малюнках наглядно відтворено результативність запропонованої методики, ефективність завдань для формування готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики.

У зв'язку з тим, що точність оцінювання результатів запропонованої методики формування готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у кількісних вимірах має дещо відносний характер і приблизно на 1/5 визначається випадковими помилками, для обчислення результатів експерименту було застосовано методи математичної статистики, що передбачали собою максимальне уникнення похибок в отриманні кількісних результатів.

Для з'ясування репрезентативності отриманих даних в результаті формувального експерименту було застосовано їхню обробку статистичними методами за допомогою такого алгоритму:

Сформульовано статистичні гіпотези.

Перша гіпотеза (H_0): кількість студентів, які набрали 40 і більше відсотків (досягли середнього та високого рівня) в ЕГ не більше ніж у КГ;

Друга гіпотеза (H1): кількість студентів, які набрали 40% і більше в ЕГ, більше ніж у КГ.

Здійснено перевірку істинності сформульованих гіпотез за допомогою статистичного критерію узгодження Р.Фішера (ϕ).

Застосування цього критерію дозволило оцінити ймовірність відмінностей між двома вибірками, у яких зафіксовано ефект впливу розробленої методики.

За допомогою критерію Р.Фішера показники успішного оволодіння студентами ініціативними досягненнями ми виразили у відсотках та відобразили у таблиці 3.9: визначено ϕ_1 та ϕ_2 , відповідно – 4,292 і 2,096. Емпіричне значення $\phi_{\text{емп}}$ ми вираховували за формулою (3.1):

$$\phi_{\text{емп}} = (\phi_1 - \phi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (3.1)$$

Де ϕ_1 – значення, відповідне більшому процентному показнику; ϕ_2 – значення, відповідне меншому процентному показнику; n_1 – кількість спостережень у ЕГ; n_2 – кількість спостережень у КГ. У нашому випадку:

$$\phi_{\text{емп}} = (4,292 - 2,096) \sqrt{\frac{75 \cdot 70}{75 + 70}} \approx 13,437$$

Критичне значення критерію ϕ (за Фішером) для рівня статистичної значимості $p = 0,05$ визначаємо зі статистичних таблиць: $\phi_{\text{кр}} = 1,64$.

Як бачимо, для кожного з показників емпіричне значення ϕ більше критичного ($\phi_{\text{кр}} > \phi_{\text{емп}}$). Отже відмінності в результатах контрольної та експериментальної групи суттєві. Тобто ми можемо відкинути гіпотезу H_0 та прийняти гіпотезу H_1 для кожного з показників. Порівняння ϕ табличного та експериментального показує, що $\phi_{\text{емп}} < \phi_{\text{кр}}$, а це означає, що фекс. лежить поза інтервалом прийняття нуль-гіпотези.

Таблиця 3.8.

Статистичні показники узгодження істинності даних за Р.Фішером (ϕ)

Критерії	Показники	Високий рівень		Незадовільний рівень		Ф ₂	Ф ₁	Критерій φ за Фішером
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ			
		%	%	%	%			
ступінь сформованості стійкого емоційно забарвленого інтересу до диригентсько-хорової діяльності	вияв постійного бажання до творчих видів діяльності в хоровому колективі;	23,0%	63,0%	75,6%	17,4%	1,256	2,282	4,24
	постійна схильність до ініціативних музичних дій;	27,7%	62,3%	7,0%	13,0%	1,321	2,403	4,31
	прояв стабільного інтересу до оволодіння прийомами евристичної діяльності;	31,7%	57,3%	68,2%	31,8%	1,413	1,943	3,1
	прояв стабільного інтересу до розв'язання інтеграційно-творчих завдань у різних видах диригентсько-хорової підготовки	12,0%	48,6	25,3%	7,1%	0,776	2,240	3,51
міра сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи	прагнення інтеграції фахових знань, умінь та навичок;	24,2%	55,8%	79,2%	20,8%	1,435	2,194	2,89
	прояв пізнавального інтересу до творчого саморозвитку у фаховій діяльності	41,7%	58,3%	68,2%	31,8%	1,403	1,943	2,1
	потяг до вивчення кращих зразків хорового мистецтва	15,0%	47,6%	25,3	3,1%	1,356	2,242	2,54
ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності, демонструє міру сформованості емпатійно-оцінного ставлення до диригентсько-хорової діяльності	Наявність пізнавального інтересу до фахової діяльності;	41,2%	58,8%	70,0%	30,0%	1,393	1,982	2,23
	вияв зацікавленості до інтегративних підходів у диригентсько-хоровому навчанні	34,1%	65,9%	73,1%	26,9%	1,247	2,051	3,25
	наявність фахової спрямованості виконавсько-педагогічну діяльність	24,0%	52,9%	10,7	0,2%	1,35	2,65	2,61

міра інтегративної спрямованості у підході до диригентсько-педагогічної діяльності	потреба у виборі методів вирішення творчих завдань;	35,5%	64,5 %	68,2 %	31,8 %	1,276	1,943	2,69
	спроможність до осмислення та розвитку інтегративної спрямованості у фаховій діяльності	38,9%	61,1 %	76,0 %	24,0 %	1,347	2,118	3,19
	здатність до критичного оцінювання власної педагогічної діяльності	40,6%	59,4 %	90,5 %	9,5%	1,382	2,514	4,5

Зіставляючи показники рівнів сформованості готовності до фахового самовдосконалення студентів, можна зробити висновок, що розроблена в нашому дослідженні методика, виявилася досить ефективною, а запропоновані педагогічні умови вплинули на розвиток природних механізмів досліджуваного явища. Істотна різниця, яку можна побачити в зафіксованих числових показниках, свідчить про ефективність її застосування.

Висновки до третього розділу

Проведений психолого-педагогічний експеримент з формування готовності до фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін дозволив дійти таких висновків:

- зміст та хід дослідно-експериментальної роботи охопив існуючий стан досліджуваної проблеми у практиці підготовки фахівців, а саме сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики, дозволив виявити шляхи можливого застосування розробленої поетапної методики. Дослідно-експериментальна робота здійснена у природних умовах навчального процесу відповідно до поставленої мети та намічених завдань;

-на констатувальному етапі експерименту визначити рівні сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у

процесі диригентсько-хорової підготовки, а саме: високий, середній, низький, незадовільний та надані їм характеристики. *Високого* рівня сформованості готовності до фахового самовдосконалення досягли студенти, які по всіх указаних чотирьох компонентах в сумі отримали високий оцінний бал (5-4 б. за кожний) та продемонстрували такі досягнення: вияв постійного бажання до творчих видів діяльності в хоровому колективі; постійна схильність до ініціативних музичних дій; прояв стабільного інтересу до оволодіння прийомами евристичної діяльності; прояв стабільного інтересу до розв'язання інтеграційно-творчих завдань у різних видах диригентсько-хорової підготовки.

На цьому рівні майбутні вчителі музики активно із зацікавленням здобувають інформацію, відшуковуючи самостійно нотний матеріал у мистецьких бібліотеках, мережі Інтернет, ініціюють власні пропозиції щодо виконання хорових творів, пропонують різні інтеграційні елементи (відео, презентації, елементи хореографії, театралізація), надаючи різні варіанти їх співставлення. Без активної допомоги викладачів демонструють уміння адаптуватись у нових умовах виконання, освітніх ситуаціях, самостійно справляються зі хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу та уміють адаптувати власний виконавський досвід до нових художніх орієнтирів. Надають вірну характеристику музичним творам різних стилістичних спрямувань. На протязі навчання в університеті навчились виконувати твори різних авторів, епох стилів.

Середнього рівня сформованості готовності до фахового самовдосконалення досягли ті студенти, які в сумі мали високі та середні оцінки (4-3 б. за кожний) якнайменш по трьох компонентах та проявили такі досягнення: під керівництвом викладача та іноді самостійно вирішують, яку хорову музику виконувати на заняттях з хорового диригування; знають деякі з популярних хорових творів та декількох хормейстерів; демонструють яскраву художньо-емоційну реакцію на звучання хорових творів; у опанованій хоровій музиці частково пропонують власну інтерпретацію у обговоренні з викладачем, яка співпадає з образно-емоційним змістом або зафіксованою у назві програми

твору, запропонованого для опанування. Респонденти, яких нами віднесено до середнього рівня готовності до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін здобувають необхідну теоретичну та методичну інформацію, відшуковуючи нотний матеріал в бібліотеці, мережі Інтернет, ініціюють окремі власні виконавські пропозиції та елементи власної інтерпретації (вибірково – динаміка, агогіка), пропонуючи різні варіанти їх співставлення. Намагаються без допомоги викладачів демонструвати уміння працювати з хоровим твором, у виконавських ситуаціях, самостійно справляються з хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу та уміють адаптувати власний виконавський досвід до нових стильових (художніх) орієнтирів. Надають вірну характеристику хоровим творам різних епох.

Низький рівень сформованості готовності до фахового самовдосконалення показали ті студенти, які в сумі мали середні та низькі оцінки (3-2 б. за кожний) якнайменш по двох компонентах та проявили такі здобутки: під керівництвом викладача вирішують, яку хорову музику виконувати на заняттях з хорового диригування; знають один-два з числа популярних хорових творів, демонструють ідентичну з викладачем реакцію на звучання хорових творів; у опанованій хоровій музиці пропонують деякі елементи опису власного емоційного відгуку в обговоренні з викладачем, що певною мірою співпадає з образно-емоційним змістом або зафіксованою у назві програми. Респонденти, яких нами віднесено до низького рівня готовності до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін користуючись допомогою викладача знаходять музичну інформацію у бібліотеці, мережі Інтернет, несміливо ініціюють окремі інтерпретаційні пропозиції (іноді за пропозицією однокурсників), рідко пропонують елементи інтерпретації, без варіантів їх співставлення. За допомогою викладачів намагаються адаптуватись та справлятися з хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу, в нових умовах виконання та навчання,

намагаються пристосувати свій попередній виконавський досвід до нових творчих завдань.

Незадовільний рівень сформованості готовності до фахового самовдосконалення показали ті студенти, які в сумі мали низькі оцінки (2-1 б. за кожне) якнайменш по одному компоненту та проявили такі уміння: під безпосереднім впливом викладача вирішують, яку хорову музику вивчати на заняттях з хорового диригування; не знають популярних хорових творів; відповідно реагують на звучання невідомих творів; на заняттях з хорового диригування обговорюють з педагогом елементи можливого емоційного відгуку, відповідного образно-емоційному змісту твору або зафіксованого у назві. Разом з викладачем за необхідності знаходять теоретичну інформацію у бібліотеці, мережі Інтернет, не ініціюють інтерпретаційні пропозиції, а виконують завдання викладача, повторюючи інтерпретацій задумки та завдання педагога, без варіантів їх співставлення. Респонденти, яких нами віднесено до незадовільного рівня готовності до фахового самовдосконалення у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін без допомоги викладачів майже не справляються із необхідністю адаптуватись перед та під час академічного виступу, слабо піддаються зняттю хвилювання у нових умовах виконання та навчання, мають незначний попередній виконавський досвід;

- застосування на етапі діагностики комплексної оцінки рівнів сформованості готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики засвідчило, що більшість студентів не досягали вищого рівня, а зайняли позиції на середньому, та низькому й недостатньому рівнях. Це дало підстави для застосування спеціально розробленої методики формування готовності до фахового самовдосконалення у студентів. Розроблена у попередніх розділах теоретична модель цього процесу з урахуванням визначених науково-теоретичних основ, педагогічних принципів та умов стала підґрунтям для практичної формувальної діяльності;

- перевірка результатів експериментальної роботи відбувалась під час формувального експерименту, який складався з чотирьох етапів: пізнавально-

самостійного, компетентісно-самоаналізуючого, ціннісно-саморегулятивного, усвідомлено-креативного. *Пізнавально-самостійний* етап формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики був насичений інформацією про сутність та зміст визначеного феномена, існуючими методиками, спонукання до усвідомлення необхідності ініціативно діяти під час диригентсько-хорового навчання, сміливо розкриваючи свої творчі можливості. На даному етапі була обрана концертно-хорова діяльність, яка об'єднувала можливості студентів у прояву знань, умінь та навичок, набутих на диригентсько-хорових заняттях. На цьому етапі активно застосовувались такі методи: аналіз діагностичних фрагментів; індуктивне опрацювання інтеграційних прийомів; моделювання конкретних ситуацій репетиційної роботи з хором; адекватної сугестії, тощо.

На компетентісно-самоаналізуючому етапі формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики був застосований блок навчальних заходів, а саме: компетентісно-інтеграційних та виконавсько-самоаналізуючих. Основними методами другого етапу формувального експерименту були: тестування, самооцінна діяльність, застосування елементів продуктивної творчої діяльності, ознайомлення з психологічними тренінгами та їх практичне застосування, «перехресне» фіксування досягнень з проведеного тестування, виконавсько-інтеграційної рефлексивні завдання, тощо.

Ціннісно-саморегулятивний етап формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики спрямовувався на формування здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності студентів та у процесі сприйняття та виконання творів хорової музики, емпатійного її переживання, рефлексивного осмислення післядії музики, вироблення вмінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музичних та педагогічних дій. Основними методами цього етапу були: проєктивні вправи, методи врахування інтеграційного контексту у викладанні диригентсько-хорових дисциплін, сумісне обговорення поліхудожнього змісту

хорових творів, аутогенне тренування, метод узагальнення набутого мистецько-освітнього досвіду в процесі вивчення та виконання хорових творів, метод творчої імпровізації, метод інтегровано-адаптованої рефлексії тощо.

На усвідомлено-креативному етапі формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики було запропоновано підсумкове завдання, самостійне створення проектів, що мало перевірити ефективність сформованості готовності до самовдосконалення у майбутніх учителів музики. На цьому етапі необхідно було перевірено загальні досягнення студентів, набуті протягом формувального експерименту, зроблені підсумки здобутків кожного студента попередніх етапів. Цей етап був складним, але майбутні вчителі музики змогли проявити набуті уміння, проявити власні бажання, здійснити заплановані проекти. Основними методами четвертого етапу формувального експерименту були методи самостійного проектування, застосування власних методик та створення продуктів інтеграційної творчості, презентації набутого досвіду самовдосконалення, метод творчої інтерпретації, тощо.

- перевірка ефективності отриманих результатів експериментальної роботи здійснювалась на основі аналізу отриманих кількісних та якісних результатів, порівняння із результатами контрольної групи. Найбільш помітні зрушення відбулись на вищому рівні, що підтверджує ефективність запропонованої методики. Отримані під час формувальної роботи результати дозволяють зробити висновок про ефективність упровадженої методики формування самовдосконалення, а обробка статичних даних методами математичної статистики підтвердили достовірність отриманих результатів. Вищезазначене вказує на доцільність проведеної дослідно-експериментальної роботи з проблеми фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Внаслідок запропонованої експериментальної методики у студентів експериментальної групи намічена стабільна позитивна динаміка за всіма компонентами означеного феномена. Отримані під час формувальної роботи

результати дозволяють зробити висновок про ефективність упровадженої методики формування готовності до самовдосконалення студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, а обробка статичних даних методами математичної статистики підтвердили достовірність отриманих результатів.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [234; 235; 237; 238; 239].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, що знайшло відображення в теоретико-методичному обґрунтуванні та визначенні специфіки означеного феномена, розробці й експериментальній перевірці поетапної методики. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1. На основі аналізу наукової літератури здійснено ретроспективний аналіз філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження визначено, що високі вимоги до фахової підготовки учителів музики базуються на їх здатності до активного, самостійного навчання, у процесі якого майбутні фахівці набувають здатність до саморозвитку та самореалізації, що є основою самовдосконалення.

2. Обґрунтування характерних ознак фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін базується на системно-цілісному, особистісному, комунікативному, рефлексивному, прогностичному, акмеологічному, діяльнісно-творчому підходах. Фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін ми визначаємо як складну

психолого-педагогічну категорію, що дозволяє спрямувати фахову діяльність вчителя на підвищення власного професійного рівня за рахунок постійного акмеологічного розвитку.

3. Особливості фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики вивчались нами на диригентсько-хорових навчальних дисциплінах (хорове диригування, хоровий клас, хороведення, хорове аранжування, методика музичного виховання). Основною метою цих дисциплін є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи з творчими хоровими колективами. Дисципліни диригентсько-хорового циклу виділенні нами як опорні у підготовці вчителя музики за двома параметрами, котрі визначають їх основне призначення, а саме: сприяти формуванню якостей, які забезпечують можливість реалізації професійно-педагогічної діяльності (вокально-хорової, виконавської); готувати майбутніх учителів музики до такого виду дитячої творчості, котра є найбільш важливою (співацька діяльність, яка є ментальною для України) та найбільш поширеною в умовах загальноосвітньої школи; створювати максимально сприятливі умови для практичної підготовки студентів до роботи з творчими дитячими колективами. Готовність до фахового самовдосконалення може бути сформованим у межах інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищому педагогічному закладі мистецької освіти, оскільки її зміст відповідає: віковим можливостям студентів; їх можливостям з огляду на попередню музичну освіту (коледжі, музичні училища, музичні школи, студії); їх культурно-освітньому досвіду; специфічній творчій діяльності майбутніх учителів музики спрямованій на самостійне оволодіння великою кількістю теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу завдяки власним зусиллям.

4. Розроблено структуру готовності до фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, що охопила цілий ряд взаємопов'язаних компонентів, а саме: мотиваційно-спрямований, емоційно-когнітивний, емпатійно-оцінний, творчо-регулятивний. Критерієм мотиваційно-спрямованого компонента ми вбачаємо

ступінь сформованості стійкого інтересу до диригентсько-хорової діяльності. Критерієм емоційно-когнітивного компонента визначено міру сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи. Критерієм емпатійно-оцінного компонента - ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності. Критерієм творчо-регулятивного компонента визначено міру інтегративної спрямованості у виконанні диригентсько-педагогічної діяльності та їх показники. Визначено рівні сформованості готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, а саме: високий, середній, низький, незадовільний.

5. Обґрунтовано принципи, які є значущими для фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, а саме: гуманізації мистецької освіти; інтегративної зорієнтованості у диригентсько-хоровій діяльності; проєктивної послідовності творчого професійного зростання студентів.

6. Розроблено методичну модель та поетапну методику формувального експерименту, який складався з чотирьох етапів: пізнавально-самоствійного, компетентісно-самоаналізуючого, ціннісно-саморегулятивного, усвідомлено-креативного. *Пізнавально-самоствійний* етап формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики був насичений інформацією про сутність та зміст визначеного феномена, існуючими методиками, спонукання до усвідомлення необхідності ініціативно діяти під час диригентсько-хорового навчання, сміливо розкриваючи свої творчі можливості. *На компетентісно-самоаналізуючому* етапі формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики був застосований блок навчальних заходів, а саме: компетентісно-інтеграційних та виконавсько-самоаналізуючих. *Ціннісно-саморегулятивний* етап формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики спрямовувався на формування здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності студентів та у процесі сприйняття та виконання творів хорової музики, емпатійного її

переживання, рефлексивного осмислення післядії музики, вироблення вмінь саморегуляції внутрішнього стану та самоконтролю музичних та педагогічних дій. *На усвідомлено-креативному* етапі формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів музики було запропоновано підсумкове завдання, самостійне створення проектів, що мало перевірити ефективність сформованості готовності до самовдосконалення у майбутніх учителів музики.

Отримані під час формувальної роботи результати дозволяють зробити висновок про ефективність упровадженої методики формування готовності до самовдосконалення студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, а обробка статичних даних методами математичної статистики підтвердили достовірність отриманих результатів. Статистична обробка експериментальних даних дозволила засвідчити позитивну динаміку означеного процесу та практичну доцільність і своєчасність розробки експериментальної методики.

Проведене дослідження засвідчує необхідність подальшого розроблення означеної проблеми за напрямками: визначення особливостей фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки, музично-педагогічної практики, тощо.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика мотивації особистості

Анкета-опитувальник

(А. Реана)

1. Включаючись в роботу над хоровим твором, я, як правило, оптимістично налаштований, сподіваюся на успіх.
2. Зазвичай я дію активно.
3. Я схильний до прояву диригентської ініціативи.
4. При виконанні відповідальних творчих завдань я в міру сил намагаюся знайти будь-які причини, щоб відмовитися.
5. Часто вибираю крайності: або дуже легкі, або зовсім нездійсненні завдання.
6. При зустрічі з перешкодами я, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Плідність диригентської діяльності в основному залежить від мене самого, а не від чийогось контролю.
9. Коли мені доводиться братися за важке творче завдання, а часу мало, я працюю набагато гірше, повільніше.
10. Я зазвичай наполегливий у досягненні мети.

11. Я зазвичай планую своє майбутнє не лише на кілька днів, а й на перспективу (на місяць, на рік вперед).

12. Я завжди думаю, перш ніж ризикувати.

13. Я зазвичай не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо мене ніхто не контролює.

14. Віддаю перевагу поставленим перед собою середнім труднощам, або десь завищеним, але спрямованим до досягнення цілі.

15. Якщо я зазнав творчі невдачі й завдання не виходить, то я, як правило, відразу втрачаю до нього інтерес.

16. При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх планів.

17. Я віддаю перевагу планувати своє майбутнє лише на найближчий час.

18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності зазвичай поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.

19. Я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети навіть у разі невдачі на шляху до її досягнення.

20. Якщо я сам вибрав собі творче завдання, то в разі невдачі його привабливість для мене ще більше зростає.

Ключ до опитувальника:

«Так»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20;

«Ні»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Додаток Б

Методика "Q -Сортування" (В.Стефансон)

- Шкала: залежність – незалежність;
- товариськість – нетовариськість;
- прийняття «боротьби» - уникнення «боротьби».

Призначення тесту

Методика призначена для вивчення уявлень людини про себе і дозволяє визначити шість основних тенденцій поведінки людини в реальній групі та міру сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи:

- залежність;
- незалежність;
- товариськість;
- нетовариськість;
- прийняття "боротьби";
- уникнення "боротьби".

Можливе використання даної методики для взаємної оцінки та порівняння уявлень про самого себе з думкою кожного (про кожного) всередині групи.

Інструкція до тесту

Випробуваному пропонується набір карток, що містять твердження або назви властивостей особистості. Їх необхідно розподілити по групах від "найбільш характерних" до "найменш характерних" для нього. Завдання можуть бути підготовлені відповідно до цілей діагностики.

Можливе і повторне сортування того ж набору карток, але в інших відносинах:

"Соціальне" Я "(яким мене бачать інші);

"Ідеальне" Я "(яким би я хотів бути);

"Актуальне" Я "(який я в різних ситуаціях);

"Значущі інші" (яким я бачу хорівий колектив);

"Ідеальний колектив" (яким я хочу бачити хорівий колектив).

Модифікація: респонденту пред'являється картка тверджень і пропонується відповісти "так", якщо воно відповідає його уявленню про себе як

членахорового колективу, або "ні", якщо воно суперечить його поданням, і тільки у виняткових випадках дозволяється відповісти: "сумніваюся", тобто розкласти на три групи відповідей.

Тестовий матеріал

1. Критичний до оточуючих і товаришів.
2. Виникає тривога, коли ухоровому колективі починається конфлікт.
3. Схильний слідувати порадам хормейстера.
4. Не схильний створювати занадто близькі відносини з товаришами.
5. Подобаються дружністосунки в хоровому колективі.
6. Схильний суперечити хормейстеру.
7. Відчуваю симпатію до одного-двох членів хору.
8. Унікаю зустрічей і зборів в групі.
9. Подобається похвала викладача.
10. Незалежний в судженнях і манері поведінки.
11. Готовий стати на чийсь бік у суперечці.
12. Схильний керувати товаришами.
13. Радію спілкуванню з одним-двома друзями.
14. Зовні спокійний при прояві ворожості з боку членів хору.
15. Схильний підтримувати творчий настрій своєї групи в хорі.
16. Не надаю значення особистим якостям членів групи в хорі.
17. Схильний відволікати групу від її цілей.
18. Відчуваю задоволення в протиставленні себе викладачеві.
19. Хотів би зблизитися з деякими членами групи.
20. Віддаю перевагу займати нейтральну позицію у суперечці.
21. Подобається, коли лідер активний і добре керує.
22. Віддаю перевагу холоднокровному обговоренню розбіжностей.
23. Недостатньо стриманий у вираженні почуттів.
24. Прагну згуртувати навколо себе однодумців.
25. Незадоволений занадто формальними відносинами.
26. Коли звинувачують - мовчу.
27. Віддаю перевагу погоджуватися з основними рішеннями.
28. Прив'язаний до групи в цілому більше, ніж до певних товаришів.
29. Схильний затягувати і загострювати суперечку.
30. Прагну бути в центрі уваги.
31. Хотів би бути членом більш вузького угруповання.
32. Схильний до компромісів.
33. Відчуваю внутрішній неспокій, коли хормейстер діє всупереч моїм очікуванням.

34. Болісно ставлюся до зауважень товаришів.
35. Можу бути підступним і вкрадливим.
36. Схильний прийняти на себе керівництво у хоровому колективі.
37. Відвертий у групі.
38. Виникає нервове занепокоєння під час групових розбіжностей.
39. Віддає перевагу тому, щоб хормейстер брав на себе відповідальність при плануванні робіт.
40. Не схильний відповідати на прояв дружелюбності.
41. Схильний сердитися на товаришів.
42. Намагаюся вести інших проти лідера.
43. Легко знаходжу знайомства за межами групи.
44. Намагається уникати бути втягнутим в суперечку.
45. Легко погоджується з пропозиціями інших членів групи.
46. Чиню опір утворенню угруповань.
47. Глузливий та іронічний, коли роздратований.
48. Виникає неприязнь до тих, хто намагається виділитися.
49. Віддаю перевагу меншій групі.
50. Прагну не показувати свої справжні почуття.
51. Стаю на бік лідера при групових розбіжностях.
52. Ініціативний у встановленні контактів у спілкуванні.
53. Уникаю критикувати товаришів.

Ключ до тесту

Залежність: 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 54;

Незалежність: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60;

Товариськість: 5, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 52;

Нетовариськість: 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 55, 58;

Ухвалення від "боротьби": 1, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 56, 59;

Уникнення від "боротьби": 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53.

Якщо число позитивних відповідей у кожній сполученій парі (залежність - незалежність, товариськість - нетовариськість, прийняття «боротьби» - уникнення "боротьби") наближається до 20, то ми говоримо про справжню перевагу тієї чи іншої стійкої тенденції, властивої індивіду, і виявляється це не тільки в певній групі, але і за її межами.

Додаток В

Психотренінг “ Підвищення рівня самовдосконалення”

I. Визначення мети тренінгу

Спочатку нам потрібно визначити мету заняття. Учасникам пропонується поставити ноги на ширину плечей, руки витягнути вперед паралельно підлозі. Потім повернутися усім тулубом назад і зафіксувати поглядом на стіні те місце, до якого вдалося дотягтися. Повернутися у вихідне положення. Закрити очі. Уявити собі, що наступного разу можна повернути тулуб значно далі. А потім, відкривши очі, спробувати знов повернутися. Порівнюючи те місце в просторі, в якому учасники тепер опинилися, з уявною відміткою на якомусь предметі, що зафіксувала їх колишній поворот, можна переконатися в реальній силі впливу поставленої перед собою мети. Ця проста фізична метафора наочно демонструє нам ефект постановки цілей.

Отже, мета нашого тренінгу – визначити шляхи підвищення мотивації до саморозвитку і самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу; досягти усвідомлення важливості проектування власної мети відповідно до групових цілей.

II. Визначення очікувань учасників

Вправа «Лелека» □ Перед початком заняття на стіні прикріплюється великий малюнок із зображенням лелеки. Кожний учасник отримує паперову пір'їнку, на якій йому пропонується написати власні очікування від тренінгу. Після того, як усі учасники записали свої очікування, вони по черзі підходять до лелеки, зачитують свої сподівання й скотчем приклеюють пір'їнки на його крила (наприкінці заняття малюнок лелеки використовується для визначення досягнень щодо очікувань учасників).

III. Знайомство. Вправа «Гусак». Учасники пишуть на аркушах слово «гусак», розташували букви вертикально. Напроти кожної букви вони записують слова:

1) Г – гарно роблю

У – умію...

С – сподіваюсь...

А – активно вивчаю...

К – креативно сприймаю...

2) Називають себе і озвучують записане.

3) Після цього отримують від присутніх комплімент – «добре слово» на першу букву імені.

Наше знайомство відбулося. А тепер пропоную познайомитися з нашим хором колективом, школою.

ІV. Інформаційне повідомлення. «Скарбничка досвіду»

У системі методичної роботи нашого хору реалізуються різноманітні форми:

- Колективні заняття;
- Заняття із солістами хору;
- Робота з першокурсниками, які не мають досвіду співу у хорі
- Складання партій;
- індивідуальні консультації.

Вивчати і вдосконалювати себе людина може все своє життя. Саме цих навичок набувають майбутні учителі на тренінгах. Майже кожне заняття включає в себе і тестування учасників за темою заняття. Експрес-тести слугують меті пізнання себе, а також визначення рівня засвоєння отриманих

знань, умінь, навичок. Це методики: «Портрет толерантної особистості», «Здатність до емпатії» тощо.

Коли ж розглядаємо конкретні ситуації, то тут найкращою формою буває, звісно, диспут. Ось де можна перевірити свої знання, узагальнити досвід, співвіднести його з досвідом інших і, можливо, змінити точку зору, намітити шляхи роботи над собою.

Виходячи з проблеми, над якою працює хорівий колектив («Використання інноваційних технологій в умовах музично-педагогічної освіти»), враховуючи психологічний аспект педагогічної діяльності та необхідність конструктивної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу, є необхідність проводити заняття психолого-педагогічного семінару у формі тренінгу. Бо саме так створюються умови для усвідомлення актуальності поставленої проблеми, підвищення мотивації щодо особистої участі в її обговоренні та вирішенні.

Форми ділової та рольової гри, диспуту, мозкового штурму, інтерактивної бесіди, моделювання ситуацій тощо відкривають необмежені можливості щодо розкриття креативності майбутніх учителів музики, їхньої готовності до адекватного реагування на педагогічні ситуації. Спілкування при цьому на тренінгу є суб'єктно-суб'єктивним, що стимулює діяльнісний підхід до справи.

У. Повторення правил роботи у групі.

УІ. Інформаційне повідомлення «Мотивація і потреби»

Поняття «мотивація» використовується в психології з подвійним змістом: як система факторів, що обумовлюють поведінку людини (сюди входять, зокрема, потреби, мотиви, наміри, цілі, інтереси, прагнення), і як характеристика процесу, що підтримує поведінкову активність на певному рівні.

З усіх мотиваційних понять найбільш важливим є поняття потреби. Ними називають стан людини або тварини в певних умовах, коли їм чогось бракує для нормального існування, розвитку.

Основні характеристики потреб наступні: сила, періодичність виникнення, способи задоволення.

Друге після потреби за своїм значенням мотиваційне поняття – це мотив. Мотив – це предмет, що виступає як засіб задоволення потреби, він організує і певним чином направляє поведінку. За однієї і тієї ж потреби мотивами поведінки, що спостерігається, можуть виступати зовсім різні речі. Для повноцінної мотивації, тобто для стимулювання і спрямування поведінки в певне русло, необхідні щонайменше два мотиваційних фактори: потреба і мотив.

Мета представляє наступний мотиваційний фактор. Ціль – це той безпосередній, обов'язково усвідомлюваний результат, на який у цей момент спрямована поведінка.

Якщо, наприклад, мотив з'явився у вигляді бажання одержати схвалення колег і керівника або, навпаки, уникнути стягнення і якщо такий мотив вдається актуалізувати (спочатку вольовими зусиллями), то наступним кроком може стати робота зі зрушення мотиву на ціль. Вчителю, наприклад, доручають зробити концертний виступ, методичну розробку хорового заняття або скласти навчальну програму. Він спочатку додає чимало зусиль, щоб змусити себе це зробити. Але, поступово занурюючись у матеріал, перечитуючи масу цікавої інформації, він розуміє, що ця діяльність починає давати йому задоволення (особливо, якщо довелося десь блиснути отриманими знаннями). Поступово такий шлях розвитку мотиваційної сфери може привести до розвитку пізнавальних інтересів.

Важливо знати, чим більше в людині різноманітних потреб, мотивів і цілей, тим більше розвинутою є її мотиваційна сфера.

Інтереси, задачі, бажання і наміри хоча і входять у систему мотиваційних факторів, беруть участь у мотивації поведінки, однак виконують у ній не стільки спонукальну, скільки інструментальну роль. Вони більш відповідальні за стиль, а не за спрямованість поведінки.

Мотивація поведінки людини може бути свідомою та несвідомою.

Мотивація колективу: □

- бажане й можливе

Спробуємо проаналізувати наявні методи мотивації студента з погляду ефективності їх використання керівником хорového колективу.

Мотивацію в організаційній психології розуміють як процес спонукання студентів до діяльності для досягнення мети організації. Він ґрунтується на розумінні потреб, які виникають у людей і стимулюють хорову та навчальну діяльність.

Дослідники зазначають, що в силу особливостей педагогічної діяльності, спрямованої на навчання, розвиток та виховання однією з головних є потреба в повазі, подяці, розумінні цінності музично-педагогічної праці.

Крім того присутній також мотив **афіляції** – бажання домогтися хорошого ставлення до себе.

Додаток Д

Тест «Моє самопочуття»

Інструкція: вам слід відповісти «так» чи «ні» на твердження, які вам пропонуються. Постарайтеся бути максимально відвертими. Інформація, яку ви отримуєте, потрібна насамперед вам самим.

За кожну відповідь "так" поставте собі по одному балу і підсумуйте їх.

1. У мене часто поганий настрій.
2. При зустрічі з людиною я уникаю дивитися йому в очі.
3. Часто я виглядаю сердитим, пригніченим.
4. Більшість людей, яких я знаю чи знав, розчарували мене.
5. Я майже не цікавлюся тим, що для інших є дуже важливим у житті (музика, робота, ставлення оточуючих).
6. Останнім часом я дуже рідко буваю веселим, практично не сміюся.
7. Я часто відчуваю слабкість, скаржуся на життя своїм близьким і знайомим.
8. У даний час у мене немає власної думки з багатьох питань.
9. Я розмовляю, як правило, дуже тихо, так, що мене ніяк не розуміють співрозмовники.
10. Часто я не знаю, як відповісти на те чи інше питання співрозмовника, і просто тисну плечима.

Ключ до тесту

1 - 2 бали. Незважаючи на деякі життєві труднощі, ви бачите життя в рожевому світлі. Це не так уже й погано, але до певної межі.

3 - 6 балів. Ваше ставлення до життя в цілому в нормі, але вже відчувається певна частка скепсису, втоми. Чи не зарано?

7 - 10 балів. Майже все, що з вами відбувається, ви сприймаєте негативно. Невже у вашому житті зовсім немає радісних миттєвостей?

Звичайно, ви вправі не погодитися з даною інтерпретацією результатів. Але все-таки є сенс замислитися над отриманою інформацією. Тим більше що попереду у вас вправи, які допоможуть вам краще зрозуміти себе і змінитися, якщо в цьому є необхідність.

Додаток Е**Тест на самовідчуття та оцінювання мистецьких творів**

Дайте, будь-ласка, відповіді на поставлені запитання, підкреслюючи один з варіантів відповіді.

1. Вважаєте Ви за необхідне удосконалити диригентсько-хорову підготовку майбутнього вчителя музики шляхом впровадження у навчальний процес спецкурсів з інтегрованого вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу:

А) так;

Б) ні;

В) це не обов'язково;

Г) Ваш варіант відповіді _____

2. Чи складає готовність до фахового самовдосконалення основу реалізації підготовки майбутнього вчителя музики:

А) так;

Б) ні;

В) це не обов'язково;

Г) Ваш варіант відповіді _____

3. Як Ви вважаєте, чи є знання світової хорової спадщини складовими самовдосконалення майбутнього вчителя музики:

А) так;

Б) ні;

В) це не обов'язково;

Г) Ваш варіант відповіді _____

4. Що Ви могли б запропонувати для формування рефлексії майбутнього вчителя музики:

А) необхідні умови навчання;

Б) спеціальні форми роботи;

В) введення спецкурсу;

Г) Ваш варіант відповіді _____

5. Яка з форм навчального процесу – індивідуальна чи колективна – сприяє формуванню самовдосконалення майбутнього вчителя музики:

А) індивідуальна;

Б) колективна;

В) Ваш варіант відповіді _____

Додаток Д

БЛАНК МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ ОЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ
СТУДЕНТА (з фахових дисциплін)

Види навчально-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності	БАЛИ	
	Основні	Додаткові
1. Виконання програми навчального модуля		
2. Виконання творчого завдання		5
3. Участь у концертно-просвітницькій діяльності		10
4. Участь у роботі НТТСМ		10
5. Творчі здобутки на музичних конкурсах, фестивалях.		10

ДОДАТОК 3

Аутотренінг “Пробудження і розвиток бажаних відчуттів”

Техніка виконання згаданої вправи є такою:

1. Заспокойтесь, зручно влаштуйтеся й глибоко вдихніть повітря кілька разів. Зосередьтеся на прослуховуванні хорového твору, намагайтесь осягнути його зміст і відповісти на таке запитання: яким є характер, значення і сутність цього твору. Занотуйте всі нюанси, ідеї, образи, що з'являються в процесі вправи.
2. Усвідомте значення цього відчуття, його мету, можливості застосування в інших творах хоровой музики, важливість, якої воно набуває особисто для Вас.
3. Дозвольте відчуттю проникнути в кожен клітинку свого організму, намагайтесь ідентифікувати себе з ним.
4. Відтворіть ті ситуації, в яких відсутність або недостатність розвитку цього відчуття призводило до невдачі при виконанні даного твору або була для вас дискомфортною.

Напишіть такі слова або зробіть малюнок на аркуші паперу, які, на вашу думку, розкривають сутність даного відчуття, ще декілька раз прослуховуючи твір. Поставте малюнок або зображення на таке місце, де ви зможете бачити його щодня. При погляді на нього намагайтесь згадати відповідне відчуття та відтворити його при співі або диригуванні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студентов вузов /Эдуард Борисович Абдуллин. – 3-е изд., испр. и доп. — М.: «Издательство Гном», 2010. — 416 с.
2. Абдуллин Э.Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: учеб. пособие. / Э.Б. Абдуллин. – М.: Прометей, 2005. – 232 с.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений /О.А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990.– 142 с.
4. Абрамова Г.С. Практическая психология /Галина Сергеевна Абрамова. — М.: Академия, 1997. — 365, [1] с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль,1991. – 299с.
6. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження /А.Т. Авдієвський. //Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. – К.: УДПУ, 1996. – Вип. I. – С. 80-83.
7. Айзенк Г.Ю. Структура личности /пер. с англ. О.Исаковой и др. /Г.Ю. Айзенк. – М.: КСП; СПб.: Ювента, 1999. – 463 с.
8. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.
9. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта /Ю.Б.Алиев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
10. Алкон Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада /Е.М. Алкон. — Владивосток:Изд. Дальневосточного университета, 1999. — 169с.
11. Амонов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей /Н.А. Аминов //Вопросы психологии. – 1988. - № 5. – С. 71-77.

12. Аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні /О.І.Щербак, Я.Я.Болюбаш, Л.І.Шевчук та ін., за ред.. О.І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2003. – 35 с.
13. Анастази А. Психологическое тестирование /Анна Анастази, Сюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с.
14. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. /Валентин Иванович Андреев. - Кн. 2. – Казань,1998. – 320с.
15. Андриенко Е.В. Феномен профессиональной зрелости учителя /Е.В.Андриенко //Педагогика. – 2002. - № 6. – С. 66-71.
16. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти України /В.П.Андрущенко, В.С.Лутай //Нова парадигма. – Вип. 36. – К. НПУ імені М. П.Драгоманова, 2004. – С.8-20.
17. Анисимов О.С. Индивид, субъект и личность в контексте целостности психики человека /О.С. Анисимов //Мир психологии. – 2007. - № 1. – С. 31-45.
18. Антонюк В.Г. Етнокультурологічний тезаурус українського вокального мистецтва /В.Г. Антонюк //Науковий вісник НМАУ імені П.Чайковського.– К.: НМАУ, 2002. – Вип. 16. – С. 178-186.
19. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя /Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
20. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: сб. статей /Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 212с.
21. Асмолов А. Г. Психология личности : [учебник]. /А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
22. Афанасьев В.Г. Системность и общество /Виктор Григорьевич Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 , [2] с.
23. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності /Юрий Львович Афанасьев. – Л: Світ, 1990. – 159 с.
24. Ахмедов Т. И. Практическая психотерапия : внушение, гипноз, медитация. /Т.И. Ахмедов. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 447 с.

25. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии /Всеволод Алавердович Багадуров. — М.: Музгиз, 1932. Ч. I: Вокальная педагогика — 137 с.
26. Бай Шаожун. Из истории развития вокального искусства /Бай Шаожун //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - № 20 (231). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Частина III. – С. 203-207.
27. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті /Георгій Балл //Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.О. Балла. — К., 1998. — С.101–118.
28. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 с.
29. Белкин А. С. Ситуация успеха: Как ее создать : [книга для учителя] /А.С.Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
30. Бердяев Н.А. Самопознание /Н.А. Бердяев. Опыт философской автобиографии. – М.: Мысль, 1991. – 220 с.
31. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.
32. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
33. Библер В.С. Мышление как творчество. /В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
34. Богданов Н. Типология индивидуальности /Н.Богданов. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
35. Бодалев А.А. Личность и общение: избр. психол. труды /Алексей Александрович Бодалев. – 2-е изд. – М.: МПА, 1995. – 324 с.
36. Блинов Л.В. Аксиологические аспекты постдипломного образования педагогов: монография /Л.В. Блинов. – М.: МПГУ, 2001. – 220с.

37. Богоявленская Д. Определение понятия «активность» как необходимое условие эффективного формирования данного качества личности. /Д.Богоявленская // Актуальные проблемы формирования и воспитания активности: материалы международной конференции. – Рига, 1979. – С.17-19.

38. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды /Л.И. Божович [под. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.–Воронеж, 2001. – С. 23-79.

39. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики //Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.– К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 7-14.

40. Болотов В.А. Проектирование профессионального педагогического образования /В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. //Педагогика. – 1997. - №4. – С. 66-72.

41. Бондаренко Д.В. Методика диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів: навчально-методичний посібник /укл. Д.В.Бондаренко. – Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – 132с.

42. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища /В.І.Бондар //Вісник: зб. наук. ст.– К.: НПУ, 2003. – Вип. 5. – С. 37-42.

43. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.

44. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избр. психол. труды /А.В. Брушлинский. – М.: Институт практ. психологии, Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 390, [2] с.

45. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике /Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер Ком., 2000. – 527, [2] с. – (Мастера психологии).

46. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика) /Л. М. Василенко. – К., 2003. — 21 с.

47. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика: монографія /Л.М.Василенко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 336 с.

48. Василевич В. Самоконтроль та самовдосконалення у формуванні професійних якостей майбутнього фахівця // Вересень. – 2003. – № 4 (26). – С. 28 – 63.

49. Вахрушев А.В. Основы хоровой педагогики /А.В. Вахрушев. – М.: Музыка, 1997. – 166с.

50. Введение в педагогическую деятельность: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. — М.: Академия, 2000. — 208, [2] с.

51. Вей Лімін. Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій /Вей Лімін //Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2011. – Вип. № 10 (81) – С. 159-163.

52. Венедиктова Н.В. Проблема адаптации к дирижёрско-хоровой деятельности студентов младших курсов муз.-пед. факультета пед.вуза: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /Н.В. Венедиктова. – М., 1988. – 16 с.

53. Вишнякова Н.Ф. Креативная психодиагностика. Психология творческого обучения /Н.Ф. Вишнякова. – Мн., 1995. – 441 с.

54. Вовк Л.П. Педагогічні традиції у системі освітніх іновацій /Л.П.Вовк //Пульсар. – 2000. - № 9 – С. 45-47.

55. Волинка Г.І. Філософія: посібник /Г.І.Волинка, Н.Г.Мозгова, Ю.О.Федів. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 63 с.

56. Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання /В.М.Володько, С.У. Гончаренко //Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1995. - № 1. – С. 63-71.

57. Ву Го Линг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности /Линг Ву Го //Музичне мистецтво і культура: наук. вісник /Одеська консерваторія імені А.В.Нежданової.– О., 2001. Вип.2. — С. 169-171.

58. Вульф В.З. Основы педагогики: учеб. пособие: /В.З.Вульф, В.Д.Иванов. [2-е изд., перераб. и доп.]. — М.: УРАО, 2000. — 614 с.

59. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.

60. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века /Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.

61. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Гессен С.И. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.

62. Гинзбург Л.С. Избранное. Дирижёры и оркестры. Вопросы теории и практики /Лев Соломонович Гинзбург. – М.: Музыка, 1981. – 300 с.

63. Гмыря Б.А. Статьи, дневники, письма, воспоминания /сост. и прим. Б.А.Гмыри, А.В. Принц; вступ. ст. Е.Е.Нестеренко, пер. с укр. — М.: Музыка, 1988. — 235, [2] с.

64. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва: [підруч. для вищ. муз. навч. закл] /Б.П. Гнидь; Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського. – К.: НМАУ, 1997. – 318, [1] с.

65. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /Гончаренко Семен Устинович. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

66. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. /Семен Гончаренко. – Рівне: Вид-во «Волинські обереги», 2011. – 552 с.

67. Гордійчук М.М. Хор і майстри хорового співу /М.М. Гордійчук //Музика і час. – К.: Муз. Україна, 1984. – С. 243-276.
68. Гордин Л.Ю. Методика педагогического воздействия /Л.Ю.Гордин, В.Н.Коротов, Б.Т.Лихачев. – М.: Просвещение, 1967. – 144 с.
69. Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства /Л.В.Горюнова //Музыка в школе. – 1988. - № 2. – С. 7-9.
70. Гребенюк Н.Є. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака /Музичне виконавство: наук. вісник Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського,– К.: НМАУ, 2000. – Вип. 14, кн. 6. – С.156-165.
71. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб. пособие /О.С.Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.
72. Гречаник Н.І. Методична підготовка студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичної освіти / Н.І. Гречаник. – К, 2012. – 20 с.
73. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти /Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
74. Данилова В. Как стать собой. Психотехника индивидуальности: пособие для самообразования. /В.Данилова. – Х.: РИП «Оригинал», МП «Рубикон», 1994. – 128 с.
75. Делор Ж. и др. Образование: сокровище сокрытое /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESCO, 1997. – 297 с.
76. Деркач А.А. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма /А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: Луч, 1993. С. 5-43.

77. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи /за ред. Г.О.Балла, В.О.Киричука, Р.М.Шамалашвілі – К.: ІЗТН, 1997. – 136 с.
78. Дмитревский Г.А. Хороведение и управление хором /Георгий Александрович Дмитревский. – К.: Изомузгиз, 1961. – 106, [2] с.
79. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности /Б.И.Додонов // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С. 48-56.
80. Драйден Гордон. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: Вид-во «Літопис», 2005. – 541 с.
81. Дьяченко Н. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях /Н.Дьяченко, И.Котляревський, Ю.Полянський. – К.: Музична Україна, 1987. – 110, [1] с.
82. Егоров А.А. Теория и практика работы с хором /Александр Александрович Егоров. – М.-Л.: Музгиз, 1951. – 235с.
83. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя /С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
84. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 6-е изд., стер. /Виктор Вадимович Емельянов – СПб.: Издательство «Лань»; «Издательство Планета музыки», 2010. – 193 с.: ил. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
85. Емельянов В.В. Специальные задачи профессиональной голосовой деятельности и обучения учителя музыки и хормейстера. /В.В.Емельянов //Вопросы профессиональной подготовки студентов на муз.-пед. факультете: межвуз. сб. науч. трудов. – М.: МППИ, 1985. – С. 62-69.
86. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования Г.Л.Ержемский. – Санкт-Петербург, 1993. – 260 с.
87. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учеб.пособ.для вузов. /Людмила Борисовна Ермолаева-Томина: Моск. откр. гос.ун-т. – М.: Академ. проспект, 2003. – 302 [1] с.

88. Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: монографія /О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с.

89. Завалко К.В. Самовдосконалення вчителя музики [теорія та технологія] [монографія] / К.В.Завалко [Черкаси] Вид-во від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – 274 с.

90. Завалко К.В. Педагогічна компетентність та самовдосконалення в мистецькій освіті: теоретичні аспекти /К.В. Завалко //Імідж сучасного педагога, 2005. № 9-10 (58-59). – С. 122-123.

91. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.

92. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : [учеб. пособие для вузов]. – 3-е изд., испр. / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

93. Захаров А.П. Исполнительское хоровое мастерство как предмет хороведения: учеб. пособ. /Анатолий Петрович Захаров. – К.: Мистецтво, 1963. – 32 с.

94. Захарченко Е.Ю. Учитель глазами учащихся /Е.Ю. Захарченко //Педагогика. – 1999. - № 1. – С.60-65.

95. Зайцева А.В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. /А.Зайцева //Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 357-365.

96. Зелинский Ф.Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля /Ф.Ф.Зелинский. – Петроград: Слово, 1916. – 176 с.

97. Зинькевич Е. Логика художественного процесса как историко–методологическая проблема /Е. Зинькевич //Музично–історичні концепції у минулому і сучасності. — Львів: Сполом, 1997. — С. 49-55.

98. Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми /І.А.Зязюн //Професійно-художня освіта України зб. наук. праць [редкол. І.А.Зязюн (голова), В.О.Радкевич, Н.М.Чепурна (заступники голови) та ін.]. – Київ; Черкаси. Видавництво “Черкаський ЦНТЕІ”, 2008. – Вип. V. – С.3-13.

99. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ.] / Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.

100. Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб’єктів освіти /І.А. Зязюн //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць /за ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С. 15-29.

101. Історія хорового мистецтва: навч.-методич. матеріали /укладач Ю.М. Іванова. – Харків: ХДАК, 1998. – 22 с.

102. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? /Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Советский композитор, 1982.– 214 с.

103. Каган М.С. Эстетическое воспитание /М.С. Каган //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С.Лабковская — М.: Просвещение, 1983. — С. 62–164.

104. Как построить своё «Я» /под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.

105. Калашник (Mei) Л.С. Давньокитайська міфологія як засіб родинного виховання: [наукова монографія]. /Любов Сергіївна Калашник. — Запоріжжя: Поліграф, 2004. — 259 с.

106. Канерштейн М.М. Питання диригентської майстерності /М.М.Канерштейн. – К.: Муз. Україна, 1980. – 121с.

107. Кант И. О педагогике / И.Кант // Трактаты и письма. – М. Наука, 1980. – С.445 – 504.

108. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество /В.А. Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М.:Педагогика, 1990. – 144 с.

109. Карташова Ж.Ю. Особливості реалізації інтегрованого підходу до структурування змісту музично-виконавських знань та вмінь майбутнього вчителя музики / Ж.Ю. Карташова // Зб. наук. праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 5. – С. 205-209.

110. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. доктора педагогічних наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки /Н.В. Кічук. – К.: КДПІ, 1993. – 31 с.

111. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632, [1] с.

112. Ковалик П.А. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента /Павло Ковалик //Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Харків, 2000. – С. 43-49.

113. Кодай З.З. Избранные статьи /Золтан Золтанович Кодай [пер. с венг.]. – М.: Сов. композитор, 1982. – С. 45-87.

114. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти /А.В. Козир. – К.: НПУ, 2008. – 380 с.

115. Колдуелл Брайан. Стратегия развития профессионализма учителей в школах мирового уровня /Брайан Колдуелл //Перспективы: вопросы образования. – 2001. - Том 30. – С. 135-150.

116. Кон И.С. В поисках себя: личность и её самопознание /И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

117. Кондратенко Г.Г. Проблеми формування творчої активності студентів педагогічного коледжу – майбутніх учителів музики /Г.Кондратенко //Актуальні проблеми сучасної музичної освіти. – Ніжин: ДПУ, 2005. – С. 90-94.

118. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Людмила Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.

119. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов. /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.

120. Копосов М.Г. Методика викладання техніки диригування /М.Г.Копосов. – К.: КДІК, 1994. – 15с.
121. Котляревский И.А. Музыкально-теоретические системы европейского искусствознания: методы изучения и классификации. /И.А.Котляревский — К.: Музична Україна, 1983. — 158 с.
122. Краснощёков В.И. Вопросы хороведения /В.И. Краснощёков. – М.: Музыка, 1969. – 298, [1] с.
123. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні: інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати /В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
124. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця /В.Крицький //Музичне виконавство. Наук. вісник НМАУ імені П.І. Чайковського.— К., 1999. — Вип. 3. – С 10-122.
125. Крупнов А.И. Динамические черты активности и эмоциональности как основные характеристики темперамента. /А.И. Крупнов // Психология и психофизиология активности и саморегуляции, поведения и деятельности человека. – Свердловск, 1989. – С. 3-13.
126. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
127. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя — основа його педагогічної майстерності /Зінаїда Наумівна Курлянд. — О., 1995. — 160с.
128. Лабунець В.М. Специфіка інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики в інноваційному вимірі. /В.М. Лабунець. //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: наукове електронне видання. – Вип. 3. – Слов'янськ: ДДПУ, 2016. - С. 125-136.
129. Лейзеров Н.Л. Эстетическая и художественная культура /Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзеров. //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С. Лабковская. — М.: Просвещение, 1983. — С. 5–61.

130. Леонтьев А.Н. Психология образа /Алексей Леонтьев //Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология). – 1979. – № 2. – С. 146-149.

131. Лінь Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю /Лінь Хай //Педагогіка вищої середньої школи: збір. наук. пр. /Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – № 16. – (Спец. випуск): «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) - 2006». Ч. I. – С. 265-271.

132. Ліпська С.Л. Оновлення змісту позашкільної освіти в контексті сучасних гуманістичних тенденцій //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Вип. 9. – К.-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 158-164.

133. Ліхницька Л.М. Інтегративний підхід до моделювання інноваційної діяльності майбутнього вчителя музики /Л.М. Ліхницька //Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. - № 1 (51). С. 157-162.

134. Либин А.В. Стилевые характеристики индивидуальности. /А.В. Либин, С.Э. Парилис //Методологические и теоретические проблемы современной психологии. М., 1988. - С.119-129.

135. Линдеман Ханнес. Аутогенная тренировка / Ханнес Линдемен // Перевод с немецкого С. Э. Борич. – М.: Попурри, 2000. – 192 с.

136. Лихачёв Б.Т. Педагогика: курс лекций /Борис Тимофеевич Лихачёв. – М.: Прометей Юрайт, 1998. – 462, [1] с.

137. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.

138. Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. /Д.В. Люш. — К.: Музична Україна, 1988. — 138, [2] с.

139. Ляшенко І. Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти /І.Ляшенко //Українське музикознавство: наук.-метод. зб. /Нац. муз. академія України імені

П.І. Чайковського. — К., 1998. — Вип. 28: Музична україністика в контексті світової культури. — С. 3-8.

140. Макаренко А.С. Воля, мужество, целеустремленность. /А.С.Макаренко. Избранные произведения: в 3-х т. /редкол.: Н.Д.Ярмаченко (пред.) и др. — К.: Рад. шк., 1985. — Т.3 — С. 318-323.

141. Марков В.Н. Масштаб личности и её адаптации /В.Н. Марков //Мир психологии. — 2007. - № 1. — С. 100-109.

142. Маркова А.К. Психология труда учителя. /Аэлита Капитоновна Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 312 с.

143. Мартиненко С.М. Загальна педагогіка: навч. посіб. /С.М.Мартиненко, Л.Л.Хоружа. - К.: Міжрегіон. акад. упр. персоналом, 2002. — 173, [1] с.

144. Мартинюк А.К. Диригентсько- хорова освіта в музичній культурі України 2-ї половини ХХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01 «Теорія і історія культури» /А.К.Мартинюк. — Харків, 2001. — 21 с.

145. Мартынов И.И. Золтан Кодай/Иван Иванович Мартынов. — М.: Сов. композитор, 1983. — 232 с.

146. Мархлевський А.Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі /А.Ц.Мархлевський. — К.: Муз. Україна, 1986. — 95, [2] с.

147. Маслоу А. Мотивация и личность /Абрахам Гарольд Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. — (Мастера психологии).

148. Маслоу А. Самоактуализация / А.Маслоу // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузырея. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 63–68.

149. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.

150. Мастеров Б.М. Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. /Б.М. Мастеров. — Рига: Эксперимент, 1995. — 160 с.

151. Матвієнко О.В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу: монографія /О.В. Матвієнко. - К.: Ленвіт, 2005. – 381с.
152. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической психодиагностики /А.М. Матюшкин. — М.: Школа-пресс, 1993. — 128 с.
153. Медушевский В.В. Онтологические основы интерпретации музыки /В.В.Медушевский //Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры[сб. статей] /под общ. ред. В.В.Медушевского. — М., 1984. — Вып.129. – С. 5-11.
154. Менабени А.Г. Специфика индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» /А.Г.Менабени. — М., 1972. — 20 с.
155. Методические рекомендации по практикуму работы с хором студентов III–V курсов муз.-пед. факультетов пединститутів /сост. ДорогойС.В., КозырьА.В., Савчук Г.М. – К.: КГПИ, 1988. – 24с.
156. Меднікова Г.С. Адаптаційна функція мистецтва в умовах техногенної цивілізації /Г.С. Меднікова //Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – Вип. 10 (23). – К.: НПУ, 2006. – С. 123-131.
157. Меднікова Г.С. Культурологія: Навчальний посібник /За редакцією М.Заковича. Друге видання. /Галина Сергіївна Меднікова. – Київ: Знання, 2006. – 567с.
158. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва: до 100-річчя з дня народження. /Михайло Венедиктович Микита /літ. виклад М.Головащенко. — К.: Музична Україна, 1985. — 80 с., іл., ноти.
159. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. /Н.Є. Миропольська. — К.: Парламентське видавництво, 2002. — 204 с.
160. Мирошникова А.А. Воспитание профессиональных качеств дирижёра-хормейстера в классе хорового дирижирования: метод. рек. для

преподавателей и студ. /А.А. Мирошникова. – К.: Респ. метод. кабинет вузов ис-ва и культуры, 1993. – 16 с.

161. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М.Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

162. Міщанчук В. М. Врахування індивідуально-типологічних особливостей у підготовці майбутніх учителів музики із використанням сугестивних технологій / В. М. Міщанчук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського : [збірник наукових праць] / за редакцією В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Випуск 1.43(98): Технології педагогічної освіти. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2013. – С. 122–125. – (Серія «Педагогічні науки»).

163. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є видання, доповнене. /Н.Є.Мойсеюк — К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608с.

164. Моль А. Самоактуализация личности и самообразование /Абраам Моль. – К., 1994. – С. 17-53.

165. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: посібник /за заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.

166. Музыкальная эстетика стран Востока: [сборник] /общ. ред. В.Шестакова. — М.: Музыка, 1967. — 414 с.

167. Назаров И.Т. Основы музыкально-исполнительской техники и методее совершенствования /Иван Тимофеевич Назаров. — М.: Музыка, 1969. — 134с.

168. Некрасов Ю.И. О психологических основах исполнителъской интерпретации в процессе обучения в музыкальном вузе /Ю.И. Некрасов, Е.Н. Маркова //Программированное обучение: респуб. межведомственный науч. сб. /Киев. инженерно-строительный ин-т. Вып.15. — К.: Вища школа, 1978. — С. 127-136.

169. Немов Р.С. Психология /Роберт Семенович Немов. – М. Высшее образование, 2007. – 640, [2] с.

170. Ничкало Н. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи /Нелля Ничкало //Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 1. — С. 6 — 26.

171. Образование: сокрытое сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. — Москва-Paris: UNESCO, 1997. — 297 с.

172. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: метод. пособие. /Дмитрий Ерофеевич Огороднов. 3-е. изд., дополненное. — К., Музична Україна, 1989. — 163, [2] с.

173. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. — К.: Знання України, 2004. — 264с.

174. Ольхов К.А. О дирижировании хором[пособие] /Константин Абрамович Ольхов. — Л.: Музгиз, 1961. — 108 с.

175. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [Монографія] /Валерій Федорович Орлов /за заг. ред. І.А.Зязюна. — К.: Наукова думка, 2003. — 263, [12] с.

176. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. /Ю.М.Орлов. — М.: Просвещение, 1991. — 297 с.

177. Осеннева М.С.Методика работы с детским музыкальным коллективом: учеб. пособие. /М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. — М.: Академия, 1999. — 224с.

178. Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. /за ред. О.П. Рудницької. — К.: АТЗТ “Експрес-об’ява”, 1998. — 183 с.

179. Отич О.М. Педагогічні засади мистецької освіти /О.М. Отич //Педагогічні науки. — Суми, 2003. — С. 430-438.

180. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійно-педагогічної освіти /О.М.Отич //Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник за ред. Н.Ничкало та ін. — Київ-Ченстохова, 2003. — Вип. 4. - С. 489-499.

181. Пазовский А.М. Записки дирижёра /Арий Моисеевич Пазовский. – М.: Сов. композитор, 1968. – 557, [1] с.

182. Паньків Л.І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів /Л.І. Паньків //Наукові записки: зб. наук.статей. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 52. – С. 101-110 с.

183. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти /Г.М. Падалка //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. /редкол. О.П. Щолокова та ін.; Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15-20.

184. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. /Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. — 272, [1] с.

185. Парфентьева І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики / Ірина Петрівна Парфентьева // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 285–291.

186. Педагогічна майстерність: підручник [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.] за ред. І.А.Зязюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2004. — 422 с.

187. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. /В.И. Петрушин. –М.: Владос, 1999. – 175 с.

188. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие /В.И. Петрушин. - М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2008. – 490 с.

189. Пехота О.М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: Навчальний посібник – Вид. 2-ге перероб. і доп. /Пехота Олена Миколаївна – Миколаїв: ТОВ «Фірма «Іліон», 2009. – 272 с.

190. Пехота О.М. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навчально-методичний посібник /О.М. Пехота, С.В. Ратовська. – Миколаїв: Іліон, 2011. – 252 с.

191. Пехота Е.Н. Психологические типы учителей и их влияние на педагогическую деятельность /Е.Н. Пехота //Все для учителя. – 1998. - №17. – С. 9-11.

192. Пигров К.К. Руководство хором /Константин Константинович Пигров. – М.: Музыка, 1964. – 180 с.

193. Платонов К.К. Структура и развитие личности /К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254, [1] с.

194. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. /Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 206 с.

195. Проворова Є. В. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А.В.Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. - С. 276-284.

196. Психологія : [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

197. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.

198. Програма з хорового диригування для бакалаврів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів /укл. А.В. Козир. – К.: НПУ, 2005. – 52 с.

199. Програми педагогічних університетів:методика музичного виховання /укл. А.В. Козир – К.: Вид-во НПУ, 1999. – С. 45-50.

200. Птица К.Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории /Клавдий Борисович Птица. – М.: Музыка, 1970. – 119 с.

201. Радул В.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія /Валерій Вікторович Радул та ін. – К.: Імекс-ЛТД, 2009. – 352с.
202. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [2] с.
203. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: книга для препод. высш. и средн. пед. учеб. заведений /Петр Евдокимович Решетников. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 301с.
204. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. /В.В. Рибалка. — К.: ІЗМН, 1996. — 235, [1]с.
205. Розов В.І. Методика оцінювання і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості /В.І. Розов //Практична психологія та соціальна робота. – 2007. - № 6. – С. 30-49.
206. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс: пер.с англ. М.М. Исениной. — М.: Прогресс; Универс, 1994. — 479, [1] с.
207. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». /О.Я. Ростовський. — К., 1993. — 48 с.
208. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. – (Мастера психологии).
209. Рувинский Л.И. Психология самовоспитания: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. /Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. - М.: Просвещение, 1982. - 143 с.
210. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /О.П.Рудницька. — Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2005. — 360 с.
211. Сагайдак Г.М. Методика викладання диригування /Григорій Михайлович Сагайдак. – К.: Муз. Укр., 1973. – 62с.

212. Селевко Г.В. Современные образовательные технологии: [учебн. пособие] / Селевко Г. В. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
213. Сегеда Н. Професійне самовдосконалення вчителя музики / Н. Сегеда // Мистецтво і освіта, 2003. – № 1. – С. 2 – 6.
214. Селезньова Н.О. Професіоналізм хормейстера: психологічний та культурно-історичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Н.О.Селезньова. – Одеса, 2004. – 16 с.
215. Семиченко В.А. Комплект методик для профессионального самопознания будущего учителя: учебное пособие. /В.А. Семиченко. — К., 1990. — 194 с.
216. Сенченко Л.І. Формування хорового мислення диригента /Л.І.Сенченко. – Рівне: РДК «Ліста», 1998. – 128 с.
217. Сіренко Т.М. Деякі аспекти розвитку творчої активності в класі вокалу /Т.М. Сіренко// Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. - Ч.ІІ. -Луганськ: Вид. ЛДПУ, 2011. - С.149-153.
218. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии /Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.
219. Сі Даофен. Методика співацького навчання майбутніх учителів музики Китаю. /Сі Даофен //Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць /за заг. ред. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: ДДПУ, 2015. Вип. LXXII. – С. 112-118.
220. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
221. Сковорода Г.С. Твори у 2-х томах /Григорій Савич Сковорода. – К.: 1994. – Том 1. – С. 385-446.
222. Слостенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования /В.А. Слостенин //Межвузовский сб. научных трудов МГПИ /под ред. В.А.Слостенина. – М., 1987. — С. 11-26.

223. Сметанский Н.И. Профессиональная активность учителя: взгляд из Украины /Н.И. Сметанский //Педагогика. – 2008. - № 6. – С. 62-68.

224. Смирнова Т.А. Диригент хору: індивідуальність, педагог, керівник: наук.-метод. матеріали /Т.А. Смирнова. – Харків: ППВ “Нове слово”, 2003. – Вип. 4. – 56 с.

225. Смирнова Т.А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність: монографія /Т.А. Смирнова. – Харків: Константа, 2002. – 256 с.

226. Смоляр А.И. Формирование профессионального самосознания учителя: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Антонина Ивановна Смоляр. – М., 2005. – 499 с.

227. Соколов В.Г. Работа с хором /Владислав Геннадиевич Соколов. – М.: Музгиз, 1967. – 226с.

228. Софроній З.В. Класифікація основних характеристик виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності /З.В. Софроній // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 261–275.

229. Спиркин А.Г. Основы философии /Александр Георгиевич Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – 591, [1].

230. Станиславский К.С. Работа актера над собой. /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. - 472 с.

231. Струве Г.А. Школьный хор: учеб. пособ. /Георгий Струве. – М.: Знание, 1967. – 191с.

232. Стулова Г.П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре /Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.

233. Стреляу Я. Местоположение регулятивной теории темперамента (РТТ) среди других теорий темперамента /Ян Стреляу //Иностранная психология. – 1993. – Т.1. - № 2. – С. 37-48.

234. Сунь Лінян. Методика самовдосконалення студентів інститутів мистецтв у процесі фахового навчання /Сунь Лінян //Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П.Драгоманова. - Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – Вип. 19 (24). – С. 94-98.

235. Сунь Лінян. Особливості диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики /Сунь Лінян. //Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць [за заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Вип. LXXV. – Слов'янськ: ДДПУ, 2016. – С. 50-56.

236. Сунь Лінян. Педагогічні умови самовдосконалення студентів у процесі вокально-хорового навчання /Сунь Лінян. //Педагогічна освіта: теорія та практика: збір. наук. статей Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Вип. 20 (I-2016). – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 148-152.

237. Сунь Лінян. Діагностика готовності до самовдосконалення студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін /Сунь Лінян //Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П.Драгоманова. - Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – Вип. 20 (25). – С. 89-94.

238. Сунь Лінян. Рівневий аналіз самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорового навчання /Сунь Лінян. //Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць [за заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Вип. LXXVII. – Слов'янськ: ДДПУ, 2016. – С. 61-67.

239. Сунь Лінян. Методические основы усовершенствования певческой подготовки будущих учителей музыки. //Научные исследования и их экспертиза, № 5. – Пекин, 2015. – С. 123.

240. Сунь Лінян. Творчо-регулятивна складова вокальної підготовки майбутніх учителів музики /Сунь Лінян //Час мистецької освіти: традиції і новаторство: збірник тез та матеріалів IV Міжнародної науково-практичної

конференції 12-13 квітня 2016 р. /за ред. доктора пед наук, проф. Смирнової Т.А. – Ч. I. – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2016. - С. 95-97.

241. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. //Вибрані твори в 5-и т. /В.О.Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1977. – Т.3. — 670 с.

242. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).

243. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенка. – К.: Вища школа, 2003. – С. 156-289.

244. Текучева Н. Домінанти вчительського фаху /Н.Текучева //Учитель. – 1999. - № 11-12. – С. 52-54.

245. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С.Лейтес. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. – С. 42 –222.

246. Топчієва І.О. Шляхи евристичного навчання майбутніх учителів музики /І.О.Топчієва //Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. – Чернівці: ЧНУ, 2009. – Вип. 491. – С. 168-175.

247. Тоцька Л.О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис... на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 : Теорія та методика музичного навчання / Л.О. Тоцька. – Київ, 2010. – 21 с.

248. Тукмачёва М.И. Подготовка будущего учителя музыки к общению с хоровым коллективом: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /М.И.Тукмачёва. – М., 1992. – 20с.

249. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. /К.Д.Ушинский; под ред. Е.Н. Медынского, И.Ф. Сладковского. — М.: АПН РСФСР, 1945. — 567 с.

250. Федоришин В.І. Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики / Василь Ілліч Федоришин / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 315–328.

251. Феттер П.З. Подготовка будущего учителя музыки к самоанализу профессиональной деятельности (методологический аспект): автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки»/П.З. Феттер. – М., 1992. – 16 с.

252. Філософський словник /за ред. В.І. Шинкарука. – 2 вид. перер. і доп. – К.: Голов.ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

253. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики /А.Я. Флиер //Общественные науки и современность. – М., 2000. – № 2. – С. 151-165.

254. Формирование учебной деятельности студентов /под. ред. В.Я.Ляудис. – М.: Московский университет, 1989. – 239, [1] с.

255. Философский словарь [авт. сл. ст.: В.П. Андрущенко и др.] (Новые словари) – К.: А.С.К., 2006. – 1059 с.

256. Ха Ту. Особливості співацьких традицій у фаховій підготовці майбутніх учителів музики в Китаї. /Ха Ту //XI Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Взаємодія культур і збереження розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізації»: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції [упорядники : С.М. Садовенко, З.О. Босик]. Київ, 28–29 травня 2013 р. — К. : НАКККіМ, 2013. – С. 188-192.

257. Хмельюк Р.І. Развитие здібностей: метод. реком. /Раїса Ільвіна Хмельюк. – О: ПДПУ, 1998. – 48с.

258. Хоружа О.В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки /О.В.Хоружа // Педагогічні науки: [збірник наукових праць]. – Херсон: ХДУ, 2009. – Випуск LIV. – С. 384– 389.

259. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя /А.В.Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

260. Цагарелли Ю.А. Процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в музыкальной деятельности /Ю.А. Цагарелли //Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: Тез. докл. науч. конф. - Казань, 1982. - С.11-13.

261. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : [учеб. пособие] / Ю. А. Цагарелли. – С.-Пб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2008. – 368 с.

262. Цзян Либинь. До проблеми музичного навчання і виховання у Китаї /Цзян Либинь //Вісник Луганського національного університету імені Т.Шевченка: Педагогічні науки. - № 10 (269) травень 2013. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – Частина I. – С. 128-133.

263. Цзян Либинь. Особенности формирования творческой активности будущих учителей музыки в процессе профессионального обучения /Цзян Либинь //Всероссийский журнал научных публикаций. - № 3 (23). – М.: ООО «Миррея», 2014. – С. 28-31.

264. Цюй Сяюй. Самовдосконалення майбутніх вчителів музики в процесі адаптації до методичних поглядів китайських педагогів-вокалістів / Сяю Юй Цюй // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : Зб. матеріалів ІХ Міжн-х педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П.Рудницької [гол ред.: І А. Зязюн]. – Вип.3 (7).- Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 640 с. – С. 377-379.

265. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по специальности «Муз. образование» /Геннадій Моисеевич Цыпин. — М.: Инрерпракс, 1994. — 373 с.

266. Чанышев А.Н. Курс лекций по древней и средневековой философии [учеб. пособ. для филос. ф-тов ун-тов и аспирантов]. /Арсений Николаевич Чанышев. — М.: Высшая школа, 1991. — 510, [3] с.

267. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности : [монография] / Алексей Яковлевич Чебыкин. — Одесса: АН СССР, О-во психологов СССР, 1992. — 168 с.

268. Чесноков П.Г. Хор и управление им: [пособ. для хоровых дирижеров] /Павел Григорьевич Чесноков. — М.: Музгиз, 1961. — 240 с.

269. Чжан Лу. Особливості індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах // Чжан Лу // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. Вип. 6 (21). — К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. — С. 137-141.

270. Чобітько М. Особистісні компоненти у професійному становленні майбутнього вчителя /М. Чобітько //Освіта і управління. — 2007. — Т. 10. - № 1. — С. 70-75.

271. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. — М. : Педагогика, 1981. — 96 с.

272. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя /Олена Шевнюк //Мистецтво та освіта. — 2003. — №3 (29).— С. 2–6.

273. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посіб. /С.В. Шип; ред. А.Кравченко. — Київ: Заповіт, 1998. — 367 с. — (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).

274. Школяр Л.В. Проблемы преподавания художественных дисциплин в школе. /Л.В. Школяр. — М., 1990. — С.64-71.

275. Щербакова А.И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию /А.И. Щербакова //Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. — М., 2000. — С. 15-25.

276. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя [монографія] /О.П.Щолокова; Укр. Держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 172 с.

277. Щолокова О.П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. /О.П.Щолокова, О.Л.Шевнюк, С.В.Шип, О.М.Семашко. — К.: Вища школа, 2004.– 175, [1] с.

278. Энциклопедический музыкальный словарь /сост. Б.С. Штейнпресс и М.Ямпольский; отв. ред. Г.В.Келдыш. — М.: Сов. Энциклопедия, 1959. — 326с.

279. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 121–150.

280. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса /Рауль Юссон. — М.: Музыка, 1974. — 262 с.

281. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посіб. /Юрій Євгенович Юцевич; ін-т змісту і методу навчання. — К., 1998. — 158, [1] с.

282. Яворский Б. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] Т.1. /Б.Яворский. — М.: Музыка, 1964. — Т.І.: Воспоминания, статьи и письма. – 1964. - 670 с.

283. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

284. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия /Павел Максимович Якобсон. — М.: Искусство, 1964. — 86 с.

285. Яконюк В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. /В.Л.Яконюк. – Минск, 1993. – С. 19-55.

286. Ямбург Е. Учитель – это стиль /Е. Ямбург //Народное образование. – 2007. - № 4. – С. 175-180.
287. Bolin N. Gefangenschaft und Freiheit /Aspetti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–174.
288. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian/Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. – 413s.
289. Conway C. Teaching music in higher education / Colleen M. Conway, Thomas M. Hodgman. – New York: Oxford University Press, 2009. – 244 p.
290. Golz R. Probleme des Vergleichs deutscher und rassischer Fragestellungen der Padagogik im gegenwartigen Transformationsproze. // Humanisierung der Bildung, 2000. – №1. – С.93-123.
291. KalischV. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –363–370 S.
292. Kluppelholz W.Cucina tipica /Aspekti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –331–339 S.
293. Schenker H. Neue musikalische Theorien und Fantasien. Der freie Satz. — Wien, 2002. - S.29-33.
294. Maslow A. The Father Reaches of Human Nature / A. H. Maslow. – N.Y., 1971. – 415 p.
295. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. Suggestion, Cognition, and Behavior. Current Directions in Psychological Science 21(3). – 2012. – P□151–156.
296. SengeP. TheFifthDiscipline, NewYork, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.
297. Zavalko K. Teaching preschoolers playing the violin on the basis of innovative violin techniques / K. Zavalko // Problems in music pedagogy. Volume 12. – 2013. – P. 59-69.