

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

**ФЕДОРИШИН Василь Ілліч**

УДК 378.016:[78:159.954](043.3)

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ**

13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”

Дисертація на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Науковий консультант

Козир Алла Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2014

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ .....</b>	<b>22</b>
1.1. Акмеологічна аргументація підготовки вчителів у контексті європейського освітнього простору .....	22
1.2. Сутність та зміст фахової підготовки вчителів музики на акмеологічних засадах .....	38
1.3. Провідні наукові підходи до визначення специфіки акмеологічного розвитку майбутніх учителів .....	67
1.4. Функціональний аналіз акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики у педагогічному вимірі .....	91
Висновки до I розділу .....	115
<b>РОЗДІЛ II НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ .....</b>	<b>119</b>
2.1. Основні принципи фахового навчання майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах .....	119
2.2. Концептуальний підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічній основі .....	138
2.3. Особливості акмеспрямованого професійно-особистісного розвитку студентів інститутів мистецтв .....	148
2.4. Освітньо-виховний вплив мистецьких дисциплін як умова ефективної фахової підготовки студентів на акмеологічній основі .....	170
Висновки до другого розділу .....	193

**РОЗДІЛ III ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ ..... 197**

3.1. Обґрунтування змісту компонентної структури фахової підготовки студентів інститутів мистецтв ..... 197

3.2. Критеріальний аналіз фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічній основі ..... 231

3.3. Поетапна методика технологізації фахової підготовки майбутніх учителів музики ..... 238

3.4. Педагогічний моніторинг навчальних досягнень студентів інститутів мистецтв ..... 255

3.5. Педагогічні умови оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах ..... 265

Висновки до III розділу ..... 291

**РОЗДІЛ IV ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ..... 299**

4.1. Організація і методика констатувальної діагностики наявних рівнів фахової підготовленості майбутніх учителів музики ..... 299

4.2. Діагностично-пошуковий та проблемно-актуалізуючий етапи формуального експерименту ..... 334

4.3. Комплексно-моделюючий та аналітично-оцінний етапи дослідно-експериментальної роботи ..... 352

4.4. Креативно-проективний етап педагогічного експерименту з формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики ..... 364

4.5. Перспективні тенденції фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах ..... 373

Висновки до IV розділу .....	402
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	407
<b>ДОДАТКИ</b> .....	415
<b>ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	438

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Реформування сучасного українського суспільства неможливе без його духовного оновлення, відродження культурних традицій, орієнтації на духовні цінності, що вимагає розробки нових підходів до змістовного наповнення і якості вищої музично-педагогічної освіти щодо фахової підготовки вчителів музики нової генерації, відповідно до європейських стандартів. Враховуючи багатоплановість і багатоаспектність фахової діяльності вчителів музики, котра включає організаторську, психолого-педагогічну, художньо-творчу роботу, необхідно готувати не лише високопрофесійних фахівців, але й орієнтуватися на творчість, новаторство, здатність до створення неповторного та досконалого в практичній діяльності, володіння високим рівнем фахових умінь, компетентністю, творчою готовністю до продуктивно-акмеологічного самостановлення, спрямованості й технологічності як важливих рис професіоналізму вчителя.

Високі вимоги до якості фахової підготовки майбутніх учителів музики зумовлюють необхідність створення та впровадження в практику цілісної системи акмеологічного розвитку студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів. Адже сучасна вітчизняна освіта переживає період глобальних трансформацій відповідно до міжнародного рівня фахівців даного профілю, які зумовлені новими тенденціями в розвитку суспільства, а також динамікою науково-технічного прогресу.

Справжній викладач будь-якого напрямку – завжди соціально активна особистість, з яскравою індивідуальністю, здатна до цілеспрямованого й свідомого самовдосконалення, до вільного життєвого самовизначення та творчої самореалізації в професії. Це твердження особливо принципове для майбутніх викладачів мистецьких спеціальностей, зокрема майбутніх учителів музики, оскільки їхня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з

презентацією як особистісних творчих здобутків так і виконавської творчості вихованців у різних видах музичної діяльності. Лише навчившись працювати творчо й усвідомивши засоби й стимули для розкриття власних можливостей, учитель музики зможе створити відповідні умови для розвитку творчого потенціалу учнів, їх креативних здібностей. Якість музичної освіти безпосередньо пов'язана з розвитком творчої активності, ініціативи, самостійності учасників освітнього процесу. Сучасний фахівець повинен бути здатним не лише до репродуктивної діяльності, але й до прийняття нестандартних рішень, прагнути до постійного самовиховання, самовдосконалення, самореалізації свого творчого потенціалу.

Удосконалення педагогічної освіти в сучасних умовах потребує звернення до міждисциплінарної галузі знань у системі наук про людину – акмеології, яка досліджує процес досягнення людиною вершин її творчості, професійної майстерності й виступає своєрідною теорією найвищих досягнень людини й цивілізації. Процес акмеологічного розвитку особистості як ознака вершини в реалізації власного творчого потенціалу, доцільно спрямовувати не лише на знанняву зорієнтованість фахової підготовки майбутніх учителів, а головне – на формування їх особистісно-ціннісних позицій з проекцією на постійний подальший акмеологічний розвиток.

Фундаментальність акмеологічної науки підтверджується розробленими теоретичними концепціями, серед яких: особистісно-професійний розвиток у процесі фахової підготовки; моніторинг навчальних досягнень майбутніх фахівців у галузі освіти; самоорганізація рефлексії творчого мислення; акмеологічна дія, акмеологічний тренінг (А. Деркач, А. Гусєв, Г. Данилова, В. Зазикін, А. Кириченко, Н. Кузьміна, А. Ситніков та ін.). Монографічні роботи з різних проблем акмеології опублікували: О. Анісімов, Є. Богданов, О. Бодальов, В. Вакуленко, Н. Вишнякова, А. Гусєв, А. Деркач, В. Зазикін, А. Кириченко, Н. Кує, Н. Конюхов, Н. Корнієнко, Н. Кузьміна, М. Кухарєв, Л. Лаптєв, А. Маркова, В. Михайловський, А. Огнєв, С. Пальчевський, А. Реан, І. Семенов, А. Ситніков, С. Степанов, Ю. Синягін та ін.).

У взаємозв'язку з філософією, психологією, педагогікою, культурологією акмеологічні засади вищої освіти розробляються такими вченими, як: К. Абульханова-Славська, В. Вакуленко, А. Деркач, Г. Коваленко, Н. Кузьміна та в сфері мистецької освіти (І. Виноградова, Н. Гузій, К. Завалко, А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Важливим етапом розвитку акмеологічних ідей був перехід від абстрактного розгляду ідеалу в релігійній та філософській думці. У цей період активно розроблялась акмеологічна ідея про ідеальність особистості у педагогіці та теорії виховання, осмислена та практична реалізація засобів, що покращують положення людини у праці. Ця ідея була реалізована у багатьох країнах світу. Провідним напрямом зарубіжної педагогічної думки є розробка теорії, фундаментальні положення, якої сприяли розв'язанню проблеми гармонізації потреб високотехнічного постіндустріального суспільства з інтересами людини взагалі й взаємин конкретних суб'єктів педагогічного процесу зокрема. Представники гуманістичної психології та педагогіки: Р. Бернс, Б. Кларк, Д. Кліланд, Ф. Кумбс, А. Маслоу, К. Роджерс на противагу фрейдизму та когнітивізму виходили з положення про абсолютизацію унікальності, неповторності, свободи особистості як вищої цінності. Вони, критикуючи існуючу практику, пропонували вчителям відмовитися від звички бути «господарем» своїх підопічних, рекомендували «йти поряд з ними», постійно враховувати їхні інтереси і потреби, гарантуючи тим самим повноцінне формування особистості учнів. Цей напрям сприяв розробці закономірностей і механізмів розвитку особистості вчителя на ступені його професійної зрілості.

Акмеологічний підхід як базисна методологічна програма характеризується прогностичністю, оскільки орієнтує вчителя на прогноз якісного результату в його підготовці до практичної діяльності, на аналіз продуктивності сучасного досвіду підготовки вчителя й виділення перспективних ідей, чинників, під впливом яких він складається, на вивчення акмевершин у музично-педагогічній роботі, на проектування методичних

моделей професійної діяльності. Акмеологічному розвитку особистості в сфері мистецької освіти на сучасному етапі властиві такі основні характеристики: гуманізація, гуманітаризація, інноваційність, інтегративність, проєктивність та творчість.

Вимоги до високого рівня особистісно-професійного розвитку вчителя музики та самореалізації творчого потенціалу набувають сьогодні особливого значення і актуалізації в умовах недостатнього престижу самої професії в державі та суспільстві, розповсюдженого споживчого ставлення до музичного мистецтва (як засобу забезпечення різних культурних заходів як в умовах ВНЗ так і шкільних свят тощо), зниження значимості уроків музики до другорядної ролі в освіті школярів, зменшення годин на уроки музичного мистецтва тощо.

У свою чергу 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 вчителя музики. Тому актуальність дослідження обраної проблеми зумовлюють суперечності між:

- великим попитом національної системи освіти на висококваліфікованих учителів культурологічного напрямку і недостатнім дослідженням оптимальних шляхів удосконалення їхньої фахової підготовки в сучасних умовах;

- науковим потенціалом акмеології як системи знань щодо прогресивного розвитку особистості та її творчої самореалізації і недостатньої розробленістю теоретичних засад впровадження акмеології в практику підготовки вчителів у ВНЗ;

- між сутністю мистецтва як сферою виявлення досконалості у створенні художніх образів і відсутністю теоретичних досліджень щодо актуалізації означеної позиції у підготовці фахівців в галузі музичної педагогіки;

- потребами оптимізації музичної освіти школярів в умовах сучасності й невідповідністю існуючих орієнтирів в теорії і практиці підготовки вчителів музики;



- спрямованістю сучасної освіти на підтримку обдарованих дітей та нерозробленістю теоретичних засад акмеологічного розвитку фахових якостей майбутніх учителів музики. Тому від особистісного становлення і матеріального забезпечення майбутніх фахівців безпосередньо залежать перспективи розвитку та подальшого удосконалення професії вчителя музики.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної теми, а також вивчення практичного досвіду викладання мистецьких дисциплін в інститутах мистецтва та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів дозволяє зробити висновок, що попри численні й вагомні за теоретичними й прикладними результатами надбання поза увагою залишається проблема комплексного дослідження теорії та практики оптимізації фахової підготовки студентів на акмеологічній основі в педагогічному університеті як результату педагогічно організованого процесу і перспектив самореалізації творчого потенціалу особистості. До сьогодні не визначено сутність та зміст цього феномену, потребують розробки акмеологічні основи підготовки майбутніх учителів музики в контексті європейського освітнього простору й провідні наукові підходи до фахової підготовленості студентів на акмеологічних засадах, а також принципи, функції, методи та умови її формування в педагогічних університетах. Це зумовило доцільність виявлення якісно нових підходів до змісту й організаційно-методичного забезпечення процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічній основі у вищих навчальних закладах освіти, що і визначило вибір теми дисертаційного дослідження: *“Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах”*.

*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. Драгоманова з проблеми *“Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики (протокол № 5 від 24 грудня 2009 року).* Тема дисертаційного

дослідження затверджена вченою радою Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова (протокол №5 від 30 грудня 2010 року) й узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 7 від 25 жовтня 2012 року).

**Мета дослідження** полягає в розробці, обґрунтуванні й експериментальній перевірці концепції та практичної організаційно-методичної системи фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах.

*Об'єктом дослідження* є процес фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах освіти.

*Предметом дослідження* є теоретичні та методико-практичні засади оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики.

*Концепція дослідження* полягає в тому, що теоретичною основою оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики виступає концептуальна модель, що являє собою систему ідей, смисловим стрижнем якої є парадигма акмеологічної зорієнтованості музичного розвитку в контексті професійного становлення студентів. Сутність означеної парадигми полягає у забезпеченні умов спрямованості навчального процесу на розвиток у майбутніх учителів музики внутрішньої особистісної потреби і здатності до досягнення досконалості у фаховій діяльності.

*Концептуальна модель* фахової підготовки студентів на акмеологічних засадах ґрунтується на об'єднанні таких ідей.

Взаємодія соціальної і особистісної зумовленості фахової підготовки розглядається в дослідженні як основа формування світоглядної позиції майбутніх учителів музики, що, в свою чергу, стає рушієм сходження їх до акме (досягнення найвищих результатів) у всіх різновидах фахової діяльності. Взаємодія соціальної і особистісної зумовленості фахової підготовки в контексті акмеологічної парадигми означає, що усвідомлення студентами завдань майбутньої професійної діяльності й прагнення до особистісного

розвитку, опосередковуючи одне, стають рушійною силою удосконалення фахової підготовки.

Подолання суперечностей між наявним і бажаним виступає як провідний засіб стимулювання студентів до пізнавальної діяльності та саморозвитку. Усвідомлення майбутніми вчителями власних вад музичної підготовленості у співвіднесенні з потребами професійної діяльності має стати фундаментом появи якісних прогресивних змін у виконанні навчальної діяльності з фахових дисциплін. При цьому особливу роль відіграє зіставлення наявного досвіду музичної діяльності із професійними очікуваннями студентів, що зумовлює необхідність розробки і дотримання проєктивних підходів до акмеологічного зростання їх фахової підготовки.

Досягнення аналітико-критичної спрямованості фахової підготовки студентів реалізується на основі забезпечення оцінювального характеру процесу освоєння музики та методики її викладання, що передбачає активізацію самостійного музично-образного і музично-методичного мислення, поза якими досягнення акме-рівня фахового розвитку є неможливим.

Взаємозумовленість постійного і змінного у фаховій підготовці майбутніх учителів музики є вираженням розширеного розуміння процесів оновлення мистецької освіти, запровадження такого планування змісту музичного навчання, де б знайшли відбиток традиційне і новаторське у мистецтві, у педагогіці, у фаховій діяльності вчителя музики. Збагачення навчального репертуару студентів здобутками сучасної музики поряд із глибоким опрацюванням класичних шедеврів, ознайомлення з інноваціями у педагогічній науці, а також із практичними нововведеннями у методиці музичного навчання школярів через усвідомлення можливості й доцільності змін у поступальному розвитку професійних підходів має стати спонукою до творчого самовдосконалення, до креативного саморозвитку студентів у фаховій діяльності.

Важливу роль у актуалізації акмеологічних засад фахової підготовки відіграє спрямування навчального процесу на формування у студентів

комунікативно-регулятивних якостей, які мають стати основою їхнього свідомого ставлення до самовдосконалення, до розвитку особистісних професійних якостей на рівні конкурентоспроможності, відповідності вимогам ринку праці, здатності до фахової самопрезентації.

Зазначені концептуальні ідеї слугують основою для їх віддзеркалення в загальній гіпотезі та конкретизуються у взаємоінтегруючих часткових гіпотезах теоретичного і методичного напрямку навчання.

*Загальна гіпотеза.* На відміну від існуючих позицій в теорії і практиці музичного навчання запропонована нами концепція фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах має опосередковуватись не лише уявленнями викладачів і студентів про професійні стандарти, необхідні вимоги і традиційні професійні цінності, а й орієнтуватись на феноменологію творчого переосмислення музично-педагогічної діяльності згідно з її персоналізованим фаховим ідеалом, на спонукання студентів до вироблення індивідуального еталону фахової діяльності в контексті соціально значущих настанов, а також на цілеспрямоване формування у майбутніх учителів стремління і здатності до повноти фахової самореалізації на основі подолання протягом життя не лише об'єктивних труднощів, а й суб'єктивних конфліктів фахового розвитку.

Відповідно до мети та гіпотези дослідження були визначені такі **завдання:**

- Вивчити сучасний стан розробки проблеми в науково-методичній літературі та в практиці музично-педагогічного навчання студентів інститутів мистецтв.
- Уточнити сутність, зміст, специфіку поняття «фахова підготовленість учителя музики».
- Виявити педагогічний потенціал акмеології та обґрунтувати можливості впровадження її провідних положень у сучасну систему підготовки вчителів музики.

- Розробити концепцію фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах.
- Визначити функції та принципи фахової підготовки студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів;
- Розробити компонентну структуру фахової підготовленості майбутніх учителів музики, визначити її критерії, показники і рівні.
- Розробити організаційно-практичну систему оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики в сучасних умовах, виявити характерні тенденції динаміки підвищення фахової підготовленості студентів на основі впровадження акмеологічної стратегії особистісного розвитку їхніх професійних якостей.
- Експериментально перевірити ефективність запропонованої концепції та організаційно-практичної системи фахової підготовки студентів на акмеологічних засадах.

*Методологічну основу* дослідження становлять: базові принципи теорії пізнання (об'єктивність, науковість, діалектичність, історизм, цілісність, взаємозв'язок й взаємозумовленість явищ та процесів дійсності); основні положення системного підходу як методологічного способу вивчення мистецько-педагогічних фактів, явищ, процесів; концептуальні положення теорії акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики, психолого-педагогічної науки в галузі фахової підготовки студентів та магістрів.

*Теоретичною основою* дослідження є: концептуальні положення в галузі філософії освіти, що розглядаються в контексті формування вчителя XXI століття (В. Андрущенко, Т. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.); наукові ідеї педагогіки, психології, мистецтвознавства, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних напрямів фахової підготовки вчителів та розуміння концептуальних підходів до опанування педагогічною майстерністю через призму «мистецтва педагогічної дії» (Ю. Азаров, В. Бондар, І. Зязюн, М. Євтух, Б. Лихачов, О. Рудницька та ін.); теоретико-методологічні засади мистецької, зокрема музичної освіти (Е. Абдулін,

А. Козир, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.); принципи оптимізації мистецького навчання як засобу творення особистості (Б. Асаф'єв, Л. Виготський, І. Зязюн, Є. Назайкінський, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, Б. Яворський та ін.); положення представників зарубіжної гуманістичної психології та педагогіки (Р. Бернс, Б. Кларк, Д. Кліланд, Ф. Кумбс, А. Маслоу, К. Роджерс) про абсолютизацію унікальності, неповторності, свободи особистості як вищої цінності; психолого-педагогічні концепції теорії та практики творчого розвитку особистості (Л. Бочкар'єв, Ф. Гоноболін, О. Костюк, В. Мерлін, К. Платонов, В. Ражніков); узагальнення концептуальних акмеологічних підходів до фахової підготовки майбутнього вчителя (О. Анісімов, Є. Богданов, О. Бодальов, В. Вакуленко, Н. Вишнякова, А. Гусєв, Г. Данилова, А. Деркач, В. Зазикін, А. Кириченко, Н. Конюхов, Н. Корнієнко, Н. Кузьміна, М. Кухарєв, Л. Лаптев, А. Маркова, В. Михайловський, А. Огнєв, С. Пальчевський, А. Реан, І. Семенов, Ю. Синягін, А. Ситніков, С. Степанов та ін.); дослідження механізмів акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики нового тисячоліття (Е. Абдулін, О. Арчажникова, Н. Бакланова, Н. Гузій, К. Завалко, А. Козир, Н. Кічук, О. Михайличенко, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Реброва, О. Рудницька, С. Сисоєва, Т. Танько, Ю. Цагареллі, В. Шацька, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник); наукові теорії формування особистості в умовах художньо-творчої діяльності (М. Каган, О. Леонт'єв, Е. Маркарян, О. Отич, В. Орлов, Я. Пономар'єв, Б. Теплов та ін.); а також сучасні міжнародні освітні директивні документи (міжнародної організації праці, ЮНЕСКО «Моніторинг освіти для всіх», Ради Європи, Болонського процесу та ін.), закони України про вищу освіту та «Про професійний розвиток працівників», проєктивні документи підготовки вчителів музики.

*Методи дослідження.* Для розв'язання поставлених завдань, використані загальнонаукові методи:

- аналітичні – для вивчення філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також

реального досвіду викладання педагогів у вищих музично-педагогічних закладах із метою встановлення рівня теоретичного й практичного розв'язання проблеми;

- узагальнення – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків;

- системно-структурні – для виявлення компонентної структури фахової підготовленості майбутніх учителів у системі музично-педагогічної освіти;

- моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання моделі фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах, що відображає взаємозв'язки між елементами феномену;

- опитувально-діагностичні – спостереження, обговорення, інтерв'ювання, опитування, порівняння – для виявлення акмерівнів студентів;

- оцінювання – для систематичного дослідження характеристик елементів фахової підготовленості майбутніх учителів музики;

- верифікаційний – для перевірки та емпіричного підтвердження теоретичних положень дослідження шляхом зіставлення їх з експериментальними результатами;

- контент-аналізу – для виявлення та виміру тенденцій, які дозволили виокремити домінантні компоненти змістовної структури поетапної фахової підготовки студентів на акмеологічних засадах;

- експериментально-дослідні – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах;

- статистичної обробки результатів – для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту, що здійснювались за допомогою багатofункціонального статистичного критерію Фішера –  $\varphi$  \* та для перевірки значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності емпіричного значення в  $t$ -розподілі Стюдента (з використанням програми STATISTICA for Windows and Microsoft Excel 2013), для

підтвердження вірогідності вимірювань і доказу ефективності в процесі опанування поетапної методики;

- екстраполяції – для поширення висновків дослідницької роботи щодо певних аспектів фахового розвитку майбутніх учителів музики у їхньому подальшому професійному становленні.

*Організація дослідження* здійснювалось протягом 2008-2014 років і охоплювала наступні етапи науково-педагогічного пошуку:

*На 1-у аналітико-діагностичному етапі (2008-2009 рр.)* відбувався ретроспективний аналіз науково-методичних першоджерел з проблеми дослідження, змісту нормативних освітніх матеріалів вищої школи, навчальних програм з фахових дисциплін; вивчався стан розробленості проблеми фахової підготовки студентів інститутів мистецтв у педагогічних університетах на акмеологічних засадах, впорядковувалася понятійно-термінологічний апарат дисертаційного дослідження. На основі розробленої констатувальної методики проводились діагностичні зрізи наявних рівнів фахової підготовленості майбутніх учителів музики; уточнювались завдання, робочі гіпотези дослідження; визначались труднощі та суперечності музично-педагогічного навчання в умовах інститутів мистецтв педагогічних університетів. Узагальнення результатів підтвердило доцільність подальшої розробки досліджуваної проблеми в системі оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики. На цьому етапі здійснювалася розробка компонентної структури і організаційно-методичної моделі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

*На 2-у експериментально-дослідному етапі (2009-2011 рр.)* проводилось визначення і узагальнення теоретико-методичних засад фахової підготовки студентів інститутів мистецтв у педагогічних університетах на акмеологічних засадах. Були розроблені різноманітні індивідуальні варіанти музично-освітньої траєкторії фахового навчання студентів, визначені напрями ефективного використання професіографічного моніторингу; розроблені психолого-педагогічні умови технологізації і оптимізації даного напрямку



навчально-виховного процесу; розроблена програма спецкурсу «Вступ до акмеології мистецької освіти» для магістрантів інститутів мистецтв. Цей етап також був присвячений розробці змісту експериментальної методики, обґрунтуванню її етапів, активному проведенню дослідно-експериментальної роботи.

*На 3-у узагальнюючо-коригувальному етапі (2012-2014 рр.)* – здійснювався порівняльний аналіз експериментальних даних та перевірка ефективності розробленої методики; проведення проміжних зрізів у контрольній та експериментальній групах на формувальному етапі експерименту. На цьому етапі проводилось систематизація та узагальнення отриманих результатів дослідження, формулювання висновків, розробка навчально-методичних матеріалів, апробація та редагування тексту дисертації, оформлення документації, тощо.

**Наукова новизна** отриманих результатів дослідження полягає у розробці нових теоретичних та методико-практичних підходів до оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах.

*Уперше* у теорії та методиці музичного навчання розроблено:

- парадигму акмеологічної зорієнтованості навчального процесу в інститутах мистецтв, що виступає основою оптимізації підготовки висококваліфікованих фахівців музично-педагогічного профілю у сучасних умовах;

- принципи і організаційно-методичну систему фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах.

*Уточнено* сутність, зміст, структуру, а також критерії і показники фахової підготовленості майбутніх учителів музики.

*Подальшого розвитку* дістало наукове осмислення теоретичних засад та практичних умов фахової підготовки учителів музики, проблеми акмеологічного розвитку професійних якостей особистості, питання оптимізації підходів до музичного навчання.

*Теоретичне значення* одержаних результатів дослідження полягає у поглибленні теорії та методики музичного навчання шляхом спроби вирішення проблеми оптимізації музично-фахової підготовки студентів інститутів мистецтв; подальшому сприянні акмеологічної зорієнтованості музичного розвитку майбутніх учителів музики в контексті їх професійного становлення.

*Практичне значення* одержаних результатів визначається можливістю використання теоретичних положень дослідження під час розробки навчальних програм, методичних розробок і рекомендацій з фахової підготовки майбутніх учителів музики. Практичне значення становлять: навчально-методичні посібники автора для викладачів, студентів й магістрантів ВНЗ мистецької освіти, зокрема «Вступ до акмеології мистецької освіти». Запропонована в роботі концептуальна модель розширює методичний апарат дослідження процесу формування професійної майстерності вчителів. Положення дисертації можна використовувати у роботі на мистецьких факультетах вищих педагогічних навчальних закладів, музичних академіях.

Результати дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова (довідка №07-10/1383 від 26.06.2014 р.), Херсонського державного університету (довідка №01-24/2353 від 10.09.2014 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1349 від 27.05.2014 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (довідка № 1328 від 01.07.2014 р.).

*Особистий внесок* здобувача. Дисертація містить авторські розробки щодо оптимізації процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах. Сформульовані у дисертації наукові положення, висновки і рекомендації, котрі винесено на захист, є самостійним науковим доробком. Із наукової публікації, що видана у співавторстві, у дисертації використано лише ті матеріали, які становлять індивідуальний доробок автора.

На захист виносяться такі положення:

- умови фахової підготовки в умовах сучасності мають відповідати уявленням про акмеологічні інваріанти професіоналізму, еталонні орієнтири музично-педагогічної діяльності;

- освоєння художніх шедеврів національної культури виступає основою акмеологічного опанування мистецькими цінностями в системі фахової підготовки майбутніх учителів музики;

- фахова підготовка на акмеологічних засадах передбачає створення умов для персоналізованого розвитку особистісних здібностей студентів, досягнення їхнього рівня вище за “середній”.

*Апробація результатів дисертації.* Окремі теоретичні та методичні положення дисертації пройшли апробацію на міжнародних науково-практичних конференціях: «Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття» (Київ, 2008); «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави» (АР Крим, 2010); «Хорове мистецтво України та його подвижники» (Дрогобич, 2011); «Современные аспекты культурного диалога: Россия-Украина» (Краснодар, 2012); «Проблеми музичного навчання у ВНЗ мистецького профілю» (Китай, 2013); «Мистецька освіта у соціокультурному просторі в ХХІ столітті» (Молдова, 2013); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014); «Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти» (Мелітополь, 2014); на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету» (Київ: НПУ, 2007-2013); «Хорове мистецтво України та його подвижники» (Дрогобич, 2007), «Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини» (Львів, 2007); «Мистецька педагогічна освіта (теорія, методи, технології)» (Кривий Ріг, 2007); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2007); «Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії» (Київ, 2007); «П’яті педагогічні читання пам’яті О.П.Рудницької» (Київ, 2007); «Педагогічна освіта в Україні: проблеми, перспективи розвитку» (Миколаїв, 2008); «Мистецька освіта в Україні» (Кривий Ріг, 2009); VIII Культурологічні читання пам’яті Володимира

Подкопаєва «Національно-культурний простір України XXI ст.: стан і перспективи» (Київ, 2010); Всеукраїнському науковому семінарі «VIII Педагогічні читання пам'яті О.П.Рудницької» (Київ, 2010); «Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти» (Луганськ, 2011); «Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти» (Миколаїв, 2012); «X Педагогічні читання пам'яті О.П.Рудницької» (Київ, 2012); «Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики» (Дрогобич, 2013); «XII Педагогічні читання пам'яті О.П.Рудницької» (Київ, 2014); на щорічних звітних наукових конференціях викладачів Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова.

Обговорення результатів дослідження здійснювалось на засіданнях кафедр інструментального та оркестрового виконавства й теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова.

**Вірогідність і аргументованість результатів дослідження** забезпечується теоретико-методологічним обґрунтуванням його вихідних позицій; музикознавчим та психолого-педагогічним аспектами; використанням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; пролонгованою дослідно-експериментальною роботою (2008-2014 рр.); результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки розроблених методичних рекомендацій; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес інститутів мистецтв педагогічних університетів розробленого навчально-методичного комплексу.

Кандидатська дисертація «Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування» за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання захищена 8 лютого 2006 року. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Основні наукові результати дисертації висвітлюються у 45 наукових та науково-методичних працях, з них 21 стаття у фахових наукових

виданнях з педагогіки; у монографії (25,05 ум. др. арк.), навчально-методичних посібниках та електронних підручниках для студентів і магістрантів інститутів мистецтв педагогічних університетів, у збірниках матеріалів наукових конференцій. Матеріали дисертації опубліковані у 6 міжнародних виданнях.

**Структура і обсяг дисертації.** Дослідження складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків та переліку використаних джерел (447 найменувань, з них 18 – іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації – 479 сторінок, з них 403 сторінки основного тексту. Робота містить 14 таблиць, 9 рисунків, що разом з додатками становить 33 сторінки.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

#### **1.1. Акмеологічна аргументація підготовки вчителів у контексті європейського освітнього простору**

Стрімкі інтеграційні процеси у світовому освітньому просторі вимагають від сучасної системи вищої освіти озброїти її випускників комплексом необхідних синтезованих знань. Тому розвиток професійної освіти в Україні визначається у контексті європейської освітньої Болонської консолідації з орієнтацією на загальнолюдські цінності, етнопедагогічні пріоритети та новітні технологічні процеси. У зв'язку з цим, необхідна розробка довгострокових програм структурної адаптації національної освітньої політики до нових міжнародних умов. У цьому контексті реформування вищої освіти України, перш за все, пов'язане з підвищенням якості підготовки фахівців та модернізацією системи професійного розвитку майбутніх учителів.

У Болонській декларації проголошено про створення європейського простору вищої освіти (на рівні університетів, академій тощо), що передбачає введення низки системних принципів з формування нових навчальних дисциплін та специфічної схеми зв'язку освітньої діяльності з подальшою суспільною практикою. Основними засадами сучасної європейської освіти є: будівництво європейського громадянства; зміцнення європейської конкурентності й забезпечення виробництва; підтримка суспільних зв'язків; повне використання інформаційних можливостей у навчальному процесі вищих

навчальних закладів. Сучасна освіта передбачає, передусім, глибоке осмислення специфіки багатокультурного виховання молоді, аксіологічне орієнтування у проблемах сьогодення та акмеологічний розвиток особистості протягом життя.

В умовах сьогодення важливо щоб учитель як суб'єкт педагогічної дії мав бути впевненим у вирішенні завдань професійного навчання, у правильності прийняття власних рішень. Вибір оптимальних засобів впливу на формування особистості, відстоювання точки зору щодо утвердження власної «Я» позиції спрямовує майбутнього вчителя на досягнення найвищого ступеня розвитку, а саме *акмеологічного* самовдосконалення.

Процес акмеологічного розвитку особистості доцільно спрямовувати не лише на знаннєву зорієнтованість фахової підготовки майбутніх учителів музики, а головне – на формування їх особистісно-ціннісних позицій з проекцією на постійний подальший акмеологічний розвиток протягом життя.

Акмеологія (грец. Акме – пік, вершина, ступінь досягнення чого-небудь) є міждисциплінарною наукою про закономірності та фактори досягнення вершин професіоналізму і творчого довголіття особистості. Вона вивчає закономірності й механізми розвитку людини на ступені зрілості при досягненні ним найбільш високого рівня у цьому розвитку – акме. Основна галузь акмеологічних досліджень пов'язана з вивченням професіоналізму як вищого ступеня розвитку людини [79, 22]. Важливим завданням акмеології є з'ясування того, що повинно бути сформовано у людини на кожному віковому етапі у дитинстві та юності, щоб вона змогла успішно реалізувати свій потенціал на ступені зрілості.

Актуалізація акмеології означає заміну парадигми у розвитку цілого ряду наук і наукового світобачення та соціальної практики, адже здійснюється перехід від розгляду людини як похідної суспільних явищ й її розуміння як суб'єкта, особистості, що може вирішувати особистісні та суспільно вагомні проблеми. Адже міра зрілості суб'єкта і її вершина – це багатовимірний стан людини, що охоплює значний у часовому відношенні етап її життя й показує,

наскільки людина склалась як громадянин, як спеціаліст у певній галузі діяльності, як особистість – бідна чи багата своїми зв'язками з навколишньою дійсністю. Цей стан не є статичним, а навпаки, відрізняється більшою або меншою варіативністю й змінюваністю. Соціальна акмеологія є однією з прикладних галузей акмеологічного знання, що вивчає розвиток професіоналізму, зрілості, компетентності в соціальній сфері.

Щільним є зв'язок акмеології та філософії, котрий здійснюється за двома основними лініями: світоглядною й методологічною. У методологічному плані філософія визначає засоби побудови акмеології як комплексної дисципліни, яка, з одного боку, асимілює й інтегрує знання суміжних наук про людину, виділяє й розробляє спеціальні уявлення про становлення її професійно-творчої майстерності. Такими засобами є методологічні процедури: оперування філософськими категоріями, науковими поняттями, аналіз феноменології й синтезу знань, тощо. Філософія задає ціннісні підстави для аналізу акмеологічної проблематики, визначаючи систему критеріїв (екзистенціальних, культурологічних, етичних, естетичних тощо), щодо її постановки, вивчення та проектування подальших шляхів розвитку.

Предметом акмеології є об'єктивні (якість одержаного виховання і освіти) та суб'єктивні (талант, здібності особистості) фактори, які сприяють досягненню вершин професіоналізму, а також закономірності в організації навчання спеціалістів. Акмеологія досліджує проблеми суперечностей між зростаючим об'ємом інформації, з одного боку, і часом, необхідним для оволодіння нею, – з другого [80, 23].

Розвиток у людини високого професіоналізму, специфічних професійних здібностей, конкретних знань і умінь, як справедливо підкреслює О.Бодальов, у значній мірі залежить від розвитку в неї загальних здібностей і перетворення загальнолюдських цінностей в її власні цінності, що означає аксіологічну вихованість особистості [40, 37]. Крім цього, необхідними для високого професіоналізму, для акмеологічного розвитку людини є загально-естетична вихованість, загальна культура – культура творчої думки, культура почуттів,



культура потреби у їх системній єдності й синтезі. Для акмеологічного розвитку особистості обов'язковим є системно-синергетичний, цілісний та гармонійний розвиток людини: єдність й системний синтез її почуттів, думок, потреб і дій.

Якщо соціокультурним прототипом виникнення акмеології була така течія в поезії на початку ХХ століття, як акмеїзм (М.Гумільов, С.Городецький, А.Ахматова та ін.), то її природничо-науковою базою стали дослідження Ф.Гальтона і В.Освальда про вікові закономірності творчої діяльності особистості та І.Перна, який вивчав залежність її продуктивності від різних психобіологічних факторів.

У сучасному трактуванні акмеологія визначається як наука, що виникла на стику природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін, яка вивчає не лише закономірності й феномен розвитку людини на ступені її зрілості, а й особливо під час досягнення нею найвищого рівня у цьому розвитку. Тому важливим є завдання спрямувати студентську молодь на поступове, але постійне досягнення акмевершин. Адже, акмеологія цілеспрямовано і послідовно вивчає феноменологію, закономірності та механізми становлення людини на етапах ранньої, середньої й пізньої дорослості як індивіда, тобто складного живого організму, як особистості, що засвоїла власне ставлення до різноманітних аспектів діяльності та як суб'єкта діяльності, тобто професіонала. З цього приводу Н.Кузьміна зазначала, що акмеологія це «наука про якість творчої діяльності викладачів, які навчають основ професіоналізму в сфері мистецтва, майстерності й творчості засобами освіти у будь-якому виді творчої діяльності; наука про вдосконалення, корекцію й реорганізацію творчої діяльності досвідчених фахівців» [164, 30].

У рамках акмеологічних досліджень мистецтво є базовим у особистісному розвитку особистості до рівня професіонала. У взаємозв'язку з філософією, психологією, педагогікою, культурологією даний аспект розробляється такими акмеологами, як: К.Абульханова-Славська, В.Вакуленко, Н.Гузій, А.Деркач, Н.Кузьміна та особливо у сфері мистецької освіти:

І.Виноградовою, К.Завалко, А.Козир, Г.Падалкою, В.Шульгіною, О.Щолоковою та ін. [4; 52; 76; 79; 80; 95; 139; 161; 163; 245; 246; 416; 420].

В акмеології особистість виступає невідокремленою частиною поняття «професіоналізм», оскільки визначає мету та внутрішні смисли фахової діяльності. Показниками особистісної зрілості акмеологи визначають систему моральних цінностей, норм, еталонів, а також професійний менталітет (А.Маркова) [196]. Отже, акмеологічне спрямування у сфері освіти ставить перед вищою школою завдання особистісного розвитку фахівців та актуалізує у ньому роль мистецької освіти.

Акмеологічний підхід дослідження розвитку особистості розробив та обґрунтував Б.Ананьєв як комплексну стратегію до вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. На його думку, згідно розробленим принципам індивідуальний розвиток людини виражений у трьох аспектах:

- онтопсихологічної еволюції психофізіологічних функцій, у якому людина розглядається як індивід;
- діяльнісного становлення людини та історія 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 [9, 128].

Сутність акмеологічного підходу до підготовки майбутнього фахівця 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» [81, 44]. Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно. Розвиток й

саморозвиток готовності майбутніх учителів музики до продуктивної педагогічної діяльності на основі акмеологічного підходу передбачає перехід студентів з позиції об'єкта дії в позицію суб'єкта виховання й самовиховання і перетворення його в носія всіх основних функцій життєдіяльності.

За авторською концепцією В.Вакуленко, реалізація акмеологічного підходу у вищій педагогічній освіті відіграє роль практичної методології й посідає місце між філософсько-теоретичними положеннями й практикою вищої педагогічної освіти. На основі цієї концепції вченою створено теоретичну модель продуктивної професійно-педагогічної діяльності, яка відповідає вимогам багатofункціональності, інваріантності, комбінаторності, прогностичності й може бути адаптована до конкретних умов використання у навчальному процесі ВНЗ [52].

Акмеологічному розвитку особистості у сфері мистецької освіти на сучасному етапі, на нашу думку, властиві такі основні характеристики: *гуманізація, інноваційність, інтегративність, проєктивність та творчість.*

*Гуманізація* освітнього процесу відбувається за рахунок орієнтації на розвиток і становлення відносин взаємної поваги між викладачами і студентами, на збереження й зміцнення почуттів власної гідності, на розвиток особистісного творчого потенціалу тощо. Орієнтація на усвідомлення особистістю цінностей різних культур і народів, різних професій та спеціальностей є гуманітаризацією освіти.

Гуманізація мистецького навчання передбачає створення обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату.

Усвідомлення прогресивних процесів пов'язаних з гуманізацією та гуманітаризацією сучасного суспільства та його переходом в інформаційне, вимагає розроблення відповідної наукової парадигми сучасної національної мистецької освіти, котра сприятиме всебічному розвитку творчої особистості вчителя, її самоактуалізації та самореалізації. У сучасних історичних умовах, «з входженням в європейську спільноту Україна має певну відповідальність перед

іншими країнами за свій рівень мистецької освіти. Ми маємо докласти багато зусиль, щоб наші майбутні бакалаври і магістри мали високий рівень професійної підготовки та були конкурентноспроможними в європейському культурному просторі», – зазначив А.Авдієвський [5, 6].

Основним змістом гуманістичної орієнтації музичного навчання є вільний розвиток особистості та індивідуальний підхід до неї, рівноправність предмету «Музика» серед інших дисциплін, створення сприятливих умов для навчання, природовідповідність і народність музичного виховання, творча взаємодія вчителів та учнів.

*Інноваційність* як найвищий ступінь педагогічної творчості майбутнього вчителя музики забезпечує модернізацію всіх ланок мистецької освіти і сприяє розвитку сталого інтересу до опанування й впровадження в музично-педагогічну практику новітніх науково містких та інформаційно-педагогічних технологій. У сучасній психолого-педагогічній літературі інновація найчастіше тлумачиться як новація, тобто нововведення, оновлення тощо. Педагогічна інноватика є новою науковою дисципліною, яка входить у систему загального наукового та педагогічного знання, що має відображати приватний випадок загальної теорії інноваційних процесів – загальної інноватики. Градація рівнів прогресивного педагогічного досвіду як обов'язкового елементу інноваційної діяльності вчителя полягає у раціоналізації, модернізації, новаторстві та винахідливості.

Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення. Загалом до базових акмеологічних технологій фахової діяльності вчителя належать: інтерактивні, освітньо-інтенсивні, відкритих систем ефективного навчання, а також контекстного та самостійного навчання.

Одним із інноваційних напрямів є особистісно-розвивальний, який розглядає систему «вчитель–учень», як духовну спільність, де вчитель не лише створює оптимальні умови для розвитку позитивних потенцій кожного учня та

здатний зацікавити, захопити їх, але й сам відкритий новому досвіду, новим знанням, тобто постійно розвивається і одержує задоволення від своєї праці.

Педагогічну інновацію доцільно розглядати як особливу організацію діяльності та мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес засвоєння, впровадження і поширення нового в освіті. За принципом інноваційного потенціалу виділяють такі нововведення: удосконалення, пов'язані з модифікацією, раціоналізацією, модернізацією; радикальні нововведення, пов'язані з трансформацією традиційної системи в альтернативну; комплексні (комбінаторні), що охоплюють елементи як удосконалення, так і трансформації [168, 186].

*Інтегративність* мистецької освіти щільно пов'язана з різноманітністю видів художньо-музичної діяльності на уроках музики в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка вчителя музики на основі використання на уроках різновидів творів мистецтва вимагає від фахової підготовки фундаментальних знань. Адже розкриття змісту шкільного предмету «Музика» у фаховій підготовці вчителів базується на творах музичного мистецтва. А твори ці дуже часто взаємопов'язані з іншими видами мистецтва: літературою, образотворчим мистецтвом, театром, архітектурою тощо. У зв'язку з цим, доцільно підкреслити, що ці міжпредметні зв'язки, загалом, щільно взаємозв'язані з інтеграційним підходом у мистецькій освіті. Відомо, що пізнання світу, цілісної його картини з давніх давен носило синкретичний характер: чи то наукове, релігійне, практичне (трудова) або музично-естетичне пізнання. З цього приводу Ян Амос Коменський, засновник дидактики, зазначав: «все що знаходиться у взаємозв'язку, повинно бути викладеним у такому ж зв'язку та порядку» [144, 177].

На думку І.Немикіної, доцільно визначати наступні різновиди інтеграції на уроці музики: інтеграція на рівні єдності принципів і методів викладання гуманітарних і художніх дисциплін; інтеграція як психологічний механізм «перетікання» одного компонента в іншій: переживання (емоція) – розуміння (знання) – прийняття (ставлення) – насолода (естетичне відчуття); інтеграція в

галузі образно-сміслової, інтонаційної, мовної – і як результат, більш глибоке проникнення в природу мистецтва, пізнання його законів, суті, глибинної спільності всіх мистецтв, коли одне і те ж художнє явище (незалежно від виду мистецтва) розглядається багатогранно, з різних сторін і об'єднує різновиди художньо-мистецької діяльності [227, 41].

Теоретична і практична робота на уроках музики має спрямовуватись на інтеграцію мистецьких знань та художньо-образних уявлень учнів як потужного засобу інформаційного забезпечення і якісного засвоєння музичного матеріалу на основі використання широкої між предметної інтеграції. Інтеграційний принцип опанування учнями мистецьких знань сприяє цілісному музичному сприйманню ними художньо-музичних образів, активізує мислення, фантазію, відчуття, збагачує культурологічну базу знань, що вимагає використання сучасних інформаційних технологій на різних щаблях музичного навчання.

Систематизуючи вищезазначене поняття у сфері мистецької освіти, Б.Юсов зазначив, що «інтеграція - це не складання інформації за зовнішньою формальною ознакою, це розкриття – кольорів у звуках, звуку в просторі, простору в рядках віршів, тобто приведення даного виду мистецтва до всього діапазону поліфонії» [422, 39].

На думку Н.Кузьміної, до акмеологічного спрямування навчально-виховного процесу у ВНЗ призводить: самостійне накопичення психологічних емпіричних знань про засвоєння навчальних дисциплін; їх інтеграція із психолого-педагогічними знаннями (курсів педагогічної творчості, практичної психології, педагогічної майстерності); їх інтеграція із педагогічними знаннями [161, 91].

*Проективність* у мистецькому навчанні дозволяє ефективно організувати навчально-виховний процес не лише у певному часовому проміжку, а й прогнозувати подальші тенденції його розвитку та внесення відповідних коректив, що створює передумови для його постійного удосконалення. Отже, всі функції освітнього моніторингу підпорядковані

загальній меті підвищення якості професійно-педагогічної підготовки фахівця мистецького профілю до продуктивної діяльності та направлені на забезпечення наукового підходу до організації навчально-виховного процесу в ВНЗ. Проективність у мистецькому навчанні виражає зорієнтованість навчального процесу на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Важливу роль вона відіграє 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.

Ефективне проектування навчально-виховної роботи полягає в доборі таких способів організації діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Проективність у мистецькому навчанні 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. Системне проектування дозволяє вчителю визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Завдяки запровадженню проективності у мистецькому навчанні суттєво поліпшується індивідуальна робота з майбутніми вчителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи та засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється активність студентів, уміння проектувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх.

*Творчість* є вродженою властивістю людини і людства в цілому, однак у різні історичні епохи вони реалізуються різною мірою. Суспільство створює певні об'єктивні умови для творчих проявів особистості, яка є тією структурною одиницею суспільства, що здатна до творчого перетворення світу. Саме на особистісному рівні формуються і реалізуються дійсні людські можливості, з яких у кінцевому підсумку складаються можливості суспільства [321, 167]. У науковій літературі творчість визначається як діяльність, кінцевим

результатом якої є створення якісно іншого, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю (при цьому зазначається, що творчість специфічна для людини, тобто завжди передбачає творця суб'єкта творчої діяльності).

Досліджуючи філософські аспекти творчості, І.Зязюн стверджує, що творчість сприяє розвитку особистості, її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей [105]. А.Спіркін зазначає, що цей феномен можна визначити як мислення й практичну діяльність, результатом яких є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження та перетворення матеріального світу або духовної культури [344, 347].

Заперечуючи матеріалістичне визначення творчості як процесу (часто колективного), християнська філософія стверджує, що творчість має не колективний (загальний), а індивідуально-особистісний характер. Так, М.Бердяєв наголошував, що творчість людини є не її вимогою, а дарунком Бога, її (людини) правом і обов'язком. Із цього випливає, що до творчості здатна кожна людина, життя якої наповнене різноманітними формами праці [31].

Визначаючи виняткову значущість творчого розвитку особистості, Л.Виготський вказував на те, що творчість - це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині [63, 27]. Отже, аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що творчість – це діяльність, яка породжує щось нове, раніше не відоме на основі осмислення вже нагромадженого досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів тощо. Адже найголовнішою проблемою при вивченні творчості є визначення носія творчого початку, особистості, яка творить.

Вчені, які визначили творчість однією з основних характеристик акмеологічного розвитку особистості: Б.Ананьєв, В.Андрєєв, Ю.Бабанський, Е.Баллер, Д.Богоявленська, А.Брушлінський, Л.Виготський, А.Деркач, Л.Єрмолаєва-Томіна, В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, З.Левчук, Л.Мільто,



Т.Нікішина, Н.Ничкало, Б.Новіков, В.Петрушин, Я.Пономарьов, С.Сисоєва, Н.Тализіна та ін. [9; 10; 11; 27; 28; 39; 48; 62; 63; 79; 80; 91; 119; 161; 172; 208; 229; 232; 259; 273; 324] доводять, що творча особистість – це така особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі, вони оцінюють її як Людину, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники. Вона повинна володіти мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірить сьогодні більшість.

У педагогічному словнику визначено, що творча особистість формується лише внаслідок наявності у неї здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [73, 450]. Серед характерологічних особливостей творчої особистості вчені виділяють: відхилення від шаблону; оригінальність; ініціативність; наполегливість; високу самоорганізацію; працездатність.

Уміння педагога створювати проблемні ситуації в процесі акмеспрямованої творчої взаємодії сприяє тому, що студенти з інтересом переглядають варіанти всіх можливих шляхів вирішення проблеми, конструюють нові шляхи, тобто педагог залучає їх до активної творчої діяльності. Тому вплив творчої взаємодії між учасниками мистецького процесу на формування їх нахилів є незаперечним.

Істотною відмінністю багаторівневої системи вищої освіти є те, що посилюється роль освітньої та розвивальної функцій навчання. Так розвивальна функція в перших двох системах уявляється такою, яка природно вийшла з їхнього змісту, а власне втілена може бути лише за умови спеціально розвивально-спрямованих технологій. А освітня функція навчання уявляється дещо підпорядкованою по відношенню до професійної, тому часто чуємо від критично налаштованих студентів, що «це їм не потрібно», зокрема, вивчення суспільних навчальних дисциплін фундаментального характеру або певних

загальноосвітніх тем чи загальнокультурної інформації. Індивідуальна програма в багаторівневій системі вищої педагогічної освіти є освітньо-професійною програмою, що конструюється студентом залежно від його потреб і можливостей та включає в себе обов'язкові курси, практикуми, спеціальні курси за вибором із запропонованих самим вищим навчальним закладом освіти та конкретні факультативні курси на вимогу студента.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічній основі необхідно формувати такі навички та вміння:

- гностичні – пов'язані з дослідницькими вміннями основних учасників освітнього процесу;
- комунікативні – для оволодіння мистецтвом акмеенергоінформаційної взаємодії викладача зі студентами безпосередньо на занятті, до й після нього, в організації навчально-пізнавальної й дослідницької діяльності;
- конструктивні – для створення у сфері мистецтва такої комбінованої побудови майбутньої освітньої діяльності, яка б була цілісною, завершеною, щоб б приносила задоволення учасникам освітнього процесу на заняттях й одночасно слугувала цілям досягнення шуканого кінцевого результату;
- проєктивні – для здійснення перспективного (акмецільового) проєктування;
- корекційні – готовність до внесення коректив, які забезпечують продуктивність педагогічної діяльності;
- управлінсько-організаційні – для розвитку здатності виконувати не лише організаторські, а й управлінські функції.

Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики здійснюється безпосередньо у процесі аналізу, вивчення, сприйняття та виконання мистецьких творів. Адже музично-естетична природа мистецтва передбачає можливість цілісно впливати на особистість, в єдності розвивати її думки, почуття, потреби, волю до дії, системно об'єднуючи їх якісні спрямування до творчої споглядальної діяльності.

З цього приводу доречно зазначити, що естетичне сприйняття художньо-музичного твору емоційне і змістовне. Воно особистісно забарвлене, індивідуально неповторне відповідно до предмету сприйняття, його змісту і форми. Процес сприйняття – це, безумовно, оцінка наповнена тією чи іншою мірою прояву свідомості, яка охоплює мистецький твір цілісно, одночасно виявляючи конкретні суттєві ознаки, деталі та елементи його формотворчості. Виконання музичного твору – це завжди переживання, прояв емпатії, глибоке і змістовне осмислення, духовне занурення в предмет. Це співучасть, співчуття, емоційне зацікавлення, смислове прийняття або заперечення факту, явища, творчо втіленого у творі, його оцінки автором. Отже це реальна можливість людини співіснувати в єдиному просторі з твором мистецтва у часовому відрізку процесуального здійснення його сприйняття за акмеологічного рівня розвитку.

Під час такого сприйняття художнього твору в психічному внутрішньому і зовнішньому діалозі з автором відбувається творче, прийняття або неприйняття його пафосу, авторської позиції, критеріїв добра і зла, ціннісних орієнтацій, тощо [245]. Сприйняття, розуміння, дієве відношення до авторської позиції, вміння відчувати її, бачити, знаходити способи втілення у творі – значний критерій акмеологічного розвитку особистості. Таке естетично активне відношення до музичного мистецтва та культури, загалом, створює унікальне, акмеологічно найбільш оптимальне за своїми можливостями музичне навчання.

У процесі акмеологічного розвитку особистості, досліджуючи зміст і форми організації спілкування з мистецтвом, надзвичайно важливим є урахування особистісного досвіду кожної людини. У поняття «особистісний досвід» нами включено не лише вікові, характерологічні та інші індивідуально-особистісні особливості, але й індивідуальний, духовно-смысловий життєвий і професійний досвід, який безумовно впливає на сприйняття і оцінку художньо-музичного твору. Навіть на першому (попередньому, інформаційно-констатувальному) рівні сприйняття твору мистецтва, важливу роль під час його оцінювання відіграють уже сформовані етичні, соціальні, естетичні

орієнтири особистості майбутнього вчителя. Це проявляється як у трактуванні твору, так і в його оцінюванні, у поясненні аналогічних реальних явищ життя, якщо студент розглядає їх за прямою аналогією с фабулою музичного твору. Сприйняття реального світу, людських стосунків не лише через мистецтво, але й під його впливом, здатне залишити глибоке враження у свідомості й внутрішньому світі, якщо під час аналізу оживає її духовно-особистісний досвід і особистість знову переживає те, що вже увійшло до її внутрішнього «Я».

У такому своєрідному духовно-оцінювальному естетичному «модельюванні», музично-естетичному відображенні реальності, духовному спогляданні системи уявлень про світ в акмеологічних детермінантах її становлення і полягає одна із головних особливостей та можливостей художньої творчості: творчості того хто створює твір, і того хто його осмислює. Врахування духовно-оцінювальної природи музичного сприйняття – одна з базових передумов ефективного використання мистецтва в освіті, виховній роботі не лише з юними, але й з дорослими людьми. Мистецтво – особливе відношення до дійсності, творча, естетична за своєю сутністю діяльність у соціумі. Це індивідуально неповторне і суб'єктно виражене естетичне відображення дійсності у внутрішньому світі, психології й у різноманітних формах зовнішньої особистісної активності людини. Воно є особливим духовно-особистісним відображенням, відтворенням реальності, її естетичним «прочитанням» і розумінням, створенням і воскресінням в «картинах», у психологічних станах, продуктах художньої творчої діяльності, яка несе авторський погляд, позицію, аналіз і оцінку через художні образи, уявлення, символи, знаки, на основі почуттів, думок і ставлення до оточуючого світу.

Твори художньо-музичного мистецтва зігріті глибокими індивідуальними переживаннями, почуттями, роздумами автора, не завжди є відображенням прямої проекції авторського «Я». Але авторське «Я», естетичне відношення автора до дійсності складають смисл, пафос твору, його спрямованість, що в результаті й визначає вплив на акмеологічний розвиток людини. Зацікавлене

особистісно-сміслові відношення до діяльності відрізняє справжнього митця. Отже виховати у слухача, глядача грамотне поняття про мистецький твір і означає допомогти йому «зрозуміти» позицію автора, прийняти або не прийняти її, та через спів-творче прочитання твору мистецтва – чи то слова, музики, живопису – сформувати свою позицію – позицію співавтора, як підсумок індивідуально-творчого діалогу з автором мистецького твору.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики до естетично адекватного сприйняття творів мистецтва, продуктів художньо-творчої діяльності та природних реалій, «картин» природи – тобто сприйняття, зумовленого і природною інтуїцією, й генетичною пам'яттю, і потребою у красі, духовній новизні вражень, потребою у естетичній радості, спів-радості, спів-переживанні й необхідними знаннями про твори мистецтва, як результату специфічної естетичної творчості, лише за цих умов відбуваються дивні явища, життєстверджуючі, життєспоглядальні події. У результаті цієї роботи у майбутнього вчителя музики народжується й суб'єктно закріплюється потреба у власному духовному і соціокультурному самоспогляданні, в різних формах життєдіяльності, активно самоактуалізується спрямованість до висот людського духу та акмевершин життєстверджуючої практичної діяльності.

Отже, аналіз досліджень із питань акмеологічного спрямування фахової підготовки майбутнього вчителя музики як важливого елементу його готовності до виконання продуктивної діяльності, що здійснюється в умовах музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних ВНЗ, вказують на ряд елементів, що забезпечують її успішність. Майбутнім учителям музики у процесі підготовки до продуктивної діяльності доцільно враховувати: самоактуалізацію професійної спрямованості до акмевершин; ефективне використання особистісного досвіду; аналіз та синтез навчальних досягнень; духовно-оцінювальний підхід до вивчення та виконання мистецьких творів; утвердження власної творчої «Я» позиції.

## **1.2. Сутність та зміст фахової підготовки вчителів музики на акмеологічних засадах**

Спираючись на європейський досвід в Україні створюється відповідна сучасна наукова парадигма національної освіти, котра вимагає розробки міжнародних проектів через особливе бачення соціокультурних змін, які проходять у нашій країні. З цієї позиції фахова підготовка майбутнього вчителя – це процес якісних змін, що характеризують перехід від формального теоретичного знання до практичних умінь і навичок, від уявлень про реалії художньо-педагогічної діяльності до творчого професійного мислення, основою якого є акмеологічне зростання рівня художньо-педагогічної культури та вмотивована потреба у професійному самовдосконаленні вчителів музики.

З позиції акмеологічного підходу до фахової підготовки майбутнього вчителя музики основними орієнтаціями визначено: цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійно-педагогічному середовищі; підвищення значущості та престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи; можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів художньо-музичними засобами; творче вдосконалення змісту, форм, засобів та методів музичного навчання школярів.

Важливими для акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики є також цінності пов'язані з його саморегулюванням і самореалізацією у педагогічній діяльності, а саме: підняття престижу професії та її творчого характеру, захопленість нею, відкриття широких можливостей для виявлення власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва, спрямованого на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Перспективи створення ефективних умов для акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання є основою для наступного послідовного та безперервного їх саморозвитку як особистості й

професіонала, на чому і повинна базуватись оптимальна підготовка майбутніх фахівців. Адже від особистісного акмеологічного становлення майбутніх учителів музики безпосередньо залежать перспективи розвитку та удосконалення цієї професії. З цієї позиції доцільно розглянути зарубіжний досвід розвитку акмеологічних ідей та їх запровадження у навчально-виховний процес ВНЗ. Адже використання позитивного зарубіжного досвіду є актуальним для сучасного стану освіти в Україні, особливо у зв'язку з прийняттям Болонської декларації. Аналіз цього важливого досвіду дає можливість стверджувати, що ця проблематика є нагальною для освітянської сфери [55, 13].

Доцільно зазначити, що важливим етапом розвитку акмеологічних ідей був перехід від абстрактного розгляду ідеалу в релігійній та філософській думці. У цей період активно розроблялась акмеологічна ідея про ідеальність особистості у педагогіці та теорії виховання. Самостійний напрямок розвитку акмеологічних ідей – осмислена та практична реалізація засобів, що покращують положення людини у праці. Ця ідея була реалізована у багатьох країнах світу.

Провідним напрямом зарубіжної педагогічної думки є розробка теорії, фундаментальні положення якої сприяли розв'язанню проблеми гармонізації потреб високотехнічного постіндустріального суспільства з інтересами людини взагалі й взаємин конкретних суб'єктів педагогічного процесу зокрема. Представники гуманістичної психології та педагогіки Р.Бернс, Б.Кларк, Д.Кліланд, Ф.Кумбс, А.Маслоу, К.Роджерс на противагу фрейдизму та когнітивізму виходили з положення про абсолютизацію унікальності, неповторності, свободи особистості як вищої цінності. Вони, критикуючи існуючу практику, пропонували вчителям відмовитися від звички бути «господарем» своїх підопічних, рекомендували «йти поряд з ними», постійно враховувати їхні інтереси і потреби, гарантуючи тим самим повноцінне формування особистості учнів [295, 123]. Цей напрям сприяв розробці

закономірностей і механізмів розвитку особистості вчителя на ступені його професійної зрілості.

За визначенням А.Маслоу [197], відкриття людиною своєї ідентичності, свого справжнього «Я» пов'язане з вищими потребами в самоактуалізації. Феномен самоактуалізації особистості вчителя як унікальної комбінації якостей і способів реагування, на думку вченого включає суб'єктивні передумови професіоналізму в педагогічній діяльності. Науковець Д.Кліланд [131, 73] відзначав, що вчитель, який самоактуалізується як творча особистість, має потенційно величезний вплив на вихованця й орієнтований на дружнє спілкування; він позитивно оцінює свої здібності, відрізняється активністю, вірить у можливості учнів. Відповідно до поглядів Ф.Кумбса, гуманістичному вчителю властива увага до внутрішньої психологічної сутності педагогічної свідомості, довіра до дітей, спроба стати на їхню позицію. Значущість для вчителя позитивної «Я-концепції» підтримує і Р.Бернс. Він орієнтує педагога на усвідомлення глибоко людського покликання своєї професійної діяльності, що допоможе йому в саморозвитку себе як гуманної особистості, а також звертає увагу на розвиток самосвідомості вчителя переважно шляхом психологічного консультування.

К.Роджерс, який поділяв погляди А.Маслоу, вважав, що провідним мотивом у житті людини є самоактуалізація – як одне з найважливіших джерел життєвої енергії. Вона сприяє максимальному виявленню здібностей особистості з метою свого збереження і розвитку. «Учні, які знаходяться в реальному контакті з життєвими проблемами, хочуть вчитися, хочуть зростати, хочуть відтворювати... тобто бажають створювати» [296, 16].

Узагальнюючи наукову теорію К.Роджерса, доцільно зазначити, що він характеризує особистісно зорієнтоване навчання як осмислене, самостійно ініційоване, спрямоване на засвоєння життєвих сенсів як елементів особистісного досвіду. Основним завданням викладача в контексті такого навчання є не трансляція інформації, а стимулювання й активізація осмисленого самостійного навчання. На підставі багатомірних досліджень



К.Роджерс довів, що найпродуктивнішою моделлю навчання є досвід стимуляції. Він дає опис таких установок учителя-фасилітатора: відвертість своїм власним думкам, відчуттям, переживанням; «заохочення», «довіра» як вираз внутрішньої впевненості вчителя в потенціях і здібностях учнів; «емфатичне розуміння» - уміння розуміти поведінку учня, розглядати його реакції, дії і навички з точки зору учня, його очима. Наголошуючи на безперечних перевагах ідей К.Роджерса, ми не можемо погодитися з його думкою про те, що «викладання – це перебільшена функція», а цілі навчання повинні визначатися лише нагальними потребами й інтересами самих учнів [295, 125].

У результаті аналізу педагогічних джерел з проблеми акмеологічного розвитку вчителя, можна констатувати, що вища педагогічна освіта *Німеччини* має на меті підготовку професіонала з всебічним світоглядом. Відповідно до процесу підготовки висуваються наступні вимоги: навчання має бути творчим, до вчителя і учнів мають бути конкретизовані їх зобов'язання; наукова та навчальна діяльність мають бути невідривними одна від одної та постійно взаємодіяти. У процесі цієї роботи вони виявляють спільні й відмінні риси, які проявляються у вчителів, що дозволяє досліджувати фактори, які визначають кількісні та якісні характеристики «акме».

Для реалізації даних вимог у Німеччині основні наукові ідеї впроваджуються у навчальну діяльність, а наукові організації плідно співпрацюють з навчальними. У країні немає розриву між вузівською наукою та промисловою, що сприяє активній передачі новітніх технологій із закладу в заклад, тим самим процес впровадження нових винаходів у практичну діяльність прискорюється [202, 167]. Німецькі вчені вважають, що наука забезпечує знання, а мистецтво – можливість застосування набутих знань, тим самим педагогічна діяльність розуміється як наука і мистецтво. Неабияка увага в Німеччині звертається на практичну підготовку майбутніх учителів, яка поступово ускладнюється від спостереження за учнями і класом (пасивна практика), відвідуванням уроків досвідчених учителів до самостійного

проведення уроків (активна практика). Дана діяльність сприяє вивченню передового досвіду вчителів-майстрів і формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя, котрий буде прагнути до її вдосконалення та постійного професійного зростання.

*Норвегія* вирізняється своєю відкритістю до світу мистецтв і культури та наявністю певної рівноваги інтелектуальної, художньої та фізичної діяльності школярів у навчально-виховному процесі шкіл. Мистецько-культурна освіта є органічною складовою загальної шкільної підготовки і важливим чинником реалізації освітньої концепції Норвегії. Філософія норвезької освіти не протиставляє мистецтво наукам, не переводить їх у ранг другорядних шкільних дисциплін. Різновиди мистецтв вивчаються і як самостійні предмети, і як естетична складова змісту інших дисциплін й навчальних тем, та як метод навчально-виховного процесу. Зусиллями двох міністерств Норвегії – культури та освіти розроблено план мистецько-культурної освіти у початкових і середніх школах країни. У цьому документі акцентується увага на таких аспектах освіти: створення міжкультурних зв'язків та вивчення культур, носіями яких є учні, що навчаються у класі, школі; обов'язкова культурна діяльність і вивчення мистецтв на всіх рівнях; турбота про естетизацію шкільного довкілля; співпраця з адміністративними інституціями, секторами та підрозділами, що працюють над питаннями культури та мистецтва; інтегративні зв'язки між естетичним розвитком учнів та мистецтвами; вдосконалення змістового наповнення шкільної мистецької освіти та активізація людських ресурсів, задіяних у ній; розвиток системи дидактичних засобів та інформування про них; оцінювання стану шкільної мистецько-культурної освіти, дослідження в цій галузі [202, 175].

Структура сучасної старшої середньої школи Норвегії охоплює 15 основних напрямів навчання, серед них два мистецькі: «Мистецтво, ремесла та дизайн» і «Музика, танець і драма». Зміст навчання за кожним напрямом складається з трьох компонентів: спільного ядра, профільних предметів і предметів на вибір. На вивчення цих двох напрямів у 1-4 і 7-8 класах відведено

380 год., 5-7 – 608 год. Важливим механізмом самореалізації та суспільної інтеграції молодого покоління у цій країні є система позашкільної соціально-культурної діяльності. Активна участь норвезьких учнів у мистецькій діяльності є своєрідною творчою практикою, яка дозволяє їм використовувати свої знання та вміння з пластичних мистецтв, ремесел, музики, домашньої економіки тощо.

Принципи ідеології освітянської сфери *Грецької республіки* зорієнтовані на поглиблення зв'язків школи і суспільства, на модернізацію навчальних програм, на удосконалення методики навчання у напрямку збільшення уваги до факторів якості навчання, на забезпечення динамічності й гнучкості організації навчально-виховного процесу, на певну децентралізацію управління освітніми закладами, що в цілому відповідає високим освітнім стандартам країн-членів Європейського союзу [202, 233].

У школах *Швеції* до обов'язкових мистецьких дисциплін відносять візуальні мистецтва, танець, музику, текстильні та деревообробні ремесла, літературно-драматичне мистецтво, медіа-освіту. Кожну з цих дисциплін вивчають з 1 по 9 класи у загальному обсязі 790 год. Цікаво порівняти: на вивчення математики за навчальним планом відведено 900 год., біології, хімії, фізики та різних технологій разом – лише 800 год. Навчання мистецтву, що охоплює не лише традиційні види творчої діяльності, але й вивчення динамічної мови кіно, телебачення та відео, ставить завдання розвивати здатність спілкуватися за допомогою образів, опанувати здатністю інтерпретувати та оцінювати мистецькі твори, розвивати вміння створювати креативні образи, дати уявлення про історію мистецтв та їх функції в часі, забезпечити учнів інформацією про професії, пов'язані з візуальними мистецтвами. Як закономірний результат такого ставлення: якщо у 2000 р. учні ставили за власними уподобаннями мистецькі предмети на четверту позицію, то в останні роки вони міцно перейшли на третю позицію.

Основні вимоги до підготовки майбутнього вчителя становлять кваліфіковане викладання навчального предмету на основі скрупульозного

вивчення вже отриманих знань учнів та визначення педагогічних умов їх ефективного засвоєння. У цьому зв'язку важливими складовими професіоналізму вчителя поряд з дидактичними здібностями зарубіжні вчені виокремлюють інтелектуальні, експресивні та комунікативні.

Художньо-музичне виховання у школах *Англії* вирізняється уподобанням такої форми роботи, як колективне музикування. Основним видом музикування в перших класах *Англії* є співацька діяльність. Серед форм позакласної роботи розповсюдженні хори, оркестри, ансамблі тощо. Спеціальна музична освіта починається в коледжі (4 роки). Консерваторії приєднані до університетів, де вивчається гра на музичних інструментах. У процесі музичного навчання у цих школах велика увага приділяється читанню з листа, імпровізації. У шкільних програмах *Англії* значна увага також приділяється загальному музично-естетичному вихованню. Використання різноманітних технічних засобів музичного навчання приваблює школярів, викликає у них інтерес до музики та інших видів мистецтв. Вчитель музики грає на щоденних богослужіннях, керує хором та оркестровим колективом, вокальними ансамблями, проводить уроки музики в класах, навчає грі на музичних інструментах. Підготовка майбутніх учителів музики у ВНЗ здійснюється за такими напрямками: вони навчаються вокалу, співають у хорових колективах, грають на 2-3-х музичних інструментах у різних видах оркестрових колективів [202, 113].

У *Франції* обов'язковими для мистецьких занять є пластичні мистецтва та музика, що включені до переліку фундаментальних дисциплін з поглибленим викладанням. За вибором учням пропонуються театр, танець, поезія, кіно. Концепція художньої освіти країни ґрунтується на трьох принципах, а саме:

- встановлення прозорих зв'язків між мистецько-культурною сферою та іншими галузями знань;
- поєднання творчих зусиль педагогів і культурних інституцій;
- створення майданчиків для мистецько-культурної практики учнів.

Особливо значну роль у школах Франції відведено співробітництву з музеями, чії експозиції розглядаються як потенційний навчальний простір, безкоштовно відкритий для проведення шкільних уроків. Також діє програма створення шкільних творчих художніх галерей, фінансування яких повністю здійснюється державою, а також додатково за рахунок місцевих бюджетів. Участь учнів у мистецько-культурних проектах з поглибленим вивченням художніх течій, біографій митців, театральних п'єс, забезпечує прагматичну складову художньої освіти, готуючи школярів до вибору майбутньої професії [202, 167].

У 20-ті роки ХХ століття у Франції оформилася теорія «вільного виховання», яку пропагував видатний французький педагог С.Френе (1896–1966). Його досвід вивчення особливостей психічного розвитку дитини, оригінальні форми розв'язання проблеми організації шкільного життя, різноманітні експерименти з активізації навчального процесу, інтенсивні пошуки нових методів виховної діяльності дістали всевітнє визнання. Педагогічні експерименти С.Френе набули широкої популярності в середині 20-х років. Він був засновником і лідером Міжнародної федерації прихильників нової школи та її французької секції. Він заснував кілька педагогічних журналів і до кінця життя керував роботою створеної ним у 30-ті роки експериментальної початкової школи. Очевидно, що експериментувати в школі можна лише за певної підготовки, тут недостатньо закликів до випробувань. Тому теорія і практика С.Френе має прямий вихід на потребу в багаторівневій підготовці вчителя як творчого експериментатора, якого навчають професійно знаходити адекватні форми розв'язання проблеми організації навчального процесу, не завдаючи шкоди розвитку дітей [390, 208]. До того ж, за умови багаторівневої освіти, вчитель зможе грамотно й аргументовано довести всі позитивні сторони своїх пошуків, а також тверезо подивитися на свої помилки чи прорахунки. Адже, маючи стійкі науково-дослідницькі навички, він не боїтиметься їх проаналізувати, бо матиме в своєму професійному тезаурусі підходи та методи корекції результатів на основі чітко засвоєних методів

діагностики розвитку дітей. Природним шляхом, таким чином, налаштовується питання про кадрову відповідність вчителів шкіл різних типів [314, 238].

Навіть і до цього часу функціонує створений С.Френе рух учителів за радикальне оновлення школи. Щороку тисячі вчителів проходять стажування в базових школах, організованих за науково-практичною концепцією С.Френе [390], яка базується на:

- врахуванні особливостей вікової психології школярів, а також різноманітних здібностей і нахилів учнів;
- цілеспрямованому стимулюванні їх інтелектуальної й емоційної активності;
- організації суспільно корисної праці на всіх етапах навчання;
- створенні ефективної системи шкільного самоврядування;
- вихованні високих моральних і громадянських ідеалів.

Загалом, для організації освітянської структури у Франції характерним є гармонізація глобальних, регіональних і національних тенденцій реформування освітніх систем із чіткою реалізацією високих ідеологічних маніфестацій, які послідовно орієнтуються не лише на імперативи Європейського виміру освіти, але й на загальнолюдські цінності у культурі й освіті сучасної цивілізації.

Ідеологічна парадигма фундаментальних принципів організації освіти, визначена Конституцією *Італії* охоплює такі суспільно вагомні напрями соціально-політичного, економічного й культурного розвитку, як: забезпечення свободи освіти; гарантування на державному рівні створення системи освітніх установ різного типу без надання переваги будь-якому з них, тощо.

Для структури середньої освіти сучасної Італії характерним є розподіл за чотирима основними кваліфікаційними напрямками, розрахованими на підготовку майбутніх фахівців, а саме: гуманітарний і загальнонауковий; мистецький; технічний; професійний. Організація освітянської системи, її внутрішня ступеневість, варіабельність у термінах навчання й логічно виправдані зв'язки між різними його рівнями засвідчують послідовний поступ

розбудови системи освіти сучасної Італії в оптимістичних координатах Європейського освітнього простору [202, 187].

Відомий італійський педагог-гуманіст Марія Монтессорі (1870–1952) зазначала, що підготовці вчителів повинна сприяти реформа школи. Вона розробила оригінальні методи навчання і виховання фізично і розумово відсталих дітей та з часом застосовувала їх у вихованні цілком здорових дітей. М.Монтессорі називала свій підхід методом «наукової педагогіки» саме тому, що він побудований на вивченні вікової фізіології й психології. Одним із головних завдань виховання вона вважала підготовку дітей до самостійного життя. Виховання досягає мети, якщо розвиває фізичні й духовні сили дитини, а саме: формує почуття, стійкий характер, загартовує волю. Гуманізм виховання, за М.Монтессорі, полягає і в тому, щоб дати дітям повну свободу. Підготовка вчителів, на думку М.Монтессорі, – складний процес, який потребує не лише ефективної підготовки щодо «вченості», а й формування дослідника в дитині [314, 246].

На думку Марії Монтессорі при підготовці вчителів-дослідників, обізнаних з основами експериментальної роботи, доцільно змінювати існуючу традиційну школу, головне завдання якої – «втокмачити знання в голови учнів». Для вчителя нової генерації потрібно підготувати й нову школу. «Треба, щоб у школі були воля й простір для виявлення власного «Я» з боку дітей – і тоді в неї може увійти наукова педагогіка. Це є найголовніша суть шкільної реформи» [314, 247]. Грунтовним принципом наукової педагогіки має бути й воля вчителя, така воля, що дає змогу вільно виявляти природні властивості дитини.

Доречно зазначити, що Марія Монтессорі заклала перші теоретичні підвалини багаторівневого підходу до педагогічної освіти, адже після оприлюднення її книги «Секрет дитинства» з'явилися ідеї поступової й окремої підготовки: спеціалістів з чисто практичних видів педагогічної діяльності (рівень молодшого спеціаліста, за сучасною термінологією); педагогів –

загальнокультурних вихователів (рівень бакалаврату); педагогів-викладачів окремих дисциплін чи груп вагомих дисциплін (рівень магістратури).

Ідеї Марії Монтесорі втілено в багатьох світових системах підготовки майбутнього вчителя і на сучасному етапі вони є актуальними для української освіти.

Аналіз розвитку музично-педагогічної освіти в *Польщі* свідчить про те, що вона пройшла у своєму розвитку тривалий шлях від вузькоспеціалізованої підготовки регентів у церковно-приходських школах і бурсах до виховання всебічно освіченого вчителя музики та художньої культури, магістра артистичної едукації у сфері музичного мистецтва в рамках розгалуженої мережі спеціальних навчальних закладів.

Реформування системи освіти в Польщі передбачало посилення уваги до засвоєння надбань світової культурної спадщини. І хоча на вивчення інтегрованого курсу “Мистецтво” з 1 по 6 класи відведено лише по 1 годині на тиждень на кожен вид мистецтва, проте його спрямованість на синтетично-аналітичне пізнання школярами навколишнього світу незаперечно забезпечує виховання у них творчого ставлення до навколишнього світу. Реформа підготовки вчителів, яка була розпочата в 1968 році Міністерством освіти і вищого шкільництва, призвела до появи Вищих педагогічних шкіл зі статусом повних вищих студій. Саме в цих навчальних закладах підготовка вчителів музики відокремлюються в автономний напрям – музичне виховання, який вперше з’являється на магістерському рівні в університетах Польщі (1971 р.).

Євроінтеграційний етап розвитку музично-педагогічної освіти в Польщі починається з 1989 року разом з трансформацією політично-економічного устою та культурно-освітньої парадигми. Реформування освітньої системи на цьому етапі передбачало поєднання холістичних, гуманістичних та інформаційних устремлінь, що принесло з собою інтеграційні тенденції об’єднання різних гілок художньо-музичної підготовки вчителів у синтетичну галузь – *галузь мистецької освіти* в межах єдиного загальноєвропейського культурного простору [230, 332].



Питання підвищення якості підготовки майбутніх учителів є актуальним для вищих педагогічних закладів *США*, де триває безперервний пошук більш ефективних критеріїв оцінки знань, умінь і навичок студентів - майбутніх учителів; формування готовності випускників педагогічних закладів освіти до педагогічної діяльності; оцінки сформованості професійних знань, умінь і навичок студентів. Доречно зазначити, що в навчальних закладах країни, що розглядається, присутні різні види контролю, кожен з яких реалізовується на практиці дослідником, що обрав свій напрямок, а саме: поточний, підсумковий, індивідуальний, груповий контроль, самоконтроль тощо. Дослідники, які застосовують поточний контроль покладають на викладача відповідальність не лише за рівень отриманих студентами знань, умінь та навичок, а й за якість засвоєного майбутніми вчителями матеріалу. Головним у навчальному процесі є не результат, а саме процес його досягнення, тобто навчальний процес. А контроль є продовженням роботи у рамках обраного методу навчання, він розуміється як неперервний процес, а не лише як результат навчальної діяльності. Ряд зарубіжних дослідників надають контролю менше значення, адже під час реалізації будь якої форми навчальної роботи до майбутнього вчителя висувається ряд вимог, котрі й підвищують їх мотивацію та формують готовність до майбутньої діяльності.

Проблема оцінки якості підготовки майбутнього вчителя не вичерпується лише оцінюванням його знань. Адже в повному обсязі вона може висуватися до вчителя, який працює в школі, а не до майбутнього вчителя, який лише готується до педагогічної діяльності. Для підвищення мотивації студентів корисним є застосування різних форм оцінювання професійних якостей та здібностей майбутнього вчителя в межах навчального процесу. Американський науковець Дж.Брунер мету навчального процесу вбачає у розвитку вміння міркувати та дискутувати, адже школа – це «майстерня», де учні беруть старт, щоб стати як дослідниками, так і вмілими партнерами в активному спілкуванні [113, 104]. Теоретичний аналіз робіт американських учених доводить, що

головним інструментарієм оцінки діяльності вчителя доцільно обрати рейтинг (оціночну шкалу), оцінні листи, тести тощо.

Американська система педагогічних ідей і теорій, які об'єднані філософією прагматизму, представлена працями філософа і педагога Д.Дьюї (1859–1952). Він не лише збагатив теоретичну думку в різних галузях наукового знання (філософія, психологія, педагогіка, соціологія) своєї країни, а й справив великий вплив на світову свідомість. Д.Дьюї обстоював послідовну реалізацію принципу відкритої та доступної всім школи. Задля розвитку демократії, така школа має змінити зміст діяльності та забезпечити єдність навчання і суспільного використання знань, теорії та практики, розуміння значущості останньої. У цьому вчений вбачав внесок школи в розвиток демократичного суспільства. Загалом, Д.Дьюї – представник гуманістичного напрямку в педагогіці. Він виступав за те, щоб у школі панувала атмосфера свободи для всебічної діяльності кожної дитини та її самовиявлення, щоб було створено умови для задоволення потреб дітей у спілкуванні, дослідженні, художній творчості [87, 52].

На стику двох століть в США виникає рух за «прогресивну» освіту, і саме концепція оновлення школи Д.Дьюї йому найбільш відповідає. В американських школах внаслідок значного скорочення теоретичного матеріалу навчальні програми заповнювали відомостями суто утилітарного характеру. У 50 – 60-ті рр. «прогресивізм» та його ідейний наставник Д.Дьюї зазнали суворої критики, їх обвинувачували в антиінтелектуалізмі американської школи, зниженні якості освіти і пов'язаному з цим спадом конкурентоспроможності США на світовому ринку. Наступні десятиріччя в США позначені пошуками шляхів досягнення якості освіти світового рівня, в процесі яких відроджуються й педагогічні ідеї Д.Дьюї. Втім, ідеї педагога не мають того чисто утилітарного спрямування, яке їм приписувалося. Скоріше навпаки, його філософсько-педагогічний підхід до освіти виводить на підготовку вчителів різних рівнів: тих, які здійснювали б загальнокультурний розвиток школярів; тих, які б формували на цій основі широкі знання й уміння; також тих, котрі б могли

комбінувати ці підходи, застосовуючи дослідницьку підготовку у вищих закладах освіти.

З позиції вивчення предметів художньо-естетичного циклу викликає інтерес програма “Виховання мистецтвом”, яка була складена під впливом ідей видатного англійського філософа Герберта Ріда і реалізується в початкових класах Англії, США, Канади, Австралії. Концепція гармонізації навчальної діяльності учнів втілюється в художній творчості на уроках гуманітарних, соціальних і природничо-математичних дисциплін, універсальним засобом естетизації яких зарубіжні дослідники Ч.Гейтселл, Ф.Спаршотт вважають драму, образотворче мистецтво і музику.

Відома всьому світові *японська* система музично-естетичного виховання ґрунтується на твердому переконанні, що в кожній дитині можна розвинути творчі здібності поета, художника і музиканта. 20-25% усього навчального часу в японській загальноосвітній школі присвячується заняттям за мистецьким циклом (малювання, музика та різноманітні ремесла). У початковій і середній школі Японії (1-9 класи) на два обов’язкові предмети – музика, інтегрований курс образотворчого мистецтва й різноманітних ремесел – виділено по 2 години щотижня. Необхідним вважається і вивчення ще одного мистецького предмета на вибір. У старшій школі (10-11 кл.) музично-естетичний цикл представлений чотирма предметами: музика, витончені мистецтва, декоративно-ужиткове мистецтво та каліграфія. У результаті такого інтенсивного навчання діти опановують близько 30 видів мистецьких практик (ікебана, оригамі, кераміка, костюм, гра на скрипці, драматургія, віршування тощо). Таким підходом до вивчення предметів мистецького циклу Японія приваблює викладачів, учених, діячів мистецтв різних країн світу. Японці люблять красу, природу, вони змалку постійно виховують у школярів обожнювання краси, чим досить ефективно формують художній смак. Вже з першого класу загальноосвітньої школи у дітей активно розвивається любов до музики, співу, гри на різних музичних інструментах (фісгармонія, губна гармоніка, флейта, металофон, ударні

інструменти, тощо). Багато часу в школах Японії приділено вихованню відчуття ритму, вивченню музичної грамоти, тощо.

Отже, філософія багатьох зарубіжних країн в освітянській сфері не протиставляє мистецький цикл дисциплін точним і природничим наукам, не переводить їх у ранг другорядних шкільних дисциплін. Мистецтву школярі вивчаються як на уроках мистецького циклу, так і у процесі засвоєння різних видів позакласної та позашкільної виховної діяльності. Мистецька складова також є художньо-естетичною складовою змісту інших дисциплін і чи не найважливішим методом навчально-виховного процесу завдяки унікальним можливостям впливу на емоційні складники сприйняття школярів.

У зарубіжних країнах під час підготовки майбутніх учителів приділяється неабияка увага формуванню уміння організувати взаємодію учасників педагогічного процесу. Причому така взаємодія розглядається як засіб організації та активізації самостійної роботи студентів, її стимулом. Зарубіжні вчені також наголошують на важливості потреби у неперервній освіті протягом всього життя, на внутрішній потребі невпинного активного пошуку будь яких можливостей підвищення рівня власних знань у процесі професійного становлення.

Доцільно зазначити, що учні українських шкіл під час навчання за кордоном, демонструючи високий рівень фізико-математичних та природничих знань, вимушені витратити значні кошти та час для ліквідації відставання в таких дисциплінах, як музика, дизайн, малювання, історія мистецтва тощо. На цю розбіжність звертали принципову увагу такі відомі теоретики та практики освіти, як Б.Вульфсон, І.Зязюн, М.Красовицький, М.Лещенко, О.Рудницька [103; 104; 177; 301; 304] та ін. В останні роки в українській педагогіці з'явилися цікаві підходи до встановлення взаємозв'язку школи із соціальним середовищем, координації її зусиль з іншими суспільними інститутами у вихованні підростаючого покоління. Вони є результатом реформування освіти на засадах гуманізму та демократизму, зміни знаннево-центричної парадигми навчання та виховання на особистісно гуманістичну,

системоутворюючим фактором якої є особистість як найвища життєва цінність, аксіологічно-сміслова основа існування людства.

Підсумовуючи наведений аналіз розвитку прогресивних тенденцій в освітянській галузі у зарубіжних країнах доцільно зауважити, що характерним для них є:

- підбір позитивно налаштованих, енергійних особистостей з великим запасом ентузіазму в роботі, відповідальним ставленням до викладання та вірою у здібності своїх учнів, що загалом дозволяє формувати творчого вчителя-гуманіста;
- виокремлення циклу мистецьких дисциплін, збільшення навчальних годин для їх осягнення;
- прагнення до навчання протягом всього життя для досягнення особистісного акмеологічного рівня.

Професійна підготовка вчителів у розвинених зарубіжних країнах відноситься до основних напрямків розвитку суспільства, а недооцінювання важливості підготовки майбутніх учителів негативно впливає на соціальний розвиток. На сучасному етапі основними елементами успішності вчителя визначено: фундаментальну освіту, компетентність, творчу ініціативу, тенденцію до навчання протягом життя. Поєднання зазначених елементів і є визначальними факторами акмеологічного рівня розвитку майбутнього вчителя музики.

Аналіз вивченої літератури та узагальнення практичного досвіду дозволили засвідчити, що під *фаховою підготовкою* майбутніх учителів музики доцільно розуміти процес їхнього музичного навчання, опосередкований педагогічними цінностями і спрямований на оволодіння знаннями, досвідом, практичними уміннями в галузі музично-педагогічної діяльності. На підставі аналізу організації процесу фахової підготовки студентів у педагогічних університетах нами визначено, що якість цього виду підготовки майбутнього вчителя музики в межах вищої школи мистецької освіти залежить від адекватно

визначеної й відповідно до професійного розвитку реалізованої особистісної стратегії досягнення акме-рівня.

В якості важливої складової акмеологічного розвитку вчителя музики є реалізація *позитивної «Я-концепції»*, яка формується потягом життя, постійно змінюючись і ускладнюючись. Вибір професії та подальша фахова діяльність визначають становлення майбутнього вчителя. Доречно зазначити, що позитивна «Я-концепція» вчителя музики визначає його поведінку, потребу в самоактуалізації, в удосконаленні, стимулює творчість, гуманне ставлення до дітей. При цьому позитивна «Я-концепція» містить:

- позитивний «Я-образ», - це те, що вчитель сам думає про себе, стрижнем чого виступає самоповага;

- «Я-реальне» - це те, ким є вчитель насправді, що багато в чому залежить від оцінки експертів. Оцінка між «Я-образом» та «Я-реальним» дозволяє вчителю аналізувати й удосконалювати власну поведінку, стосунки з учнями, колегами, визначати перспективи розвитку дітей, колективу, а також власного спрямування;

- «Я-ідеальне» - це те, що береться вчителем за взірець, до чого він прагне у професійному зростанні [168, 403].

Доречно зазначити, що різниця в оцінках «Я-реального», «Я-ідеального», визначає напрямок професійного зростання за умов, що «Я-ідеальне» - це не хибне уявлення. З цієї позиції нами буде розглянуто «суб'єктність», як сторону особистості, від якої, згідно акмеологічним уявленням, залежить реалізація особистісного творчого потенціалу і досягнення вершин в фаховій діяльності. Таким чином, особистість виступає як проєктивна, перспективна система, «інструмент» втілення у майбутнє, потенційна можливість успішної професійної діяльності й життя в цілому. Однак потенційне, бажане може так і залишитись на рівні інтелектуальних уявлень і емоційних переживань, якщо особистість в певний момент не візьме на себе функцію суб'єкта професійної діяльності, самореалізації та саморозвитку.

З поняттям суб'єктності в акмеології пов'язують такі особистісні характеристики як індивідуальність, самостійне творче мислення, характер, активність, воля, відповідальність, моральна, психологічна, емоційно-вольова стійкість, психологічна і професійна готовність, психологічна, моральна й професійна надійність, духовність, творчий потенціал [80, 145].

Суб'єкту професійної діяльності й саморозвитку особистості властиві: ініціативність; активне орієнтування; усвідомлення структури своєї діяльності, власних якостей, етапів життєвого та професійного шляху; самостійне цілепокладання, планування; інтенсивність спрямовання сил, виходу за їх межі; прагнення до самореалізації; творчість у самоспогляданні, структурування власного досвіду, вміння бачити його в перспективі, усвідомлення «уроків» свого досвіду і передового досвіду інших.

Таким чином, можна вважати, що кожен професіонал зобов'язаний бути суб'єктом не дивлячись на те, що не кожен суб'єкт досягає вершин професіоналізму. Але можливий протилежний варіант, коли активний суб'єкт, досягаючи певного професійного рівня перевищує його, творчо збагачуючи досвід професії новими задачами, способами роботи. У такому випадку рівень суб'єкта стає вищим від рівня професіонала [164, 76]. У зв'язку з цим маємо можливість говорити про «суб'єкта акме», як особливу вершину розвитку і професійних досягнень вчителя.

У цілому, в акмеологічному розумінні, суб'єкт – це людина на вищому для себе (індивідуально обумовленому) рівні активності й професіоналізму, людина як творець власної історії, як втілення якісного способу саморегуляції і самокоординації всіх психічних процесів, станів і можливостей особистості. Становлення особистості суб'єктом – це процес якісного перевтілення, необхідного для здійснення діяльності психічних і особистісних якостей та використання їх як ресурсів і засобів у відповідності з вимогами і умовами діяльності, а також критеріями особистості [4, 89].

Доречно зазначити, що К.Абульханова-Славська виокремила критерій кваліфікації особистості як суб'єкта, а саме: як «вирішення різного роду

протирич», який визначила в якості основного. Отже, особистість, набуваючи досвіду конструктивного вирішення протирич, стає суб'єктом. «Постійно вирішуючи кардинальні та безліч конкретних протирич, особистість розвивається, удосконалюється. Вона стає більш зрілою, впевненою, так суб'єкт набуває нових ресурсів. Суб'єкт напрацьовує життєву стратегію, і в цьому його найважливіша функція. Стратегія життя – це налаштування життя у відповідності з своїм типом особистості, індивідуальності, адже вона є досягненням, здобутком кожного [4, 152].

Ціннісний смисл протирич, які виникають на життєвому і професійному шляху особистості полягає у тому, що вони змушують перетворювати конкретні ситуації, збагачувати, розвивати, актуалізувати особистісний потенціал. У зв'язку із цим, можна сказати, що здатність долати протириччя і тим самим долати труднощі, виступає як вища акмеологічна здатність, «яка дозволяє знаходити найбільш продуктивні способи вирішення задач у змінній ситуації з ціллю досягнення поставлених кінцевих результатів» (В.Зазикін). І тут вирішальну роль відіграє внутрішня детермінація, вивільнення внутрішніх рушійних сил, розкриття прихованих потенційних можливостей особистості. Психологічними еквівалентами здатності до подолання протирич можна назвати «життєстійкість» (С.Мадді), «можливість упоратися із життєвими труднощами» (Р.Лазарус), «мужність бути» (П.Тілліх), а також психолого-педагогічний термін «адаптація», що розглядається як «творчий», тобто «активно-розвиваючий, а не активно-прилаштувальний процес» (А.Реан). У розширеному значенні адаптація також розглядається як результат використання людиною своїх резервів та здібностей, і як процес цього використання, тобто адаптаційність (або оволодіння, подолання) [289]. Л.Александрова звертаючись до осмислення поняття «життєстійкості особистості», визначила її як інтегральну здатність особистості, в гнучку структуру якої можуть входити загальні й спеціальні здібності та формування «Я - концепції». З цієї позиції «Я-концепція» виступає складним утворенням, що визначає утвердження вчителя музики як професіонала. При цьому становлення позитивної «Я-концепції»



вчителя багато в чому визначає успішність його діяльності й впливу його особистості на підростаюче покоління.

Дослідження механізмів фахової підготовки майбутнього вчителя музики нового тисячоліття на акмеологічних засадах (Е. Абдуллін, О. Арчажникова, Н. Бакланова, Н. Гузій, К. Завалко, А. Козир, Н. Кічук, О. Михайличенко, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Реброва, О. Рудницька, С. Сисоєва, Т. Танько, Ю. Цагареллі, В. Шацька, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д.Юник), що базуються на наукових теоріях формування особистості в умовах художньо-творчої діяльності (М. Каган, О. Леонтєв, Е. Маркарян, О. Отич, В. Орлов, Я. Пономарьов, Б.Теплов та ін.) дозволяють розглядати акмеологію як науку про якість творчої діяльності викладачів, які навчають основ професіоналізму в сфері мистецтва, майстерності й творчості засобами освіти у будь-якому виді творчої діяльності; наука про вдосконалення, корекцію й реорганізацію творчої діяльності досвідчених фахівців.

В умовах сьогодення важливо щоб учитель як суб'єкт педагогічної дії мав бути впевненим у вирішенні завдань професійного навчання, у правильності прийняття власних рішень. Вибір оптимальних засобів впливу на формування особистості, відстоювання точки зору щодо утвердження власної «Я» позиції спрямовує майбутнього вчителя на досягнення найвищого ступеня розвитку, а саме *акмеологічного* самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічних та мистецтвознавчих зарубіжних та вітчизняних досліджень сприяв визначенню *сутності* фахової підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічній основі, який ми вбачаємо у перетворенні загальнолюдських цінностей у власні цінності особистості. Складовими цього процесу є: *реалізація позитивної «Я-концепції» майбутнього вчителя музики, ефективний розвиток його рефлексивності та емпатійності, формування комунікативної компетентності як можливості керівництва комунікативною діяльністю школярів.*

Важливою складовою фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах є формування у них *рефлексивності* та емпатійності.

Адже для акмеологічного розвитку особистості вкрай важливо те, чи готова особистість до віддзеркалення світу в собі, до діалогу з власною свідомістю та світовідчуттям. Йдеться про готовність особистості до рефлексивної діяльності, що забезпечує той рівень життєдіяльності, на якому успішно реалізується діалектична єдність загального та особистісного, об'єктивного і суб'єктивного. Як зазначав С.Рубінштейн, саме рефлексія забезпечує особистості вихід з повного занурення у безпосередній життєвий процес для вироблення відповідного відношення до нього, формування власної особистісної позиції [300, 112].

Особливої гостроти проблема рефлексивності набуває в період навчання у ВНЗ, як найбільш важливий, складний, суперечливий у розвитку особистості. Адже механізмом ускладнення, диференціації та інтеграції самосвідомості майбутніх учителів виступає особистісна рефлексія, що надає їм більшої можливості осмислювати, аналізувати та пізнавати самих себе. На важливу роль рефлексії у становленні особистості вказував Л.Виготський [63], котрий підкреслював, що у студентському віці нові типи взаємозв'язків психічних функцій утворюються на основі розвитку рефлексії. С.Рубінштейн зазначав, що розвиток волі індивіда також пов'язаний з виникненням у нього здатності до рефлексії та самоусвідомлення. Досліджуючи питання виховання і самовиховання розумових здібностей майбутніх учителів, Б.Ананьєв великого значення надавав розвитку рефлексії в процесі самостійної роботи студентів [9; 63; 300].

Рефлексія, як принцип людського мислення, найважливіший і своєрідний його механізм, носить в певному значенні універсальний характер, виступає головним досягненням культури і цивілізації. Тому завдання підготовки фахівця до мистецької рефлексії набуває великої значущості в теорії і практиці вищої педагогічної освіти. З ефективним розвитком мистецької рефлексії у майбутнього вчителя музики в процесі його навчання у ВНЗ з'являється можливість вирішення таких важливих питань, як:

- підготовка до духовно-творчої самореалізації, що проявляється, перш за все, у відході від шаблонів і стереотипів, до вироблення програми вимог до себе, до процесу й результатів діяльності;

- усвідомлення майбутнім вчителем музики сенсу своєї професії;

- отримання зацікавленого, критичного відношення до різних її аспектів фахової діяльності;

- послідовне збагачення професійного досвіду і майстерності майбутнього вчителя музики, доведення їх до рівня актуальних психолого-педагогічних та соціокультурних вимог.

Наукове осмислення рефлексивних процесів у філософських (В.Біблер, Хайдеггер та ін.), психолого-педагогічних (В.Виногородський, Ю.Кулюткін, І.Ладенко, С.Максименко, Г.Сухобська, Т.Фролова та ін.), музично-педагогічних (Е.Абдулін, А.Козир, Г.Падалка, В.Ражников, О.Реброва, О.Рудницька, Р.Тельчарова, М.Сова та ін.) працях дозволило визначити рефлексію як процес усвідомлення людиною власних емоційних реакцій, станів, відчуттів, думок, переживань. Таке пізнання себе, своєї сутності потребує цілеспрямованої мисленнєвої діяльності, здебільшого діалогічного характеру, адже діалогізм самосвідомості на рівні теоретичного аналізу відзначається практично усіма дослідниками, і в останні роки ця ідея отримала практичне обґрунтування. А психологічним механізмом самопізнання є самоаналіз, який можна інтерпретувати як внутрішній діалог, у якому в ролі співрозмовника виступає «значущий інший».

Доречно підкреслити, що рефлексія – це властивість психіки відображати власний стан, особливості відносин, переживання, направляти себе у русло особистісних цінностей. Рефлексія повертає свідомість людини на свій внутрішній світ. Це допомагає не лише 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. 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 - означає це «пережити», «пропустити через свій внутрішній світ», «глибоко оцінити», тобто пропустити через себе.

Світ рефлексії безкрайній, багатий та індивідуальний у кожній особистості. Саме здатність до рефлексії дає можливість людині формувати образи і визначати сенс життя, дій, блокувати неефективні дії, тощо. Найважливішою особливістю рефлексії є її здатність управляти власною активністю відповідно до особистих цінностей, переключатися на нові механізми у зв'язку з умовами, що змінилися, цілями, завданнями діяльності. Рефлексія забезпечує осмислення минулого і допомагає передбачити майбутні дії.

На думку А.Брушлинського, рефлексія - це соціально обумовлений психічний процес самостійного пошуку і відкриття суттєво нового, тобто опосередкованого та узагальненого відображення дійсності у ході її аналізу і синтезу, який виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і виходить далеко за його межі [48, 65].

Гуманістичні психологи Р.Асаджолі, А.Маслоу, К.Роджерс, у своїх роботах звертаються до рефлексивності як найважливішої людської властивості, яка обумовлює процеси самоудосконалення та самоактуалізації особистості [197; 199; 295; 296].

Український вчений І.Бех підняв важливе питання, яке пов'язане з формуванням мотивації до особистісної рефлексії. Його вирішення забезпечує детермінацію діяльності індивіда, предметом якої виступає власний образ «Я». У руслі розробки проблеми обдарованості та творчості Н.Пов'якель ставить питання формування професійної рефлексії. Я.Пономарьов визначає особистісний аспект цілеутворення обдарованої особистості, який тісно пов'язаний з рефлексією її власних можливостей. І.Парфентьевою обґрунтовується дане поняття в контексті професійного становлення особистості вчителя музики [35; 36; 248; 273].

У багатьох роботах підкреслюється роль засобів мистецтва у розвитку рефлексії. Так, концепція взаємодії особистості з різними творами мистецтва Н.Берхіна, в якій серед психологічних механізмів художнього сприйняття творчих образів провідне місце належить рефлексії. На думку вченого, саме в межах мистецтва, особливо завдяки «художньому спілкуванню» з музикою, у людини виникає мимовільний чи довільний акт самоусвідомлення, рефлексії. До музики, як засобу актуалізації процесу самопізнання, зверталися також Г.Абрамова, В.Леві, А.Прихожан, Д.Скотт та ін.

Аспект пізнання внутрішнього світу інших та самого себе засобом сприйняття музики представлений в основних положеннях концепції О.Рудницької. Вчена підкреслила той факт, що розвиток особистісної і комунікативної рефлексії сприяє вдосконаленню особистісних характеристик людини, почуття міри і такту, здатності творити в ідеальній формі та осмислювати свій внутрішній світ, можливості розв'язувати внутрішньо-особистісні конфлікти. Адже на основі рефлексії ґрунтується усвідомлення і «творіння» самого себе. Розвиток цієї властивості особистості обумовлюється діалогічним процесом взаємодії з музикою - активним переживанням музичних образів, єдністю репродуктивних і творчих процесів неповторно індивідуальної інтерпретації музичного твору та, зокрема, глибоким осмисленням своїх вражень і власної духовної сутності [304, 65].

З огляду на гуманістичний підхід до мистецького навчання, в процесі самопізнання майбутнім учителем музики мистецьких творів активізується рефлексія та *емпатія*. Цей процес є важливим тому, що він також спрямований на емпатійне сприйняття учня як партнера, суб'єкта спілкування зі своїми конкретними характеристиками та індивідуальними особливостями при врахуванні факторів, що впливатимуть на взаємостосунки учасників творчих колективів.

Доцільно зазначити, що емпатія – це соціально-психологічна властивість особистості. Вона є сукупністю соціально-психологічних здібностей індивіда,

за допомогою яких ця властивість й розкривається. У ряд таких здібностей входять:

- здатність емоційно реагувати на переживання іншого;
- здатність розпізнавати емоційні стани, почуття і дії іншого;
- здатність використовувати різноманітні способи взаємодії.

Таким чином, емпатія – це складний, багаторівневий феномен, структура якого представляє сукупність емоційних, когнітивних і поведінкових умінь, навичок, здібностей людини. Взаємодія між емоційними, когнітивними, поведінковими компонентами структури емпатії визначається досвідом спілкування, результатами соціально-психологічних відносин людини зі світом людей. Конкретна особистість демонструє емпатію і у вигляді реакцій на дії іншого, і у вигляді рефлексії на переживання, викликані станом партнера; за допомогою умінь і навичок допомагає створювати та підтримувати відносини з людьми.

Здатність особистості до педагогічної професії пов'язана з розвитком у неї педагогічних здібностей. У різних підходах до структури педагогічних здібностей зроблені спроби науковців визначити специфіку педагогічної діяльності з різних точок зору, однак більшість дослідників (Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, Р.Хмелюк та ін.) погоджуються з тим, що ці здібності виступають проекціями певних рис особистості, що відповідають педагогічній професії. Серед таких особистісних якостей виокремлюється емпатія, яка виражається у проникливості. Всякий прояв емоційної активності особистості по суті є співпереживанням, співчуттям, внутрішнім сприянням, що розглядається в рамках розвитку емпатії. Як показують психолого-педагогічні дослідження, «глибоко знати й розуміти ми можемо лише двох-трьох осіб; більш чи менш успішно орієнтуватися в поведінці приблизно десяти осіб, стосовно інших вступають у дію «еталонні стереотипи». Методика особистісного виховання, як стверджує А.Макаренко, «повинна базуватися на загальній організованості життя, на підвищенні культурного рівня, на організації тону і стилю усієї

роботи, на перспективному плануванні, ясності, особливо ж на увазі до окремої людини, до її удач і невдач, до її труднощів, особливостей, прагнень» [188, 79].

Вихованню емпатійної, співчутливої особистості вчителя важливого значення надавали відомі педагоги Ш.Амонашвілі, Н.Гузій, Л.Петровська, В.Сухомлинський та ін. Так, на думку В.Сухомлинського, турбота про благополуччя інших людей – одна із найголовніших. Уміння «відчувати душу» іншої людини, здатність розуміти її душевний стан – одна із найважливіших характеристик особистості. В окресленому ним ідеалі педагога перша і визначальна риса – гуманізм, моральність. Емпатія проявляється у тих емоційних ситуаціях, коли, говорячи словами В.Сухомлинського, «людина серцем відчуває найтонші рухи серця іншої людини і відповідає на них власними душевними рухами» [349, 270]. Педагогом-гуманістом стає лише людина з розвинутим почуттям жалю, взаємодопомоги. У налагодженні гуманних стосунків учителя з учнями важливу роль відіграє його здатність проникати в духовний світ дитини, співчувати їй, проїматися її почуттями. В.Сухомлинський радив педагогам формувати вміння відчувати себе в іншій людині й людину в самому собі. Без взаємного розуміння, допомоги, підтримки неможливе встановлення добрих стосунків учителя з учнями. За висловом В.Сухомлинського, завдання педагогів – «пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим засмучується вихованець» [348, 424].

На думку Н.Гузій, визначати даний феномен доцільно як здатність емоційно відгукуватися на дитячі почуття й переживання, розподіляти інтереси, ставати на місце учнів шляхом емоційної ідентифікації у формі співпереживання [76, 189]. Л.Петровська визначає емпатію як здатність до емоційного проникнення у світ переживань іншої людини та здібність до емоційного відгуку на ці переживання. Досліджуючи професійні якості особистості вчителя, Ю.Кулюткін наголошує на тому, що емпатія – здібність розуміти внутрішній світ іншої людини і навіть проникати в її почуття, відгукнутися на них і співпереживати з цією людиною». За висловом А.Козир, емпатія є педагогічно значимим явищем та необхідною якістю особистості. Не

допустимим для емпатійного вчителя музики є: 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, а саме: недоліки, звички, власний емоційний досвід, установки, міфи, – емпатія дає спотворену картину внутрішнього світу дитини [139, 123].

Загальноновизнано, що емпатія є професійно значущою якістю педагога й оволодіння культурою емпатійних відносин є однією з умов успішного здійснення процесу педагогічного спілкування. Як вважає В.Сухомлинський, «найкращий учитель для дитини той, хто духовно спілкується з нею, забуває, що він учитель, і бачить у своєму учневі друга, однодумця. Такий учитель знає найпотаємніші куточки серця свого вихованця, і слово в його устах стає могутнім знаряддям впливу на молоду людину, що формується» [350, 40]. Адже мистецтво спілкуватися з дітьми неможливо передати дидактично, «можна лише вказувати засади, на яких воно може утверджуватися, і мету, до якої необхідно прагнути» [11, 20].

Особливої уваги заслуговує проблема формування емпатійності, що спрямована на удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики. Саме формування емпатійності є однією з основних психолого-педагогічних проблем, від якої, певною мірою залежить розвиток гуманізації освіти, а саме формування толерантних стосунків між учителями та учнями на основі поваги, довіри, уваги, чуйності, співчуття. Співчуття спонукає людину до допомоги і дозволяє досягти взаємоузгодження позицій, обрати відповідно до цього спільні засоби само і взаємної регуляції (Т.Гаврилова, М.Обозов, К.Роджерс та ін.).

Здатність вчителя до емпатії займає основне місце у встановленні педагогом таких взаємин з учнями, які сприяють не лише успішності здійснення ними спільної навчальної діяльності за рахунок сформованості в учасників спілкування належного рівня комунікативних умінь, а й головним чином, створенню умов для повноцінного розвитку учня як суб'єкта



життєдіяльності та життєтворчості (В.Банщиків, Ц.Короленко, Є.Кузьмін, А.Петровський, А.Сопіков, В.Філатов та ін.). У науковій літературі, присвяченій психолого-педагогічному аналізу категорії спілкування, вагому частку займають праці, безпосередньо пов'язані з визначенням змісту і функцій спілкування у навчально-виховному процесі, передусім у сфері міжособистісних взаємин його учасників (О.Бодальов, Г.Д'яконов, О.Киричук, С.Кондрат'єва, О.Мудрик, В.Семиченко, І.Синиця та ін.); зорієнтованість уваги щодо вирішення питань спілкування, встановлення міжособистісних відносин у колективі на засадах духовності, гуманізму, толерантності (М.Боришевський, О.Киричук, Г.Грибенюк та ін.). Наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців висвітлюють різноманітні підходи до формування емпатії (Ш.Амонашвілі, О.Кайріс, Т.Василишина, В.Сухомлинський, А.Штейнмец та ін.). Дослідження багатьох учених переконують у тому, що шлях від накопичення особистістю знань про гуманізм до виникнення аналогічних почуттів та утвердження істинно гуманної особистості є довготривалим і нелегким.

Уміння педагога створювати проблемні ситуації в процесі акмеспрямованої творчої взаємодії сприяє тому, що студенти з інтересом переглядають варіанти всіх можливих шляхів вирішення проблеми, конструюють нові шляхи, тобто педагог залучає їх до активної творчої діяльності. Тому вплив творчої взаємодії між учасниками мистецького процесу на акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики є незаперечним.

Важливою сутнісною ознакою фахової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів на акмеологічній основі є формування їх *комунікативної компетентності*. Цей процес є особливо доцільним за умови ефективного керівництва майбутніми вчителями музики комунікативною діяльністю школярів. Аналіз музично-педагогічної комунікації вчителя музики дозволяє стверджувати, що особливості цього процесу полягають у специфіці семантичної мови музики, в особливостях сприйняття музичної інформації, специфіці комунікативних

впливів у залежності від різновиду музичної діяльності, а саме створення та виконання музичних творів (Є.Проворова). Музично-педагогічна комунікація на уроках музики повинна підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу та спрямовуватися на створення атмосфери музично-естетичного переживання твору.

Сутність комунікативних процесів полягає в тому, що педагогічна комунікація – це взаємозв'язок між суб'єктами в процесі навчання, який здійснюється за допомогою вербальних, невербальних, а також технічних (комп'ютерних) засобів з метою взаємного обміну інформацією для досягнення навчальних цілей. Основою педагогічної комунікації виступає спілкування, яке безпосередньо пов'язане з вербальними засобами комунікації.

На важливості комунікативної складової у процесі здійснення мистецької діяльності наголошує Г. Падалка, адже завдяки їй людина отримує можливість художнього полісуб'єктного спілкування. З цього приводу дослідниця зазначає, що: «Мистецький образ не є безликою інформацією. Зміст його людина має сприймати як духовне послання автора твору, який чекає зустрічі зі своїм читачем, слухачем, глядачем. Дидактичний контекст реалізації комунікативної функції мистецької діяльності передбачає створення навчальної ситуації, коли учень налаштований сприйняти не тільки художній текст, а й те, що стоїть за ним, що передує створенню образів, зрозуміти й відчувати переживання автора, його надії, прагнення» [245, 94].

Аналіз досліджень із визначення змісту та сутності фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах як важливого компоненту їх професійної готовності до виконання продуктивної діяльності з учнями дозволяють засвідчити, що одним з найголовніших завдань є опрацювання методичного інструментарію, який допомагає організувати умови для оптимального досягнення вчителем професіоналізму, для прояву ним своїх соціально значущих і творчих якостей. допомагає організувати умови для оптимального досягнення вчителем акме-вершин, для прояву ним своїх соціально значущих і творчих якостей.

Отже, особливість акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики нами вбачається у перетворенні загальнолюдських цінностей у власні особистісні цінності. Складовими цього процесу є: реалізація позитивної «Я-концепції» майбутнім учителем музики, ефективний розвиток його рефлексивності та емпатійності, формування комунікативної компетентності як можливості ефективного керівництва комунікативною діяльністю школярів, тощо.

### **1.3. Провідні наукові підходи до визначення специфіки акмеологічного розвитку майбутніх учителів**

Зміст освіти XXI століття полягає в тому, щоб зростити особистість вільну й творчу, здатну безупинно самовизначатися не лише за цілями діяльності, а й за загальнолюдськими цінностями, тобто самоздійснитися в повноті своєї людської сутності. Тільки така особистість зможе включатися в соціальну співтворчість, ефективно впливати на суспільне відродження, усвідомлено його прогнозувати й здійснювати. А для цього людині важливо розуміти й сприймати себе, визначати перспективи свого саморозвитку, бачити й використовувати власні інтелектуальні, емоційні, духовно-моральні резерви, засоби самоактивізації й самовідновлення.

Проведений аналіз філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури дозволив засвідчити, що дослідницьке завдання у сфері мистецької освіти передбачає вибір теоретико-методологічної стратегії, яка втілюється у наукових підходах. Адже дослідницька діяльність є, певною мірою, самостійним пошуком вирішення поставлених завдань, що припускає наявність актуальної проблеми і виконання всієї послідовності пошукових дій, необхідних для її вирішення.

Теоретико-методологічна стратегія підготовки майбутніх учителів музики втілюється у всебічних підходах до пізнання. У зв'язку з цим, основними підходами до фахової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-

педагогічних факультетів педагогічних університетів з позиції їх акмеологічного розвитку нами окреслено: *гуманістично-антропоцентричний, системно-цілісний, інтегративно-смісловий, особистісно зорієнтований, аксіологічний, герменевтичний, діяльнісно-творчий*. Запропоновані методологічні підходи дають змогу визначити стратегію вирішення нагальних проблем мистецької освіти, встановити їх ієрархію. Виокремлені підходи уможливають підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі особистісного акмеологічного становлення в системі багаторівневої освіти.

*Гуманістично-антропоцентричний підхід* набув статусу глобальної педагогічної парадигми, що створює передумови для розроблення особистісно-орієнтованих моделей і технологій освіти й виховання. Він представлений різноманітними теоретичними концепціями й оригінальними методичними знахідками у працях Ш.Амонашвілі, Г.Балла, І.Беха, Н.Гузій, В.Кушніра, В.Сластьоніна, Є.Шиянова. На думку В.Кушніра [169] феномен гуманізації освіти можна уявити на перетині кількох смислових координат: за умови функціонування – це фактор гармонійного розвитку особистості; за характеристикою процесу – спрямованість на розвиток особистості як суб'єкта творчого пізнання, праці, спілкування; за цілями – це важлива характеристика способу життя, що передбачає встановлення гуманних відносин між учасниками педагогічного процесу, а також ключовий елемент нового педагогічного мислення, зміна погляду на сутність освіти і виховання.

Як вважає І.Зязюн, гуманістична педагогіка є не просто сплавом ідей, це – педагогічна наука, в якій сповна враховується діалектика освітньо-виховного процесу, вибудованого на підвалинах необхідності пристосування цілей, змісту, форм і методів навчання до учня, на визнанні самоцінності людини з урахуванням суспільного характеру її буття, що вимагає певних настанов і норм поведінки, на вихованні розумної, перспективної особистості, що стає духом і джерелом щастя та добродієчності [105, 40-41]. Гуманістичний підхід до організації навчально-виховного процесу ґрунтується на принципах не

директивної взаємодії вчителя з учнем, він спрямований на формування творчих здібностей особистості [23, 80]. Адже гуманізм формується на основі доброзичливого ставлення людини до оточуючих та оточуючих до окремої особистості. На думку О.Киричука [129, 28], існує органічний взаємозв'язок формування особистісної та суспільної активності. Він зазначає, що, включаючись у практичну діяльність та спілкування, дитина спочатку пізнає інших людей, зіставляє їхні якості зі своїми, внаслідок чого і до себе вона ставиться як до особистості.

У практику освітньої сфери зарубіжних країн гуманістичні ідеї втілювали Д.Дьюї, А.Маслоу, К.Роджерс та ін. У основі їх гуманістичних теорій – уявлення про антропоцентричний тип особистості, котра не лише споживає культурні цінності, але й активно розвиває їх. Головним в гуманістичній теорії А.Маслоу є питання самореалізації, де творчість є універсальною функцією особистості, яка властива всім людям від народження. А.Маслоу вважає, що в процесі «окультурення» більшість людей втрачають здатність до творчості. Але людина може її відновити, якщо буде спілкуватися з тими, у кого здатність творити збереглася. Отже, кожній людині необхідно занурення у «сприяюче» товариство, де найефективніше можна розкрити свій творчий потенціал [197, 16].

Гуманістично-антропоцентричний підхід є стрижнем культури, що об'єднує у свідомості особистості знання про світ і саму себе, визначає пріоритет тих чи інших цінностей. Світогляд, як цілісне уявлення про природу, суспільство, виявляється у системі цінностей, ідеалів особистості, що включає сукупність знань про світ, почуття, ставлення, оцінки, переконання тощо [31, 71]. Цей підхід співвідноситься з поняттям духовності, що санкціонує культурний спосіб життя, констатує сутність культури як сферу загальнолюдських цінностей і виступає критерієм прогресу людства. Тому необхідним є формування гуманістичного світогляду в освітньому процесі, тобто розвитку таких якостей свідомості й діяльності вчителя, які акумулюють у собі знання та розуміння вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними

на практиці. Гуманістичний підхід є пріоритетним у сфері освіти, адже він об'єднує цілісну картину світу та художньо-естетичну концепцію розвитку особистості.

Розглядаючи антропоцентризм з філософського погляду на людину як на центр і кінцеву мету розвитку всесвіту, доцільно підкреслити, що цей підхід несе у собі ідеї про необхідність душевної спорідненості людей. Доречно зазначити, що передумови антропоцентричного підходу закладені світовою гуманістичною філософією і психологією. Думка про високі цінності духовного буття людини, яка має місце у працях багатьох філософів, психологів, педагогів, письменників-гуманістів дає можливість зробити висновок про значущість психічної, психологічної і перш за все, духовної взаємодії людської індивідуальності й творів мистецтва. Відомий філософ М.Мамардашвілі зазначав: «...цінність сприйняття залежить ...від того, що ти будеш рефлексивно відчувати, від градієнта перевтілення, а не від матерії» [193, 160]. Тобто різновиди діяльності стають значущими для особистості лише тоді, коли вони знайдені шляхом індивідуального пошуку, що і є можливістю пізнання власного «Я».

Антропоцентричні ідеї про необхідність душевної спорідненості людей, психічної подібності автора мистецького твору, його виконавця і слухача є важливими для формулювання поняття соціально-психологічної сумісності особистості творця і його реципієнта. Зі сторони індивідуальних потреб, здібностей, потенцій слухача розглядають сприйняття творів мистецтва М.Вайну, О.Леонтьєв, Д.Леонтьєв, Т.Полозова, А.Толстих, М.Хворостянова та ін.

Гуманістично-антропоцентричні ідеї є ознакою європейської культури, що дозволяє зосередити першочергову увагу до людини та її інтересів. Ці ідеї включають наступні цінності: повагу до особистості, її природних задатків, визнання права людини на власні інтереси та свободу. Специфічні ознаки їх можна висловити співвідношенням процесів механічного засвоєння змісту

художнього твору і процесом саморозвитку індивідуальності виконавця, слухача і глядача.

*Системно-цілісний підхід* до мистецької діяльності забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу та його відтворення. У цій інтелектуальній діяльності вищого гатунку відбувається внутрішня робота особистості над пізнанням всесвіту й усвідомленням себе у світі, що сприяє виробленню уміння налагоджувати стосунки з людьми, із навколишнім середовищем. На думку Г.Падалки, цілісний підхід до підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю знаходить відображення у взаємодії трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного й виконавського [246].

Доцільно зазначити, що системно-цілісний підхід забезпечує процес становлення професіоналізму вчителя 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 сукупності здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [105, 42].

У педагогіці вищої школи системно-цілісний підхід був застосований порівняно недавно. Однією з перших публікацій із цього питання стала стаття Ф.Корольова про можливості застосування системного підходу в педагогічних дослідженнях, що вийшла в 1970 році. Згодом системний підхід широко використовується в роботах, присвячених різним проблемам навчання, виховання й розвитку учнів і студентів. Значні наукові роботи, в яких обґрунтовуються педагогічні системи, належать В.Афанасьєву, В.Безпалько,

Г.Легенькому, І.Лернеру, Б.Ломову, В.Сластьоніну та ін. [24; 25; 32; 33; 176; 183; 328; 330; 331]. У дослідженнях учених системний підхід застосовується для осмислення цілісної побудови навчально-виховного процесу як в загальноосвітніх школах, так і у ВНЗ. З позицій системного підходу почали розглядатися питання професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних університетів (А.Алексюк, В.Андрущенко, В.Загвязинський, В.Кан-Калик, В.Сластьонін та ін. [13; 14; 97; 119; 300]).

Важливим моментом у системному дослідженні є виділення сукупності ознак та системний опис, що виступає критерієм життєздатності системи. Так у «Філософському енциклопедичному словнику» системний підхід визначається як «напрямок методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем. Він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язків у ньому і зведення їх у єдину теоретичну картину» [385]. Причому в цьому викладі наголошено на необхідності розгляду системних явищ з погляду організованості, структурності, функціональності та цілісності.

Системно-цілісний підхід до педагогічного явища проявляється у тому, що система освіти складається з елементів, котрі утворюють одне ціле. При застосуванні системно-цілісного підходу в дослідженні, визначення складових досліджуваного явища відбувається в зв'язку з визначенням їх «місця» в цілому явищі або системі. Взаємодія елементів цілого зумовлює наявність нових якостей системи, котрі не були властиві частинам або елементам, які утворювали систему. Це і стало результатом їх інтеграції. Систему навчання у вищій школі обгрунтував С.Архангельський та відніс навчальну і наукову діяльність викладачів, засоби, форми, методи навчання і навчальну роботу студентів, зміст освіти до основних елементів навчально-виховного процесу.

На думку Н.Кузьміної, будь-яка педагогічна система включає п'ять основних структурних і функціональних елементів: педагогічну мету, навчальну та наукову інформацію, засоби педагогічної діяльності учнів й педагогів [164, 67]. Система – це не сукупність певних конкретних елементів, а



їх цілісність та множинність, що характеризується системоутворюючими зв'язками. Завдяки останнім комплекс складових перетворюється в органічне ціле, коли всі елементи зв'язані між собою, і зміна одного з них веде до зміни всіх інших. Отже цілісність системи уточнюється через поняття зв'язку.

На думку В.Афанасьєва «цілісна система – це така система, у якій внутрішні зв'язки частин між собою є переважаючими стосовно руху цих частин і зовнішнього впливу на них» [24, 26]. Отже сукупність зв'язків дозволяє зрозуміти саме поняття структури й організації системи, що відбивають її побудову та внутрішню форму, комплекс специфічних відносин між елементами цілого.

Сукупність та різноманітність елементів, багатство системних зв'язків дозволяють створити ієрархічну побудову системи, упорядковану послідовність її різних елементів і рівнів та їх взаємозв'язку між собою. Ієрархія певних елементів виявляється в тому, що елементи системи знаходяться під впливом не одного безпосередньо пов'язаного з ними елемента, а безлічі інших, які з ним прямо і не пов'язані. При дослідженні проблеми формування професійно-педагогічної спрямованості студентів університетів Г.Томилова зазначила, що університет і здійснюваний у ньому навчально-виховний процес в аспекті системного підходу є динамічною інформаційною системою, що включає в себе різні підсистеми й елементи.

Способом регулювання системи як багаторівневої ієрархії є керування нею, для якого характерні різні форми й засоби зв'язку рівнів, котрі забезпечують системі оптимальне функціонування та розвиток. Функціонування – джерело і спосіб життєдіяльності системи. Саме в процесі функціонування виникають передумови для переходу системи на більш вищий рівень її вдосконалення. Виконуючи своє призначення, елементи та складові системи сприяють досягненню специфічних окремих системних цілей, котрі є засобом досягнення загальної мети. Наявне керування стає необхідним пошуком і формулюванням системоутворюючого фактора, котрий поєднує множинність у єдине ціле. Під системоутворюючими факторами зазвичай

розуміють усі явища, сили, речі, зв'язки й відносини, що приводять до освітньої системи. Системоутворюючим фактором багаторівневої вищої педагогічної освіти є результат її функціонування та проектування на майбутнє.

У роботах Е.Абдулліна пропонується системно-цілісний підхід до діагностики й розвитку здібностей особистості в процесі її виховання і самовиховання. Дослідник пропонує використовувати у процесі діагностування навчальної діяльності майбутніх учителів музики блоки мотиваційної спрямованості особистості на творчу діяльність, а саме: інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні, комунікативно-творчі та здатність до самоуправління, моральні й індивідуальні якості, які значною мірою сприяють успіху в фаховій діяльності [2, 78].

Методологічна значущість розглянутого підходу визначається його методичною спрямованістю на продуктивну практичну діяльність. Він охоплює систему професійних знань, умінь, навичок, фахові здібності та професійно важливі якості особистості, що спрямовані на урахування специфіки професійної діяльності, формування позитивного ставлення майбутнього фахівця до професії, усвідомлення себе як фахівця-професіонала.

Багатоаспектна (багатокомпонентна) діяльність учителя, яка обумовлена розвитком його професійно-педагогічних та особистісних якостей, пов'язана багатомірними стосунками, характером взаємодії з учнями. Ці зв'язки та їх ієрархія утворюють, на нашу думку, інтегральні характеристики діяльності майбутнього фахівця, детермінують його професійний розвиток, що за сутністю, є об'єктом розвитку.

*Інтегративно-смысловий підхід* (В.Бондар, Н.Данько, І.Зязюн, І.Калашніков, Л.Коваль, В.Лутай, Л.Масол, О.Савченко, М.Сова, О.Цокур та ін.) базується на принципі взаємодії всіх складових творчого процесу, здатних створити такі умови для особистості, щоб вона змогла вийти на новий, більш якісний рівень розвитку.

Сучасна стратегія української освіти побудована на концептуальних засадах інтеграції змісту і гуманізації навчання, використанні фольклору, як

визначальної риси ментальності українського народу та невід'ємної складової національної культурної спадщини. Останнім часом активізувались теоретичні дослідження різних напрямків інтеграції змісту педагогічної освіти на рівні визначення філософії освіти, її методологічних засад і подальшого розвитку даної галузі (А.Андрущенко, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Лутай та ін.); дидактичних і методичних основ забезпечення ефективності освітнього процесу засобами інтеграції знань (В.Бондар, Л.Куненко, Н.Ничкало, В.Сластьонін, О.Савченко та ін.), загальних питань впровадження інтеграційних підходів у галузі музично-педагогічної освіти (Л.Арчажникова, О.Бузова, О.Єременко, А.Козир, Л.Коваль, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька та ін.); розгляд теорії практики культурологічної освіти та феномену художньо-культурної інтеграції як руху знань до єдності (М.Сова, О.Шевнюк та ін.).

В освітянській сфері специфіка інтеграції полягає в об'єднанні, органічному злитті освітніх установ, систем, змісту освітніх програм, різних предметів або предметних галузей [73, 198]. З цієї позиції інтеграція розглядається нами як необхідна передумова модернізації освітянської сфери, що сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та навичок студентів, розвитку в них системного мислення, творчих можливостей і є надзвичайно важливим аспектом музичного навчання. На основі аналізу та узагальнення наукових джерел охарактеризовано сутність інтегрованого навчання музики як процесу взаємодії вчителя й учнів, котра передбачає єдність цілей, функцій, змістових і структурних елементів знань з мистецтва, сприяє узагальненню, систематизації і міцності музичних знань і формуванню узагальнених умінь та навичок, що забезпечує формування цілісного світогляду і якостей всебічно й гармонійно розвиненої особистості.

Інтегративно-смісловий підхід в мистецькій освіті (Е.Абдулін, А.Брудний, Л.Виготський, Н.Данько, О.Леонтьєв, Р.Каракозов, Г.Падалка, О.Щолокова та ін.) забезпечує сприйняття мистецтва як специфічну форму особистісного смислотворення на основі змісту твору, який закладений автором

мистецького твору. Витоки сучасного інтегративно-сміслового підходу закладені теорією філософа П.Флоренського про роздуми творця, про слово як «сміслове явище» [389, 252]. Слово, як зазначає П.Флоренський, проходить шляхами споріднення його із явищем (магічність слова) і смислом (містичність слова). Магічність і містичність слова автор розглядає як протилежність явища і смислу. Під магічністю слова він розуміє наявність у ньому ряду природних сил і енергій, притаманних побудові слова та його зв'язку з дійсністю. Якщо явище слова – це «зовнішня форма, тіло слова», то «душу слова» складає «світ смислу», що має усі «півтони духовних тембрів» та «асоціативні обертони». Магію у відносинах людини і слова філософ розуміє як «вкручування» енергії особистості в магічність слова, злиття з ним і згодом засвоєння на більш високому рівні, засвоєння «зсередини» (магічність слова).

У сучасній теорії освіти розробку інтегративно-сміслового підходу до сприйняття мистецтва пов'язують з ім'ям О.Леонтьєва. Він розглядає сутність цього підходу як протилежність понять «значення» і «смысл». Значення, за О.Леонтьєвим, – це об'єктивна складова предмета і явища. Смысл – це духовна форма кристалізації індивідуального досвіду, суб'єктивне вираження дійсності в свідомості. О.Леонтьєв пропонує розглядати «смысл» (особистісний) і «значення» в їх діалектичному взаємозв'язку і взаєморозвитку [174]. Але інтегративно-смісловий підхід може бути універсальною методологічною основою для вивчення специфічних особливостей сприйняття мистецьких творів.

Інтегративно-смісловий підхід дозволяє розглянути навчання учнів музичного мистецтва як цілісний результат опанування мистецького досвіду й особистісного розвитку, що передбачає обізнаність у мистецькому напрямі, оцінювальної й творчої діяльності та володіння вміннями цілісного художнього сприйняття в галузі мистецтва. Формування музично-інтегрованих навичок передбачає залучення учнів до проведення паралелей між музикою та іншими видами мистецтва, формування в них умінь асоціювання та виокремлення

образної специфіки в процесі мистецьких порівнянь, що дозволяє за умов найменших затрат в часі максимально збільшити обсяг засвоєної інформації.

У результаті забезпечення інтегративних зв'язків між різними видами навчально-методичної підготовки майбутніх учителів музики визначається їх спільна мета і завдання, які зумовлені освітньо-кваліфікаційними вимогами до випускників вищих закладів освіти за професійним спрямуванням. У процесі інтегративного навчання студентами усвідомлюються, з одного боку, принципи мистецького навчання, а з іншого, функції специфічних методів музичного розвитку школярів, які забезпечують високий рівень застосування теоретичних знань і практичних умінь у майбутній професійній діяльності, а також впливають на активність і самостійність студентів. Доцільно зазначити, що інтегративні процеси у мистецькій підготовці формують у студентів своєрідний художньо-методичний світогляд. Приймаючи поняття «світогляд» як цілісну систему поглядів людини на сучасну картину світу, ми під художньо-методичним світоглядом розуміємо, з одного боку, систему поглядів і переконань майбутніх учителів музичного мистецтва на сучасну концепцію освітнього процесу, а з іншого, систему знань принципів, закономірностей і проблем музичного навчання, а також законів пізнання і розвитку особистості школярів у процесі залучення їх до творчої діяльності.

Специфіка *особистісно-орієнтованого 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. Особистісно зорієнтований підхід регулює систему професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, що сприяють саморегуляції, самоорганізації та самореалізації вчителя музики у процесі практичної діяльності, спонукає майбутнього фахівця до активної діяльності. Однак «вплив на активність можливий в аспекті зміни психологічних характеристик особистості, групових

норм, суспільної думки чи настрою шляхом використання соціально-психологічних закономірностей» [4, 113].

Особистісно-орієнтований підхід дозволяє враховувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутнього вчителя музики. Науково обґрунтована та підкріплена практикою типологія вчителів дозволяє більш цілеспрямовано формувати основи їх професіоналізму в процесі навчання в педагогічних навчальних закладах. Визначення типологічної класифікації у майбутніх учителів музики у період навчання у ВНЗ дає можливість зафіксувати залежність якості підготовки студентів від структури та принципів організації цієї діяльності [139, 145].

Згідно з сучасними вимогами особистісно зорієнтований підхід спрямований на особистісно-орієнтовану освіту, де основними є процеси самовизначення, самореалізації, саморегулювання тощо. У зв'язку з цим, доцільно визначити залежність професійної орієнтації студентів у майбутній практичній діяльності обставинами не лише особистого, а й суспільного життя. Тому координати навчання майбутніх фахівців мистецької освіти мають зумовлюватись не лише завданнями самореалізації, а і соціальними інтересами, зокрема, суспільної ролі мистецтва. Використання ідей акмеології дозволяє теоретично обґрунтувати особистісний компетентно-професійний стиль організації фахової діяльності студентів, підвести їх до оволодіння системою музично-педагогічного самоуправління, що є стрижнем суб'єктивно - оптимальної траєкторії самореалізації майбутнього вчителя музики у продуктивній діяльності.

Сприйняття художньо-музичних творів згідно особистісно зорієнтованого підходу доцільно розглядати як процес емоційного відгуку людини на художній твір, як організовану суму елементарних відчуттів і почуттів, не включаючи у це поняття інтелектуальну діяльність особистості. Із виокремленої Арістотелем тріади «почуття – воля – розум» дослідники, які відстоюють психофізіологічний підхід, абсолютизують «почуття» (Л.Виготський, Т.Ліпс, О.Пехота, М.Рубакін, О.Рудницька та ін.). У протиположній антропоцентричній

методології сприйняття художніх творів особистісно зорієнтований підхід базується на акмеологоцентричній, духовно-естетичній стратегії. Це означає, що особистісно зорієнтований підхід стверджує пріоритет потреб і потенцій виконавця, слухача, глядача, тобто суб'єкта сприйняття над художнім об'єктом. Доречно зазначити, що художня перцепція – це унікальний спосіб духовного життя людини, який не зводиться лише до прямої інтериоризації зовнішньої діяльності у внутрішню дію. Саме тому особистісно зорієнтований підхід ґрунтується на духовно-цілісній стратегії вивчення та сприйняття мистецьких творів.

На паралелі гуманістично-антропоцентричного, системно-цілісного, інтегративно-сислового підходів особистісно-орієнтований напрямок сприйняття творів мистецтва спирається на парадигму синергетичного підходу, як методологію системного синтезу, який визначає шлях до вирішення проблеми. Це передбачає, що сприйняття мистецьких творів – це не лише відчуття або інтелектуально-пізнавальний процес. Особистісно зорієнтований підхід не пов'язує також сприйняття як закономірні етапи духовно-естетичної організації активності суб'єкта сприйняття, тобто стверджує наявність пріоритету функції духовно-естетичної творчості виконавця, слухача, глядача.

Особистісно-орієнтований підхід спирається на позиції співтворчого напрямку, тобто стверджує, що сприйняття творів мистецтва є не механічним процесом точного відтворення змісту художніх творів (формальний підхід). Це процес активного суб'єктно-духовного життя, активна творчість виконавця, слухача, глядача в співтворчості з автором творів мистецтва різних жанрів. Методологія особистісно-орієнтованого підходу, парадигма духовно-естетичної міри сприйняття життя, мистецтва, істинно людського відношення до світу, природи, людини і соціуму забезпечує процеси самовизначення, самореалізації, саморегулювання особистості.

*Аксіологічний підхід* дозволяє спрямувати зміст, форми та методи навчання на ефективну підготовку студентів, на формування системи ціннісних орієнтацій особистості вчителя музики. Відповідно, художньо-музичні цінності

є результатом духовного опанування особистістю творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, тощо. Аксиологічний підхід виступає як реалізація суб'єкт-суб'єктних відносин у творчому навчальному колективі. Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість. Доцільно зазначити, що аксіологія – теорія цінностей, що з'ясовує й досліджує якості та властивості предметів, явищ, процесів, які здатні вдовольняти потреби, інтереси й бажання людей [73, 24].

Розглядаючи аксіологію у цьому аспекті, центральним її пунктом доцільно вважати питання про природу і можливості оцінок й оціночних суджень мистецьких творів: співвідношення у них елементів абсолютного й відносного, об'єктивного та суб'єктивного, питання про критерії такого розрізнення й умови співвідношення різних систем цінностей. Аксиологічний підхід передбачає здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва. Основними ознаками аксіологічного підходу є глибоке розуміння природи цінностей, їх ієрархія та загальна значимість.

Цей підхід дозволяє розкрити значення особистісних цінностей вчителя музики як стрижня його особи, яка забезпечує можливість орієнтації на її акмеологічний розвиток (К.Абульханова-Славська, О.Асмолов, А.Деркач, В.Зазикін, Д.Леонтьєв, О.Олексюк та ін.) [4; 23; 79; 80; 175; 235]. У зв'язку з цим, особливого значення набуває роль ціннісних орієнтацій та ціннісних взаємовідносин у процесі акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики. Адже професійна підготовка студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів спрямовується на майбутню музично-педагогічну діяльність, у процесі якої формування професійних знань та вмінь у значній мірі залежить від особистісного ставлення до мистецтва. У цьому процесі роль механізму зв'язку виконує аксіологічний (ціннісний) підхід. 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 творів мистецтва як характерної ознаки творчої активності особистості.

У процесі осягнення творів мистецтва важливими є цінності пов'язані з самореалізацією вчителя музики в педагогічній діяльності, а саме: творчий характер професії, захопленість нею, широкі можливості для виявлення власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва, спрямовані на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу.

Основу мистецького сприймання мають складати твори, в яких людське життя трактується як найвища цінність. Адже музика напряму і органічно пов'язана із духовним світом. Досвід духовного збагачення життя через музичне мистецтво – це досвід творчого вслухання вчителя в музику і в самого себе. Музика завдяки своїм духовно-душевним якостям виступає як незамінний спосіб самопізнання. У цьому розумінні вона є вищою формою пізнання, про яку мріяли визначні філософи всіх часів. Отримання вчителем творчого досвіду самопізнання і духовного збагачення життя через музику і постійна потреба в спілкуванні з нею є умовами для виникнення музичного тяжіння в ціннісній взаємодії вчителя і учня, що також є передумовою формування у них подібного мистецького досвіду. У такому ракурсі здатність спілкування з музикою виступає як основа професійної діяльності вчителя і фінальна здатність процесу музичного навчання дітей. І лише на такому рівні осмислення вчителем цілей своєї професійної діяльності, говорить про «перетворювальну силу музики» [2, 223 ].

Аксіологічний підхід до вивчення та сприйняття творів мистецтва передбачає розкриття сутності естетичного оцінювання мистецьких творів. На думку Г.Падалки, під естетичним оцінюванням слід розуміти «процес і результат встановлення значущості предметів і явищ, що оточують людину, з позиції її уявлень про прекрасне. Відповідно мистецьке навчальне оцінювання стосується з'ясування значущості художніх творів чи художніх образів з позицій уявлень учнів про прекрасне» [245, 104]. Результатом естетичного

оцінювання виступає реакція смаку особистості, дія якого, в свою чергу, неможлива поза співвіднесенням з ідеалом. Таким чином, досліджуючи сутність естетичного оцінювання вчителем музики у єдності й взаємозв'язку, доцільно зазначити, що музично-естетичне оцінювання творів мистецтва є тією ціннісною основою, без якої неможливо становлення професійно-творчої індивідуальності вчителя. Естетичне оцінювання охоплює практично всі аспекти особистісно-діяльнісного становлення професіонала і може розглядатись як умова акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики.

У процесі музично-естетичного оцінювання мистецьких творів важливе місце займає художня перцепція – унікальне духовне життя людини, в якому практична діяльність представлена через глобальну систему опосередкованості свідомості (Е.Абдулін, Л.Балуєва, В.Зінченко, М.Мамардашвілі, Т.Полозова та ін.). Цей процес не розглядається нами як пряма інтеоризація зовнішньої мистецької діяльності у внутрішню. Реальний механізм пов'язаний із процесом духовної побудови, в якій практична діяльність представлена у «перетворювальній формі». На думку М.Мамардашвілі, «перетворювальні форми» - це ознаки, свідчення розбіжностей між буттям і свідомістю» [193, 180], між діяльністю, як характеристикою усього зовнішнього буття, і сприйняттям – процесом свідомості. Аксіологічний підхід передбачає, що на кожному етапі пізнання художнього твору здійснюються процеси, які неможливо порівняти з різноманітною зовнішньою діяльністю, ні за глибиною якості, ні за силою впливу на людину. Будь який етап процесу сприйняття передбачає філософське і психологічне осмислення сприйнятого, і в кінцевому результаті, забезпечує життя людського духу. Принциповою відмінністю теоретичних підходів до проблеми сприйняття мистецтва є питання співвідношення механічного відтворення смислових структур «тексту» художнього твору і, власне, художньо-музичної творчості, як особливого виду духовно-практичної діяльності вчителя.

Отже, аксіологічний підхід дозволяє розглядати оцінювальну діяльність майбутнього вчителя музики як взаємодію ідеальних уявлень учнів із реакцією

художньо-естетичного смаку на конкретні художні явища, що складає основу для побудови методичних підходів у системі мистецького навчання [245, 105].

Одним із важливих підходів до розгляду процесу акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики нами визначено *герменевтичний* підхід. Адже в окремих філософських течіях кінця ХІХ-ХХ ст. герменевтика визначена як вчення про цілісне душевно-духовне переживання («розуміння») особистості та як методологічна основа вивчення гуманітарних наук [351, 166]. Ще Г.Сковорода (1722-1794), вирішальну роль у формуванні нової людини відводив вихованню «благого серця», шлях до якого філософ вбачав у «розумовій» освіті. На думку Г.Сковороди, розум, як джерело пізнання, повинен допомогти особистості відшукати істину, яка не дається людині в «готовому вигляді», тому сенс буття він вважав у «пошуку себе» [327, 87].

Доцільно зазначити, що сутність герменевтичного підходу полягає у теорії та методах інтерпретації осмислених людських дій. Головний принцип герменевтичного підходу полягає у розумовому розвитку особистості, у стимулюванні індивідуального осмислення духовних сутнісних сил, які становлять духовний потенціал особистості.

З позиції герменевтичного підходу, проблема судження, оцінювання, як специфічна форма мислення, знаходиться в центрі уваги філософських досліджень (С.Бакурадзе, М.Каган, А.Лосєв, В.Навознов, І.Нарський та ін.). Вони визначають її як форму, що доповнює пізнання та як стимулюючу активність суб'єкту пізнання; інші наголошують, що оціночні судження є привілеєм виключно мистецтва, релігії та моралі; деякі наполягають, що оціночні судження розміщені на зрізі пізнання та практичної діяльності особистості. М.Каган зазначив, що оціночне судження є середньою ланкою між пізнанням та практикою. Ціннісне відношення доцільно вирізняти від пізнавального як відносно самостійну ознаку свідомості й передумову активності особистості» [116, 151].

Оціночні судження, з позиції герменевтичного підходу, є важливим аспектом творчої активності особистості, засобом розвитку її творчо-

інтелектуального потенціалу. Вони дозволяють використовувати знання для отримання нових знань, спрямовують до суб'єктивно-індивідуальної інтерпретації, слугують плацдармом для активного спрямування на емоційно-ціннісне тлумачення мистецьких творів.

Педагогічна герменевтика, як концептуально новий етап у розвитку освіти, активізує суб'єктів навчально-пізнавального процесу, що дозволяє організувати процес вирішення творчих проблем, розвивати здібності до саморозвитку та самоорганізації на засадах розуміння та діалогу співробітництва. Зокрема, Б.Братусь «для навчання розумінню» пропонує наступні герменевтичні принципи: організацію простору розуміння у взаємодії «викладач-студент»; толерантність, емпатію, рефлексію, діалог, як першооснову міжособистісних відносин; саморозуміння як процес саморозвитку майбутнього фахівця [46, 89].

На думку Г.Падалки, «герменевтичний підхід сприяє активізації самостійного художнього мислення майбутніх учителів музики, спонукає до художньої рефлексії, провокує свідомість на творче засвоєння мистецьких явищ» [245, 264]. У процесі занурення у фабулу музичного твору, розумінні його художньо-сутнісних ознак важливого значення набуває асоціативно-образне мислення (Б.Асаф'єв, В.Блудова, Л.Мазель, В.Медушевський, А.Сохор, С.Раппопорт та ін.). Оскільки асоціації відіграють важливу роль у побудові художньо-творчої моделі музичного твору, забезпечують її подальшу творчо-евристичну розробку, стимулюють художньо-рефлексивні, підсвідомо-інтуїтивні та розумово-мисленні процеси майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

Герменевтичний підхід до музичного мистецтва сприяє залученню майбутніх учителів музики до усвідомленого засвоєння духовного досвіду людства, закованого в художніх образах. Він також є засобом залучення учнів до уявного діалогу з автором твору, до виявлення особистісного смислу спілкування з мистецтвом. Наукові дослідження з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музики (Н.Гузій, О.Єременко, К.Завалко,

Г.Коваленко, А.Козир, О.Михайличенко, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Реброва, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) [76; 94; 95; 136; 139; 215; 235; 245; 290; 282; 203; 416; 420], наполягають на необхідності визначення нових перспективних шляхів для розкриття здібностей, «розкріпачення» розумово-мислених процесів, збагачення інтелектуального потенціалу студентів мистецького профілю. Оскільки розуміння конгрегує сутнісні ознаки особистості, О.Олексюк висловлює думку, що у процесі розуміння провідну функцію виконують емоції, почуття, воля, інтуїція, фактор підсвідомого [235]. Як одна з головних професійних характеристик майбутнього вчителя музики, розумова діяльність необхідна для вирішення фахових завдань в процесі аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, тощо. Майбутній вчитель музики, озброєний методологією герменевтичного підходу, має бути готовим до виконання відповідного відбору дій у сукупності готових засобів розумової діяльності.

З позиції герменевтичного підходу майбутній вчитель музики у фаховій підготовці повинен навчитися мистецтву спілкування, налагодженню творчих міжособистісних відносин, встановленню рефлексивних середовищ, спрямованих на всебічне розуміння кожної індивідуальності. Тобто, навчитися співпереживати, залучаючи механізми ідентифікації, проекції, емпатії, інтуїції. У підготовці майбутнього вчителя музики необхідно виокремити значимість герменевтичного підходу до висвітлення необхідності процесу саморозуміння. Пріоритетність рефлексійних процесів, таких як осмислення власної особистості, самооцінка фахової компетентності є одним із головних критеріїв професіоналізму майбутнього вчителя музики. Дослідження Л.Виготського довели, що «мова є одним із головних моментів побудови найвищих форм інтелектуальної діяльності», результат складної активної роботи від узагальнення до розуміння. Розглядаючи мову як аспект мислення, Л.Виготський дійшов висновку, що «відношення думки до слова є живим процесом, думка не виявляється, а здійснюється у слові» [63, 378].

Герменевтичний підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музики з позиції специфіки виконання мистецьких творів відкриває шлях до розуміння студентом унікальності кожного музичного заняття, кожної навчальної репетиції. На думку А.Хуторського, акмеологічний розвиток суб'єктів навчально-виховного процесу потребує залучення герменевтичних, «розумових» підходів до аналізу, суб'єктивного «чуттєвого проникнення» вчителя у сутність школяра, активізацію педагогом особистісної мистецької рефлексії з позиції аналітики творчого розвитку кожного учня, об'єктивного аналізу та оцінювання їхньої навчальної продукції [398, 466].

В умовах активного використання герменевтичного підходу, підготовка майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності з учнями є процесом формування та самовдосконалення їх педагогічних умінь, виховання почуттів, інтелектуального розвитку, стимулювання емоційно-чуттєвої сфери. На відміну від «одновимірного однозначного засвоєння навчального матеріалу з мистецьких дисциплін, герменевтичний підхід сприяє активізації самостійного художнього мислення студентів, їх спонуканню до мистецької рефлексії, провокує художню свідомість на багатовимірне творче засвоєння музичних явищ» [245, 264].

*Діяльнісно-творчий підхід* ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Я.Пономарьов, спираючись на праці С.Грузенберга, розглядає різні напрями теорії творчості: філософські, психологічні, інтуїтивні. Учений, аналізуючи різні її визначення, доходить висновку, що незважаючи на різноманітність уявлень про творчість, багато дослідників (А.Батюшков, В. Бехтерев, П.Енгельмейер, А.Матейко, Я.Пономарьов, В.Савич та ін.), вважають цю проблему комплексною. Я.Пономарьов установив зв'язки творчості з психічними якостями особистості, проаналізував структуру її психологічного механізму та визначив цей феномен «механізмом розвитку» та «взаємодію, що веде до розвитку» [273, 112]. Із цього випливає, що в процесі творчої діяльності реалізуються творчі можливості особистості й здійснюється їх розвиток; що перебіг процесу творчості впливає

на його результат, який виражається не лише предметно, а й у зміні самого її об'єкта. Крім того, творчі можливості особистості реалізуються в процесі життя людини, у результаті її самоутвердження - через самовираження й саморозвиток (Л.Сохань, В.Тихонович, В.Шинкарук, О.Феоктистова). При цьому під творчим самовираженням доцільно розуміти здатність людини будувати свій внутрішній світ, своє світовідчуття, і нарешті, самого себе в цьому світі.

М.Каган зазначав, що «творчий метод диктує таланту й майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відібрати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім'я чого творити» [116, 34]. Дослідник визначає, що творчий метод утворюється від сполучення п'яти основних установок:

- пізнавальної, що визначає спрямованість художнього пізнання і його внутрішню структуру;
- ціннісної, яка визначає характер системи цінностей і засобів їх впровадження у художні твори;
- моделюючої, що визначає принципи побудови обраних моделей життя (життєвоподібний чи фантастичний, алегоричний чи символічний тощо);
- конструктивної, котра визначає прийоми конструювання матеріальної основи твору;
- мовної і комунікативної, яка визначає засоби перетворення матеріальної конструкції твору в систему знаків, за допомогою яких координується зміни та характер художньої мови (ступінь її традиційності, загальної зрозумілості тощо).

Діяльнісно-творчий підхід (В.Асмус, О.Леонт'єв, Д.Леонт'єв, Р.Каракозов, О.Лановенко та ін.) стверджує зв'язок між зовнішньою практичною діяльністю людини та внутрішніми процесами, які відбуваються у свідомості вчителя музики у мистецькій роботі. Р.Каракозов наголошує на взаємозв'язку діяльнісного і духовного аспектів, які дуже глибокі і напевно, вже закладені у філософській протилежності матеріалістичних та ідеалістичних

уявлень про оточуючий світ. Але ці, здавалося б, різні підходи містять глибинні дотичні точки, тому як духовно-ідеальне розглядає предмет, мистецьке явище в реально-матеріальних втіленнях.

Цей підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів, яка спрямована на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності. Діяльнісно-творчий підхід спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів музичного навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять.

Учені (М.Бахтін, А.Буров, Ю.Борєв, Л.Бочкарьов, Л.Виготський, І.Зязюн, Б.Мейлах, Т.Полозова, М.Хворостянова та ін.), розглядають діяльнісно-творчий підхід як *співтворчий*, що передбачає наявність внутрішньої аналогії між побудовою свідомості людини та її діяльністю. Сприйняття як один із процесів творчої діяльності – цілеспрямована внутрішня дія, яка відрізняється від дії зовнішньої, практичної, але має аналогічну побудову. Переносне значення дієвості слова, яку стверджує світова філософська думка, замінюється прямою аналогією з дією.

Основні принципи співтворчого підходу чітко сформулював Б.Ліхачов: «Культуру створює не лише автор твору, але й той, хто ним користується...тому дуже важливо, щоб у цьому ланцюжку присутнім була ще й співтворчість. Автор (якщо він талановитий), завжди залишає дещо, що доосмислюється, доопрацьовується потім виконавцем, глядачем, слухачем...» [179, 23]. Процес сприйняття твору мистецтва як співтворчість автора і слухача розглядає у своїй діалогічній концепції філософ М.Бахтін. На думку Л.Виготського, усі процеси сприйняття мистецьких творів, доцільно визначати як «повторні й відтворені процеси творчості» [63, 281]. Л.Бочкарьов розглядає



естетичне сприйняття як еволюцію естетичного відношення і естетичного почуття, де естетичне почуття – це презентація творчого начала сприйняття художніх творів. Він характеризує сприйняття як «вид творчої активності», яка включає окремі, але взаємопов'язані динамічні утворення – співпереживання і співтворчість, де співтворчість «не просто розшифровує зашифровані іншим, але і творчо констатує за допомогою уяви свої власні образи, прямо не співпадаючи з баченням автора твору» [45, 146].

Аналіз методологічних досліджень вітчизняних (Б.Новіков, С.Спіркін, В.Шинкарук) та зарубіжних філософських досліджень (Д.Гілфорд, Г.Грубер, А.Олах, К.Тейлор) дозволяють стверджувати, що творчість як одна з характеристик людської діяльності є феноменом реалізації людської сутності, визначається як результат свідомості людини, найвища форма її активності, що спрямовує діяльність особистості. За умови такого підходу найбільш загальним буде визначення творчості як способу само-буття людини: саме у творчості особистість стверджується, відтворює і розвиває себе.

Дослідженням сутності творчості, умов її розвитку та інших аспектів займалися і займаються різні науки, в тому числі філософія, психологія та педагогіка. Платон, наприклад, відносив до творчості все, створене людиною: «Усе, що викликає перехід з небуття у буття то творчість» [266, 315]. Такий підхід до творчості був характерний і для античної педагогіки в її кращих зразках. С.Рубінштейн, підкреслюючи суспільну значущість процесу творчості, відзначав її як діяльність у створенні нового, оригінального, що входить не лише в історію розвитку творця, а й в історію розвитку науки, мистецтва тощо [300, 119]. Аналізуючи різноманітні дефініції визначеного поняття у науковій літературі (Л.Виготський, В.Загвязинський, Н.Кічук, В.Моляко, Я.Пономарьов, Л.Рибалка, С.Рубінштейн, С.Сисоєва та ін.) [63; 97; 128; 218; 273; 293; 294; 300; 325] можна зробити висновок про те, що творчість є інтегральною якістю особистості, яка виявляється в діяльності й зумовлює її успіх. Відповідно до цього творчість розглядається у співвіднесенні з творчою діяльністю, а специфіка останньої дає змогу визначити феномен творчої особистості.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, її осмислення дозволяють нам запропонувати наступний підхід до визначення творчої особистості. Творча особистість – це креативна особистість (особистість, що має внутрішні передумови творчої активності), яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють дослідженню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності. Таким чином, якщо вчитель ставить за мету розвиток потенційних творчих можливостей школярів, формування їх як творчих особистостей, він повинен оволодіти тими формами, методами і засобами педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток креативних рис особистості, а також тих додаткових мотивів, особистісних якостей, здібностей, які сприяють успішній музично-творчій діяльності. Для цього і сам учитель повинен бути творчим, бо як добро виховує добро, так і творчість розвивається через творчість.

Визначаючи творчу діяльність основою, засобом і вирішальною умовою мистецької роботи, діяльнісно-творчий підхід спрямовує вчителя музики на таку творчу діяльність, у якій особистість знаходить задоволення не лише у досягненні творчої мети, а й у самому творчому процесі. Найспецифічнішою рисою творця вбачається несамовитий потяг до творчої діяльності. Головною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання (С.Сисоєва). Формування творчої особистості майбутнього вчителя музики включає у себе не лише організацію зовнішньої діяльності, але й стимуляцію перетворення його внутрішнього світу, створення умов для розкриття і реалізації індивідуальних потенцій у зовнішньому світі. Адекватність переживання та осмислення музичного твору, високий рівень творчого сприймання (розуміння) музики неодмінно передбачає творчу діяльність майбутнього педагога-музиканта, котра знаходить своє виявлення в особистісній інтерпретації змісту твору, тобто, здатності

особистості до ідентифікації з музичними образами, з системою художнього мислення різних за стилем авторів.

Таким чином, поєднання вищезазначених підходів, а саме: гуманістично-антропоцентричного, системно-цілісного, інтегративно-смыслового, особистісно зорієнтованого, аксіологічного, герменевтичного та діяльнісно-творчого створює теоретичну передумову для структурування акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики у музично-педагогічній діяльності. Доречно зазначити, що акмеологічний підхід до ефективної підготовки майбутнього вчителя музики синтезує: системний підхід до професійної педагогічної діяльності; цілісний підхід до вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності, який задає орієнтацію на єдність вивчення й реального вдосконалення майбутнього педагога; герменевтичний підхід, який передбачає відкритість освіти, інтеграцію всіх способів освоєння людиною світу, включення синергетичних уявлень у процес вищої педагогічної освіти; аксіологічний підхід, який орієнтує педагога на загальнолюдські, національні й професійні цінності, ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності, творчо-діяльнісний підхід, що здійснює взаємний зв'язок між зовнішньою практичною діяльністю людини та внутрішньо-рефлексивними процесами, які відбуваються в свідомості особистості у процесі мистецької роботи.

#### **1.4. Функціональний аналіз акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики у педагогічному вимірі**

Інноваційна концепція розвитку вищого навчального закладу включає три основні аспекти: активізацію внутрішнього джерела розвитку, управління процесом освітніх нововведень, інноваційне навчання. В умовах демократизації суспільства вищий навчальний заклад стає не стільки об'єктом управління, скільки суб'єктом діяльності. Тому в своєму розвитку він має спиратися не на зовнішні стимули, а на внутрішнє джерело, на вивільнення власної енергії й

ініціативи. Таким джерелом є творчий інноваційний потенціал особистості. Інноваційний шлях розвитку означає перехід від спонтанних, періодичних нововведень до нововведень як «засобу життя», нововведень продиктованих самим вищим навчальним закладом. Управління інноваційним процесом у вищому навчальному закладі припускає як прогнозування майбутніх потреб розвитку, так і поточне регулювання всього ходу освітніх інновацій. Важливим моментом в управлінні є використання соціально-психологічних методів, спрямованих на розвиток і стимулювання інноваційної активності викладачів, формування сприятливого інноваційного клімату у вищому навчальному закладі.

Інноваційне навчання побудоване на взаємодії двох ключових принципів: передбачення й активної участі в навчанні самих студентів, що дозволяє виробити у майбутніх фахівців загальний підхід до поведінки в непередбачених ситуаціях [79, 15]. Доречно зазначити, що інноваційний розвиток мистецької освіти має зважати на те, що розширення естетичних вражень - необхідний, але не достатній аспект художнього розвитку, якщо не враховувати протилежності - глибини осмислення й переживання художніх творів. Накопичення різноманітних вражень у мистецтві - важливий момент. Проте, якщо процес розширення сприймання не супроводжується ефектом заглиблення - годі очікувати успіхів у художньому розвитку учнів [244, 62].

Концепція розвитку інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, базуючись на активізації особистісного, творчого потенціалу, несе в собі значне навантаження гуманізації освіти, оскільки метою й засобом досягнення всіх інноваційних перетворень у вищому навчальному закладі є найбільш повне розкриття творчих можливостей людини. Цей процес забезпечують наступні функції: *професійно-педагогічна, особистісно-розвивальна, організаційно-комунікативна, пізнавально-евристична, гедоністична, інформативно-оцінна, самостійно-творча*. Схематичне зображення вищеназваних функцій на рис. 1.1.

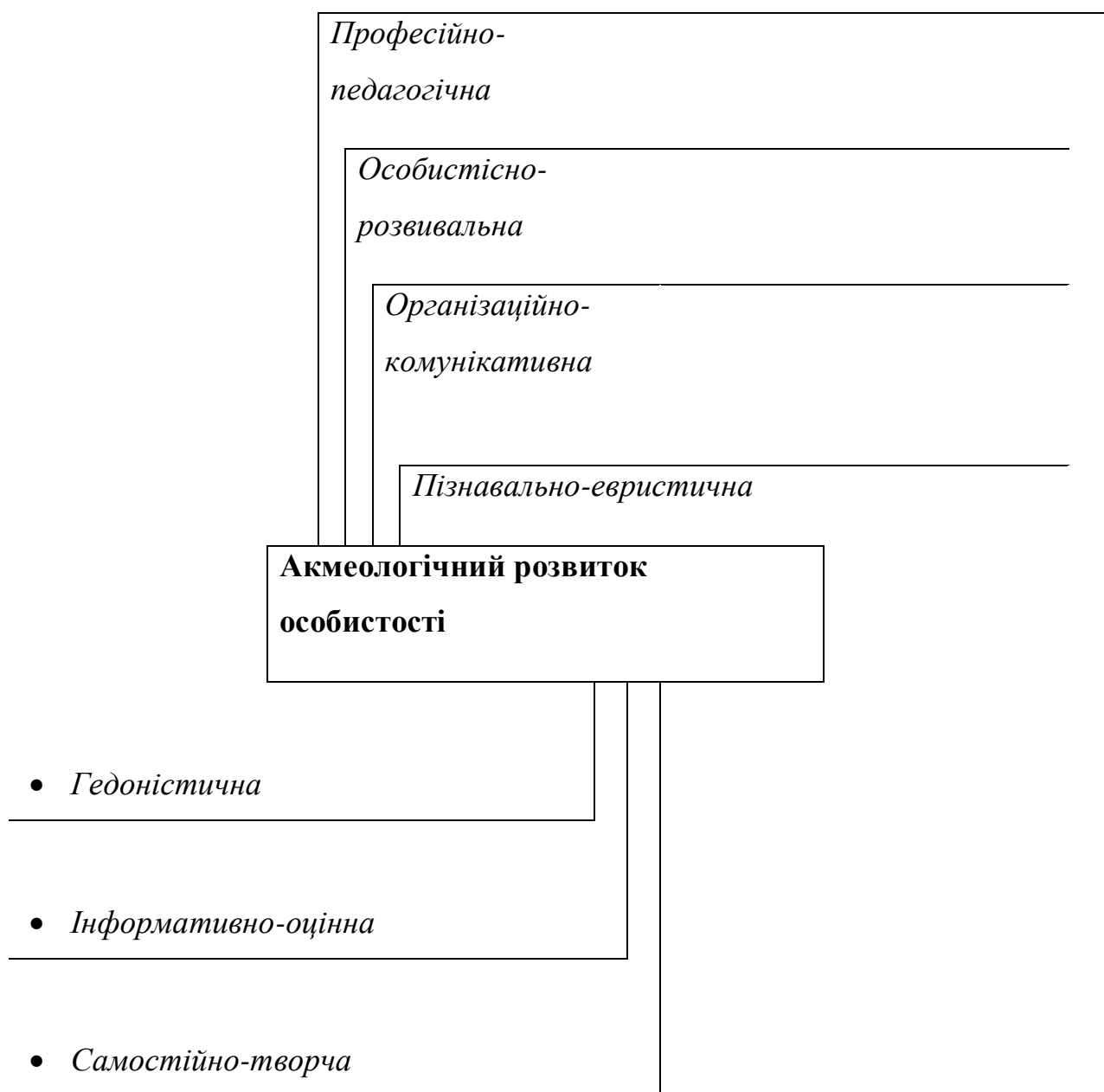


Рис. 1.1. Схематичне зображення основних функцій музичного навчання майбутніх учителів музики на акмеологічній основі

За вдалим визначенням О.Савченко головна функція освіти і навчання – це передача соціального досвіду підростаючим поколінням. *Професійно-педагогічна* функція та її методологічна значущість визначається методичною спрямованістю на продуктивну практичну діяльність. Вона охоплює систему професійних знань, умінь, навичок, фахові здібності та професійно важливі

якості особистості, що спрямовані на урахування специфіки професійної діяльності, формування позитивного ставлення майбутнього фахівця до професії, усвідомлення себе як фахівця-професіонала. Багатоаспектна діяльність учителя, яка обумовлена розвитком його професійно-педагогічних та особистісних якостей, пов'язана багатомірними стосунками, характером взаємодії з учнями. Ці зв'язки та їх ієрархія утворюють, на нашу думку, інтегральні характеристики діяльності майбутнього викладача мистецьких дисциплін, детермінують його професійний розвиток, що за сутністю, є об'єктом розвитку.

Вчитель музики – це перш за все, просвітитель і вихователь. Музичне просвітництво і виховання складають основну сферу його самовираження і самоствердження. У практиці музичного виховання учнів вчителі музики нерідко зустрічаються з таким протиріччям, як стійке несприйняття школярами класичної музики. «Коли учень, який не володіє музичною культурою, заявляє, що класика застаріла, що наш час наповнений іншим ритмом і швидкістю, а звідси і іншою музикою, то в подібному негативному відношенні ясно прослідковується бажання захиститись від необхідності працювати над собою, своєю культурою, намагаючись виправдати духовну ліню, побачити негативні риси в тому, що здається незрозумілим» [221, 249]. Дана негативна установка є одним із самих складних протиріч професійної діяльності сучасних музикантів-просвітителів. У зв'язку з цим можна навести приклад творчо-продуктивного подолання даного протиріччя, взятий нами із досвіду музично-просвітницької діяльності М.Казіника – педагога-музиканта, мистецтвознавця, автора ряду книг, публікацій, документальних фільмів, присвячених висвітленню широкій світовій аудиторії класичного мистецтва, досвід якого розглядаємо в нашій роботі як акмеологічний.

Особливо важливим є розглянутий вище підхід у музично-педагогічній діяльності. Необхідність його визначається вирішенням головного завдання української системи освіти – створити умови для формування компетентного фахівця. Адже за сутністю та змістом, навчання має відповідати вимогам

сучасного ринку праці де є попит на самостійну, ініціативну, творчу особистість майбутнього вчителя музики. Це дозволяє констатувати необхідність осучаснення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики в контексті багатофункціонального музичного мистецтва. До того ж, це потребує виокремлення відповідних форм мислення: інформативного, конвергентного, дивергентного, проблемного, креативного. Виникає потреба в осмисленні сутності професійно-педагогічної підготовки студентів відповідно її сучасного мислення, що потребує переосмислення мистецьких засад.

Досліджуючи зміст і форму організації спілкування з мистецтвом надзвичайно важливим є урахування особистого досвіду кожної людини. У поняття «особистісний досвід» ми включаємо не лише вікові, характерологічні та інші індивідуально-особистісні особливості, але й індивідуальний, духовно-смысловий життєвий і професійний досвід, який безумовно впливає на сприйняття і оцінку художнього твору. Навіть на першому інформативно-констатувальному рівні сприйняття твору мистецтва, важливу роль при його оцінюванні відіграють уже сформовані соціальні, музично-естетичні орієнтири. Це проявляється як у трактуванні твору, так і в його оцінюванні, в поясненні аналогічних реальних явищ життя, якщо людина розглядає їх по прямій аналогії з фавулою твору. Сприйняття реального світу, людських стосунків не лише через мистецтво але й під його впливом здатне залишити глибоке враження в свідомості та внутрішньому світі, якщо під час аналізу оживає її духовно-особистісний досвід і людина знову переживає те, що вже увійшло до її внутрішнього «Я». Вчитель музики як духовно-моральний суб'єкт професійної діяльності здійснює самоорганізацію і максимально використовує свої психічні й особистісні можливості, ефективно організовує свій фаховий «часопростір», об'єктивно перетворює задані професійні умови і вимоги діяльності, творчо осмислює минулий досвід, шукає і знаходить нові шляхи вдосконалення музично-педагогічного процесу.

*Особистісно-розвивальна* функція є важливою, оскільки методологічним постулатом сучасної мистецької освіти є домінування особистісних тенденцій у навчальному процесі й, водночас, розвиток неповторно суб'єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності (О.Рудницька). з огляду на це актуальною є аналітико-інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики, що є основою його творчості як виконавця та педагога.

З позиції музично-педагогічної освіти *особистісно-розвивальна* функція передбачає підготовку студентів до віднайдення ефективних шляхів спонукання школярів до набуття музичних знань, до розширення власного музичного кругозору, обізнаності у сфері музики. Розвивальна функція музичного мистецтва розкривається у її устремлінні допомогти людям пізнавати життя у всіх її різноманітних проявах, діалектиці розвитку. В усі часи мистецтво допомагало розумінню соціальних класів і груп, окремих історичних особистостей. Музичне мистецтво є багатим джерелом знань на різні теми, що охоплює соціальну дійсність і життєву достовірність з відтворенням основної мети освіти.

Сутність *особистісно-розвивальної* функції музичної освіти полягає в активізації креативної діяльності учасників навчального процесу при вирішенні творчих завдань на основі засвоєних музично-теоретичних знань і музично-слухової інформації, аналізі й переосмисленні відповідно до конкретного завдання засвоєних раніше понять, художніх явищ, музичних творів тощо. Творче виконання завдань породжує у свідомості суб'єкта поліфонію змістів, образів, емоційних станів. Тобто, процес пізнання набуває нового значення, виникає потреба у творенні і новій інформації, що підсилює розвивальну функцію музичної освіти. Творчі завдання, на відміну від репродуктивних, здатні не лише сформуванню пізнавального інтересу, а й підняти учнів на більш високий рівень розумового та творчого розвитку, виховувати здатність самостійно вирішити художньо-творчі проблеми.



Особистісно-розвивальна функція музичної освіти закладає підвалини розуміння психології нації, окремих історичних особливостей, що є джерелом знань на різні теми, що охоплює соціальну дійсність і життєву достовірність з відтворенням основної мети освіти. Ця функція має гностичний характер, що полягає в систематичному оволодінні знаннями, уміннями і навичками; під її впливом розвиваються процеси усвідомлення, мислення, тощо. Музичне мистецтво виступає водночас і носієм високих духовних цінностей, і засобом розвитку творчих здібностей школярів.

З цієї позиції особистісно-розвивальна функція розглядається нами як певна зміна психічних процесів, що викликаються внутрішніми закономірностями музичних переживань людини і зовнішніми обставинами її життя й виявляється у здатності сприймати музику, займатися практичною музичною діяльністю у сукупності музичних знань, умінь та навичок. Такий підхід до музичної освіти дозволяє трактувати музичне пізнання як глибоко особистісний процес, в якому особистості надається співтворча, активна роль. Адже власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків. Пізнання музичного твору полягає не в поверховому усвідомленні, а в особистісному ставленні до музичного мистецтва, і відповідно до цього у проникненні в образний світ твору, пізнанні його сутності. Крізь призму музичних образів школярі мають накопичити музично-слухові враження, дослідити через українську пісню історію власного народу, його моральні, духовні цінності, через музику інших народів спостерігати за їхнім життям, відкрити для себе нове, незвідане. Особистісно-розвивальна функція музичної освіти полягає у вмінні відчувати емоційний зміст і характер музичних творів різних жанрів, розпізнанні життєвого змісту музики, уявленні зв'язку характеру музики і засобів музичної виразності. Важливо, щоб осягнення художньої своєрідності музичних творів відбувалося в єдності їх змісту і форми. У цьому процесі вчителю музики слід враховувати рівень музичного й інтелектуального розвитку школярів, адже він детермінується

психологічними особливостями сприйняття та вимагає залучення особистісного внутрішнього потенціалу, досвіду особистості.

Якщо вчитель музики правильно організовує, чітко продумує, систематизує роботу з музичного розвитку учнів, то вони успішно отримують нові знання, оволодівають вміннями і навичками, набувають практичний досвід. Основне завдання вчителя на цьому етапі полягає в ефективному формуванні мотиваційної сфери дитини, наданні підтримки, певного поштовху для розвитку їх творчих здібностей, що сприяє, загалом, відродженню національної культури. З позиції особистісно-розвивальної функції вчитель музики, володіючи провідними положеннями особистісно орієнтованого підходу, повинен забезпечити розвиток індивідуальних творчих можливостей учнів під час музичної діяльності, уникати прямолінійних аналогій, вчити дітей глибоко і тонко відчувати настрій твору, характер художніх образів. Майбутній вчитель музики, спираючись на ідеї особистісно орієнтованого навчання, має трактувати музично-пізнавальну діяльність як свідомий, активний, співтворчий, глибоко особистісний процес, як осягнення глибинної сутності музичного твору. Особистісне сприймання музики, що ґрунтується на ідеях гуманізації, допомагає розкрити сутність розуміння, осягнення музики як такої, що залежить від розвитку творчої самостійності учня, його здатності до особистісного тлумачення художніх образів, нестандартного розв'язання завдань музичного пізнання.

Особистісно-розвивальна функція музичної освіти сприяє підсиленню уваги до виявлення і розвитку музичних здібностей учнів, відсутність яких у шкільному віці може мати негативні наслідки у наступному навчанні і житті. Врахування вікових особливостей допомагає встановити, які саме форми, засоби і види діяльності найефективніші для музичного розвитку школярів. Особистісний розвиток школярів передбачає формування їх музичних здібностей, відбувається шляхом залучення до активної музично-творчої діяльності, опори на національне і світове мистецтво; розвитку художньо-образної уяви, організації різноманітної художньо-змістовної та емоційно

наповненої музичної діяльності й поєднання в єдиний комплекс основних її видів, що активізує моторику, емоційну сферу дітей, сприяє вивільненню фантазії та творчої енергії, музично-творчому самовиявленню та самоствердженню. У процесі особистісного розвитку учнів має підсилитись увага до цілеспрямованого пізнання музики, розвитку музично-естетичних смаків та музикальності, збагачення музичної культури.

Основною ознакою музикальності є переживання музики як вираження певного змісту. Музичне переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, тому що поза емоційним шляхом зміст музики досягнути не можливо. Доречно зазначити, що під музикальністю розуміють відчуття емоційної виразності звуковисотного руху, здатність до вільного слухового уявлення, музично-ритмічне почуття. Зміна видів музичної діяльності, різних музичних завдань сприяє розвитку чуття ладу, а отже й музичного сприймання з метою більш глибокого переживання настрою, образу музичного твору. Це в певній мірі викликає зацікавленість учнів високохудожніми творами музичного мистецтва. Процес сприймання музичного твору пов'язаний із розмаїттям почуттів, емоцій, з пробудженням творчих можливостей слухача. Музичні твори в процесі сприймання підлягають особистій інтерпретації, в результаті якої естетичний досвід суб'єкта пов'язується з процесом розвитку суб'єктивного образу цього твору. Особистість має сприймати музику "притосовуючи" до свого духовного світу її художній зміст і разом з тим внутрішньо змінюючись у процесі розвитку образів.

Отже, сутність особистісно-розвивальної функції початкової музичної освіти полягає у засвоєнні способів музично-естетичної діяльності, яка всебічно збагачує суб'єктів музичної діяльності. У процесі передачі музичного досвіду застосовується система цілеспрямованих і організованих впливів, призначення яких полягає у наданні знань, озброєнні способами практичних дій. Музичний розвиток розглядається як якісні зміни психічних процесів, що викликаються внутрішніми закономірностями музичних переживань учнів і зовнішніх обставин їх життя, що виявляється у них в здатності сприймати музику,

займатися практичною музичною діяльністю. Щоб дитина відкрила для себе джерело прекрасних образів, думок, почуттів необхідно використовувати кожну можливість прослухати високохудожню музику, намагатися більше отримати інформації про неї, щоб краще в ній розібратися.

Серед найголовніших особистісно-розвивальних завдань є залучення учнів до естетичної діяльності, до розвитку музичних асоціацій, навчання способів особистісного втілення музично-естетичних уявлень у творчу діяльність, що передбачає формування музичної сенсорної грамотності. Ідея комплексного використання різних видів мистецтва поступово втілювалася в систему естетичного виховання у музичній освіті як усвідомлення потреби поширювати сферу прекрасного, посилювати стимули, що збуджують почуття краси. Комплекс уявлень, що виникають під впливом різних видів мистецтва, утворює синтетичний художній образ і потребу в активних почуттєвих виявах. Тому діяльність школярів, якщо вона спирається на різні види мистецтва у своєрідних, доступних для них формах, стає художньою.

У процесі художнього осягнення музичного мистецтва важливого значення набуває особистісно-розвивальна функція у річищі забезпечення культурологічного чинника. Потенціал впливу музики, розгортаючись синхронно із розвитком суспільних формацій, визнавався серед найпотужніших, художньо найбільш цілісних і інформативніших. Актуалізація естетичного впливу музичного мистецтва на особистість відбувається завдяки критичному осмисленню попередніх здобутків світової та вітчизняної музично-естетичної думки і урахуванню набутого естетико-культурологічного і соціологічного досвіду.

Особистісно-розвивальна функція музичної освіти полягає в тому, що закладає основи музичної культури школярів як частини їх духовної культури, що передбачає єдність особистісного, пізнавального, комунікативного і соціального розвитку, виховання у них емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва і життя. Особливістю цієї функції є великі можливості для емоційного розвитку особистості, творчого та естетичного виховання учнів.

Разом з тим особистісно-розвивальна функція дозволяє не лише збагатити емоційну сторону життя учнів, а й досягти цілісності всіх складових особистісного розвитку.

*Організаційно-комунікативна* функція музичного навчання дозволяє визначити вибір застосування в навчальному процесі організаційних форм, методів і засобів навчання. Організаційно-комунікативні процеси в музично-педагогічній діяльності включають в зону свого функціонування, поряд з учнем та педагогом, третій суб'єкт спілкування – мистецтво, музичний твір. Наблизити мистецтво до кожної дитини, допомогти їй зрозуміти його, вчитель може лише за умови створення духовного контакту як з музикою (музичним твором), так і з кожним учнем окремо та з колективом учнів у цілому.

Учитель музики у школі має спрямувати всі зусилля на те, щоб створити школярам сприятливу атмосферу і особливі можливості для формування інтересів, які є надійною основою для творчого розвитку особистості, самостійного оволодіння музичними знаннями. Значущим у роботі вчителя з розвитку творчого потенціалу школярів є здатність розуміти мистецтво якнайглибше, творчо інтерпретувати його. Оскільки, чим краще знаєш мистецтво, тим більша потреба у спілкуванні з ним. У процесі творчої діяльності активізується не тільки інтелектуальна, а і емоційна сфера школярів, розвиваються музичні здібності, учні набувають таких якостей творчої особистості як експресивність, оригінальність, винахідливість у комбінуванні художніх елементів, здатність до життєвих способів реалізації творчих ідей.

В умовах осучаснення і оновлення музичної освіти організаційно-комунікативна функція передбачає спрямування на формування в учнів уявлень щодо краси як регулятора людських стосунків. Особливість організаційно-комунікативної функції музичної освіти полягає в тому, що вона є джерелом передачі інформації, тобто істотним засобом духовного спілкування. Процес навчання і виховання є певною системою соціально-психологічної взаємодії. Спілкування відіграє значну роль при вирішенні навчально-виховних завдань педагогічної взаємодії. Необхідною умовою успішного протікання процесу

спілкування є комунікативна компетентність його учасників, розвиток соціально-психологічних умінь, міжособистісної взаємодії, нерозривність педагогічного процесу із педагогічним спілкуванням, проектування можливих ефективних засобів подання інформації на основі передбачення можливих наслідків її сприйняття, проектування власної виконавської діяльності, заохочення у закріпленні продуктивних дій, узагальнення ефективних впливів учнів.

У процесі колективного музикування організаційно-комунікативна функція має спрямовуватися на формування уявлень про музичну форму як цілісну організацію засобів виразності. При емоційно-смісловому аналізі музичного твору, основанийому на розгляді мелодичних, гармонічних, композиційних особливостей матеріалу, що вивчається, слід керуватися художньою ідеєю, в якій полягає основний смисл музики. У розкритті образно-емоційного змісту твору, що виконується, важливе місце належить вмінню складати словесно-емоційну програму. Це дає учням більш усвідомлено ставитися до власної виконавської концепції та вербального висловлювання прослуханої музики, що сприяє ефективності комунікативних впливів у музично-естетичному навчанні школярів.

В основі емоційного переживання музичного твору лежать образні уявлення учнів. У даних уявленнях ніби закладений ідейно-образний зміст твору. Актуалізувати ці уявлення можливо за допомогою активізації асоціативної уяви за участю аналітико-синтетичної діяльності свідомості. Під час формування комунікативної компетенції в учасників музично-педагогічного процесу корисно вибудовувати асоціативний ряд, що сприяє створенню учнем образу, розкриттю емоційного змісту твору, які найбільш повно відповідають авторській ідеї та задуму. Це збуджує фантазію учнів, створює певний емоційний настрій, тобто викликає відповідний відгук, що допомагає усвідомити музичні явища і сформувати їх комунікативну компетентність.

Широке застосування організаційно-комунікативної функції є вкрай важливим у процесі колективного музикування адже активізація толерантного

ставлення до оточуючих має пронизувати колективні форми музичної діяльності учнів. Виховання толерантності надає можливість пізнання культури різних народів, створюючи тим самим передумови взаєморозуміння і пошани, позиції співпраці, що є запорукою соціальної міжнаціональної стабільності. Основу сучасного освітнього простору має складати педагогіка толерантності, яка передбачає зміну системи людських відносин, побудову їх на взаємній повазі.

Роль учителя полягає не лише в тому, щоб ясніше, зрозуміліше, емоційніше, ніж у підручнику повідомити учню інформацію щодо музичної грамоти, засобів музичної виразності тощо, а в тому, щоб допомогти дитині стати активним суб'єктом власного становлення, сформувати свідомість взагалі та комунікативну компетентність зокрема. Успіх педагогічної комунікації залежить від того, чи вміє учитель налагодити контакт з аудиторією, від системності його викладу, аргументації, вміння стимулювати учнів для подальшої діяльності, заохочувати, знімати емоційне напруження в спілкуванні. Комунікативні уміння поєднані із знаннями, навичками, психолого-педагогічними якостями особистості, виразним і дохідливим поясненням, оцінкою якісної передачі, її повноти, змісту, форми. Добре розвинуті комунікативні уміння потрібні учителю для створення оптимального педагогічного клімату.

*Пізнавально-евристична функція* (еврика від грец. *heurisko* – знаходжу, відкриваю) [351, 246], означає пізнавати й відкривати щось нове, незвідане раніше. З позиції нашого дослідження за допомогою цієї функції важливим є пізнання різних сфер духовного життя людини та збагачення її духовного потенціалу. «Пізнавальна інформація, що знаходиться в мистецтві, величезна. Сполучаючи особистісний життєвий досвід з досвідом інших людей, мистецтво служить і засобом пізнання світу, і способом самопізнання особистості» [116, 136].

Специфіка пізнавально-евристичної функції полягає в активізації художньо-творчої діяльності майбутніх учителів музики. Вона забезпечує формування світоглядного та морально-етичного цілісного сприйняття світу, що стає предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності вчителя музики. У фаховій підготовці вчителя велике значення має глибина знань предмету та його науково-світоглядні переконання. Ерудований викладач досконало знає найновіші наукові ідеї та вміє доступно передати їх студентам. Ця функція сприяє стимулюванню творчого мислення студентів, розширенню художньо-асоціативного досвіду, збереженню рівноваги між емоційним та раціональним у процесі музично-педагогічної діяльності.

Характерною властивістю наявності пізнавальної евристичності в діяльності 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. З позиції цього підходу оптимальною є система опосередкованого керівництва творчим процесом на рефлексивно-евристичній основі. Високий рівень творчої активності особистості сприяє прояву її самовираження, яке пов'язане з формуванням ставлення людини до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе та виражається можливістю прийняття ролі іншого, що передбачає співпереживання з іншим, ідентифікацію з ним, тобто перевтілення. Так формуються важливі складові творчих здібностей студентів, знижується самоконтроль, який стримує та гальмує інтуїцію та уяву, розвивається асоціативне мислення тощо. Можливістю самовираження пояснюється і емоційний, й творчий підйом у результаті спілкування з мистецтвом.

Реалізація пізнавально-евристичної функції у процесі відтворення художньо-музичних образів, на думку Г.Падалки, означає максимально можливе дотримання таких навчальних орієнтацій: «розгляд художніх творів на тлі естетико-філософських узагальнень, суспільних явищ, історико-біографічних відомостей; поєднання змістовно-інтелектуальних і емоційно-почуттєвих характеристик сприймання з метою забезпечення його цілісності;



зміщення пріоритетів мистецького навчання з опанування художньо-технічних прийомів на цілісне охоплення духовної сутності художніх образів [245, 18].

З цієї позиції важливою є орієнтація студентів на застосування евристичних методів з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх учителів музики. Концептуальні основи евристичного навчання межують із теорією творчості, теорією інтелектуальних здібностей, творчим розвитком і саморозвитком, особистісними здібностями студента, креативністю й концепціями обдарованості, що загалом потребує спрямування зусиль педагога у фаховій підготовці майбутніх учителів музики. Систематичне залучення студентів до використання евристичних прийомів з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності передбачає пошук нових стратегій для отримання якісного результату в художньо-творчій діяльності, проблемно-інформаційній сфері комунікативної взаємодії, у розумінні блоку евристичних запитань: що робити?, як робити?, навіщо робити? тощо. Пізнавально-евристична функція дозволяє виявити та розвинути у студентів спроможність до свідомого проектування продуктивної діяльності відповідно творчої мети і бажаного результату.

Реалізація *гедоністичної функції* музичної освіти викликана потребою значно уважнішого ставлення до завдань психологічної розрядки у процесі мистецького навчання. Застосування різних методів впливу музики на особистість має бути засобом поліпшення загального самопочуття, підвищення працездатності, зниження стомлюваності, може сприяти створенню особливого «регульованого» корекційно-розвиваючого, комфортного для психіки дитини середовища. Саме музика як вид мистецтва впливає на людину завдяки засобам музичної виразності: висоті, гучності, тембру, темпу, способу звуковидобування, артикуляції. Застосування мелодій, які несуть гармонізуючі вібрації високих гармонійних рівнів допоможе підвищити творчу активність учнів, сформувані в дітей певні емоційні стани, відчуття, образи та створювати нові.

Сутність гедоністичної функції музичної освіти полягає в тому, щоб привернути увагу учнів до краси навколишньої дійсності, сформувати в них естетичне ставлення до людини та природи рідного краю, тобто привернути увагу учнів, захопити новими враженнями та викликаними почуттями. Музиці належить чи найважливіша роль у керівництві почуттями та настроями учнів, адже саме музика становить природну потребу людини в красі, мистецтві. Через мистецтво вибудовується ціннісна свідомість людини, вміння бачити її крізь призму образності, відчуття естетичної значущості світу, сформованості естетичних смаків, бажання та вміння творити за законами краси. Естетична насолода пов'язана з пізнавальною функцією і визначається емоційним, художньо–образним характером мистецтва, його здатністю хвилювати розум і почуття.

Гедоністична функція передбачає спілкування студентів з мистецтвом через естетичне задоволення від відчуття співтворчості в процесі відтворення творів мистецтва. Стрижнем цієї функції є збудження відчуття естетичної насолоди від художньо-музичної творчості, сприйняття елементів різних видів мистецтв та осягнення краси в їх інтегративному поєднанні. Доцільно зазначити, що музично-виконавська діяльність заснована на творчості, а відтак є діяльністю безпосередньо вільною і креативною, такою, що охоплює всі основні духовні здібності у їх цілісності та єдності: чуттєве сприйняття, образне мислення, емоції, інтелект, волю, уяву тощо. У виконавській діяльності студент духовно стверджує себе у світі, відчуває силу своїх здібностей. Такий вид творчої діяльності приносить особливу насолоду вже самим процесом своєї дії; ця насолода є безкорисливою і тому спорідненою з естетичним переживанням, що надає гедоністичний ефект.

Духовна естетична насолода від процесу переживання своєї діяльності підіймає особистість над дійсністю, дозволяє сприймати навколишній світ з позицій мудрості, краси, людяності і спрямовувати свою творчу енергію на вищу мету – безкорисливий пошук краси, створення нових цінностей культури. Процес естетичного переживання полягає в особистій оцінці художнього твору

в залежності від індивідуальних якостей людини, складу мислення, досвіду і ступені художньо–естетичного аналізу оцінки твору та багатьох психолого–педагогічних характеристик. Мистецтво формує естетичні ідеали, орієнтує на життєві пріоритети, висловлює інтереси прогресивних суспільних сил.

Естетичне ставлення людини до дійсності й мистецтва – це не лише процес сприйняття, це особливий стан людини – глибокі емоційно-естетичні переживання. Володіти естетичним ставленням до навколишнього – це означає мати розвинену здатність отримувати насолоду від дійсно прекрасного, розвинену потребу сприймати і створювати прекрасне, що надає психологічної розрядки у процесі мистецького навчання. Отримання відчуття естетичної насолоди від музичної діяльності сприяє формуванню соціально–творчої активності учнів, безпосередньо впливає на всі форми суспільної свідомості. Піклування про гедоністичний ефект від занять музикою – умова, що впливає із самої сутності музичної освіти, особливо засобами виконавської діяльності. Адже «живе» спілкування з музикою створює об'єктивні можливості для одержання естетичної насолоди.

Необхідною умовою реалізації гедоністичної функції музичної освіти має стати вибір таких творів, що викликають яскравий емоційний відгук у виконавців. Врахування вимоги усунення психологічного перенавантаження визначає і така ознака, як виконавська доступність. При виборі музичного матеріалу слід відмовитись від складних, технічно непосильних для учнів творів. Доступність музичного твору виконавським можливостям учнів має стати бар'єром несмаку, запорукою ефективності художньо-педагогічного впливу, їх психологічної розрядки у процесі мистецького навчання. Самовиявлення учителя музики здійснюється передусім щоденними діями з формування особистісного естетичного образу поведінки, цілеспрямованою роботою з розвитку естетичної культури, емоційного збагачення, пошуку краси, естетичних почуттів, вдосконалення свого духовного обличчя.

Звичайні людські почуття (радість, горе, захоплення, обурення тощо) набувають у процесі музично-естетичного сприйняття особливого естетичного

характеру, їх переживання завжди пов'язані з відчуттям естетичної насолоди, яка здатна створювати художні образи, цінні самі по собі. Без естетичної насолоди музичне мистецтво втратить своє значення. Оскільки чуттєва сфера є основою художнього сприйняття, виникає необхідність її розвитку. Б.Теплов вважав, що художнє виховання «завжди включає в себе виховання здібності сприйняття, причому, художньо повноцінне сприйняття мистецтва – це «вміння», якому треба вчитися» [355, 98]. Але спроможність до сприйняття мистецтва і пізнання його не дається людині від природи, вона формується і розвивається у процесі тривалого системного виховання.

Л.Виготський підкреслював, що для повноцінного сприйняття особистістю творів мистецтва «необхідно творчо подолати своє особисте почуття, знайти його катарсис, і лише тоді дія мистецтва проявиться повністю» [63, 238]. Адже художнє сприйняття – це здатність осягнути твір мистецтва як зоровий образ неповторного ідейно – емоційного змісту. На думку Б.Юсова «сприйняття і аналіз художніх творів об'єднує здатність до співпереживання, тобто до емоційної чуйності; наявність певного об'єму знань і уявлень про мистецтво; здатність розуміти форму художніх творів; переносити оцінки і художні судження на сприйняття явищ дійсності та інших видів мистецтва» [422, 103].

*Інформативно-оцінна* функція є вкрай важливою для мистецького навчання. Ця функція дозволяє глибоко та всебічно осмислити музично-педагогічний процес, пробуджує прагнення до отримання знань, передбачає творче опрацювання інформації, скеровує до створення власного творчого продукту.

Визначаючи сутність інформативно-оцінного напряму доцільно зазначити, що він постає у стимулюванні самостійності майбутніх учителів музики та припускає оволодіння методами і прийомами засобами мультимедіа. Здійснення такої пошукової діяльності передбачає поступовий розвиток самоаналізу, самоконтролю, саморегулювання, самореалізацію тощо. Від теорії до практики, гармонійно поєднуючи фахові знання з загально необхідними,

майбутні вчителі музики намагаються дотримуватися балансу в організації навчально-пізнавального процесу.

Забезпечення інформативно-оцінної функції у процесі музично-творчої діяльності полягає у використанні нових досягнень сучасної техніки, що відкривають студентам інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів широкий доступ до джерел інформації через застосування можливостей комп'ютеру та міжнародної мережі Інтернет за допомогою введення певної адреси. Це постає як нескладний процес, що є доступним для будь-якого користувача, адже прагненням авторів мультимедійних засобів було передбачити кожен можливий крок та бажання користувача. Останнім часом комп'ютер увійшов майже до кожного освітнього закладу, тому педагоги мають можливість трансформувати призначення комп'ютеру від розважального засобу до корисного необхідного навчального засобу за допомогою нових інформаційних технологій навчання.

З цієї позиції вкрай важливим є естетично-оцінний процес, що полягає у своєрідному духовному «модельованні», мистецькому відображенні реальності, естетичному спогляданні системи уявлень про навколишній світ, про прагнення особистості до акмеологічного розвитку. Саме в акмеологічних детермінантах становлення особистості вчителя й полягає основна особливість художньої творчості: творчості того хто створює твір, і того хто його осмислює. Врахування духовно-оцінювальної природи музично-естетичного сприйняття – одна з базових передумов ефективного використання мистецтва в освіті, виховній роботі не лише з юними, але й з дорослими людьми.

Загалом, реальність та цінність освітньої системи має безпосереднє відношення до визначення можливості втілення моделей за допомогою наявних засобів. На думку Л.Артюшина, необхідно об'єктивно прогнозувати ту цінність, яку принесе втілення цих планів. Адже система цінностей – це етична категорія, яка спричиняє мотиваційний бік будь якого виду діяльності. Тому вона повинна ґрунтуватися на морально-етичних принципах мистецької освіти.

Методичною основою інформативно-оцінної функції є визначення ролі наочності в музичному навчанні, що забезпечує умови для застосування засобів мультимедіа з метою більшого інформаційного наповнення навчального процесу. Ця функція дозволяє спрямувати майбутніх учителів музики на регуляцію системи організації самостійної роботи студентів, що сприяє їх творчому розвитку, спонукає до самореалізації в навчальній діяльності, метою якої є забезпечення ефективності організаційних процесів у музично-педагогічному навчанні, що сприятиме досягненню цілей та завдань фахової підготовки.

*Самостійно-творча* функція, за А.Бондаренко, полягає в тому, що кожна самостійна робота студента розпочинається з підготовки певного засобу до роботи. Тривалість підготовки залежить від ступеня обізнаності студента з цим прогресом. Виконання навчального завдання припускає усвідомлення студентом навчальної мети. Це потребує вибору комп'ютерної програми за допомогою якої уможливлується здійснення певного виду самостійної роботи. умовами формування самостійності майбутнього вчителя музики є усвідомлення становлення творчого продукту за такими етапами: осмислення змісту завдання; співставлення смислів із різних інформаційних джерел; включення механізмів креативного мислення; цілісне осмислення музичного образу.

У сукупності з традиційними методами музичного навчання необхідним постає застосування медіа-програм, а саме таких як програма запису звуку Audio CD (Ahead Nero), програма нотного набору і верстки музичного тексту Finale 2003, програма запису та обробку звуку: Adobe Audition, Sound Forge, програми підготовки презентаційної графіки Microsoft Power Point. Необхідно також зазначити, що кожна з існуючих програм потребує наявності певних знань щодо специфіки роботи. Останнє дозволяє розпочати роботу над певним навчальним завданням шляхом введення до комп'ютеру певної програми, пошук певної адреси чи об'єкту.

Важливим питанням оновленої музичної освіти є соціальне замовлення на учителів, які підготовлені до самостійного розв'язання проблем колективного культуротворення, з почуттям причетності до своєї країни, народу, людства в цілому. Саме учитель музики має усвідомлювати свою місію транслятора культурного потенціалу України. Він покликаний послідовно виховувати, плекати духовний світ дітей, будувати храм їх музичної культури. З цією метою потрібно вдосконалювати рівень педагогічної культури учителів, зокрема її комунікативну якість, адже стрижнем праці учителя є педагогічне спілкування. Від сучасного учителя музики вимагається не тільки ґрунтовна фахова компетентність, але і високий рівень культури педагогічного спілкування, здатність за допомогою комунікативних засобів регулювати міжособистісні стосунки та спільну діяльність, організувати плідну навчально-виховну взаємодію з учнями. Комунікативні уміння учителя музики являють собою сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи і прийоми спілкування, спрямовані на реалізацію комунікативної функції педагогічної діяльності. Комунікативні уміння визначають здатність учителя до спілкування з учнями засобами музичного мистецтва, здійснення морально-етичного впливу на вихованців, трансляцію їм власного досвіду художньо-педагогічного спілкування, що сприяє особистісному розвитку дітей, формуванню їх потреб, ціннісних орієнтацій, самосвідомості та музично-естетичної культури. Від сучасного учителя залежить перспективність не лише музичної освіти і виховання учнів, а і здійснення їх майбутньої загальнокультурної функції – залучення школярів до національних і світових духовних цінностей, збагачення внутрішнього світу молодших школярів.

Доречно зазначити, що мистецтво – особливе відношення до дійсності, творча, естетична по своїй суті діяльність у соціумі. Це індивідуально неповторне і суб'єктно виражене естетичне відображення дійсності у внутрішньому світі, психології і у різноманітних формах зовнішньої особистісної активності людини. Мистецтво – це особливе духовно-особистісне відображення, відтворення реальності, її естетичне «прочитання» і розуміння, її

створення і воскресіння в «картинах», в психологічних станах, продуктах художньої творчої діяльності, яка несе авторський погляд, позицію, аналіз і оцінку через художні образи, уявлення, символи, знаки, на основі естетичних почуттів, думок і ставлення до оточуючого світу.

У процесі самостійної діяльності майбутніх учителів музики велика роль належить їх підготовці до концертного виконання музичних творів. Твори музичного мистецтва зігріті глибокими індивідуальними переживаннями, почуттями, роздумами автора, хоча це не завжди відображення прямої проекції авторського «Я». Але авторське «Я», естетичне відношення автора до дійсності складають смисл, пафос твору, його спрямованість, що в результаті і визначає вплив на розвиток людини. Зацікавлене особистісно-смісловне відношення до діяльності відрізняє справжнього митця. Отже виховати у читача, слухача, глядача правильне поняття про твір і означає допомогти йому «зрозуміти» позицію автора, прийняти або не прийняти її, і через спів творче прочитання твору мистецтва – чи то слова, музики, живопису – сформуванню своєї позиції – позицію співавтора, як підсумок індивідуально-творчого діалогу з творцем мистецтва.

Процес інтерпретації музичних творів є діалектичним поєднанням прочитання об'єктивно існуючого авторського тексту (мелодія, ритм, фактура, штрихи, ремарки) і суб'єктивних слухових уявлень майбутнього педагога-виконавця (туше, інтонація, тембр, педалізація, диференціація звучності, фактури); досягнення інтонаційної виразності мелодичного руху; залучення до мистецтва “співу” на фортепіано; розуміння логіки мелодійного розвитку: елементів формотворення, “дихання”, цезур, пауз; здатність до відчуття руху мелодичної енергії, інтонаційних тяжінь, кульмінацій, змін фаз емоційної напруги та ослаблення; опанування розмаїттям виражальних засобів (артикуляції тощо); постійного розвитку та удосконалення інтонаційного, ладо-гармонічного, тембро-динамічного, метро-ритмічного та поліфонічного слуху.



Творча діяльність як основний елемент суб'єктно-акмеологічного рівня професійного розвитку вчителя музики обумовлена тим, що вона є головною характеристикою суб'єкта. Посилаючись на праці С.Рубінштейна, Б.Ананьєва, Д.Узнадзе акмеологами було доведено, що «діяльність не існує сама по собі, вона не є сутністю, яка сама себе здійснює. Діяльність здійснюється суб'єктом, який свідомо і доволіно приводить у відповідність внутрішню самоорганізацію й ті вищі завдання, які він ставить і виділяє із сукупності об'єктивних умов і вимог реальної дійсності» [9, 271]. При цьому значення поняття діяльність суб'єкта якісно відрізняється від загального поняття діяльності у широкому розумінні.

Самостійна діяльність засобами мультимедіа містить значний потенціал для реалізації творчої самостійності особистості, й передбачає практичне задіяння не лише базових музично-теоретичних знань, умінь, навичок, але й знань практичної роботи з певним засобом. Авторами комп'ютерних програм передбачена певна кількість інструментарію для роботи користувача. Так за допомогою символів, які висвітлюють певну програму на екрані комп'ютера, студент може скористатися можливістю більш швидкого засвоєння навчального матеріалу.

Однак, попри всю обізнаність авторів комп'ютерних програм щодо питання виконання за допомогою комп'ютера певної операції над звучанням музичного твору, художня робота студента може залишитися маловиразною. Тому, для того щоб результат творчого продукту виявився дійсно якісним, майбутньому вчителю музики необхідно володіти фаховими знаннями, вміння та навичками. Адже всі ділянки самостійної роботи студента над навчальним завданням ґрунтуються на музично-теоретичних знаннях, широкій обізнаності щодо виконавського мистецтва, усвідомленості потенційних можливостей певного мультимедійного засобу. «Під результативною розуміється така самостійна робота, яка забезпечує досягнення кінцевого результату як сукупності продуктів самостійної навчальної діяльності та придбаних практичних навичках» [149, 11].

Сутність загально-фахової підготовки майбутнього вчителя музики, технологію та методику її організації досліджували А.Болгарський, П.Ковалик, А.Козир, Л.Куненко, А.Мартенюк, Г.Падалка, Т.Смирнова, О.Щолокова та ін. Організація самостійної роботи майбутніх учителів музики оцінюється за певними показниками, а саме:

- знаннями методики оволодіння специфічними особливостями самостійного навчання;
- рефлексивного усвідомленням мистецьких цінностей;
- здатністю ефективного виконання навчальних завдань;
- створення інтерпретаційної моделі виконання музичних творів.

Важливою для здійснення музично-виконавської діяльності є функція осягнення музичних творів (діяльність осягнення). Метою осягнення музичного твору в структурі музично-виконавського інтерпретаційного процесу є розуміння його художньо-змістовної сутності. Функція осягнення полягає в проникненні виконавця в художню сутність музичного твору та створенні ідеального уявлення у свідомості виконавця. Не можна стати хорошим рапсодом, не заглибившись у те, що говорить поет, рапсод повинен стати для слухача інтерпретатором задуму поета, а справитись із цим тому, хто не знає, що говорить поет, неможливо, – зазначав Платон. Найбільш ефективним узагальненим прийомом осягнення художньо-змістовної сутності музичних творів виступає художньо-смісловий аналіз.

Особливість художньо-сміслового аналізу полягає в тому, що він витікає із закономірностей безпосереднього сприймання, співпадає з його внутрішніми процесами та механізмами; зорієнтований на художнє осягнення, а при відповідній методиці може бути сформований як спосіб художньо-інтерпретаційної діяльності. Це дає підстави розглядати художньо-смісловий аналіз як основний метод осягнення художньо-змістовної сутності музичних творів.

Фахова підготовка майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах як базисна методологічна програма характеризується прогностичністю,

оскільки орієнтує дослідника на прогноз якісного результату в підготовці педагогічних працівників, на аналіз продуктивності сучасного досвіду підготовки педагога й виділення перспективних ідей, чинників, під впливом яких він складається, на вивчення акмевершин у педагогічній діяльності, на проектування продуктивних моделей професійної діяльності. Саме акмеологічні засади дають методологічні орієнтири для технологічної підготовки вчителя й стимулюють його на шляху до успіху в професійній діяльності, до вершин педагогічної творчості, до досягнення акме-вершин. Адже акмеологічні засади – це сукупність прийомів, засобів дії, що дозволяють ефективно вирішувати завдання продуктивного особистісно-професійного розвитку до досягнення професіоналізму. Реалізація освітянських завдань в умовах вищої мистецької освіти потребує поглиблення проблем саморозвитку, самовиховання та самоосвіти майбутніх учителів музики. У зв'язку з цим мистецькій освіті посилилася увага до аспектів особистісного зростання молоді людини, зокрема, до становлення її самосвідомості й процесу самопізнання.

Отже, вищезазначені підходи, визначені нами функції музичного навчання майбутніх фахівців на акмеологічних засадах, розроблені характеристики акмеологічного розвитку вчителів музики, сприяють науковому обґрунтуванню шляхів ефективної фахової підготовки студентів та магістрантів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів на акмеологічній основі.

## ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

Здійснений аналіз теоретико-методологічних основ фахової підготовки майбутніх учителів на акмеологічних засадах дозволив зробити такі *висновки*:

- актуальність досліджуваної проблеми обумовлена тим, що акмеологія означає заміну парадигми у науковому світобаченні та

соціальної практиці, адже здійснюється перехід від розгляду людини як похідної суспільних явищ й її розуміння як суб'єкта, особистості, що може вирішувати особистісні та суспільно вагомі проблеми. Це спричиняє зміну світоглядної позиції майбутніх учителів музики, що, в свою чергу, стає рушієм сходження їх до акме (досягнення найвищих результатів) у всіх різновидах фахової діяльності;

- в акмеології особистість виступає невідокремленою частиною поняття «професіонал», оскільки визначає мету та внутрішні смисли фахової діяльності. Показниками особистісної зрілості акмеологи визначають систему моральних цінностей, норм, еталонів, а також професійний менталітет. Тому акмеологічне спрямування у сфері освіти ставить перед вищою школою завдання особистісного розвитку фахівців та актуалізує у ньому роль мистецької освіти;
- акмеологічному розвитку особистості майбутнього вчителя у сфері мистецької освіти на сучасному етапі властиві такі основні характеристики: *гуманізація, інноваційність, інтегративність, проєктивність та творчість*;
- важливими аспектами фахової підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності доцільно вважати: самоактуалізацію професійної спрямованості до акмевершин; ефективне використання особистісного досвіду; аналіз та синтез навчальних досягнень; духовно-оцінювальний підхід до вивчення та виконання мистецьких творів; утвердження власної творчої «Я» позиції;
- аналіз прогресивних тенденцій в освітянській галузі зарубіжних країн дозволив виокремити найбільш характерні риси, а саме: підбір позитивно налаштованих, енергійних особистостей з великим запасом ентузіазму в роботі, відповідальним ставленням до викладання та вірою у здібності своїх учнів, що загалом дозволяє формувати творчого вчителя-гуманіста; актуалізація циклу мистецьких дисциплін, збільшення навчальних годин для їх досягнення; прагнення до навчання

протягом всього життя для досягнення особистісного акмеологічного рівня;

- основними підходами до фахової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів з позиції їх акмеологічного розвитку нами окреслено: *гуманістично-антропоцентричний, системно-цілісний, інтегративно-смысловий, особистісно зорієнтований, аксіологічний, герменевтичний, діяльнісно-творчий*;
- процес ефективної фахової підготовки майбутніх учителів музики, базуючись на активізації особистісного, творчого потенціалу, несе в собі значне навантаження гуманізації освіти, оскільки метою й засобом досягнення всіх інноваційних перетворень у вищому навчальному закладі є найбільш повне розкриття творчих можливостей людини. Цей процес забезпечують наступні функції: *професійно-педагогічна, особистісно-розвивальна, організаційно-комунікативна, пізнавально-евристична, гедоністична, інформативно-оцінна, самотійно-творча*;
- теоретичний аналіз та узагальнення практичного досвіду дозволили засвідчити, що під *фаховою підготовкою* майбутніх учителів музики доцільно розуміти процес їхнього музичного навчання, опосередкований педагогічними цінностями і спрямований на оволодіння знаннями, досвідом, практичними вміннями в сфері музично-педагогічної діяльності. На підставі аналізу організації процесу фахової підготовки студентів у педагогічних університетах нами визначено, що якість цього виду підготовки майбутнього вчителя музики в межах вищої школи мистецької освіти залежить від адекватно визначеної й відповідно до професійного розвитку реалізованої особистісної стратегії досягнення акме-рівня.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [365; 368; 371; 375; 378; 379].

## РОЗДІЛ II

### НАУКОВЕ ОБГРУНТУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

#### **2.1. Основні принципи фахового навчання майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах**

Одним з основних напрямів модернізації освіти в Україні є якісно нові підходи до створення умов для реалізації особистості, в якій утверджується бажання та вміння духовного самовдосконалення, вихідні концептуальні положення щодо створення школи морально-естетичного виховання з розвивальною культуро-творчою домінантою, спрямованою на формування творчої особистості. Поставлені завдання значною мірою має вирішувати музичне мистецтво, адже воно спроможне впливати на глибинні пласти психічних процесів, сприяти духовному удосконаленню, формувати розуміння про високі життєві цінності. Адже розвиток суспільства вимагає розв'язання низки проблем щодо виховання всебічно розвиненої особистості, яка спроможна не тільки створювати матеріальні блага, а й бути носієм культури нації.

З цієї позиції фаховий розвиток майбутнього вчителя – це процес якісних змін, що характеризують перехід від формального теоретичного знання до практичних умінь і навичок, від уявлень про реалії художньої діяльності до творчого професійного мислення, основою якого є зростання рівня художньо-педагогічної культури та вмотивована потреба у професійному самовдосконаленні.

Основоположними ідеями фахової підготовки майбутніх учителів є наступні педагогічні теорії та концепції: теорія активного *розвиваючого навчання* (І.Волков, М.Данілов, Л.Занков, Д.Ельконін, Б.Єсіпов, З.Калмикова І.Огородніков, Л.Петерсон, Г.Щукіна, І.Якиманський та ін.); теорія *проблемного навчання* (А.Брушлінський, Т.Кудрявцев, І.Лернер, Н.Махмутов, В.Оконь М.Скаткін, Т.Шамова та ін.); теорія і методика *програмованого навчання* (А.Берг, В.Беспалько, П.Гальперін, Т.Ільїна, Ч.Куписевич, Н.Тализіна, Б.Скіннер та ін.); концепція *концентрованого* навчання (С.Лисенкова, Г.Лозанов, В.Шаталов та ін.); теорія навчання на основі використання *теоретичного узагальнення* (В.Давидов, Д.Ельконін, М.Щетинін та ін.); теорія *концентраційного навчання* за допомогою знаково-символічних структур (Л.Виготський, П.Гальперин, Дж.Хамблін та ін.); теорія *цілепокладання* у структуруванні навчання (В.Зайцев, Н.Кузьміна, В.Лазарев, П.Підкасистий, П.Третяков та ін.), концепція розвитку й передачі соціального *досвіду* (Д.Богоявленський, О.Кабанова-Меллер, Н.Менчинська, Л.Рубінштейн, Ю.Самарин та ін.); теорія та методика *колективного творчого виховання* (О.Анісімов, І.Іванов, О.Газман, П.Щедровицький та ін.), тощо.

Методологічні засади мистецької освіти охоплюють сукупність найузагальнених прийомів досліджень. На думку Г.Падалки, це концептуальні положення, «дія яких розповсюджується на все поле педагогічної діяльності. Сучасний період освіти характеризується відкритістю до нових ідей, течій, напрямів. Існують різні методологічні орієнтири, які так чи інакше впливають на вибір узагальнених педагогічних стратегій і конкретизованих методів і прийомів мистецького навчання. Від обраних методологічних засад залежить вибір дослідницьких пошуків у галузі мистецької освіти» [245, 42].

Провідними методологічними засадами, на думку Г.Падалки, є: гуманістична спрямованість мистецької освіти, її національна основа, особистісно-орієнтований підхід та забезпечення системності мистецького навчання. Основною дійовою особою навчального процесу виступає вчитель, вплив якого акумулює у собі сутність педагогічної діяльності й знаходить своє



відображення на кожному її етапі як важлива рушійна сила у досягненні ефективних освітніх цілей. Це поняття характеризує зв'язок і взаємозумовленість усіх сторін педагогічного процесу, його внутрішні та зовнішні фактори, індивідуальні особливості суб'єктів педагогічної діяльності, професіоналізм фахівців тощо.

У зв'язку з цим, доцільно зазначити, що В.Шацька наголошувала на тому, що вчитель музики повинен досконало володіти культурою спілкування, бути всебічно ерудованою особистістю, крім того необхідно опанувати виконавське мистецтво. Вона підкреслювала, що основи музичного навчання й виховання дітей в загальноосвітній школі повинні бути підпорядковані ознайомленню школярів з кращими зразками музичної творчості, які слугують основою ідейного й етичного їх виховання засобами мистецтва, основою формування їх художньо-музичного смаку.

Вчена неодноразово зазначала, що навчання музичному мистецтву доцільно проводити у загально-історичному контексті та у взаємозв'язку з іншими видами мистецтва. На думку В.Шацької, емоційна чуйність учнів на твори мистецтва формується разом з поступовим надбанням ними музичного досвіду, що призведе до визнання самоцінності особи дитини у процесі спілкування з мистецтвом [409, 42].

Значним у становленні музично-педагогічної освіти є науково-методичний внесок О.Апраксіної, яка науково обґрунтувала та сформулювала вимоги до підготовки вчителя музики, а саме: діяльність вчителя музики повинна стимулювати емоційне сприйняття школярами музичних творів, сприяти їх естетичним переживанням та засвоєнню музичного матеріалу; вчитель сам повинен отримувати задоволення від спілкування з музикою та виховувати у школярів любов до творів мистецтва; в особистості вчителя музики мають поєднуватися педагогічні й музичні здібності, знання предмету та методики його викладання; у музичному навчанні школярів має органічно поєднуватися хоровий спів і музична грамота з розвитком навичок сприйняття музики [17, 28].

На цілісності музичного навчання наголошував Ю.Алієв, який стверджував, що цілісний підхід до побудови змісту та організації музично-творчого процесу забезпечує сукупність та взаємне доповнення таких принципів, як: системний зв'язок музики та життя; єдність емоційного й свідомого у музичній освіті; виховне навчання; єдність художнього та технічного у музичному навчанні; ефективне використання дидактичних принципів тощо [15].

Доцільно зазначити, що принципами навчання С.Гончаренко визначає основні вихідні положення теорії навчання. Система принципів «ґрунтується на принципах: зв'язку змісту й методів навчання з національною культурою і традиціями; виховуючого характеру навчання, науковості, систематичності, наступності, свідомості й активності учнів, наочності, доступності, індивідуалізації процесу навчання, уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожного учня» [73, 376]. Основними принципами автором визначено:

- принцип науковості навчання;
- принцип неперервності освіти;
- принцип виховання.

Серед визначених базових понять принципи мистецької освіти є основними положеннями, що «визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії учителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом» [245, 148]. Принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи його елементи в єдине ціле. З цієї позиції доцільно проаналізувати основні принципові положення вчених-музикантів, а саме: Е.Абдулліна, О.Апраксіної, Л.Горюнової, О.Єременко, Д.Кабалевського, А.Козир, Г.Падалки, В.Ражнікова, Т.Рейзенкінд, О.Ребрової, О.Рудницької, В.Шульгіної, О.Щолокової [2; 17; 74; 94; 114; 139; 246; 287; 290; 292; 304; 416; 420].

Визначаючи принципи музичної освіти як «початкове положення, яке розкриває сутність, цілі й мету музичної освіти, спрямованість та характер її

змісту й процесу розвитку», Е.Абдуллін підкреслює їх багатоаспектність і виокремлює наступні: філософсько-естетичну спрямованість (гуманістична спрямованість у викладанні музики; самоцінність особистості дитини у її спілкуванні з мистецтвом; вчитель музики як діяч художньої культури); музикознавчу спрямованість, тобто опору на єдність народної, авторської, класичної й сучасної музики; опору на інтонаційний, жанрово-стильовий підхід у вивченні музики в її зв'язках з життям; слухання та виконання музичних творів як основні види діяльності); художньо-психологічну спрямованість з опорою на єдність розвитку інтуїтивного та усвідомленого початку в музичній освіті; художньо-дидактичну спрямованість (послідовність, систематичність, науковість, єдність музичного навчання та виховання, міцність й дієвість результатів музичної освіти); музично-педагогічну спрямованість (образність і цілісність, діалектика музично-педагогічної мети і засобів, єдність художнього і технологічного тощо) [1, 121].

Доречно зазначити, що принцип цілісного, системного підходу до вирішення проблеми розвитку музичних здібностей розглядається Е.Абдулліним у контексті розвитку музичної свідомості, де музичність визначається не тільки як здібність, але й як потреба, спрямованість особистості на задоволення в музичній діяльності функціональних запитів музичної свідомості. Адже цей принцип спонукає вчителя постійно вивчати рівень музичних здібностей учнів, тому що лише наявний рівень цих здібностей та рівень розвитку музичної свідомості дозволяє визначати психолого-педагогічні умови проведення занять. Процес музичного пізнання розглядається Е.Абдулліним як сукупність цілісних психологічних систем, а саме: сенсорно-перцептивної, когнітивної, ціннісної, творчої [2, 57].

На думку Л.Горюнової, ефективним може бути лише органічне поєднання різновидів музичної діяльності (слухання музики, хоровий та сольний спів, гра на дитячих музичних інструментах, рухи під музику) в процесі виконання музичних творів. Вона вважає проблему виявлення та розробки принципів музичної освіти першочерговою, доцільно виокремити найважливішими

принципи цілісності та образності. Зокрема, вчена наголошує на тому, що принцип цілісності проявляється як: співставлення частини й цілого у музичному матеріалі та в педагогічному процесі; співвідношення свідомого та підсвідомого, емоційного й раціонального тощо; цілісність процесу формування духовної культури особистості. Спираючись на конкретно-чуттєве, образне пізнання дійсності, яке властиве дитині, Л.Горюнова зазначає, що принцип образності підводить учня до узагальнення музичного матеріалу через образне бачення світу [75, 7-8].

Аналізуючи проблему використання основних принципів у системі музично-естетичного навчання, доцільно зазначити, що у вітчизняній педагогіці з кінця ХХ століття з'являються роботи, що містять нетрадиційний підхід у трактуванні цих принципів. Так, за концептуальним підходом В.Ражнікова, є три генералізовані принципи нової педагогіки в музичному навчанні, а саме: принцип концентрації уваги у педагогічному процесі на особистість учня; принцип забезпечення розвиваючого навчання за умови: творчий педагог – творчий учень; принцип виховання особистісної позиції учня у ставленні не тільки до творів мистецтва, а й до всього світу, загалом.

Основним принципом музичного навчання В.Ражніков визначив принцип концентрації основної уваги у педагогічному процесі на особистість учня, адже він виражає «основну тенденцію гуманістичних традицій у педагогіці, стверджуючи, що педагог майже завжди знаходиться в положенні судді. Він засуджує, розбирає, розглядає факти провини учня. «Потерпілих» же знайти не важко – це все те, що оточує учня: історія музики, стиль, жанри, форма, а також виконавська школа, клас тощо. Педагогу при цьому не приходиться у голову засуджувати себе самого, а саме це і є відсутністю рефлексії й особистісного розвитку» [287, 118].

Принцип забезпечення розвиваючого навчання може бути впровадженим за такої умови: творчий педагог – творчий учень, який доводить тезу про те, що тільки розвинена особистість педагога може виховати творчого учня. Інші позиції педагога – наставник, керівник, авторитетний фахівець, репетитор,

режисер-постановник музично-педагогічного репертуару тощо – надає оперативну допомогу, але частіше за все приводять до розділення навчання та виховання й не може сприяти організації продуктивного діалогу музиканта-учня з музикантом-учителем. Третій принцип, за визначенням В.Ражнікова щільно пов'язаний з першими двома принципами та полягає не у засвоєнні інформаційно-знакових сторін музичних творів, а у вихованні особистісної позиції учня у ставленні не тільки до творів мистецтва, а й до всесвіту, загалом [287, 116].

На думку Т.Рейзенкінд виокремлювати принципи професійної підготовки майбутнього вчителя музики можливо за «такими ознаками: принцип наочності, що базується на сприйнятті об'єктивно існуючих образів, коли формування знань здійснюється на основі чуттєвих уявлень; принцип індивідуального підходу до учнів, що надає можливості кожній особистості вирішувати завдання власним шляхом; принцип емоційності навчання, пов'язаний із забезпеченням у процесі пізнавальної діяльності певного емоційного стану; принцип гуманістичної цілеспрямованості, який реалізується в процесі навчання й виховання; він передбачає наявність вихідної базисної функції на основі розвитку цілісної творчої особистості, здатної до самоактуалізації, створення оригінальних неповторних продуктів творчої діяльності, розуміння ситуацій, що виникають, синтезу нових знань, оволодіння засобами творчої діяльності, готовності до діалогу на основі взаємодії різних культур, самовизначення й самореалізації в системі відношень «людина-світ»; принцип співпраці викладачів, студентів, учнів, родини, студентського колективу; принцип свідомого й активного в умовах керівної ролі викладача» [291, 25-26].

Тематична побудова певної програми, на думку Д.Кабалевського підпорядкована основним принципам мистецької освіти, що припускає цілеспрямоване й послідовне розкриття жанрових, інтонаційних, стильових особливостей музики, її взаємозв'язку з іншими видами мистецтва; та у всіх видах музичної діяльності; трактовка музичної грамотності у широкому

розумінні цього слова, що містить у змісті не лише елементи нотної грамоти, а й основи музичної культури; що слід здійснювати у композиторській, виконавській та практичній діяльності [107, 72].

Визначаючи інноваційну спрямованість навчально-виховного процесу підготовки магістрів у системі музично-педагогічної освіти, О.Єременко зазначила, що він має передбачати реалізацію таких взаємопов'язаних принципів: єдності пізнавально-пошукової, оцінювальної й творчої діяльності магістрантів; взаємодії культурологічного з музично-фаховим, практично-педагогічним, науково-дослідним компонентами їх підготовки; опори на навчальний досвід в єдності з орієнтацією на потреби майбутньої професійної діяльності; профілізації музично-фахової підготовки [94, 4].

Більшість з перерахованих принципів мають широке узагальнююче значення, тому в теорії та практиці педагогіки проходить процес постійних пошуків і уточнення принципових положень, які, за визначенням О.Рудницької, можуть спрямовувати діяльність педагога у конкретних навчально-виховних ситуаціях, тобто виконувати роль своєрідної алгоритмічної настанови. З позицій «нового педагогічного мислення доцільним варіантом таких положень можна вважати: принцип довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі; принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії; принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принцип спонукання до творчого самовираження» [304, 92].

Розглядаючи принципи мистецького навчання як основні положення, що охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, які органічно пов'язують окремі елементи в єдину цілісну систему, Г.Падалка визначає такі: «цілісності, що орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня; культуропровідності, що передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку

світової культури; естетичної спрямованості, що свідчить про спонукання учнів у процесі мистецького навчання до досягнення, перш за все, естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в життя людини; індивідуалізації, що означає піклування про виявлення і збереження здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості; рефлексивності, який спрямовано на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших [245, 9].

Основні принципи мистецького навчання науковців (Е.Абдуллін, О.Єременко, Д.Кабалевський, А.Козир, Г.Падалка, В.Ражников, Т.Рейзенкінд, О.Рудницька, О.Реброва) зображено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

### Принципи мистецького навчання

<i>Автори</i>	<b>Основні принципи</b>
<i>Е.Абдуллін</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Діалектична взаємодія особистості з предметами, процесами, явищами;</li> <li>- єдність наукового та художнього;</li> <li>- принцип художньо-психологічної спрямованості з опорою на єдність розвитку інтуїтивного та усвідомленого;</li> <li>- принцип художньо-дидактичної спрямованості;</li> <li>- єдність музичного навчання та виховання;</li> <li>- принцип музично-педагогічної спрямованості;</li> <li>- єдність свідомості й діяльності;</li> <li>- принцип спрямованості особистості на задоволення в музичній діяльності;</li> <li>- принцип цілісності музичної діяльності.</li> </ul>

<i>О.Єременко</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Єдності пізнавально-пошукової, оцінювальної й творчої діяльності магістрантів;</li> <li>- взаємодії культурологічного з музично-фаховим, практично-педагогічним, науково-дослідним компонентами;</li> <li>- принцип опори на навчальний досвід в єдності з орієнтацією на потреби майбутньої професійної діяльності;</li> <li>- профілізації музично-фахової підготовки.</li> </ul>
<i>Д.Кабалевський</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Принцип орієнтації на формування активного інтересу дітей;</li> <li>- спрямованості музичних занять на духовний розвиток учнів;</li> <li>- принцип взаємозв'язку музики та життя у процесі музичної освіти;</li> <li>- принцип залучення учнів у світ великого музичного мистецтва – класичного, народного, сучасного;</li> <li>- принцип тематичної побудови музичних програм для школярів;</li> <li>- принцип визначення спільних та відмінних рис на всіх рівнях організації музичного матеріалу;</li> <li>- принцип трактування музичної грамотності;</li> <li>- принцип розуміння сприйняття музики як основної музичної діяльності;</li> <li>- принцип націленості музичних занять на розвиток творчих задатків учнів.</li> </ul>
<i>А.Козир</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Принцип національної спрямованості як становлення духовно-ціннісних орієнтацій;</li> <li>- принцип соціокультурної відповідності;</li> <li>- принцип інтенсифікації, що передбачає актуалізацію внутрішніх резервів навчального процесу;</li> <li>- інтегративності, яка забезпечує фахову цілісність;</li> <li>- принцип індивідуалізації, що враховує оригінальність мистецького й методичного мислення;</li> <li>- принцип проєктивності виражається у забезпеченні цілеспрямованості навчання;</li> <li>- принцип акмеологічності.</li> </ul>
<i>Г.Падалка</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Принцип цілісності, що передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня;</li> <li>- культуропровідності як такого змістового наповнення навчання, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність;</li> <li>- естетичної спрямованості, що свідчить про спонування</li> </ul>



	<p>учнів у процесі мистецького навчання до досягнення естетичної цінності художніх творів;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- індивідуалізації, що означає піклування про виявлення і збереження здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості;</li> <li>- рефлексивності, який спрямовано на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору.</li> </ul>
<i>В.Ражніков</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Принцип концентрації уваги у педагогічному процесі на особистість учня;</li> <li>- принцип забезпечення розвиваючого навчання за умови: творчий педагог – творчий учень;</li> <li>- принцип виховання особистісної позиції учня у ставленні не лише до творів мистецтва, а й до всього світу.</li> </ul>
<i>Т.Рейзенкінд</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Принцип наочності, що базується на сприйнятті об'єктивно існуючих образів;</li> <li>- принцип індивідуального підходу до учнів, що надає можливості кожній особистості вирішувати завдання власним шляхом;</li> <li>- принцип емоційності навчання, пов'язаний із забезпеченням певного емоційного стану;</li> <li>- принцип творчої цілеспрямованості, що передбачає здатність до самоактуалізації, створення оригінальних неповторних продуктів творчої діяльності, розуміння ситуацій, що виникають, готовності до діалогу на основі взаємодії різних культур, самовизначення й самореалізації в системі відношень «людина-світ»;</li> <li>- принцип співпраці викладачів, студентів, учнів, родини, студентського колективу;</li> <li>- принцип свідомого й активного в умовах керівної ролі викладача</li> </ul>
<i>О.Рудницька</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Принцип довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі;</li> <li>- принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії;</li> <li>- принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій;</li> <li>- принцип емоційної насиченості навчального процесу;</li> </ul>

	- принцип спонукання до творчого самовираження студентів
<i>О. Реброва</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Цілісності освіти, що забезпечує зв'язок ціннісно-нормативних, суспільно-актуальних, регіональних, національних, полікультурних, фахових потреб;</li> <li>- культури та професійної ментальності;</li> <li>- системності, що дозволяє розробити методичні орієнтири дослідження;</li> <li>- принцип культуровідповідності, який ґрунтується на досягненнях історичної та психологічної антропології, історичному аспекті розвитку культури, мистецтва, а також здатності людини охопити образно-символічну мову;</li> <li>- дименціональності, що дозволяє застосувати конструкти, котрі передбачають оцінювання системи формування художньо-ментального досвіду і водночас сприяють вибору її компонентів;</li> <li>- фасилітованого керування та коригування якості освіти, як прихована підтримка в творчому саморозвитку та самоорганізації;</li> <li>- принцип полімодальності та синтезу мистецтва у формуванні художньої свідомості особистості, який зосереджує увагу на синестезії перцептивних процесів.</li> </ul>

На думку О.Олексюк, в основі побудови та застосування проєктивних методик мистецької освіти лежить *принцип асоціації*. Визначаючи інноваційну спрямованість навчально-виховного процесу підготовки музикантів у системі педагогічної освіти, автор зазначила, що цей принцип набуває особливого характеру в процесі використання кольору, який має надзвичайну силу асоціацій (К.Ауер). О.Олексюк доводить, що в кольорі людина може виявити свій настрій, особливості характеру, уявлення та почуття [235, 129].

Виокремленню методичних принципів фахової підготовки студентів-музикантів на гедоністичних засадах присвячено дослідження Л.Василенко. До основних принципів вченою віднесено: принцип гуманізації навчального процесу; принцип спонукання студентів до самопізнання через розуміння людської природи; принцип індивідуалізації фахового навчання; принцип забезпечення толерантності у міжособистісних стосунках; принцип досягнення

позитивності емоційного стану студентів; принцип мобілізації потенційних сил студента [53, 191].

На думку О.Андрейко, принципи формування виконавської культури скрипаля охоплюють:

- культуротворчий розвиток особистості скрипаля, що передбачає надання пріоритетного значення становленню художньої особистості скрипаля у контексті суспільно-історичного розвитку музично-виконавського мистецтва;

- естетичну детермінацію навчання, що передбачає послідовне спрямування виконавської підготовки на розвиток естетичних почуттів, смаків, ідеалів студентів та їх відтворення в інтерпретації музики;

- художньо-творчу індивідуалізацію навчального процесу, що визначає необхідність цілеспрямованого збереження та поглиблення індивідуально-особистісних диспозицій скрипаля у його виконавському становленні;

- інтегративність, що забезпечує єдність розвитку особистісних якостей та виконавських умінь скрипаля у навчальному процесі;

- гармонізацію традиційного та інноваційного у змісті музично-виконавського навчання, що спрямовує навчальний процес на цілісне охоплення музичної спадщини та сучасної музичної культури;

- взаємозумовленість художнього і виконавсько-технічного розвитку, який орієнтує навчання скрипаля на послідовне опанування здатності до змістовно-значущої інтерпретації у єдності з її технічно-досконалим втіленням;

- комунікативно-артистичне спрямування виконавської підготовки скрипаля, що скеровує навчальний процес на формування у скрипалів здатності впливати, поглиблювати, трансформувати (духовно розкривати та образно збагачувати) особистість слухача через уміння певним чином моделювати інтерпретацію музичного твору [16, 251].

Отже, доречно підкреслити, що витоками становлення педагогічних принципів, як певних освітніх настанов, можна вважати багатовікову практику навчання й виховання, праксеологічний досвід та цінні знахідки відомих

педагогів, у яких започатковано та поступово накопичено основні загальнонаукові положення.

Теоретичний аналіз педагогічних досліджень показав, що мистецьке навчання ґрунтується на певних основоположних *принципах*, які виступають визначальним теоретичним системотворчим фактором. Поглиблення та уточнення методології нашого наукового дослідження вимагало виділення у ньому основних принципів, які розкривають підходи та засоби акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики. Означена парадигма пронизує моделювання, контроль і корекцію навчальної діяльності студентів з фахових дисциплін і реалізується у наступних принципах фахової підготовки: *зорієнтованості навчального процесу на досягнення студентами найвищих показників у фаховій діяльності; акмеологічного проектування особистісного саморозвитку; персоналізації фахового розвитку студентів; цілісності фахової підготовки; співвіднесення традиційного і модернізованого у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.*

Принцип *зорієнтованості навчального процесу на досягнення студентами найвищих показників у фаховій діяльності* означає визначення, теоретичне осмислення і практичне опрацювання педагогічних засобів спонукання студентів до усвідомлення еталонних зразків фахової діяльності й стимулювання їхньої внутрішньої потреби до досягнення вершин професіоналізму. Цей принцип орієнтує навчально-виховний процес на таку організацію фахової підготовки майбутніх учителів музики, котра дозволяє створити умови для оптимального досягнення вчителем професіоналізму, для прояву ним своїх соціально значущих і творчих якостей, тобто дозволяє організувати умови для досягнення вчителем акме-вершин.

У зв'язку з тим, що акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики здійснюється безпосередньо у процесі аналізу, вивчення, сприйняття та виконання музичних творів, то саме музично-естетична природа мистецтва передбачає можливість цілісно впливати на особистість, в єдності розвивати її думки, почуття, потреби, волю до дії, системно об'єднуючи їх якісні

спрямування до творчої практичної діяльності. Тому особливість акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики нами вбачається у перетворенні загальнолюдських цінностей у власні особистісні цінності, що полягає в ефективній реалізації майбутнім учителем музики позитивної «Я-концепції».

Принцип *акмеологічного проектування особистісного саморозвитку* спрямовано на теоретичне обґрунтування методів формування у студентів умінь послідовної, планомірної розробки стратегії саморозвитку на основі тих особистісних якостей, без яких неможливе отримання високих результатів у професійній діяльності. Цей принцип може бути впровадженим у навчальний процес лише за такої умови: творчий педагог – творчий учень, який доводить тезу про те, що тільки розвинена особистість педагога може виховати творчого учня.

Даний принцип орієнтує майбутніх учителів музики на прогноз якісного результату продуктивної діяльності; виокремлення перспективних ідей (на базі отриманого досвіду); передбачає орієнтацію на національні й професійні цінності, стимулює на шляху досягнення успіху в фаховій діяльності, спрямовує до вершин педагогічної творчості. Забезпечення акмеологізації навчально-музичної діяльності дозволяє ефективно вирішувати мистецькі завдання. Так у процесі ефективного сприйняття художніх творів у студентів розкриваються творчі можливості, відбувається їх реалізація та розвиток, адже саме за таких умов виникає необхідність підготовки вчителя до усвідомлення рівня власної творчої професійної педагогічної діяльності.

Принцип *акмеологічного проектування особистісного саморозвитку* майбутнього вчителя музики передбачає активізацію творчої ініціативи на ґрунті реалізації власної системи художніх цінностей, що дає можливість розглядати особистість студента, його професійну позицію як сутнісний вияв акме-спрямування. Спонування студентів до творчого саморозвитку передбачає опору на особистісно-фаховий досвід. При цьому доцільно враховувати емоційність музично-педагогічного навчання, врахування певних емоційних

станів особистості, що дозволяє розкрити механізми творчої активності. Адже цей принцип дозволяє розглядати ефективну фахову підготовку студента з подальшою проекцією на продуктивну діяльність протягом життя як процес творчої самореалізації особистості.

Принцип *персоналізації фахового розвитку* має пронизувати всі види навчальної музичної і педагогічної діяльності студентів. Персоналізований підхід трактується як необхідна умова розвитку обдарованості студентів, підтримки їх творчих ініціатив та сприяння формуванню індивідуального стилю майбутньої музично-педагогічної діяльності. Використання цього принципу передбачає опору на колегіальність у вирішенні художньо-творчих завдань. Виділення даного принципу дозволяє надавати більшої значущості проблемі формування як власного стилю фахової діяльності, так й відкриває перспективи більш результативного спілкування з учнями у подальшій практичній роботі.

Принцип персоналізації фахового розвитку студентів є вкрай важливим саме у мистецько-педагогічному навчанні, де провідною є орієнтація на особистість як на суб'єкта музично-виконавської підготовки, тому що від самонавчання та самовиховання залежить ефективність результативної роботи майбутнього вчителя. Ще К.Ушинський вважав, що учень є активним учасником особистісного виховання й повинен вчитись сам [364]. Таким чином студент із об'єкта педагогічного впливу перетворюється на суб'єкта, а основним завданням педагога є надання навчального матеріалу та керівництво навчально-виховним процесом. Даний принцип передбачає необхідність врахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців для побудови стратегічних шляхів впливу на підготовку творчих професіоналів, що спрямовано на формування таких якостей та властивостей, які вкрай потрібні їм для подальшої реалізації себе як активної особистості в практичній діяльності. Доцільно зазначити, що персоналізм, як напрям філософії, проголошує особистість первинною творчою реальністю.

Принцип *цілісності фахової підготовки*. Впровадження цього принципу орієнтує навчальний процес на забезпечення взаємопроникнення і взаємозумовленості музичного і педагогічного навчання студентів. Усвідомлення майбутніми учителями акме-мети фахової підготовки має опосередковуватись уявленнями щодо нерозривності процесів опанування музичним мистецтвом і оволодіння методикою їх впровадження у шкільну практику; взаємозумовленості шляхів пізнання музичних цінностей і трансляції їх в учнівське середовище. Доречно зазначити, що цей принцип орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу через спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня. Принцип цілісності фахової підготовки проявляється як: співставлення частини й цілого у музичному матеріалі й в педагогічному процесі; співвідношення свідомого та підсвідомого, емоційного й раціонального у цілісному процесі формування духовної культури особистості.

Принцип *співвіднесення традиційного і модернізованого у фаховій підготовці* передбачає послідовне і систематичне впровадження у навчальний процес кращих зразків сучасної й музики давніх майстрів, розробку нових і опору на класичні методи навчання у викладанні фахових дисциплін, широке використання новітніх (мультимедійних, дистанційних тощо) і широко апробованих засобів навчання. Цей принцип передбачає урахування особистісного досвіду кожної людини, що є надзвичайно важливим в організації спілкування з мистецтвом. У поняття «особистий досвід» нами включено не лише вікові, характерологічні та інші індивідуально-особистісні особливості, але й індивідуальний, духовно-смысловий життєвий і професійний досвід, який безумовно впливає на сприйняття і оцінку художнього твору. Навіть на самому поверхневому інформаційно-констатувальному рівні сприйняття твору мистецтва, важливу роль при його оцінюванні відіграють уже сформовані етичні, соціальні, естетичні орієнтири особистості. Це проявляється як у трактуванні твору, так і в його оцінюванні, в поясненні аналогічних

реальних явищ життя, якщо людина розглядає їх по прямій аналогії з фавулою твору.

Сприйняття реального світу, людських стосунків не лише через мистецтво, а й під його впливом здатне залишити глибоке враження в свідомості й внутрішньому світі студента, якщо під час аналізу музичного твору оживає її духовно-особистісний досвід і майбутній вчитель музики знову переживає те, що вже увійшло до його внутрішнього «Я». Тому особливого значення у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики є визначення центром навчання саме особистість студента з її неповторністю та самобутністю. А створення природних умов навчально-виховного процесу сприятимуть саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації особистості.

Важливість використання сучасних медіа засобів полягає у підготовці майбутніх учителів музики до саморозвитку та професійно-акмеологічного зростання з ефективним застосуванням мультимедіа можливостей (методи візуалізації, демонстрації, інтерактивні, тощо).

Отже визначенні нами основоположні принципи, а саме: зорієнтованості навчального процесу на досягнення студентами найвищих показників у фаховій діяльності; акмеологічного проектування особистісного саморозвитку; персоналізації фахового розвитку студентів; цілісності фахової підготовки; співвіднесення традиційного і модернізованого у фаховій підготовці майбутніх учителів музики виступають визначальним теоретичним системотворчим фактором дисертаційного дослідження. Поглиблення та уточнення методології нашого наукового дослідження вимагало розробки системи основних принципів, які розкривають підходи та засоби акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в інститутах мистецтв педагогічних університетів.

Схематичне зображення розробленої системи основних принципів фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах відтворено на рис. 2.1.



**Принципи фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах**

*зорієнтованості навчального процесу на досягнення студентами найвищих показників у фаховій діяльності,*

*акмеологічного проектування особистісного саморозвитку*

*персоналізації фахового розвитку,*

*цілісності фахової підготовки*

*співвіднесення традиційного і модернізованого у фаховій підготовці*

Рис. 2.1. Основні принципи фахової підготовки майбутніх учителів музики

Означена парадигма пронизує моделювання, контроль і корекцію навчально-виховної діяльності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів у процесі вивчення фахових дисциплін.

## **2.2. Концептуальний підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічній основі**

Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти визнаний високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить компетентно, професійно, творчо. Сутність акмеологічного підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості. Базою цих досліджень стали праці таких науковців, як: Б.Ананьєв, О. Анісімов, Є. Богданов, О. Бодальов, В. Вакуленко, Н. Вишнякова, А. Гусєв, Г. Данилова, А. Деркач, В. Зазикін, А. Кириченко, Є.Климов, Г.Коваленко, Н. Кузьміна, М. Кухарєв, Л. Лаптев, А. Маркова, В. Михайловський, А. Огнєв, С. Пальчевський, А. Реан, Е. Сайко, І. Семенов, С. Сисоєва, С. Степанов [9; 40; 52; 78; 79; 80; 81; 133; 136; 161; 196; 247; 289; 321; 322] та дослідження механізмів акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики нового тисячоліття (Е. Абдуллін, О. Арчажникова, Н. Бакланова, Н. Гузій, К. Завалко, Н. Кічук, А. Козир, О.Михайличенко, О.Олексюк, Г. Падалка, Г. Побережна, О.Реброва, О. Рудницька, Т. Танько, Ю. Цагареллі, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д.Юник) [2; 21; 76; 95; 128; 139; 215; 235; 245; 290; 303; 400; 416; 420; 424].

Аналіз вивченої літератури дозволив засвідчити, що важливим завданням акмеології є з'ясування того, що повинно бути сформовано у людини на кожному віковому етапі у дитинстві та юності, щоб вона змогла успішно реалізувати свій потенціал на ступені зрілості, адже вона вивчає закономірності й механізми розвитку людини на ступені зрілості при досягненні ним найбільш високого рівня у цьому розвитку – акме. Основна галузь акмеологічних досліджень пов'язана з вивченням професіоналізму як вищого ступеня розвитку

людини. Розвиток у людини високого професіоналізму, специфічних професійних здібностей, конкретних знань і умінь у значній мірі залежить від розвитку в неї загальних здібностей і перетворення загальнолюдських цінностей в її власні цінності.

У зв'язку з тим, що в акмеології особистість виступає невідокремленою частиною поняття «професіоналізм», оскільки визначає мету та внутрішні смисли фахової діяльності, то показниками особистісної зрілості акмеологи визначають систему моральних цінностей, норм, еталонів, а також професійний менталітет. Отже, акмеологічне спрямування у сфері освіти ставить перед вищою школою завдання особистісного розвитку фахівців та актуалізує у ньому роль мистецької освіти.

Акмеологічне спрямування фахової підготовки майбутнього вчителя музики доцільно розглядати як важливий елемент його готовності до виконання продуктивної діяльності, що здійснюється в умовах музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних ВНЗ, на що вказують на ряд елементів, що забезпечують її успішність. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики здійснюється безпосередньо у процесі аналізу, вивчення, сприйняття та виконання мистецьких творів. Адже музично-естетична природа мистецтва передбачає можливість цілісно впливати на особистість, в єдності розвивати її думки, почуття, потреби, волю до дії, системно об'єднуючи їх якісні спрямування до творчої мистецької діяльності.

Майбутнім учителям музики у процесі фахової підготовки до продуктивної діяльності доцільно враховувати: ефективне використання особистісного досвіду; самоактуалізацію професійної спрямованості до акмевершин; аналіз та синтез навчальних досягнень; духовно-оцінювальний підхід до вивчення та виконання мистецьких творів; розвиток рефлексивності та емпатійності студентів; утвердження власної позитивно-творчої «Я» позиції. Перспективи створення ефективних умов для акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання є основою для наступного послідовного та безперервного їх саморозвитку як особистості й

професіонала, на чому і повинна базуватись оптимальна підготовка майбутніх фахівців. Адже від особистісного акмеологічного становлення майбутніх учителів музики безпосередньо залежать перспективи розвитку та удосконалення цієї професії.

Реалізація акмеологічного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів, основну мету якого вбачаємо в оволодіння ними акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму, здійснюється засобами застосування акмеологічних освітніх технологій, адже вони сприяють активізації внутрішнього потенціалу студентів як умови сходження особистості до свого акме-рівня. Акмеологія успішно вирішує освітні завдання засобами навчання та формуючого впливу на особистість студента, сприяє формуванню ціннісного ставлення до самовдосконалення й розвиває досвід саморозвитку, що дозволяє досягати проєктувального рівня акмеологічного розвитку як результату освітнього процесу.

Виходячи з вищевикладеного концепція дисертаційного дослідження полягає в тому, що теоретичною основою оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики виступає концептуальна модель, що являє собою систему ідей, смисловим стрижнем якої є парадигма акмеологічної зорієнтованості музичного розвитку в контексті професійного становлення студентів. Сутність означеної парадигми полягає у забезпеченні умов спрямованості навчального процесу на розвиток у майбутніх учителів музики внутрішньої особистісної потреби і здатності до досягнення досконалості у фаховій діяльності.

Концептуальна модель фахової підготовки студентів на акмеологічних засадах ґрунтується на об'єднанні таких ідей: *взаємодії соціальної і особистісної зумовленості фахової підготовки; подолання суперечностей між наявним і бажаним; досягнення аналітико-критичної спрямованості фахової підготовки студентів; взаємозумовленості постійного і змінного у фаховій*

*підготовці майбутніх учителів музики; спрямування навчального процесу на формування у студентів комунікативно-регулятивних якостей.*

*Взаємодія соціальної і особистісної зумовленості фахової підготовки* розглядається в дослідженні як основа формування світоглядної позиції майбутніх учителів музики, що, в свою чергу, стає рушієм сходження їх до акме (досягнення найвищих результатів) у всіх різновидах фахової діяльності. Взаємодія соціальної і особистісної зумовленості фахової підготовки в контексті акмеологічної парадигми означає, що усвідомлення студентами завдань майбутньої професійної діяльності й прагнення до особистісного розвитку, опосередковуючи одне, стають рушійною силою удосконалення фахової підготовки.

Орієнтація на світоглядні позиції, що є стрижнем культури, об'єднує у свідомості особистості знання про світ і саму себе, визначає пріоритет тих чи інших цінностей. Світогляд, як цілісне уявлення про природу, суспільство, виявляється у системі цінностей, ідеалів особистості, що включає сукупність знань про світ, почуття, ставлення, оцінки, переконання тощо. Світоглядна позиція є пріоритетною у сфері освіти, адже вона об'єднує цілісну картину світу та гуманістичну художньо-естетичну концепцію розвитку особистості в процесі музично-педагогічної діяльності. Світоглядні позиції майбутнього вчителя музики співвідносяться з поняттям духовності, що санкціонує культурний спосіб життя, констатує сутність культури як сферу загальнолюдських цінностей. Тому необхідним є формування гуманістичного світогляду студентів в освітньому процесі, тобто розвивати такі якості свідомості й діяльності вчителя, які акумулюють у собі знання та розуміння вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними у майбутній практичній діяльності.

*Подолання суперечностей між наявним і бажаним* виступає як провідний засіб стимулювання студентів до пізнавальної діяльності та саморозвитку. Усвідомлення майбутніми вчителями власних вад музичної підготовленості у співвіднесенні з потребами професійної діяльності має стати фундаментом

появи якісних прогресивних змін у виконанні навчальної діяльності з фахових дисциплін. При цьому особливу роль відіграє зіставлення наявного досвіду музичної діяльності із професійними очікуваннями студентів, що зумовлює необхідність розробки і дотримання проєктивних підходів до акмеологічного зростання їх фахової підготовки.

Стимулювання студентів до пізнання забезпечує формування у них світоглядного та морально-етичного цілісного сприйняття світу, що стає предметним підґрунтям досконалої художньо-педагогічної діяльності вчителя музики. У професійній підготовці вчителя велике значення має глибина знань предмету та його науково-світоглядні переконання. Виявлення та подолання суперечностей між наявним і бажаним стимулює творче мислення студентів, розширює їх художньо-асоціативний досвід, сприяє збереженню рівноваги між емоційним та раціональним у процесі музично-педагогічної діяльності, що загалом, дозволяє проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями та завданнями.

Самоаналіз майбутнього вчителя доцільно спрямовувати на вияв та осмислення тих протиріч, котрі виникають у музично-педагогічній практиці чи у процесі вивчення мистецької літератури, в аналізі рівнів професійних здібностей, якостей особистості, вмінні здійснювати різноманітні види музично-педагогічної діяльності. Це передбачає постійний рух студента до саморозвитку, що є неодмінною умовою фахового самовдосконалення.

*Досягнення аналітико-критичної спрямованості фахової підготовки студентів* реалізується на основі забезпечення оцінювального характеру процесу освоєння музики та методики її викладання, що передбачає активізацію самостійного музично-образного і музично-методичного мислення, поза якими досягнення акме-рівня фахового розвитку є неможливим.

У цьому процесі важливо майбутньому вчителю музики виробляти особистісні критерії та норми фахової діяльності, як внутрішньої опори побудови освітньо-навчального процесу. Це пов'язано з постійною необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в

ньому як позивні сторони, так і недоліки, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес. Об'єктивна оцінка знань, умінь, навичок дає змогу глибше вивчити особливості протікання навчально-виховного процесу та встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей та здібностей особистості студента, визначити фактори, котрі сприяють ефективності здійснення цілей освіти. Оцінювальна діяльність сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення музично-педагогічного процесу, широкого використання передового педагогічного досвіду, що представлено готовністю майбутніх учителів музики до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів власної музично-педагогічної діяльності, вибору кращих способів професійної діяльності з проекцією на самостійність та творчий розвиток.

*Взаємозумовленість постійного і змінного у фаховій підготовці майбутніх учителів музики* є вираженням розширеного розуміння процесів оновлення мистецької освіти, запровадження такого планування змісту музичного навчання, де б знайшли відбиток традиційне і новаторське у мистецтві, у педагогіці, у фаховій діяльності вчителя музики. Збагачення навчального репертуару студентів здобутками сучасної музики поряд із глибоким опрацюванням класичних шедеврів, ознайомлення з інноваціями у педагогічній науці, а також із практичними нововведеннями у методиці музичного навчання школярів через усвідомлення можливості й доцільності змін у поступальному розвитку професійних підходів має стати спонукою до творчого самовдосконалення, до креативного саморозвитку студентів у фаховій діяльності.

У цьому процесі самоаналіз дозволяє майбутньому вчителю музики всебічно осмислити причини протиріч, які виникають у процесі художньо-музичної діяльності, що створює основу для наступного етапу – конструювання програми подальшого акме-розвитку, котрий полягає в найбільш повній реалізації змісту загальнопедагогічної та мистецької освіти. Це динамізує

незалежне професійне мислення майбутніх учителів музики, їх здатність до особистісного проектування та здійснення навчально-педагогічного процесу.

Розробку змісту професійної освіти майбутніх учителів музики, пов'язану з етапом орієнтування і планування можна співставити з таким параметром, як психологічна динаміка спілкування. Даний параметр включає в себе, перш за все, ті особистісно-діяльнісні зміни в новоутворенні, які повинні відбутись або з'явитись у студентів як результат предметної взаємодії й співпраці в умовах професійного спілкування. Такі зміни спершу проектуються і прогножуються комунікатором. Змістом освіти виступає система знань, а також досвід творчої діяльності й ціннісні стосунки, які студенти повинні набути в процесі навчально-розвивальної взаємодії. У сукупності це означатиме перехід на більш високий рівень їх особистісно-професійного розвитку. На основі орієнтування будується планування педагогічної діяльності, що включає зміст освіти, прийоми професійного педагогічного спілкування.

Важливу роль у актуалізації акмеологічних засад фахової підготовки відіграє *спрямування навчального процесу на формування у студентів комунікативно-регулятивних якостей*, які мають стати основою їхнього свідомого ставлення до самовдосконалення, до розвитку особистісних професійних якостей на рівні конкурентоспроможності, відповідності вимогам ринку праці, здатності до фахової самопрезентації.

На розвиток у студентів комунікативно-регулятивних якостей великий вплив здійснює особистість педагога, його моральна культура, вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі відносини з студентами, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності. Така ефективна робота сприяє оволодінню майбутніми вчителями секретами творчої взаємодії з учнями (дія рефлексивного «Я» очима інших та через рефлексивне «Я», як через призму бачення себе) та реалізує механізм їх самоактуалізації. Це потребує від педагога уміння залучити студентів до різноманітних видів мистецької діяльності й кваліфікаційно організувати роботу творчих навчальних колективів. Створені сприятливі умови проявляється в умінні



педагога розвивати у студентів ініціативу планування спільної діяльності, умінні розподіляти доручення, проводити інструктаж, координувати спільну діяльність, створювати спеціальні ситуації для здійснення виховного впливу, тощо.

У процесі підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної роботи в умовах загальноосвітньої школи важливе уміння діалогового спілкування з учнями. Педагогічне спілкування на уроці музики має підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу і спрямовуватися на створення атмосфери колективного естетичного переживання твору. О. Ростовський вважає, що такий підхід до взаємодії вчителя й учнів на уроці музики дозволяє трактувати цей процес як художньо-педагогічне спілкування, що розглядається як метод керування музичним сприйманням [299, 78]. Цей метод, на думку дослідника, дає змогу об'єднати всі засоби педагогічного впливу і забезпечити цілісність процесу музичного виховання школярів.

Доречно зазначити, що музика займає особливе місце серед інших видів мистецтва перед усім завдяки незвичності, унікальності та високому ступеню інтегрованості й абстрактності музичної мови. З давніх часів відкрystalізовані музичні форми згідно традиціям та звичаям супроводжували певні ритуали, пронизувалися конкретним смисловим змістом, тобто підпадали під культурний вплив. Вони функціонували як «субсемантичний» засіб (інформаційні носії, засіб комунікації), що є особливо ефективним на рівні колективної свідомості. Так, велику активізуючу силу завжди несли «повідомлення», у яких домінувала ритмічна моторика та жести. Також слід зазначити, що музика полегшує контакти при створенні групи, адже вона сприяє діалогу, а тому може вважатися найважливішим засобом комунікації. Саме музика може, підняв настрій людині, сприяти відчуттю її єдності з іншими [94, 45]. Музика має особливі можливості щодо комунікативних процесів, які полягають у специфічній семантичній мові музики, у особливостях сприйняття музичної інформації та специфіці комунікативних впливів в залежності від різновиду музичної діяльності, а саме створення

музики, виконання музики або її сприйняття. Аналіз музично-педагогічної комунікації вчителя музики дозволяє стверджувати, що особливості даного процесу полягають у специфіці семантичної мови музики, у особливостях сприйняття музичної інформації, специфіці комунікативних впливів в залежності від різновиду музичної діяльності, а саме створення музики, виконання музики або її сприйняття. У той же час, художньо-педагогічне спілкування – процес складний, багатогранний і динамічний. Учителю доводиться постійно вирішувати нові завдання, регулювати процес спілкування, стимулювати участь у ньому учнів, співвідносити ситуації спілкування зі змістом роботи.

На думку М. Кагана, найяскравіше структура діалогу моделюється музикою, коли вона використовує не форму обміну монологіями – аріями, а форму дуету, тріо, квартету, яка є «граничним випадком діалогічності – цілісно неділимої взаємодії партій, що її складають, які в такій мірі залежать одна від одної, що вони взагалі не мають самостійного існування, створюючи одночасне, а не послідовне звучання» [116, 43]. Крім того, музична модель спілкування найточніше за інші виявляє його можливість бути не лише діалогом, а й полілогом, тобто взаємодією багатьох партнерів, які є співучасниками єдиної практичної художньої або ігрової дії. Саме діалог як основа «пошуку істини між людьми» (М. Бахтін) дозволяє учасникам музично-педагогічного процесу усвідомити власну приналежність до цього процесу. В ідеалі урок музики, за визначенням Е. Абдулліна, має бути результатом діалогічної взаємодії митця-композитора, митця-педагога та митця-дитини, який наповнений духовно-ціннісним змістом [2, 44].

Процес акмеспрямованого професійно-особистісного розвитку вчителя музики проходить саме у постійному спілкуванні з учнями. Тому досягнути таїнство цього процесу студенти інститутів мистецтв педагогічних університетів можуть лише на педагогічній практиці з учнями та на заняттях у навчальних творчих колективах, де перед ними постійно постає керівник творчого навчального колективу як приклад діалогового спілкування. В

результаті взаємодії керівника з творчим колективом формується постійна установка студентів на творчість, розуміння комплексу завдань диригента у побудові атмосфери продуктивної співтворчості із застосуванням евристичних методів навчання, зокрема евристичного діалогу. Такий характер спільної діяльності створює умови для виникнення комунікативної єдності з творчим колективом, налагодження прямого й зворотного зв'язку, формує психологічну виваженість і стриманість, розвиває інтуїцію, емпатію, збагачує фаховий тезаурус, скеровує студента до самостійного видобування нового знання. Дана умова забезпечує колективне «проживання» творчої ситуації, створює передумови для «розвитку творчого завдання», орієнтованого на взаємодію, звернення до суб'єктивного досвіду, індивідуального «бачення», чуттєво-емоційної сфери майбутніх учителів музики, коли процес спілкування наповнюється одночасно інтелектом і натхненням, набуває емоційно-позитивного контексту. У результаті активної творчої взаємодії керівника з творчим колективом створюється особливий «фон» колективного евристичного мислення, що сприяє створенню інтерпретації музичних творів, пошуку нових засобів вираження художніх образів, віднайденню способів їх втілення у музичному звучанні.

Доречно зазначити, що концептуальна модель розглядається нами як основний елемент психолого-педагогічної структури діяльності вчителя музики, котра створюється у процесі навчання. Ця модель містить етапи адаптації, системної підготовки, оцінної діяльності, творчого, акмеологічного становлення викладача мистецьких дисциплін у системі багаторівневої освіти. У зміст моделі включений необхідний набір блочно-модульного забезпечення та прогнозування майбутньої продуктивної діяльності вчителів музики. Модель містить також широке уявлення про завдання системи, мотиви діяльності, готовність до нестандартних рішень. Концептуальна модель враховує як зовнішні, так і внутрішні фактори, що впливають на акмеологічне становлення майбутнього вчителя музики, адже вона заснована на великій кількості апріорної інформації про його фахову підготовку в системі мистецької освіти.

Характеризується концептуальна модель великою інформаційною наповненістю, при чому актуалізуються та усвідомлюються ті моменти, котрі спрямовані на фахову підготовку майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах. У дослідженні концептуальна модель розглядається як комплексний співвіднесений з об'єктом його цілісної динамічної структури, такої, якою вона повинна бути в уяві фахівця. Зміст постійної концептуальної моделі відносно не залежний від конкретних умов та обставин, у котрих протікає її дія, адже він у певній мірі абстрагований від цих конкретних умов та постає у готовому вигляді ще до початку навчання.

### **2.3. Особливості акмеспрямованого професійно-особистісного розвитку студентів інститутів мистецтв**

Сучасні тенденції гуманізації змісту освіти, методів і форм педагогічного процесу ставлять високі вимоги до оволодіння майбутнім учителем музики засобами акмеологічної спрямованості у процесі його професійно-особистісного розвитку. На цьому шляху майбутньому вчителю музики необхідно подолати протиріччя власного образу «Я»; заниженої самооцінки, як усвідомлення власного психологічного стану, затримки з прийняттям рішення; суб'єктивного визнання присутності проблеми ціннісного вибору, сумнівів у істинності мотивів і принципів, якими суб'єкт керувався раніше.

Національна система освіти стоїть перед необхідністю не лише розроблення і втілення нової моделі педагогічного процесу, а й принципової зміни соціальної функції освіти. Кінцевою метою навчання повинна стати підготовка високоосвіченої, професійно спрямованої особистості, спроможної знайти своє місце в складних умовах життєвих реалій. Зміни в сфері освіти за останні роки збільшились до значних масштабів, що вимагає від викладача вміння переосмислювати їх у перемінних умовах, а також уміння застосовувати

знання, отримані за час навчання у ВНЗ в своїй роботі з новим поколінням, яке породжене новою інформаційною епохою.

Досягнення цієї мети потребує перегляду філософсько-ціннісних засад освіти, її істотної структурно-організаційної перебудови. Доцільно зазначити, що все більшого значення набуває таке педагогічне управління освітньою, котре полягає у вивченні, розумінні та регуляції інформаційних процесів. Від своєчасної організації, надходження, обробки, збереження та раціонального використання інформації у великій мірі залежить якість та ефективність управлінських рішень. Шляхи оптимізації цього процесу також полягають у підвищенні його продуктивності за рахунок широкого впровадження інноваційних авторських методик в освітянську галузь.

Характерною ознакою системи інноваційної педагогічної освіти є орієнтування на зміни звичного способу життя та внесення рухливості в усталений економічний порядок, підвищення рівня невизначеності як наслідок, творчості, яка сприятиме формуванню «цивілізації техногенного типу». Даний феномен характеризується швидкою зміною техніки і технології, через постійне застосування у виробництві наукових знань. Це дозволяє вирішити питання забезпечення активної творчої взаємодії керівника з творчим навчальним колективом. Реалізація зазначеної умови передбачає залучення студентів до активної евристичної діяльності у процесі роботи з творчими навчальними колективами, а саме: створення і використання евристичних ситуацій (орієнтування, пошуку, актуалізації, перетворення, інтеграції тощо), спрямування студента на вирішення творчих завдань у ситуації «перевтілення» і «проживання» із застосуванням евристичних методів, збагачення фахового тезаурусу та навичок внутрішнього моделювання музично-художнього образу майбутнім керівником творчого колективу, стимулювання до «конкретного процесу-дії» [139, 234]. Такий характер активної творчої взаємодії керівника з творчим колективом створює передумови для віднайдення студентом власних більш цінних еквівалентів мистецько-технологічного рішення, варіативного пошуку шляхів удосконалення музично-педагогічного процесу, передбачення,

прогнозування наслідків тих чи інших педагогічних дій, сприяє виникненню творчого натхнення у процесі «інтонаційно-образного відтворення картини світу» (за В.Медушевським) [204, 98].

Виокремлення з процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики саме комунікативних дій спричинено тим, що у студентів в період проведення педагогічної практики чи практичної роботи з творчим навчальним колективом (практикум роботи з хором, оркестровим колективом) виникають труднощі саме цього порядку. Тому організація педагогічної взаємодії, створення комфортного середовища в навчальному колективі, оволодіння ефективними стилями спілкування є одним із основних завдань акмеспрямованого професійно-особистісного розвитку студентів на даному етапі.

На необхідність взаємодії між вчителем і учнями вказував Ш. Амонашвілі, розглядаючи її як процес, що визначається здатністю вчителя встановлювати контакти і взаєморозуміння з учнями та який залежить від індивідуального стилю роботи вчителя, від його особистості. Навчальний процес повинен забезпечувати умови, які дозволили б кожному учню проявляти властиву йому від природи активність, самостійно робити пізнавальні відкриття, відчувати радість від спільної навчальної діяльності та спілкування. Тому головне завдання навчання у ВНЗ полягає в тому, щоб студенти оволоділи прийомами взаємодії, співробітництва та співтворчості; способами та прийомами залучення учнів до активної пізнавальної діяльності [8, 21].

Зміст цілей і задач досліджуваної проблеми можна розглянути через призму такого психологічного параметру як орієнтація спілкування. Даний параметр означає, що спілкування одночасно може бути особистісно-орієнтованим, соціально-орієнтованим і предметно-орієнтованим. Опираючись на ці припущення психолого-педагогічного спілкування ми можемо говорити про багаторівневий характер цілей професійно-акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики, а саме:

- професійний розвиток особистості майбутнього фахівця (особистісно-орієнтоване спілкування);

- організація спільної та індивідуальної діяльності, яка сприяє становленню особистісно-значимого відношення студентів до предмету вивчення (предметно-орієнтоване спілкування);

- встановлення міжособистісного характеру взаємодії й досягнення взаєморозумінні всередині навчально-освітнього колективу, який включає педагога і студентів (соціально-орієнтоване спілкування).

Викладач, спілкуючись із студентами, буде вирішувати різноманітні за характером комунікативні задачі, які пов'язані з реалізацією основних функцій супроводу. Загальні комунікативні задачі повинні плануватись заздалегідь, тоді як особисті будуть виникати по ходу взаємодії.

Якщо уявити спілкування як послідовність певних етапів, то постановка цілей і задач відповідатиме етапу орієнтування і планування спілкування. Даний етап має важливе практичне значення в професійній діяльності педагога. О.Леонт'єв зазначав з цього приводу наступне: «Існують такі спеціальності, для яких орієнтування на співрозмовника є професійною необхідністю. Ледь не першою тут повинна бути названа професія педагога» [174, 204]. Орієнтація спілкування включає в себе як орієнтування у партнері спілкування, так і «зворотне орієнтування», тобто планування педагогом самоподачі. Етап орієнтування постійно присутній у професійному спілкуванні педагога і студента. Це не одноразовий акт, а довготривалий процес, в якому досягненню глибини орієнтування учасників спілкування поступово зростає.

Навчальний матеріал, що пропонується в якості предмета спілкування повинен відповідати принципу «діалогічності», тобто бути джерелом змісту, як для педагога, так і для студентів. Предмет спілкування є важливою умовою появи діалогу (Г.Буш). Індивідуальні смисли (індивідуальне бачення предмета) пересікаються в процесі спілкування і утворюють загальне смислове поле узагальнення. Воно є якісно іншим похідним утворенням. У результаті взаємодії, індивідуальній свідомості відкривається те, що було прихованим від нього в силу його одностороннього положення відносно предмета спілкування

[119, 108]. Тому для педагога актуальним є питання про відбір такого навчального матеріалу, який міг би стати джерелом смислового спілкування.

Таким чином, враховуючи специфіку музичного мистецтва, науковці трактують «музично-педагогічне спілкування як особливу діяльність, спрямовану на створення у шкільному музично-педагогічному процесі таких комунікативних зв'язків та відносин, що найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, художньо-творчим засобам спілкування з ним» [223, 16]. Музично-педагогічне спілкування при цьому розглядається як система, що має певні складові, котрі в реальній музично-педагогічній практиці виступають у цілісному вигляді та лише у своїй сукупності забезпечують досягнення високих творчих результатів. До таких складових відносять:

- інформаційно-комунікативну (яка охоплює процеси прийому та передачі інформації школярами та вчителем на основі особливих міжособистісних відносин);

- регулятивну (яка забезпечує управління емоційно-естетичними та іншими процесами у ході художнього спілкування з музикою);

- афективно-комунікативну (яка здійснює особливий вплив на афективні сторони особистості школярів та самого вчителя) [245, 77].

Крім того, слід зазначити, що проблема спілкування виводить на чільне місце проблему фахового розвитку особистості вчителя музики. Звичайно, музика впливає на дітей і без допомоги вчителя, але у цьому випадку завжди залишається можливість поверхового або викривленого сприйняття. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти учням розібратися у специфіці та складностях музичного мистецтва, полегшити входження в художній світ музики, створити найсприятливіші умови для досягнення духовного багатства твору [139, 83].

Мовна форма музично-педагогічного спілкування також різноманітна за цілеспрямованістю. Вона, як і інші форми, виконує виховну, організаційну, художньо-естетичну функції. Специфічною особливістю її є те, що вона майже завжди спрямована на живе звучання музики, тобто знаходить підтвердження у



матеріалі, що звучить. Таким чином, відбувається зіткнення вербальної і предметної форм. У свою чергу, художньо-педагогічне спілкування на уроці музики здійснюється за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні запитання, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо) і музично-виконавських (спільне музикування, наспівування, пластичне інтонування тощо) засобів спілкування [276, 282].

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики необхідно враховувати те, що вектор музичного навчання й виховання насамперед має спрямовуватись у площину особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, на формування різнобічних потреб та інтересів. Викладання дисциплін художньо-естетичного циклу в загальноосвітній школі має забезпечувати умови розвитку таких якостей учнів як ініціативність, самостійність, креативність, здатність до самореалізації та самовдосконалення. Разом з тим, враховуючи, що два виміри художньої культури – культура суспільства і культура особистості функціонують у генетичному взаємозв'язку, викладання мистецтва має спрямовуватися насамперед на опанування учнями вітчизняних культурно-мистецьких традицій, спадкоємцями яких вони мають стати у майбутньому [420, 68]. У зв'язку з цим, на перший план в процесі музично-естетичного виховання виступає проблема діалогічності.

На нашу думку, діалог в музичній педагогіці це сутнісна основа навчального процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика одночасно є актом особистісного та міжособистісного спілкування. Діалогічність як невід'ємна частина мистецької освіти, за визначенням О. Рудницької, пронизує і реальні діалогічні відносини «з приводу мистецтва», і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу об'єднує поняття «художнє спілкування, пов'язане з втручанням свідомості у спонтанний» потік естетичних переживань індивіда, зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях [303, 63]. Адже, художні твори,

передаючи різні типи взаємин людей, моделюючи сам процес їхніх стосунків, досягають виняткової глибини та повноти у розкритті способів спілкування, психологічного аналізу його самоцінності.

Відповідно теорії музичного навчання головним завданням діяльності зі слухання музики є формування музичної культури учнів в процесі спілкування їх з високохудожніми зразками народної, класичної та сучасної вітчизняної і зарубіжної музики. Як зазначав Д. Кабалевський: «Музика завжди щось виражає, завжди передає певні людські почуття, завжди змальовує певний характер та сповнена певним настроєм» [114, 54]. Разом з тим, слухаючи музику, ми завжди чуємо (у всякому разі, можемо почути) не лише те, що в ній самій міститься, що закладено в ній композитором (та, певно, виконавцем), але й те, що під її впливом народжується в нашій свідомості, тобто те, що створює наша власна творча уява. «Суб'єктивне, особисте, власне завжди вписується в рамки, що визначені композитором. У тому і полягає велика сила музики, що вона спроможна захопити єдиним почуттям будь-яку кількість людей, залишаючи при цьому для кожного свободу власного, особистого, суб'єктивного сприйняття» [114, 123].

Доцільно відмітити, що комунікативна взаємодія вчителя й учнів на уроках музики має найрізноманітніші форми, але найвиразніше та найбезпосередніше вона виявляється в бесіді з учнями в процесі пояснення й аналізу музичного твору. Саме тому, одним із аспектів комунікативної компетентності вчителя музики є вміння формулювати запитання так, щоб учень не лише їх розумів, а й активно на них реагував. Це, в свою чергу, безпосередньо пов'язано з виявом знання вчителем логіки змісту й особливостей музично-естетичного навчання учнів. Адже, від постановки питань та правильної побудови бесіди залежить як успіх аналізу музики, так і розвиток музичного мислення дітей взагалі.

З цього приводу доцільно зазначити, що специфікою музично-педагогічної навчання є здатність особистості мислити образами. Створення художнього образу музичного твору потребує активізації художньо-образного

мислення школярів. Тому повноцінне, цілісне сприйняття світу можливе лише за умови формування художньо-образного мислення у школярів у процесі музичних занять. Сучасні вимоги до музично-естетичного виховання школярів передбачають не тільки розвиток спеціальних музичних здібностей, але й активний розвиток таких психічних процесів, як сприйняття, відчуття, мислення, пам'ять, уява, фантазія тощо. Займаючи особливе місце у структурі музично-творчих здібностей художньо-образне мислення дозволяє творчо поєднати інтелект з розвиненою чуттєвою сферою, що допомагає йому викликати в слухацькій аудиторії яскраві образи та асоціації у процесі повноцінного сприйняття музики, на основі самостійно пережитих вражень.

Вчені підтверджують [62; 63; 139; 201; 224; 300; 301; 304], що основою образного мислення є оперування вже наявними образами. Цей процес вимагає достатнього досвіду оперування художньо-музичними образами, адже чим багатший запас накопичених образів, тим повніший їх зміст, що створює можливість для різноманітних варіантів їх перетворень. Адже образ – це чуттєва форма психічного явища, котра має в ідеалі просторову організацію та часову динаміку. Він за своїм змістом може бути як чуттєвим (образи сприйняття, уяви), так і раціональним; будучи завжди, при цьому, чуттєвим за формою. Образ є найважливішим компонентом дій суб'єкту, орієнтуючи його у конкретній ситуації, спрямовуючи на досягнення поставленої мети та розгортаючи дію у просторі та часі. Повнота та якість образу визначає ступінь досконалості виконуваних дій. У процесі реалізації дії вихідний образ видозмінюється, накопичуючи у собі досвід практичної взаємодії суб'єкта із середовищем. Об'єм змісту образів безмежний. У чуттєвому образі може бути втілений будь-який абстрактний зміст; у цьому випадку матеріалом для образу слугують не лише просторово-часові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові, вестибулярні тощо), але й внутрішнє мовлення (у вигляді абстрактного поняття чи опису його з допомогою ключових слів) [139, 133].

Майбутньому вчителеві музики неодмінно треба враховувати, що основну атмосферу стосунків, що виникають при взаємодії вчителя й учнів у дитячих творчих колективах, утворюють у педагогічному процесі особливі, багатозначні зв'язки з предметною основою діяльності, у даному разі – з музикою, її змістом, сприйманням і виконанням, співучасниками музичної діяльності, зі статусом учня у цій діяльності тощо. Педагогічна взаємодія може мати різну характеристику: від позитивної до негативної. Позитивну – коли педагогічні впливи відповідають запитам школяра, його інтересам; негативну – коли вони не лише не збігаються із внутрішнім світом дитини, а суперечать йому.

Характер взаємовідносин між учителем і учнем та між самими учнями у процесі музичної діяльності визначається її змістом і формою організації. При цьому виникає два типи ставлень – суб'єктно-об'єктний та суб'єктно-суб'єктний. Перший тип ставлень пов'язаний зі змістовними і операційними аспектами музичної діяльності. У навчальній діяльності – це засвоєння основ музикознавства, оволодіння навичками сприймання і виконання музики. З даним типом ставлення пов'язане виховання учня як суб'єкта музичної діяльності. Другий тип – ставлення до тих людей, з якими школяр здійснює цю діяльність. У суб'єктно-суб'єктних відношеннях учня і вчителя та учнів між собою виявляються такі ознаки музичної діяльності, як її колективний характер, спільність і предметність художньо-естетичних переживань [224, 114].

Саме тому проблема комунікації взагалі та спілкування зокрема є однією з найважливіших у музично-педагогічному процесі. Урок музики має специфічні можливості для створення духовної атмосфери під час заняття, оскільки поряд з учнями та вчителем особливим суб'єктом спілкування слугує музика. Смысл та специфіка музично-педагогічного спілкування на уроках музики полягає в досягненні художньо-музичного твору, у встановленні з ним духовно-особистісного контакту. Музично-педагогічна комунікація на уроках музики повинна підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну

природу та спрямовуватися на створення атмосфери естетичного переживання твору.

Доречно зазначити, що у художньому спілкуванні учнів з музичним мистецтвом завжди є два рівні спілкування: безпосередній – спілкування учнів з музикою та опосередкований – їх спілкування «через музику» один з одним, з вчителем. На цій основі вчитель музики за допомогою музично-комунікативної діяльності вирішує низку задач: актуалізує та узагальнює життєвий та музичний досвід школярів, що є необхідним для осягнення художнього світу даного музичного твору; знаходить найбільш доцільну форму викладення учням музичної та іншої художньо-дидактичної інформації на уроці; творчо осмислює та реалізовує в художньо-комунікативному плані його драматургію [276, 280]. Особливе місце у вираженні цих завдань належить музично-виконавській діяльності вчителя та учнів, яка відбувається у різних видах (спів, гра на музичних інструментах, рух під музику тощо) та по суті сама виступає в ролі специфічної форми музично-педагогічного спілкування. Важливу функцію у створенні ситуації естетичної комунікації виконують такі особистісно-комунікативні засоби як емоційно-естетична чуйність, міміка, пантоміміка, мова [187, 21].

Інноваційні технологічні підходи до організації колективного музикування студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів відкривають нові можливості для концептуального та проєктивного засвоєння фахових знань, умінь та навичок. Ефективне використання інноваційних підходів забезпечує:

- високу достовірність прогнозування результатів та керівництво педагогічними процесами;
- аналіз й систематизацію, на науковій основі, практичного досвіду та його використання;
- комплексне вирішення навчальних та соціально-виховних проблем;
- створення сприятливих умов для особистісного акме розвитку, а також дозволяє зменшити ефект впливу негативних обставин на особистість;

- сприяння вибору найбільш ефективних й розробці інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних проблем тощо.

Інноваційні процеси, а саме: комп'ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система internet, стають каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. Суттєвим для здійснення педагогічного керівництва спільною музичною діяльністю є використання електронних підручників, які дозволяють значно спростити процес розучування музичного твору за рахунок використання електронних носіїв. Це значно доповнює глибинне сприйняття студентами музичних творів, що вивчаються, а також поданні в електронному підручнику анотації до них, відомості про авторів музичних творів, ілюстрації картин художників тощо. Прикладом такого електронного підручника може слугувати навчально-методичний посібник «Вокальні твори українських композиторів на слова Тараса Шевченка в супроводі камерного оркестру» виданий в Інституті мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова у 2010 році.

Широке використання електронних підручників дозволить майбутнім учителям музики швидше оволодівати знаннями, вміннями та навичками роботи з творчими навчальними колективами. Адже такий підхід до своєї професійної діяльності дозволяє їм всебічно вдосконалювати методи та прийоми виконавської майстерності. Серед них, насамперед, доцільно виділити прагнення досягти високого рівня художньо-професійного виконання музичних творів своїми вихованцями. Значної уваги провідні керівники колективного музикування надають виробленню відповідального ставлення до авторського тексту. Звичка точного його інтерпретування розглядається ними як одна з найнеобхідніших умов музично-художнього виконання. Під цим розуміється не лише, скажімо, суворе дотримання ритмічних особливостей тощо. Завдання ставиться творчо та об'ємно: виконавець повинен побачити в тексті абсолютно все – і зміст, і власне нотний запис, штрихи, аплікатуру, динаміку, фразування тощо. Тобто все, через що насамперед, матеріалізується головне виконавське завдання: якнайглибше проникнути у задум автора. У процесі цієї роботи

студентам допомагає прослуховування кращих зразків виконання музичних творів.

Технологізація процесу акмеспрямованого професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів музики значною мірою полягає засвоєнні передового педагогічного досвіду – як сукупності дій викладача, спрямованих на всебічне вивчення змісту, з'ясування сутності досвіду й опанування практичними вміннями використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистісний досвід. Узагальнення інноваційного досвіду провідних керівників творчих навчальних колективів дозволило отримати цікавіший матеріал, що відкриває таїнства музичної діяльності майстрів цієї справи. З багатьох питань погляди керівників цих колективів збігаються, хоча мають іноді різні акценти, з окремих, – зокрема, із питань організації творчого процесу, прийомів та способів навчальної роботи, – відрізняються. Творче використання педагогічного досвіду як практики фахової діяльності особистості та її результату, який виявляє рівень опанування об'єктивними закономірностями, дозволяє оптимізувати процес формування виконавської майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в умовах інститутів мистецтв й музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

На думку О.Рудницької, шлях створення та функціонування інноваційних педагогічних ідей, що спрямовані на формування фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін можна уявити таким чином: майстерність завдяки процесам творчого пошуку сприяє віднаходженню нових способів діяльності; у педагогічній практиці ці способи поєднуються і створюють основу для розробки ефективної методики, яка після науково-теоретичного аналізу та експериментального підтвердження пропонується педагогічній громаді та за умови схвальної оцінки набуває поширення як педагогічна інновація [304, 227].

У цілому, діагностика спілкування може охоплювати всі його сторони: комунікативну (пов'язану з засвоєнням змістом освіти), інтерактивну (пов'язану зі змінами характеру спільної діяльності), перцептивну (засвоєння взаєморозуміння). Перспективні тенденції полягають у дослідженні питань

впливу сугестивних факторів на фахову підготовку майбутніх керівників оркестрових колективів. Виокремленні основні види навіювання (довільний, мимовільний, непрямий), що значно впливають на характер взаємодії в оркестровому колективі.

Музичне виконавство є особливим творчим актом, котрий поєднує в собі сприйняття, інтерпретацію та реалізацію художньо-музичного образу твору. Тому в процесі показу музичних творів школярам, учителю музики необхідно познайомити їх із багатьма аспектами цієї роботи, а саме: з історією створення музичних творів, визначення їхнього місця у творчому доробку автора твору, розробка художньо-образного аналізу твору, виокремлення його стилістичних особливостей та засобів музичної виразності, проведення паралелі з різноманітними композиторськими школами, тощо. Саме процес такої аналітичної роботи допомагає вчителю музики поступово осягнути закони виконавства, удосконалювати свої вміння, вчитися переносити основні закони та принципи виконавської культури на власне виконання творів й на виконавську діяльність школярів [2, 28].

Майбутнім фахівцям у процесі підготовки до практикуму роботи з творчим навчальним колективом доцільно постійно вчитися педагогічно точно та вивірено контролювати свої дії, ефективно використовуючи елементи театральної педагогіки, бути при цьому щирим та природнім. У цьому процесі важливу роль відіграє навіювання (сугестія) – як особливий вид психічного впливу на людину, що зумовлює некритичне сприйняття навіюваного.

Дослідження таких учених, як: К.Абульханова-Славська, Л.Виготський, П.Гальперин, Ф.Гоноболін, А.Деркач, Г.Єржемський, Н.Кузьміна, О.Леонтєв, В.Яконюк [4; 62; 63; 81; 90; 161; 163; 174] наголошують на тому, що навіювання є одним із найпоширеніших видів психологічного впливу, що спостерігається у практиці людського спілкування. Сугестивні можливості керівника творчого колективу базуються на загальнолюдській здібності до сприйняття у процесі спілкування з іншими людьми висунутих ним ідей, уявлень та спонукань до дії. З допомогою



навіювальних впливів диригент досягає бажаних змін у діях колективу, зняття опору своїм творчим настановам. Використовувати метод навіювання варто залежно від ситуації, що складається у процесі роботи з оркестром, так як цей метод є додатковим засобом впливу на музикантів.

У діяльності майбутнього вчителя музики як керівника творчого колективу використовуються такі види навіювання: довільне (цілеспрямований свідомий психологічний вплив на неусвідомлювану сферу особистості, за допомогою якого суб'єкт навіювання досягає поставленої ним мети); мимовільне (вплив, який здійснюється без усвідомлення суб'єктом навіювання в прихованому, замаскованому вигляді) [291, 182]; непряме (вплив, зміст якого включено в інформацію, що повідомляється суб'єктом навіювання в прихованому, замаскованому вигляді) [291, 457]. Сугестивний вплив керівника колективу проявляється в умінні впливати на школярів з метою досягнення повного взаєморозуміння.

Сугестивні здібності керівника оркестрового колективу полягають, насамперед, у силі впливу на музикантів, у здібності до переконання та навіювання. Переконання є такою формою словесного впливу, котра покликана довести правдивість окремих положень та повинна сприяти досягненню мети, котра «полягає не лише в тому, щоб підвести особистість до розуміння, а й у тому, щоб підвести її до погодження та прийняття того, що доводиться» [90, 69]. Переконання є ефективним засобом впливу ще й тому, що воно не лише активізує мислення, а й торкається до почуттів студентів, викликаючи переживання, котрі сприяють прийняттю запропонованої диригентом трактовки музичного твору.

Доречно зазначити, що навіювальний вплив керівника на оркестровий колектив у значній мірі залежить від наявності у нього вольових якостей. Опанувати якість артистичного впливу на оркестрантів означає впливати силою волі не тиснучи та пригнічуючи, ця сила повинна бути захоплюючою. Уміння „відчувати” стан оркестрантів, сприяє розвиткові здібності впливати на колектив через розвиток виразних засобів диригентського апарату.

Професійність диригента передбачає планомірний розвиток сугестивних здібностей, а також здатності до внутрішнього переживання музичних творів, що вивчаються та уміння передавати цей внутрішній стан разом зі своєю трактовкою твору, засобами диригування оркестровому колективу. Слід зазначити, що здібності проявляються та формуються лише в діяльності, причому розвиваючись у процесі діяльності, вони справляють вплив на її якісний рівень. Схильність до певного виду діяльності стимулює розвиток природних здібностей та формує нові якості особистості. Для реалізації певного виду діяльності необхідні певні здібності, котрі не є одиничною якістю, а містяться у цілісній системі якостей, необхідних для цієї діяльності.

У діяльності керівника оркестрового колективу сугестивні здібності тісно пов'язані зі здібностями експресивними, які сприяють його виразному показу (як мовному, так й інструментальному). Але звузити це поняття лише до мовного чи інструментального показу не можна, так як у роботі диригента суттєву роль грає й міміка, й інші форми поведінки, і, навіть, його зовнішній вигляд. Диригенти з яскраво вираженими експресивними здібностями великого значення надають диригентській техніці, мімічним показам, погляду, жесту та загальній виразності зовнішнього вигляду.

Особливим видом здібностей, необхідних керівнику оркестрового колективу є перцептивні здібності, які допомагають йому проникнути у духовний світ учасників колективу, побачити сприйняття речей їх очима. Уміння соціальної перцепції, дозволяє диригентові вірно орієнтуватися в різноманітних ситуаціях у процесі роботи з оркестровим колективом. Диригент повинен поставити перед собою завдання постійно аналізувати за зовнішніми даними стан учасників колективу, бути уважним та спостережливим, об'єктивно оцінювати самопочуття виконавців, виробляти навичку «діагностування» станів. Таким чином взаємоспрямована увага диригента та оркестру є психологічним підґрунтям для спілкування, котре з'єднує творчий колектив та керівника в одну цілісну систему діяльності.

Руйнування стану уваги творчих партнерів до динаміки розвитку спільних дій негайно ліквідує всю систему їхньої взаємодії, залишаючи її без предметної спрямованості та ефективності [2, 77]. Отже, диригентові необхідно уміти професійно встановлювати та підтримувати психічні контакти з учасниками оркестрового колективу, знати основні закономірності побудови комунікативних процесів. Увага – це особливий вид психічної активності, що виражений у концентрації свідомості на вирішенні завдань, що виникають у процесі індивідуальної діяльності. Вона інтенсифікує інтелектуальну сферу діяльності людини, сприяючи успішним пошукам шляхів досягнення мети. Крім мимовільної уваги, пов'язаної з виникненням об'єкту раптового (непередбаченого) інтересу, заснованого на безумовно рефлексорних механізмах, існує ще два види так званої вольової уваги: концентрована та розподілена. Концентрована увага є гостроспрямованою, більш пов'язаною з індивідуальними діями, що вимагають максимальної точності та відповідальності під час виконання певного кола дій. Цей вид уваги передбачає зосередженість свідомості на обмеженій ділянці поля діяльності за умов активного придушення всіх відволікаючих факторів зовнішнього середовища. У той самий час, без наявності розподіленої форми уваги, не можна керувати діями колективу, виконувати певні завдання в умовах та на фоні постійно змінної зовнішньої ситуації [79, 194].

На думку С.Кульневича, зміст освіти полягає у тому, що знаходиться в середині знання і потребує від педагога організації студентами рефлексивного пошуку змісту по експлікації, «вичерпанню» особистісно-ціннісного змісту запропонованих знань. Тому ціннісно-смісловий, світоглядний зміст освіти, на думку вченого, повинен подаватися в латентному стані. Розчинений в навчальному процесі він постає як даність, а не можливість, тобто стимулює процеси пізнання, роздуму, критичного відношення, мотивації, рефлексії, переживання, подолання, досягнення [166, 139]. Вчений водночас вимагає від особистості вчителя культурної ідентичності, етичної вихованості, здібностей до творчості, відповідальності, соціалізації.

Динаміка спілкування включає такі параметри як перетворення характеру взаємодії комунікатора і реципієнта (тобто педагога і студентів), а також встановлення взаємодії між ними. Останній параметр слід розглянути окремо. Тут мова піде про результати «суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії» (В.Знаков), де об'єктом виступає тематика спілкування. Взаєморозуміння учасників освітнього процесу в тематично спрямованому спілкуванні включає дві взаємообумовлені форми: взаєморозуміння як узгодження індивідуальних розумінь предмету спілкування і як розуміння особистісних особливостей партнерів спілкування. Обидві форми передбачають вивчення педагогом інтелектуальних компонентів психічної діяльності студентів, а також емпатійних і оціночних компонентів, пов'язаних з формуванням відношення до об'єкту і партнерів спілкування.

Встановлення взаєморозуміння, накопичення згоди, набуття або підвищення рівня узагальнення поглядів, установок тощо при збереженні неповторної індивідуальності кожного учасника освітнього процесу – є найвищим рівнем і результатом педагогічного спілкування. Даний результат – потребує часу і його не можна досягнути відразу.

Взаєморозуміння слід відрізнити від «міжособистісного розуміння». Останнє представляє собою «суб'єкт-суб'єктні взаємодії, змістом яких є проникнення у внутрішній світ партнера» [220, 89]. Такий аспект спілкування може бути важливим в ситуаціях педагогічної допомоги студенту у вирішенні тих чи інших проблем професійно-етичного розвитку а також при аналізі результатів взаємодії, де педагогом враховуються отримані ним уявлення про думки, мотиви вчинків, ціннісні орієнтації студентів.

Продуктивність професійного спілкування залежатиме від застосування педагогом засобів, які підвищують ефективність його комунікативної взаємодії із студентами. Вербальні, невербальні та інші знакові засоби спілкування із студентами в психології об'єднані єдиним параметром, таким як семіотична спеціалізація спілкування. Мова (усна і письмова), будучи головним засобом комунікації, не є єдиною. Вона завжди взаємодіє з немовними засобами

спілкування (візуально-оптичними: міміка, жести, погляди, пантоміміка; акустичними – темп мовлення, висота, гучність голосу, паузи, сміх, дихання та інші; тактильно-кінетичні: дотики, рукостискання тощо). Також взаємодіє й з експресивними реакціями та семантикою поведінки, тобто змістом і значенням вчинків в процесі взаємодії [276, 278]. Перераховані засоби відносяться до блоку безпосередніх, тобто тих, які стосуються внутрішніх людських ресурсів. Слід також зазначити, що в реальній практиці дані засоби застосовуватимуться комплексно. Наприклад, підтримка і допомога студенту можуть надаватись як вербально, так і на рівні невербального контакту (візуального, тактильного) і на прикладі вчинків педагога, які показують значимість особистості студента. В якості «прибудови і надбудови» можуть застосовуватись налаштування педагогом свого голосу, положення рук, нахилу голови, ритму дихання до свого співрозмовника (студента), тощо [188, 76].

Психологи відмічають, що продуктивність спілкування обумовлена його просторовою і часовою організацією. Організація спілкування і спільної діяльності з урахуванням міжособистісного простору сприяє створенню єдиного емоційного настрою і встановлення взаєморозуміння між партнерами спілкування [118]. У ситуаціях підтримки і допомоги дистанцію спілкування можна розглядати одним із важливих факторів вираження уваги і розуміння до особистості студента, створення комфортних умов спілкування, ситуацій взаємного успіху, дружнього відношення, довіри і співпраці. В якості показників рівня встановлених стосунків із студентами для викладача можуть виступати зони міжособистісного простору. Тобто, в залежності від того, чи прагнуть студенти збільшити або зменшити дистанцію в спілкуванні з педагогом, обираючи тим самим найбільш важливу для них: «зону довіри», «зону інтересу», «зону особистісної безпеки», «зону відчуження» (або «нульову зону»), педагог може розглядати це як вираження рівня встановленого міжособистісного контакту [118]. Дистанцію спілкування можна співставити з організацією різноманітних форм навчально-розвивальної взаємодії.

Важливу роль в процесі спілкування відіграють способи, які застосовуються. Реалізації цілей супроводу можуть слугувати такі способи психолого-конструктивного впливу на особистість або групу в процесі педагогічного спілкування, як споглядальне навіювання, переконання, і зараження. Але слід розглядати такий зміст споглядального навіювання, переконання і зараження, який би відповідав гуманістичному характеру і спрямованості діяльності педагога.

Сприйнятливим може бути лише такий спосіб впливу, який можна спрямувати на збудження енергії, сили, впевненості в собі, віри у можливість подолання перешкод, самоствердження через творчість і самовизначення. Такий спосіб дістав визначення у Н.Кузьміної, як «споглядальне навіювання» що, безумовно, відповідає принципам і завданням мистецької освіти. Тобто, споглядальне навіювання стимулює процеси самоконтролю і саморегуляції, забезпечує потребу студентів в саморозвитку і особистісно-професійному самоствердженні. Основою споглядального навіювання є плідна інформація про студентів, чуйність до їх потреб, можливостей і сильних сторін особистості, діяльності, системи стосунків [163, 116]. У гуманістичному спілкуванні, де партнери довіряють один одному, навіювання є взаємним і тоді результатом комунікації стає взаємовплив і взаємозаміна партнерів спілкування (тобто як студентів, так і викладачів).

Доречно зазначити, що зацікавлення – це спосіб впливу, спрямований на емоційну та інтелектуальну сфери особистості. Інтелектуальне зараження може засновуватись на умінні педагога захопити студентів, «розпалити» їх інтерес до вивчення певної наукової галузі і професійної сфери в цілому. Ситуаціями емоційного зараження можуть стати зараження оптимістичним настроєм, позитивним світовідчуттям, доброзичливістю, радістю духовного спілкування. Студенти своїми емоціями, поведінковими реакціями можуть впливати на педагога. У такому розумінні ми можемо говорити про механізм взаємозараження [159, 126].

Логічно аргументованим впливом є переконання. Його ціллю є створення або зміна поглядів, установок, уявлень об'єкта впливу, з тим, щоб він прийняв точку зору того, хто переконує, і дотримувався її в своїй поведінці і діяльності. Важливою особливістю переконання є те, що ступінь впливу в значній мірі залежить від ступеню зацікавленості в цій людині, на яку спрямований вплив. Іншими словами, педагог може переконати свого студента в тому випадку, якщо він сам намагається зрозуміти і усвідомити адресовану йому інформацію. У цілому, переконання апелює до логіки, досвіду, почуттів студентів, забезпечуючи добровільне прийняття ідей, їх самостійне осмислення і перетворення в мотиви поведінки. Етичними умовами реалізації переконуючого впливу є чесність, щирість того, хто переконує. Спосіб переконання краще реалізується в дискусіях, бесідах, вільному спілкуванні [137, 109].

Доцільно підкреслити, що керівникові творчого навчального колективу необхідно мати виявлену здатність до постійного розподілу своєї уваги між великою кількістю об'єктів, сукупність яких складає динамічну структуру його творчої взаємодії з оркестром, намагатися розвивати її та вдосконалювати. Але у процесі репетиційної роботи диригентові доцільно таким чином розподіляти увагу, щоб уміти виділити головне, творчо значиме, при цьому не гублячи зв'язок з рештою об'єктів, ліній та факторами, які тепер уже стають фоном його основної діяльності. Не слід забувати й про ще одну форму уваги, котра є ніби своєрідним синтезом двох її основних форм – вольової та мимовільної. У структурі діяльності керівника оркестру вона є більш характерною для його творчої роботи, оскільки народжена не лише необхідністю вирішення широкого кола професійних завдань, пов'язаних з процесом управління, а й загальним емоційним інтересом диригента до результатів своєї діяльності, захопленістю самим процесом художньої творчості. Варто розглянути й визначення уваги як контролю, що дає можливість розглядати це поняття як самостійний та активний процес, як цілеспрямовану діяльність, що сприяє досягненню бажаних художніх результатів, адекватній реалізації творчої потреби

інтерпретатора-диригента. Такий підхід, що розкриває саму сутність уваги, створює умови для встановлення творчої взаємодії, допомагає вирішенню комунікативних завдань.

Отже, цілеспрямована взаємодія керівника з оркестровим колективом справляє суттєвий вплив на весь процес формування, виховання та розвитку учасників колективу. У практичній діяльності взаємодія, частіше за все, виражена у керівній позиції диригента, яка регламентує активність музикантів у рамках імітації своїх дій. Отже, наслідування, будучи необхідним моментом творчої взаємодії, не повинно стати пріоритетною формою організації цього процесу. Оркестровий колектив доцільно спрямовувати на власну продуктивну діяльність для досягнення ефективної творчої взаємодії. У практичній діяльності кожний керівник оркестрового колективу використовує не лише індивідуальні, притаманні йому засоби, прийоми та методи, але й різні види педагогічної взаємодії, що загалом впливають на характер навчально-виховного процесу.

На думку Г.Єржемського, «саме у концентрації уваги й уловлюванні моменту злиття індивідуальної психіки музикантів в єдину колективну волю, створюються умови для колективних дій» [90, 155]. Глибокий аналіз складного процесу керівництва оркестровим колективом Г. Єржемський будує на розгляді формування психологічних контактів комунікаційного аспекту у процесі спілкування, механізмів регулювання і корекції оркестрових дій, факторів навіюваного впливу, психологічного «зараження», лідерства диригента тощо. З виокремлених параметрів дослідник формує цілісну систему взаємодії диригента з музичним колективом, де на окрему увагу заслуговує «просторово-часовий парадокс», що виникає безпосередньо у процесі виконавської діяльності маестро: «Диригент, діючи у теперішньому часі, роблячи висновки з минулого, постійно знаходиться немовби у майбутньому, вибудовуючи цілеспрямовану перспективу розгортання своїх прийдешніх творчих дій [90, 223]. Хотілося б наголосити, що саме чітке усвідомлення маестро неординарного потрійного часового виміру, в якому він знаходиться у момент



керування оркестром, значною мірою робить ефективним та плідним увесь процес взаємодії з творчим колективом. Психологічний підхід, що ліг в основу зазначеної праці, є одним із найбільш доцільних та часом єдино можливим в аналізі таких професійних явищ диригентського мистецтва як внутрішня самоорганізація та самоконтроль, його взаємодія з оркестром, взаємовплив комунікативних дій обох учасників процесу колективного виконавства тощо. Саме цей методологічний підхід доцільно вважати одним із головних напрямків у комплексному дослідженні процесу керівництва творчим колективом. У вітчизняному мистецтвознавстві тенденція поліметодологічності дослідження проблем професійної діяльності керівника оркестрового колективу певною мірою знайшла свій відбиток у працях Р.Кофмана та П.Шеметова.

Такий підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики буде виступати в якості акмеологічних умов для творчого, акмеспрямованого розвитку його особистості, або інакше створення «акме-середовища», яке не несе в собі елементи примусу, а створюється згідно з вимогами особистості, звертається до її ціннісно-смыслового потенціалу, і тим самим виступає як підтримуючий фон саморозвитку, самопізнання, самоідентифікації, самовизначення, самовираження і самореалізації. Таким чином, навчальне «акме-середовище» виконуватиме роль сили, що поєднає в собі різноманітні можливості для професійно-особистісного зростання і розвитку студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Аналітичне спостереження комунікативної взаємодії, як реальне, так і представлене в художній формі, дає не лише можливість «тренування» пізнавальних засобів, але й сприяє оволодінню засобами регуляції власної комунікативної поведінки. Зокрема, процес спостереження дозволяє виявити систему правил, діючи за якими людина організовує свою взаємодію. На цьому етапі важливо зрозуміти, які правила сприяють, а які перешкоджають успішному протіканню комунікативних процесів. Не випадково спостереження за комунікативною поведінкою інших рекомендується в якості ефективного

засобу підвищення власної комунікативної компетентності. У процесі акмеологічної спрямованості на професійно-особистісний розвиток майбутній вчитель музики оволодіває внутрішніми засобами регуляції комунікативних дій, опановуючи національну і культурну спадщину, спостерігаючи за поведінкою інших, в уяві програє комунікативні ситуації. У вирішенні складного питання комунікативного потенціалу особистості, необхідно використовувати весь арсенал засобів, що буде сприяти акмеологічній розвиненості майбутнього вчителя музики.

Враховуючи вищезазначене, доцільно назначити, що специфіка музичного мистецтва передбачає активне музично-педагогічне спілкування, адже цей мистецький тип діяльності спрямований на створення у творчому музично-педагогічному процесі таких комунікативних зв'язків та відносин, що найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, враховуючи усі його основні складові.

#### **2.4. Освітньо-виховний вплив мистецьких дисциплін як умова ефективної фахової підготовки студентів на акмеологічній основі**

Спираючись на європейський досвід в Україні створюється відповідна сучасна наукова парадигма національної освіти, котра вимагає розробки міжнародних проектів через особливе бачення соціокультурних змін, які проходять у нашій країні. З цієї позиції фаховий розвиток майбутнього викладача – це процес якісних змін, що характеризують перехід від формального теоретичного знання до практичних умінь і навичок, від уявлень про реалії художньо-педагогічної діяльності до творчого професійного мислення, основою якого є акмеологічне зростання рівня художньо-педагогічної культури та вмотивована потреба у професійному самовдосконаленні викладачів мистецьких дисциплін. Найбільш значущими для розвитку вищої педагогічної освіти є такі такі акмеологічні категорії й

поняття: творчий потенціал людини; акме – вершина життя й продуктивності діяльності; професіоналізм педагогічної діяльності; рівні продуктивності діяльності; чинники продуктивності діяльності або причини, що їх обумовлюють; міра продуктивності або результат діяльності.

Гуманізація освіти є центральною складовою нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку виховних компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої думки. Також гуманізація освіти розглядається як гуманістичний напрям у педагогіці, утвердження особистості як найвищої соціальної цінності, прагнення виховувати людину з усіма атрибутами, що належать феномену людства [73]. Психолого-педагогічною основою гуманізації навчання є особистісно зорієнтований підхід, який передбачає цілісний розвиток особистості, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчально-виховному процесі. Тому сьогодні особливого значення набуває не передача готової інформації, а активізація самостійності навчання суб'єкта, його здатності осмислювати, запам'ятовувати, відтворювати набуті знання та проектувати подальшу продуктивну діяльність.

Вирішення проблеми ефективної підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах щільно пов'язано з мірою розвитку їх професіоналізму та ефективності виконання практичної діяльності на шляху до пошуків власної особистісної стратегії розвитку. Адже з позиції акмеологічного підходу до фахової підготовки майбутнього вчителя музики основними орієнтаціями визначено: цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійно-педагогічному середовищі; підвищення значущості та престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи; можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів художньо-музичними мистецькими засобами; підвищення власного професійного рівня фахових знань, умінь та навичок; постійне прагнення до акме вершин; творче вдосконалення змісту, форм, методів музичного навчання та виховання школярів. Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, що вимагає оптимальної

професійно-психологічної підготовленості (за Л.Кондрацькою), саме у роки навчання у ВНЗ [149, 10-11]. У сучасному трактуванні акмеологія визначається як наука, що вивчає закономірності й феномен розвитку людини на ступені її зрілості й особливо під час досягнення нею найвищого рівня у цьому розвитку. Тому особливо важливим є завдання спрямувати студентську молодь на поступове, але постійне досягнення акмевершин.

Отже, акмеологія цілеспрямовано і послідовно вивчає феноменологію, закономірності та механізми становлення людини на етапах ранньої, середньої й пізньої дорослості як індивіда, тобто складного живого організму, як особистості, що засвоїла власне ставлення до різноманітних аспектів діяльності та як суб'єкта діяльності, тобто професіонала. З цього приводу Н.Кузьміна зазначала, що акмеологія «наука про якість творчої діяльності викладачів, які навчають основ професіоналізму в сфері мистецтва, майстерності й творчості засобами освіти в будь-якому виді творчої діяльності; наука про вдосконалення, корекцію й реорганізацію творчої діяльності досвідчених фахівців» [161, 30]. Акмеологічна спрямованість фахової підготовки майбутнього вчителя музики характеризується прогностичністю, оскільки орієнтує його на прогноз якісного професійного результату, на аналіз продуктивності сучасного досвіду підготовки вчителя й виділення перспективних ідей, чинників, під впливом яких він складається, на вивчення акмевершин у мистецько-педагогічній діяльності, на проектування продуктивних моделей професійної роботи (за Н.Кузьміною) [161, 130]. З цієї позиції доречно зазначити, що важливими є цінності пов'язані з самореалізацією майбутнього вчителя музики у педагогічній діяльності, а саме: творчий характер професії, захопленість нею, широкі можливості для виявлення власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва, спрямовані на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу. Проведений аналіз дозволив засвідчити, що дослідницьке завдання у сфері мистецької освіти передбачає вибір теоретико-методологічної. Адже дослідницька діяльність є, певною мірою, самостійним пошуком вирішення

поставлених проблем і припускає наявність проблеми і виконання всієї послідовності пошукових дій, необхідних для її вирішення.

У світовій практиці прийнята система, яка поєднує фундаментальність загальної освіти на університетському рівні з можливістю швидкого опанування обраною спеціальністю. Це *багаторівнева система*, котра на відміну від інших, повною мірою відповідає вимогам ринкової економіки, дозволяючи гнучко змінювати характер та обсяг підготовки майбутніх учителів залежно від замовлення закладів загальної освіти, а також враховувати зміни соціально-педагогічної ситуації та ситуації на ринку вчительської праці. Система дозволяє реалізувати принцип гуманізації освіти на практиці, тому що кожен студент вільний у виборі індивідуального освітнього шляху. Така свобода забезпечується кількома чинниками, а тому може бути більш вірогідно досягнутою, тому що вона передбачає:

- вибір напрямку підготовки під час вступу до вищого закладу освіти;
- вибір профілю на етапі отримання базової освіти (бакалаврат);
- вибір варіанту професійної підготовки (магістерська програма або програма спеціаліста).

Підготовка бакалаврів, за Т.Гордієнко, передбачає широку загальнонаукову професійно орієнтовану освіту, її можна охарактеризувати за наступними змістовно-технологічними характеристиками [74, 296]:

- *поліпрофільність та фундаментальність*, що можуть бути забезпечені перерозподілом навчального часу в напрямку поглибленого вивчення загальнонаукових та загальнопрофесійних дисциплін, їх інтеграцією та міждисциплінарними зв'язками;
- вивчення основ наук, на яких ґрунтується певний напрямок підготовки, оскільки значна кількість наукових відкриттів та нових науково-практичних рішень відбувається на інтеграційних та стикових (атракційних) площинах наукових знань із різних галузей;
- *елітарність*, котра може бути дійсною базою для магістерської освіти і

тому має бути доступною найбільш обдарованим, творчим та талановитим студентам. Такі студенти будуть здатні самостійно визначити своє місце в житті, педагогічній праці та науці, а також в силу інтелектуальної обдарованості й широкої ерудиції, спроможні перетворити теоретичні знання для розв'язання практичних завдань. Щоб організувати роботу з такими студентами, необхідно визначити відповідний склад творчих викладачів, які могли б ставити перед студентами проблемні завдання, спонукати студентів до їх самостійної постановки та демонструвати подібні власні моделі пошуково-творчої та науково-дослідницької діяльності;

- *інформаційність та інноваційність* базується на нових інформаційних технологіях, що передбачає застосування не лише прийнятих в Україні підходів і позицій, але й зарубіжного досвіду та досліджень, які надають студенту можливість входження в міжнародну базу даних і самостійного оволодіння певними теоріями та досвідом. Тому в дидактиці вищої школи активно розробляються активні методи навчання (проблемне навчання, навчальні рольові ігри, програмоване навчання, інтерактивні форми і методи тощо).

Багаторівнева система забезпечує вищому закладу освіти можливість реально втілювати передбачену його специфікою автономію (А.Бондаренко). Адже в цьому випадку недекларативно може бути втілена практика самостійного проектування змісту освітніх програм, чому сприятиме постійно розширюваний спектр професійних педагогічних кваліфікацій.

Впровадження концептуальної моделі фахової підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах в навчальний процес вищого навчального закладу мистецької освіти складається з наступних модульно-рейтингових блоків, а саме: адаптивно-діагностичного, корекційно-компетентісного, продуктивно-регулятивного, проектувально-акмеологічного. Ця розробка спрямована на проєкцію щодо формування розвиненого,

самостійного, творчого компетентного фахівця вищого педагогічного закладу мистецької освіти.

**Адаптивно-діагностичний блок.** Його метою є адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі, в тому числі до навчально-пізнавальної діяльності засобами мультимедіа. Змістом блоку є організація навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами мультимедіа за наданим алгоритмом, планом, програмою, що містять: з'ясування передумов формування навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики; загальну модель діяльності – пізнавальної, аналітичної, орієнтовної, корекційної, що конкретизується для кожного випадку.

За першим випадком діяльність студента має репродуктивний характер, у другому – націлена на присутні елементи продуктивної діяльності. З метою спрямування навчально-пізнавальної діяльності студентів застосовується вид прямого управління. При цьому об'єктом управління постає діяльність особистості, а суб'єктом управління – викладач, їх взаємодія підпорядковується задачам освіти.

У процесі здійснення цього блоку навчання проходить визначення реального стану сформованості означеного феномена, при чому місце мають такі процеси:

- формування вмінь та навичок навчальної роботи із застосуванням ТНЗ;
- формування умінь працювати з тренажером;
- навчання застосування мультимедійних засобів у процесі навчально-пізнавальної діяльності;
- формування професійних умінь шляхом застосування методик адекватних вимогам фаху;
- підбір стратегії та завдання, з метою прогнозування подальшого особистого розвитку студента як майбутнього фахівця.

Зміст мистецької освіти цього профілю складають знання з предметів: «Оркестровий клас», «Хоровий клас», «Основний музичний інструмент» та вміння:

- користуватися технічними засобами навчання;
- використовувати в навчально-пізнавальній діяльності наданий тренажер;
- виконувати навчальні завдання засобами мультимедіа;
- здійснювати пошук інформації в інформаційному середовищі мультимедіа;
- аналізувати інформацію, виділяти її основні компоненти;
- узагальнювати та порівнювати здобуту інформацію;
- користуватися основним музичним інструментом;
- працювати з нотною літературою;
- здійснювати музично-теоретичний аналіз музичного твору під керівництвом викладача.

На цьому етапі здійснюється формування у студентів досвіду практичної діяльності, а саме: оволодіння навичками роботи із тренажером з метою постановки виконавського апарату, проведення навчальної роботи технічними засобами навчання, дослідження можливостей мультимедійного середовища тощо. Реалізується особистісно-ціннісний підхід до навчання; формуються основи розвитку емоційно-вольової, мотиваційної, інтелектуальної сфер особистості студента; послідовне оволодіння практичними методами, на основі чого визначаються перспективи становлення студента як майбутнього вчителя музики, що значно впливає на його подальший розвиток. Основними методами навчання на цьому етапі навчальної роботи є: пояснювальний, репродуктивний, проблемний тощо.

Основними формами навчання на цьому етапі нами визначенні: індивідуальні заняття (оглядові з елементами проблемного) та колективне музикування.

На першому курсі ці форми навчання є особливо необхідними в процесі розвитку професійних знань, умінь та якостей студента. У даному випадку здійснюється пряме управління з боку викладача, котрий: викладає матеріал, ставить завдання, формулює проблему, проектує розвиток студента; проводить індивідуальне заняття засобами мультимедіа.



Протягом першої половини індивідуального заняття студент разом із викладачем оволодіває практикою роботи за допомогою мультимедійних засобів, бо викладач має підготувати студента до самостійної творчої роботи. Протягом другої половини заняття студент під керівництвом викладача виконує навчальні вправи. Цей вид заняття є особливо актуальним в процесі підготовки компетентного фахівця на сучасному ринку праці, бо прищеплює навички роботи засобами мультимедіа, орієнтування в інформаційному медіа середовищі, сприяє пошуку необхідної інформації.

На наш погляд, цю форму організації навчально-пізнавальної діяльності студента варто застосовувати з першого заняття з дисципліни основний музичний інструмент, адже вона закладає підґрунтя до формування виконавських навичок студента. Це єдиний вид індивідуального заняття в адаптивно-діагностичному блоці де студенти мають проявити досить високий рівень самостійності. Важливо використовувати ці види робіт для розвитку в студентів таких якостей навчально-пізнавальної діяльності як систематичність, планомірність, контроль, саморух, вміння аналізувати навчальний матеріал.

Отже, на першому курсі важливою формою фахового навчання майбутніх учителів музики є індивідуальні заняття з елементами проблемного навчання, тому що вони є особливо необхідними в процесі розвитку професійних знань, умінь та навичок студентів. Протягом індивідуального заняття студент разом із викладачем оволодіває практикою виконавської роботи за допомогою мультимедійних засобів, під керівництвом викладача виконує навчальні вправи, розробляє перспективний план художньо-виразного виконання музичних творів. Таку форму організації навчально-пізнавальної діяльності студентів варто застосовувати вже з перших індивідуальних занять не лише з дисципліни «Гра на музичному інструменті», але й хорового диригування, постановки голосу, адже це закладає підґрунтя до формування виконавських навичок майбутніх учителів музики. Це єдиний вид індивідуальних занять в адаптивно-діагностичному блоці навчального процесу, де студенти мають проявити досить високий рівень самостійності.

Протягом першого року навчання важливими для майбутніх учителів музики є заняття у творчих навчальних колективах (заняття в оркестрових, ансамблевих, хорових колективах). У процесі колективного навчання важливим є те, що студенти не лише включаються у взаємодію з керівником творчого навчального колективу, але й будують характер відносин між собою, з позиції учасників цього колективу, самостійно вирішують проблемні ситуації, що виникають у колективному музикуванні. Здійснення такої роботи має сприяти формуванню у студентів професійних знань, умінь та навичок саме у колективній формі навчання.

На цьому етапі роботи майбутнім учителям музики важливо навчитися виконувати письмовий музично-теоретичний аналіз музичного твору. Цю форму організації навчально-пізнавальної діяльності студентів першого курсу важливо використовувати саме у цей період навчання, бо багато з них не мають досить розвинутих навичок письмового складання аналізу навчального музичного твору, музично-теоретичного аналізу, застосування мультимедійного середовища в процесі пошуку інформації, обґрунтування власної позиції, порівнювати, узагальнювати приймати рішення. Здійснення цього виду роботи має сприяти формуванню саме цих професійних умінь та викликати у пізнавальний інтерес до виконавської діяльності.

У процесі практичної роботи доцільно використовувати такі методи: візуальний супровід, метод аналогій, пояснювально-ілюстративний метод. При використанні цих методів проведення практичних занять на першому курсі, викладачу варто активно спрямовувати студентів до їх інтелектуального розвитку. У процесі систематичних занять викладач проводить зв'язок отриманих нових знань з раніше відомими. Отже викладач здійснює управління колективним навчанням майбутніх учителів музики у процесі якого вони активно набувають професійних знань, умінь, навичок, а також поступово оволодівають навичками творчого діалогового спілкування. На цьому етапі теоретично-психологічна підготовка студента до практичної роботи з навчальним творчим колективом забезпечується засобами мультимедіа. Так,

викладач за навчальним планом розробляє стратегію індивідуального розвитку студента, надає йому приблизний план роботи з колективом, а також проводить загальний інструктаж щодо цього виду роботи.

У позааудиторний час на початковому (адаптивно-діагностичному) етапі навчання студентів першого курсу здійснюється: індивідуальні консультації, підготовка до занять в Internet-бібліотеці, участь у самодіяльних гуртках в якості виконавців, участь у роботі наукових гуртків, написання анотацій на музичний твір, тощо.

Отже, адаптивно-діагностичний блок представленої концептуальної моделі навчання майбутнього вчителя музики має відбуватися на першому курсі навчання у вищому педагогічному закладі мистецької освіти. На цьому етапі у студентів активно формуються професійні знання і вміння, а також навички самостійної роботи із засобами мультимедіа. Засоби які використовуються, не потребують від студента вже сформованих навичок, завдяки їх застосуванню у студентів підвищується пізнавальний інтерес, а також розвивається художній смак. Цей блок є дуже важливим, бо саме він є підґрунтям для поступового формування компетентного фахівця упродовж наступних років організації навчання студентів інституту мистецтв вищого педагогічного закладу освіти, а саме: корекційно-компетентнісного, продуктивно-регулятивного, проєктивно-акмеологічного.

**Корекційно-компетентнісний** блок спрямовано на корекцію процесу формування комунікативної компетентності студентів як майбутніх учителів музики у процесі їх акмеологічного розвитку. На цьому етапі викладач співвідносить індивідуальний стан акмеологічного розвитку в фаховому навчанні студента з вимогами до майбутньої професійної діяльності, при чому враховуються власні позиції майбутніх учителів музики щодо фахового зростання. Аналітико-корекційний процес передбачає з'ясування передумов формування основних компетенцій професійної діяльності майбутнього вчителя музики.

Корекційно-компетентнісний блок має охоплювати II та III курси навчання майбутніх учителів музики в інститутах мистецтв та музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів. Основний вид навчальної діяльності на цьому етапі – корекційно-продуктивна. Поступово змінюється й процес управління, мін наближається до співуправління, тобто спільної діяльності викладача зі студентами. Цей етап фахового навчання майбутніх учителів музики передбачає корекцію негативних тенденцій, які виникли у студентів в адаптаційний період, забезпечення педагогічних умов для успішного протікання процесу формування студентів як компетентних фахівців.

Основні завдання корекційно-компетентнісного етапу фахової підготовки майбутніх учителів музики полягають у:

- формуванні стійкої установки на майбутню професійну діяльність через засвоєння фахових вимог;
- розвиток пізнавальної активності шляхом застосування можливостей мультимедіа середовища;
- розвиток пошукової активності в навчальній роботі з творчим навчальним колективом;
- розвиток професійних знань, умінь та навичок на основі застосування технічних засобів навчання;
- розвиток технічних умінь та навичок, а також здатності до самостійної аналітико-корекційної діяльності;
- розвиток критичного мислення у процесі виконавської діяльності, а також здатності до музично-теоретичного аналізу навчального музичного твору.

Основний зміст музичного навчання майбутніх учителів музики на цьому етапі складають знання з фахових предметів та вміння:

- застосовувати у процесі навчання можливості електронних відео-посібників;
- вміло користуватися інформаційним простором Internet;
- ставити цілі щодо самостійної роботи засобами мультимедіа;

- виконувати завдання навчальних електронних відео-посібників;
- усвідомлення необхідності поглибленого вивчення фахових дисциплін;
- аналізувати й синтезували інформацію здобуту в інформаційному просторі Internet;
- застосовувати наявні знання для розв'язання проблемних завдань.

За даним блоком студенти також розвивають досвід практичної навчальної діяльності, який був ними набутий в адаптивно-діагностичному блоці: виявляють вищий рівень спроможності щодо застосування можливостей мультимедіа середовища; проводять аналітичну корекцію негативних тенденцій попередньої підготовки до пошукової роботи відповідно до індивідуальної траєкторії навчання; складають запитання під час самостійної роботи засобами мультимедіа тощо. У процесі цієї роботи розвивається та підвищується рівень професійних здатностей студента як майбутнього вчителя музики разом із застосуванням експериментально-практичної навчальної діяльності. Основними методами навчання на цьому етапі були: репродуктивний, проблемний, евристичний, причому, проблемний та евристичний методи почали заміняти репродуктивні навчальні засоби.

На другому році навчання студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів здійснюється перехід від оглядових індивідуальних занять з елементами проблемного викладу матеріалу до проблемного індивідуального заняття. Викладач ставить на меті закріплення добутих на першому курсі знань, умінь та навичок шляхом вирішення проблеми, а розв'язання відбувається в результаті спільної діяльності студента і викладача. Так, викладач на корекційно-компетентнісному етапі, згідно діагностичному аналізу, скеровує студента до формулювання проблеми та її успішного вирішення. Використовуючи надані орієнтаційні рішення студент розв'язує поставлену проблему практично перевіряючи результат її вирішення.

У процесі цієї роботи на II та III курсах підготовки майбутніх учителів музики в інститутах мистецтв та музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів успішно використовуються індивідуальні заняття із

запланованими помилками. Даний вид індивідуального заняття можна застосовувати упродовж усього терміну фахового навчання. Дуже важливий цей вид саме для студентів другого курсу оскільки разом із закріпленням знань набутих на першому курсі прищеплює навички пошуку помилок, критичного оцінювання поданої інформації, а також розвиває внутрішній слух, пізнавальний інтерес і самостійність творчого мислення. На відміну від першого адаптивно-діагностичного етапу цей вид проведення індивідуальних занять зорієнтований на вдосконалення здобутих навичок практичної роботи. На цьому етапі вводиться також залучення студентів до пошуку необхідної інформації в інформаційному просторі мережі Internet, до використання комунікаційних можливостей мультимедійного середовища.

Під час проведення занять з навчальним творчим колективом на другому корекційно-компетентнісному етапі, викладач здійснює співуправління: студенти за обраною темою за допомогою медіа можливостей самостійно здійснюють пошук необхідних навчальних зразків в мережі Internet, аналізують, виділяють головне, узагальнюють обрані джерела інформації, але складають план доповідей, рефератів за допомогою викладача. Цінним постає практика підготовки до виступу на студентських конференціях як важливого компоненту в підготовці майбутнього вчителя музики; здійснюється письмовий музично-теоретичний аналіз музичного твору, де особлива увага звертається на практичний план виконання цього твору.

На другому курсі студенти лише набувають комунікативні навички, тому при розв'язанні навчальних завдань доцільно враховувати специфіку відеології, що полягає у сукупності візуальних засобів впливу на свідомість студента. Опрацювання інформації за допомогою відео-звукоряду надає навчально-пізнавальній діяльності нових ознак, що сприяють розвитку компетентного фахівця. Великі можливості розкриваються перед майбутніми вчителями музики у використанні можливостей електронних відео-посібників як ефективних засобів навчання, що уможлиблює активізацію їх розумової діяльності. У процесі цієї роботи були використанні розроблені нами такі

електронні відео-посібники: «Вокальні твори на слова Тараса Шевченка у супроводі камерного оркестру», «Українська музика у світовій культурі», «Михайло Вербицький у музичній спадщині», «Україна в контексті європейської культури» та ін. При використанні цих посібників студенти спочатку виконували роль пасивного спостерігача, а згодом трансформувалися у співучасників цих дій. Так, працюючи з електронним відео-посібником «Вокальні твори на слова Тараса Шевченка у супроводі камерного оркестру» студенти навчилися транспонувати потрібні окремі оркестрові партії в іншу задану тональність, а також опрацьовували інтерпретаційний план виконуваного музичного твору. У процесі таких занять у майбутніх учителів музики формуються знання щодо основ практичної роботи з творчими колективами.

На корекційно-компетентнісному етапі фахового навчання студентів змістовність методу «Пошуку аналогій» дещо змінюється. Так, якщо раніше у майбутніх учителів музики формувалися навички проведення аналогій між життєвими й музичними явищами, що мають спільні корені, на цьому етапі можливе вже залучення студентів до проведення аналогій між музичними явищами та можливостями мультимедійного середовища. Цей етап характерний тим, що викладач лише коректує роботу студента засобами мультимедіа, формулює завдання й мету, знайомить з обсягом знань, умінь та навичок які він понинен здобути у процесі навчання. Бажано у процесі цієї роботи використовувати діагностичний аналіз саме на другому, третьому році навчання, тому що аналітико-корекційний процес передбачає з'ясування індивідуального стану розвитку студента в межах вищої школи. При проведенні діагностичного аналізу на практичних заняттях засобами мультимедіа, студент отримує реальну картину щодо рівня індивідуального розвитку на даному етапі, що дає можливість йому усвідомити необхідність його підвищення, складання індивідуальної траєкторії акмеологічного розвитку.

Використання методу «Включення механізмів креативності» у процесі навчання сприяє вихованню у студентів навичок творчого пошуку та скеровує дії студента на його саморозвиток. На заняттях із студентами другого та третього курсів варто обирати нескладні проблемні ситуації відповідно вже набутих знанням, умінням та навичкам. Викладач здійснює співуправління індивідуально спрямовуючи студента до розвитку, коригує його напрями; аналізує виступи з навчальним творчим колективом; у позааудиторний час проводить індивідуальні консультації.

Проведений аналіз дозволив стверджувати, що на корекційно-компетентнісному етапі навчання студентів у процесі фахового навчання відбувається закріплення професійних знань, умінь та навичок із корекційним впливом з боку викладача. Корекційно-компетентнісний етап реалізується на другому та третьому курсі підготовки майбутніх учителів музики. Використовані на цьому етапі засоби сприяють переходу студентів на більш високий рівень розвитку умінь застосування засобів мультимедіа в навчально-пізнавальній діяльності таких як: пошук інформації, аналіз, порівняння, виокремлення головного, узагальнення навчального матеріалу, транспонування музично-інструментальних партій, складання виконавського плану інтерпретування музичних творів. Це, на наш погляд, дасть змогу підвищити їх усвідомленість, буде сприяти засвоєнню знань, умінь та навичок необхідних компетентному фахівцю та зумовить перехід до здійснення наступних етапів організації фахового навчання, а саме: продуктивно-регулятивного, проєктувально-акмеологічного.

**Продуктивно-регулятивний** блок спрямований на удосконалення досягнутого у подальшій практичній навчальній діяльності засобами мультимедіа, а також націлений на досягнення об'єктивного результату отриманого у процесі навчання у бакалавраті. Регулююча роль полягає в діагностиці акмеологічного розвитку студента як майбутнього вчителя музики, простежується його роль у підготовці до цієї професії. На цьому етапі були впровадженні певні види пошуково-творчої роботи, що мали на меті



оптимізувати навчально-пізнавальний процес. У даному випадку має місце продуктивна навчальна діяльність, у процесі якої визначалася динаміка впровадження індивідуальних стратегій перспективного набуття майбутнім учителем музики професійних знань, умінь та навичок у спільній діяльності викладача із студентами у творчому навчальному колективі.

Продуктивно-регулятивний етап має охоплювати четвертий рік навчання майбутніх учителів музики, отримання диплому бакалавра. Домінуючим рівнем диспозиції продуктивно-регулятивного блоку є орієнтація студентів на продуктивну діяльність та встановлення пріоритетів художньо-музичної творчості. Основними завданнями цього етапу нами визначені:

- розвиток творчого потенціалу особистості;
- оволодіння фаховими знаннями, вміння та навичками;
- вміння визначати мету, завдання, зміст самостійної роботи засобами мультимедіа;
- виконання творчо-дослідницьких завдань у співробітництві з викладачем;
- застосування добутої інформації в інформаційному середовищі Internet в навчальній діяльності;
- спрямування на поступову інтеріоризацію пошукових дій (перехід від зовнішнього плану їх виконання до внутрішнього).

На цьому етапі роботи майбутні вчителі музики оволодівали основними знаннями фахового навчання, а саме вчилися: аналізувати власні можливості щодо музично-виховної роботи зі школярами; висувати гіпотези щодо формування власного стилю керівництва навчальним творчим колективом; застосовувати певні види пошуково-творчої роботи; користуватися добутими знаннями, вміннями та навичками, аналізувати їх та складати прогноз щодо саморозвитку; усвідомлювати напрямки самовдосконалення; розв'язувати проблемні завдання; визначати проблему; фіксувати недостатність знань у процесі розв'язання практичних завдань; давати пропозиції щодо внесення змін та доповнень до індивідуального плану розвитку.

У межах даного блоку викладач регулює пошуково-творчу роботу студентів засобами мультимедіа, а саме: застосовуючи експериментальні технології, творчо переосмислюючи здобуті факти з інформаційного простору Internet, створюючи власний продукт із застосуванням можливостей мультимедійного середовища тощо. Практичний рівень професійної рефлексії студентів проявляється в трансформації добутої готової інформації у самобутнє вирішення навчальної проблеми.

Викорисовуючи основні методи навчання (проблемний, креативний, евристичний тощо), на продуктивно-регулятивному етапі студенти активно розвивають досвід творчої діяльності завдяки набутим професійним знанням, вмінням та навичкам, виявляють вищий рівень самостійності та творчості під час самостійної роботи засобами мультимедіа, успішно виконують навчальні вправи, наполегливо готуються до практичної роботи з навчальним творчим колективом, створюють зразки власних творчих знахідок.

У порівнянні з проведенням роботи на попередньому етапі роботи на четвертому курсі проведення індивідуальних занять із запланованими помилками набуває креативних рис. Набуті навички навчально-пізнавальної діяльності засобами мультимедіа сприяють оперативному пошуку помилок у подальшу їх трансформацію до створення власного вирішення завдання як результату творчості. Розвивається та підвищується рівень емоційно-ціннісного ставлення до обраної професії у студентів та власних можливостей як творчої самобутньої особистості.

При проведенні індивідуальних занять зі студентами четвертого курсу викладач спрямовує їх навчальну діяльність до творчої інтерпретації музичних творів. Важливим є також і те, що завдяки підготовці студентів до практичної роботи, у них формуються необхідні професійні навички, що є важливим для становлення компетентного фахівця. На цьому етапі є доречним, на наш погляд, включення механізмів креативності у процес колективного музикування. Креативне мислення базується на загальних закономірностях, які інтегрують емоційні й інтелектуальні процеси. Введення самостійної роботи

засобами мультимедіа, занурення в світ віртуального середовища, пізнання законів динамічного інформаційного простору Internet підвищує емоційний рівень сприйняття навчального матеріалу на основі врахування мови екранного мистецтва й специфіки музичного мистецтва.

На четвертому курсі студентами більш активно використовується метод аналогій, на відміну від впровадження цього методу на корекційно-компетентнісному етапі. У цей період майбутні вчителі музики проводять аналогії між явищами музики та іншими видами мистецтв. Під час встановлення загального та часткового зв'язку між об'єктами, формується пізнання студентами специфіки музичного мистецтва. Застосування методу аналогій пов'язане з використанням набутих асоціацій внаслідок проведення навчально-пізнавальної діяльності засобами мультимедіа. Таким чином, можна стверджувати, що на продуктивно-регулятивному етапі спрямування навчальної діяльності майбутніх учителів музики відбувається за умови досягнення об'єктивно продуктивного результату.

Продуктивно-регулятивний блок фахового навчання майбутніх учителів музики реалізується на четвертому курсі, коли студенти вищого педагогічного закладу освіти підводять певний підсумок результатів навчання отримуючи диплом бакалавра. Оптимізація навчально-пізнавального процесу впроваджена введенням пошуково-творчого виду навчальної роботи. На нашу думку, використання вищезазначених методів роботи підвищує розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів музики, що сприяє створенню власних продуктів творчості, цікавих інтерпретацій музичних творів. Це дає змогу діагностувати рівень індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього вчителя музики, підвищити міцність засвоєння професійно необхідних знань, умінь та навичок, визначити стратегію до здійснення переходу на наступний етап музичного навчання, а саме проектувально-акмеологічний.

У **проектувально-акмеологічному** блоці передбачено спрямування розвитку досягнутого у фаховій підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності. Акмеологічний підхід орієнтує процес професійної

підготовки майбутніх учителів музики на досягнення найвищої результативності у роботі. Це створює базисну основу для майбутньої продуктивної діяльності, тому що суттєву роль у вирішенні складних завдань, котрі вимагають творчого логічного мислення, відіграє профільне навчання у незалежності від вікових особливостей людини.

Проективно-акмеологічний блок має охопити етап навчання у магістратурі, який є: виконанням наукової роботи та концертної програми з фаху, результатом і проекцією на майбутнє. На цьому етапі магістранти проходять розроблений нами спецкурс «Вступ до акмеології мистецької освіти», який, певною мірою, скеровує їх на подальший акмеологічний розвиток.

Основними завданнями на проективно-акмеологічному етапі є:

- закріплення системи ціннісних орієнтацій у професійній діяльності та ранжування її пріоритетів;
- формування творчих умінь при розв'язанні проблемних завдань;
- створення моделі розкриття сутності навчального музичного твору;
- визначення найбільш ефективних методів роботи засобами мультимедіа щодо розвитку професійних знань, умінь та навичок;
- трансформування добутої інформації у творчий продукт шляхом експериментально-дослідної роботи;
- розвиток здатності спрямовувати експериментально-дослідну роботу до вирішення практично-професійних проблем.

Домінуючими на цьому етапі є такі вміння: брати участь в керуванні навчального творчого колективу; висловлювати своє ставлення до здобутої інформації, до вивчення дисциплін; давати пропозиції щодо підбору навчального репертуару; самостійно створювати інтерпретацію музичного твору; аранжувати музичний твір за допомогою можливостей засобів мультимедіа; порівнювати, аналізувати, виділяти головне та узагальнювати інформацію добуту в інформаційному просторі Internet; використовувати досягненні результати в дослідно-експериментальній діяльності. На цьому етапі

магістранти послідовно підвищують рівень оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками завдяки активізації самостійної роботи засобами мультимедіа; інтенсивно застосовують знання набуті з інформаційного простору Internet, вирішують проблемні завдання і складають творчі й ситуативні вправи, майстерно оволодівають практичною роботою з навчальним творчим колективом тощо. У цей період відбувається підвищення рівня сформованості особистісно-ціннісного підходу до майбутньої професійної діяльності, процесу навчання, а саме: особистісного ставлення до сутності професії вчителя музики, проблемних питань виконавства, шкільного педагогічного процесу та керівництва творчим колективом, вирішення проблем та перспектив його розвитку, значення застосування мультимедійних засобів навчання в навчально-пізнавальній діяльності, створення індивідуального стилю у музично-педагогічній роботі. Основними методами навчання на цьому етапі є: пошуковий, евристичний, моделюючий, проєкційно-дослідний, творчий.

У процесі навчання у магістратурі доцільно використовувати евристичні індивідуальні заняття з елементами моделювання складних навчальних ситуацій, що набуває на цьому етапі нового значення. Проєктувально-акмеологічний блок відзначається орієнтуванням професійної підготовки студентів до застосування мультимедійних засобів навчання із досягненням найвищої результативності навчально-виконавської діяльності: викладач лише виокремлює проблему, а студент самостійно розробляє план самостійної роботи над музичним твором, здійснює пошук в інформаційному середовищі Internet, використовує комунікаційні можливості мультимедіа середовища, аналізує, експериментально досліджує здобуті результати та здійснює їх рефлексію.

На цьому етапі магістранти вже самостійно можуть контролювати власні музичні дії, здійснювати рефлексію здобутого результату. Поступово викладач пропонує взяти до контролю ідеомоторні механізми, що підтримують у належній формі програмуючі рівні звуковисотних рухів рухової пам'яті

магістранта, що забезпечить розвиток внутрішнього слуху як необхідного компонента професійної діяльності майбутнього вчителя музики.

Під час цієї роботи перевага надається вже виступу магістрантів в ролі дослідників, проте прогнозування та планування ходу роботи викладачем теж має велике значення. Увага тут приділяється включенню механізмів креативності у навчально-виконавській процес, застосуванню можливостей мультимедійного середовища, проведенню власного дослідження із здобуттям самостійного розв'язання проблеми.

Спецкурс «Вступ до акмеології мистецької освіти» слугує теоретико-методичним матеріалом, який дозволяє певною мірою підготувати магістрантів до продуктивної діяльності. Основні його матеріали розкривають завдання мистецької освіти в акмеологічному контексті. У спецкурсі виокремлено акмеологічну складову професійної підготовки майбутніх учителів музики. Доведено, що важливою умовою акмеологізації педагогічного процесу є створення особливого акмеологічного середовища, тобто середовища комфортного викладання й навчання, що стимулює прагнення майбутніх фахівців до самореалізації, творчості, успіху й рефлексії.

Під час проведення поетапного розкриття змісту музичного твору на практичних заняттях з магістрантами викладач пропонує за допомогою розширених комп'ютерних можливостей використання комп'ютерної графіки створювати власний творчий продукт. Вводиться також ідея існування багатоканальних синестезій, які мають відображення у графічних музичних символах. Важливим є також і те, що розмаїття інформаційного простору мультимедіа середовища спрямоване на включення сенсорних почуттів, за ознаками сукцесивного процесу сприйняття. У процесі цієї роботи вже варто розвивати творчі вміння шляхом синтезування набутих знань, умінь та навичок у поєднанні з ґрунтовним аналізом результативності навчально-виконавської діяльності. Підвищення рівня сформованості інтелектуальних умінь на основі застосування можливостей мультимедіа середовища, сприяє процесу підготовки магістрантів до написання наукової роботи.

На підставі аналізу організації процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах в творчих навчальних колективах педагогічних університетів можна зробити такі висновки: якість фахової підготовки майбутнього вчителя музики в межах вищої школи мистецької освіти залежить від адекватно визначеної відповідно до професійного розвитку реалізованої теоретико-методичної моделі. Модель організації навчання доцільно розуміти як комплексну, цілісну й динамічну структуру, що становить основу підготовки студента (як майбутнього вчителя музики) до продуктивної діяльності. Для реалізації впровадження теоретико-методичної моделі процесу фахового навчання необхідно виділити модульно-рейтингові блоки, розробити сукупність засобів, форм і методів на кожному з них. Дана модель має бути не лише спрямована на формування майбутнього вчителя музики як компетентного фахівця, але й передбачати його акмеологічний розвиток у творчому навчальному колективі й визначити подальший продуктивний розвиток у практичній діяльності.

У свою чергу сучасна акме-орієнтована мистецька освіта створюючи основу для наступного послідовного та безперервного саморозвитку і творчо-продуктивної самореалізації фахівця як особистості й професіонала, повинна прагнути подолати цілий ряд суперечностей у процесі підготовки майбутнього вчителя музики, а саме: між міжнародною і вітчизняною кадровою політикою щодо забезпечення відповідних умов організації професійного зростання спеціалістів педагогічного профілю і соціально-економічною неможливістю реалізації на практиці даного задуму в Україні; між великим соціальним попитом національної системи освіти на учителів культурологічного напрямку і скороченням бюджетних коштів на навчання контингенту студентів-музикантів; між великою кількістю теоретичних концепцій акмеологічного розвитку особистості майбутнього вчителя і відсутністю теоретико-методичних засад і розробок повноцінного змістово-методичного забезпечення даного напрямку підготовки майбутніх учителів музики у педагогічних університетах; між незадовільними соціально-економічними умовами професійного

функціонування вчителя та вимогами до культурологічної освіченості підростаючого покоління і відновленням національних традицій (перш за все через різні жанри й інтегративні форми музичного мистецтва) і нівелюванням пріоритетності музичного мистецтва як провідного національного виду мистецької діяльності, яке через зміст мистецьких творів віддзеркалює ментальні канони українського народу; між системою освіти, що має створювати всі умови для розвитку творчих здібностей, підтримку обдарованих дітей і молоді, формування у них сучасного світогляду і цілісного сприймання «образу світу», навичок самореалізації особистості; натомість суттєве скорочення годин на уроки музики не забезпечує: в школярів опануванням всього музично-естетичного комплексу знань, навичок, умінь, збіднюючи їх загальний культурний рівень та не забезпечує учителів музики повним педагогічним навантаженням тощо.

Загалом, фахове навчання майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах має здійснюватись через педагогічну підтримку їх індивідуальної суб'єктності (гуманізація, інноваційність, інтегративність, проєктивність і творчість) та проходити в умовах багаторівневої мистецької освіти, що ґрунтується на впровадженні провідних наукових підходів, що відіграють роль методологічних засад досліджуваного явища і є провідними чинниками досягнення студентами найвищого акме-рівня.

Розробка авторської моделі включала дидактичні складові, серед яких мета дослідження полягає у забезпеченні оптимальної фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах з подальшою орієнтацією на професійний саморозвиток і реалізацію експериментальних завдань, тобто на забезпечення. Дієвість вищезазначеної моделі визначається за умови чіткого дотримання структурування її категоріального апарату (мети, завдань, інтеграційно спрямованого змісту, компонентної структури, критеріїв та показників, принципів, функцій, методів, форм, психолого-педагогічних умов, поетапної методики фахового навчання майбутніх учителів музики на



акмеологічних засадах тощо) та відповідного змістовного наповнення всіх її складових.

## ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Процесуально-методологічний аналіз фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах дозволив конкретизувати такі *висновки*:

- обґрунтовано основні принципи мистецької освіти майбутніх учителів, що розвивають загальнодидактичні принципи. Нами розроблено систему принципів, які розкривають зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики в контексті їх акмеологічного розвитку, а саме: зорієнтованості навчального процесу на досягнення студентами найвищих показників у фаховій діяльності; акмеологічного проектування особистісного саморозвитку; персоналізації фахового розвитку студентів; цілісності фахової підготовки; співвіднесення традиційного і модернізованого у фаховій підготовці майбутніх учителів музики;
- теоретичною основою оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики виступає концептуальна модель, що являє собою систему ідей, смисловим стрижнем якої є парадигма акмеологічної зорієнтованості музичного розвитку в контексті професійного становлення студентів. Сутність означеної парадигми полягає у забезпеченні умов спрямованості навчального процесу на розвиток у майбутніх учителів музики внутрішньої особистісної потреби і здатності до досягнення досконалості у фаховій діяльності. Концептуальна модель фахової підготовки студентів на акмеологічних засадах ґрунтується на об'єднанні таких ідей: взаємодії соціальної і особистісної зумовленості фахової підготовки; подолання

суперечностей між наявним і бажаним; досягнення аналітико-критичної спрямованості фахової підготовки студентів; взаємозумовленості постійного і змінного у фаховій підготовці майбутніх учителів музики; спрямування навчального процесу на формування у студентів комунікативно-регулятивних якостей;

- виокремлено інноваційні авторські методики, що забезпечують ефективне фахове навчання майбутніх учителів музики. Серед них важливими для вирішення основних завдань акмеспрямованого професійно-особистісного розвитку студентів та підвищення продуктивності їх практичної роботи в період проведення педагогічної практики чи практичної роботи з творчим навчальним колективом (практикум роботи з хором, оркестровим колективом) виділено: організацію педагогічної взаємодії, створення комфортного середовища в навчальному колективі, оволодіння ефективними стилями спілкування;
- визначено, що широке використання розроблених автором електронних посібників, а також впровадження спецкурсу «Вступ до акмеології мистецької освіти» дозволить майбутнім учителям музики швидше та якісніше оволодівати знаннями, вміннями та навичками роботи з творчими навчальними колективами;
- концептуальна модель фахової підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах складається з наступних модульно-рейтингових блоків, а саме: адаптивно-діагностичного, корекційно-компетентісного, продуктивно-регулятивного, проектувально-акмеологічного. Ця розробка спрямована на проєкцію щодо формування розвиненого, самостійного, творчого компетентного фахівця вищого педагогічного закладу мистецької освіти. Перший блок моделі організації навчально-пізнавальної роботи студентів (*адаптивно-діагностичний*) охоплює початковий етап навчання в інститутах мистецтв вищих педагогічних закладах освіти. На цьому

етапі відбувається прищеплення студентам практичних навичок роботи, формується пізнавальний інтерес, активно розвиваються інтелектуально-виконавські уміння. Найбільш прийнятним на цьому етапі є пряме керування з боку викладача. Другий, *корекційно-компетентнісний* модульно-рейтинговий блок моделі організації навчання студентів охоплює другий і третій курси навчання студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів вищих педагогічних закладів освіти. *Продуктивно-регулятивний* модульно-рейтинговий блок моделі організації навчання студентів впроваджено на четвертому курсі навчання студентів інститутів мистецтв музично-педагогічних факультетів вищих педагогічних закладів освіти. Спрямування даного блоку ґрунтується на вже здобутому практичному досвіді роботи студентів з технічними та мультимедійними засобами навчання з орієнтацією на досягнення об'єктивного результату. На заключному етапі (*проектувально-акмеологічному*), що полягає у підготовці магістрантів, виконується наукова робота, здійснюється підготовка концертної програми з фаху, тощо. На цьому етапі магістранти мають навчитися самостійно створювати власний творчий продукт, та самостійно визначити шляхи досягнення найвищої результативності в творчій діяльності; досягнення студентами найвищого акме-рівня;

- розроблена авторська теоретико-методична модель фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах, що включає дидактичні складові, серед яких мета дослідження полягає у забезпеченні оптимальної фахової підготовки студентів на акмеологічній основі з подальшою орієнтацією на професійний саморозвиток і реалізацію експериментальних завдань. Дієвість вищезазначеної моделі визначається за умови чіткого дотримання структурування її категоріального апарату (мети, завдань, інтеграційно спрямованого змісту, компонентної структури, критеріїв та показників,

принципів, функцій, методів, форм, психолого-педагогічних умов, поетапної методики фахового навчання майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах тощо) та відповідного змістовного наповнення всіх її складових.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [365; 366; 367; 368; 371; 375; 376].

## РОЗДІЛ III

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

#### 3.1 Обґрунтування змісту компонентної структури фахової підготовки майбутніх учителів музики

Сучасні вимоги до фахової підготовки мабутнього вчителя декларовані пакетом вітчизняних і міжнародних нормативних документів (Болонській декларації, Міжнародної організації праці та Ради Європи) у напрямку вищої освіти (Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський простір»). Модернізація системи вищої мистецької освіти України має забезпечувати формування особистості та професіонала, який усвідомлює свою причетність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах соціокультурної динаміки. Процес реформування суспільного життя створив передумови для значних перетворень у науці та культурі, котрі відбуваються на тлі глобальної інтеграції у світовий простір, зростання ролі національної самосвідомості, суттєвого підвищення вимог до професійного навчання у мистецькій сфері. З цієї позиції оптимізація фахової підготовки майбутніх учителів музики є важливою умовою акмеологічної зорієнтованості музичного розвитку в контексті їх професійного становлення.

Вищезазначене засвідчує гостру актуальність зазначеної проблеми і вимагає суттєвого переосмислення як змісту освіти в бік педагогічної й мистецької інноватики, так і пошуку ефективних організаційних форм з метою

посилення якості вищої музично-педагогічної освіти й конкурентоздатності фахівців даного напрямку в європейському освітньому просторі. Ці інноваційні тенденції в сучасній вищій вітчизняній освіті, пов'язані з міжнародними глобалізаційними трансформаційними процесами, стрімким розвитком інформаційних технологій, динамікою науково-технічного прогресу тощо. Але, головним для забезпечення духовного оновлення і побудови демократичного суспільства в нових умовах є підтримка постійного зростання ролі гуманістичних цінностей, що вимагає «посилення культурологічної спрямованості освіти». Загальновідомо, що лідируючу роль у справі духовного збагачення підростаючого покоління і формування загальнолюдських цінностей належить саме вчителям музики, призначення яких зберігати, пропагувати, цілеспрямовано використовувати в практиці й примножувати надбання національної культурної спадщини.

У цьому руслі безперечно актуалізується акмеологічний напрямок мистецької освіти, який підтверджується методологічними концепціями сучасних видатних українських науковців у галузі філософії освіти та засвідчує фундаментальність цих розробок (В. Андрущенко, Л. Губерський, І. Зязюн, В. Лутай, М. Михайличенко та ін.), усвідомлює розуміння музичної культури як соціально-історичного явища, феномену науки і суспільної практики, розкриває багатофункціональний потенціал музичного мистецтва. Базовим підґрунтям для розробки акмеологічних засад вищої музичної освіти слугував інтегративний взаємозв'язок філософських, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих і культурологічних концепцій відомих вітчизняних і зарубіжних вчених (К. Абульханова-Славська, В. Вакуленко, Н. Гузій, А. Деркач, Г. Коваленко, Н. Кузьміна та ін.); в сфері мистецької освіти (Е. Абдулліна, І. Виноградова, К. Завалко, А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.). Особливо вплинули на подальший розвиток проблеми акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики концепції наступного напрямку, серед яких: особистісно-професійний розвиток; моніторинг навчальних досягнень майбутніх фахівців у галузі освіти; самоорганізація рефлексії творчого

мислення; акмеологічна дія, акмеологічний тренінг (А. Деркач, А. Гусєв, Г. Данилова, В. Зазикін, А. Кириченко, Н. Кузьміна, А. Ситніков, С. Степанов та ін.). Цікавими науковими розвідками відзначилися монографічні роботи з різних проблем акмеології (О. Анісімов, Є. Богданов, О. Бодальов, В. Вакуленко, Н. Вишнякова, А. Гусєв, А. Деркач, В. Зазикін, А. Кириченко, Н. Кує, Н. Конюхов, Н. Корнієнко, Н. Кузьміна, М. Кухарєв, Л. Лаптев, А. Маркова, В. Михайловський, А. Огнєв, С. Пальчевський, А. Реан, І. Семенов, А. Ситніков, С. Степанов, Ю. Синягін та ін.).

Загально базисною основою в сфері мистецької освіти ми вважаємо сучасні і традиційні гуманістичні наукові праці з музикознавства, музичної педагогіки і музичної психології вищої школи (О. Єременко, А. Козир, Л. Куненко, Л. Масол, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.), а також естетичні та психолого-педагогічні концепції теорії та практики розвитку художніх здібностей та комунікативних якостей особистості (Ю. Боров, Л. Бочкарєв, Л. Виготський, В. Петрушин, Є. Назайкинський, В. Ражніков, Ю. Цагареллі та ін.).

Детальний аналіз вищезазначеної наукової і методичної літератури та сучасних директивних документів допоміг визначити, що одним з ефективних шляхів оптимізації якості фахової підготовки майбутніх учителів музики, який відкриває перспективні можливості для мистецької творчості та забезпечує фундаменталізацію фахових знань, виступає розробка організаційно-методичної системи акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики, зокрема її компонентної структури.

Виокремлення структурних компонентів будь-якого напрямку підготовки та їх наукове обґрунтування дає можливість скласти модельний стрижень експериментально-дослідної конструкції відповідно до сучасних вимог фахової підготовки майбутніх учителів музики, професійних здібностей і потреб студентів-музикантів, які на сучасному рівні функціонування національної системи музично-педагогічної освіти мають мати активний мотиваційно-

цілеспрямований характер (найближчі й віддалені цілі) і гіпотетично обумовити перспективи акмеологічного розвитку студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів (його результативність і успішність).

Аналіз теоретичних засад дослідження дав привід для розробки основних структурних компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах. Отже, визначена нами структурна модель вбирає у себе п'ять взаємоінтегруючих складових фахового розвитку майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах, до яких віднесено: *мотиваційно-проективний, орієнтаційно-компетентнісний, комунікативно-оцінювальний, рефлексивно-корекційний, творчо-діяльнісний компоненти*, що системно охоплюють її зміст (Рис. 3.1).



Рис. 3.1. Компонентна структура фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах



*Мотиваційно-проективний компонент* фахової підготовки означає наявність у вчителя музики прагнення до оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, а також сформовану установку на систематичний розвиток тих особистісних якостей, що забезпечують ефективність музично-виховної і музично-навчальної роботи серед школярів. Особливу роль у змісті означеного компоненту набуває стремління вчителя до досягнення найвищого рівня професіоналізму, його здатність визначати і планувати перспективу фахового саморозвитку. Адже однією з важливих умов акмеологічного розвитку особистості є її мотиваційна спрямованість. Тому доцільно визначити фактори мотивації студентів, оскільки це спонукає до стійких, довготривалих спонук. Доречно зазначити, що енергійним волевим діям відповідають ті мотиви, які споріднюються з внутрішніми намірами, життєвими пріоритетами особистості. Вищі мотиви діяльності, в свою чергу, визначають професійну висоту суб'єкта, «який вже не просто працює (для себе, для інших). Він ще й творить – для Вічності. І в цьому проявляється істинно творчий вимір діяльності як форми життя» (В.Маркін). Такий рівень мотивації, в основі якого лежать вищі професійно-особистісні цінності, ідеали, смисли можна визначити як «акме-мотивацію» (А.Деркач), в якій одну із вищих ступенів в ієрархії мотивів буде займати мотив досягнення «акме-вершини» [79, 159].

Саме у цілісному процесі становлення особистості акмеологічного рівня важливе функціональне значення має мотиваційно-проективний компонент, який сприяє стимулюванню професійно-значущих цілей та мотивів діяльності майбутнього вчителя музики, проектуванню його подальшої продуктивної діяльності. Необхідність виділення мотиваційно-проективного компонента у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики пов'язана з тим, що цілеспрямована мета самовираження студента у процесі діяльності обумовлює вибір ним психолого-педагогічних, методичних та фахово-технологічних дій, що виступає як засіб самоуправління й сприяє порівнянню педагогічно-виконавської діяльності з прогнозованим позитивним результатом реалізації творчих сил у музично-виховній роботі з учнями.

Під час проектування даного компоненту, ми спиралися на висновки психолого-педагогічної науки щодо детермінаційної ролі мотивацій у діяльності людини, зокрема мотиваційної спрямованості особистості на реалізацію власних здібностей у процесі діяльності (Б.Ананьєв, Н.Бітянова, Л.Божович, О.Леонт'єв, А.Петровський, С.Рубінштейн, С.Сисоєва, П.Якобсон) [9; 37; 174; 257; 300; 324; 429]. Адже мотиваційна сфера займає особливе місце в структурі особистості та являє собою певну систему потреб і пов'язаних з ними мотивів. Мотиви, як відомо, обумовлюють цілеспрямовану поведінку людини, виступають «пусковим механізмом» (С.Сисоєва) [324], «внутрішньою пружиною» (А.Петровський) [257] і регулятором будь-якої діяльності.

Загально визнано, що мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали, смаки, характер, емоції, здібності, діяльність. Саме мотивація, спонукаючи до дії, викликає активність особистості конкретного спрямування. Таким чином, мотиви пов'язані з потребами людини і спонукають її до певних дій, це збудження до діяльності. «У кожному наступному акті діяльності на передній план виступають психологічні утворення, які включають до своєї структури мотивацію, як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворюючої дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості» [240, 113].

Здійснюючи самопізнання у процесі практичної діяльності, 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» [345, 247].

Отже, система стійких мотивів орієнтує діяльність особистості, визначає поведінку, активність тощо. Зовнішні мотиви пов'язані з урахуванням чинників

зовнішнього впливу. Внутрішня мотивація - це мотивація, джерелом якої є сама особистість, її морально-духовні характеристики, світоглядні особливості, ціннісні орієнтації. Саме внутрішні мотиви стимулюють удосконалення педагогічної майстерності, індивідуальних знань та здібностей.

Процес фахового навчання студентів на акмеологічній основі здійснюється під впливом певних стимулів, які виступають в якості джерела їх активності. Ці стимули включають в себе інтереси, установки, переконання, уявлення та інші цінності, і утворюють мотиваційну сторону майбутньої фахової діяльності.

У численних дослідженнях проблеми формування мотивів та стимулів навчальної діяльності вирізняється два аспекти: змістовий, з огляду на структуру мотиваційної сфери та її складових (А.Маркова, Т.Матіс, А.Реан) [196; 289] й динамічний, з огляду на зміни, що відбуваються в ній (Л.Божович, Л.Бочкар'єв, В.Давидов, С.Рубінштейн) [44; 300]. Потреба у досягненнях є одним із різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребою особистості досягти успіху. Дослідник С.Єлканов вважає, що процес формування мотивації є окремим випадком закономірного становлення будь-якої якості особистості [93].

У навчальній діяльності майбутніх учителів музики набувають виключної значущості мотиви, які обумовлюють активність особистості, її поведінки та діяльності. Мотив як основа діяльності виражає ставлення майбутнього вчителя музики до об'єкту дії і виступає предметним змістом потреби, суб'єктивно відображаючись у формі переживання, бажання, прагнення, усвідомлення необхідності фахового вдосконалення. Отже, розвиток мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики постає як проблема структурування, співвідношення та інтегрування цілей особистісного та професійного саморозвитку.

Провідним мотивом музично-творчої діяльності, на думку дослідника Г.Тарасова, виступає інтерес до музичного мистецтва, як сплав інтелектуальних, емоційних та вольових процесів особистості [352, 127]. У

зв'язку з цим, особливого значення набуває не лише сформованість у майбутнього фахівця відповідних інтересів, мотивів, знань, умінь та цінностей, а й активність їх прояву, яка, зважаючи на самодетермінованість та творчий характер музично-педагогічної діяльності, набуває рис не стимульованої ззовні активності в напрямку особистісно-професійного зростання.

Таким чином, специфіка формування мотивів музично-педагогічної діяльності обумовлюється самою природою її предмета – музичного мистецтва, а отже передбачає необхідність потреби в пізнанні, в досягненні мети діяльності, у творчості, самовираженні, тощо. Доречно зазначити, що мотиви педагогічно-виконавської діяльності майбутніх учителів музики створюють установку до дії. Мотиваційна спрямованість, у свою чергу, сприяє включенню студентів у процес активного навчання, що призводить до стійких позитивних змін у їх внутрішньо-особистісній структурі.

У цьому процесі важливим є те, що саме проектування педагогічно-фахових дій сприяє усвідомленню майбутнім вчителем музики змісту особистісних перспективних та оперативних планів роботи над собою, як майбутнім професіоналом, отже, виробляється програма неперервної музично-педагогічної та виконавсько-фахової самоосвіти, самовиховання та саморозвитку (професійна адаптація, потреба у творчій самореалізації, розробці нових творчих музично-педагогічних проєктів).

Завдяки мотиваційно-проєктивній діяльності майбутнього вчителя музики відбувається процес самоактивізації та самоорганізації, спрямований на практичну реалізацію алгоритмів його імпровізаційно-творчих та педагогічно-виконавських дій. Самоорганізація практичної діяльності студентів у даному випадку відбувається через самоактуалізацію, самоконцентрацію, самопрезентацію, самонавіювання, самонаказ, самосхвалення (Л.Бочкарьовим) [44, 347].

Виділення в компонентній структурі фахової підготовки майбутніх учителів музики мотиваційно-проєктивного компонента вимагає такої організації навчально-виховного процесу, яка б забезпечила мотиваційну

спрямованість установок студентів на реалізацію внутрішнього потенціалу, змістила центр значущості з процесу передачі і засвоєння знань на процес постійного самопізнання і збагачення їх досвідом музично-педагогічної творчості. Мотиваційна спрямованість установок, у свою чергу, сприяє включенню студентів у процес активного навчання, що призводить до стійких позитивних змін у їх внутрішньо-особистісній структурі. Адже «адекватне розкриття уявлень щодо установки можливе лише з позицій концепції функціональної структури діяльності, яка дає змогу підкреслити, що установка не лише зумовлює готовність до розвитку активності певного типу, а й спричинює високий рівень організованості та узгодженості процесів, на котрі поширюється її регулюючий вплив» (О.Рудницька) [304].

Отже, мотиваційно-проективний компонент забезпечує визначення та наповнення цілей фахової діяльності майбутнього вчителя музики особистісним смислом, сприяє усвідомленню професійно-значущої мети як особистісно-прийнятих мотивів музично-педагогічної діяльності, є спонукальним чинником проективної спрямованості студента на оволодіння необхідними знаннями про сутність і засоби професійно-фахового становлення, його змістовні й процесуальні характеристики, критерії результативності.

Мотиваційно-проективний компонент передбачає «сплав» рушійних сил, який надає енергетичного імпульсу напрямку умовно-проектуального моделювання структурно-змістовних особливостей фахового розвитку майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах. Чим ясніше (вірогідніше) взаємозв'язок між цілеспрямованою метою навчання і змістом фахової підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності, тим краще структурованим і більш ефективним є творчий процес навчання й виховання студентської молоді.

Проективність фахової підготовки майбутніх учителів музики забезпечується не номінативним вивченням дисциплін за переважно відтворюючою методикою з окремими творчими та пошуковими вкрапленнями,

а знайомством уже на початкових етапах із проблемами, що виникають в науці й практиці, реальними не розв'язаними на даному етапі завданнями. Отже, виділення у структурі даного феномену мотиваційно-проективного компонента вимагає такої організації навчально-виховного процесу, яка б забезпечила мотиваційну спрямованість установок студентів на реалізацію внутрішнього потенціалу, змістила центр значущості з процесу передачі й засвоєння знань на процес постійного збагачення досвідом творчості, що обумовлює цілеспрямовану поведінку майбутнього вчителя музики на досягнення акме-вершин.

*Орієнтаційно-компетентнісний компонент* свідчить про сформованість світоглядно-духовних орієнтацій вчителя, внутрішню схильність діяти згідно з прогресивними суспільно-соціальними установками, а також наявність фахового тезаурусу, широку ерудицію в галузі художньої культури, музичного мистецтва і педагогіки, здатність до систематичного її розширення, збагачення музично-виконавських умінь у музично-педагогічній діяльності.

Проблема орієнтаційно-компетентнісної фахової підготовки студентів належить до фундаментальних не лише у соціальній, політичній, культурній сферах суспільного життя, а й у педагогічній, оскільки «всі перетворення, що відбуваються в суспільстві взагалі та у сфері освіти, зокрема, зосереджуються на особистості – головній дійовій особі та суб'єктові суспільно-історичного процесу» [359, 120].

Отже, для ефективної організації навчально-виховного процесу, необхідним є цілеспрямоване вдосконалення змісту і форм фахової підготовки студентів з позицій інтеграції, системності, діалектичної взаємодії їх духовно-творчого та інтелектуально-професійного потенціалу. З цієї позиції орієнтаційно-компетентнісний компонент дозволяє зорієнтувати фахову підготовку майбутнього вчителя музики на забезпечення ефективності внутрішнього плану дій щодо професійного вдосконалення студента, його осмисленість і самостійність у процесі набуття різноманітних фахових знань.

Знання, що виступають як результат процесу пізнання є центральним утворенням когнітивної сфери, теоретичною основою діяльності, основою мислення майбутнього вчителя музики. Усвідомлення знань підносить музичну свідомість на якісно вищий рівень, дозволяє глибше сприймати, відчувати, переживати і виконувати музику.

Виокремлений орієнтаційно-компетентнісний компонент фахової підготовки майбутнього вчителя музики визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду, розвитком аналітичного й активізацією музично-педагогічного мислення в єдності з професійно-необхідними якостями. Необхідність виділення цього компонента пов'язана також з інтеграцією психологічних і педагогічних факторів, які впливають на процес навчання, з внутрішньою структурою особистості студентів, з їх індивідуальними можливостями і загальною спрямованістю.

Включення орієнтаційно-компетентнісного компоненту до структури фахової підготовки студентів сприятиме забезпеченню розвитку в студентів потреби професійної орієнтації (формування якісних фахових знань, здійснення базової фундаментальної підготовки та реалізації власного потенціалу в педагогічній діяльності вчителя музики). Адже важливою метою виокремлення орієнтаційно-компетентнісного компоненту в структурі музично-педагогічної підготовки студента інституту мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, ми вважаємо забезпечення цілісного педагогічного впливу, зорієнтованого на всебічний розвиток майбутнього вчителя.

Проблемі професійно-компетентнісної орієнтації вчителя присвячені педагогічні дослідження (А.Алексюк, Ш.Амонашвілі, Л.Ахмедзянова, Г.Балл, Є.Барбіна, І.Бех, Н.Бітянова, О.Бодальов, Є.Бондаревська, Б.Гершунський, І.Зязюн, В.Кан-Калік, Н.Кічук, Б.Коссов, І.Колеснікова, Б.Красовський, А.Маркова, Л.Мітіна, Н.Осухова, І.Підласий, О.Пехота, Н.Прушковська, С.Подмазін, В.Радул, В.Семиченко, С.Сисоєва, В.Сластьонін, С.Смірнов, К.Чарнецьки, Г.Шевченко та ін.).

У психолого-педагогічній літературі підкреслюється, що фахова орієнтація особистості складається з психологічної установки щодо виконання певної діяльності, передбачає знання і уявлення про особливості й умови діяльності, свідоме ставлення до діяльності згідно власних здібностей і можливостей; практичної готовності – як потенційної можливості оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок; моральної готовності, що ґрунтується на усвідомленні професії та прагненні до максимального використання власних сил та можливостей у майбутній діяльності.

Питання фахово-орієнтаційної підготовки майбутнього вчителя музики знайшли відображення у працях (О.Абдулліна, Л.Арчажникової, І.Зязюна, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, О.Ребрової, О.Рудницької та ін.). Найголовнішим у педагогічній технології професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін, на думку В.Орлова, є «інтеграція психолого-педагогічних дисциплін і предметів естетичного циклу; інтенсифікація процесу навчання за допомогою інтерактивних форм і методів; рефлексивна основа навчання і учіння, детермінована взаємозв'язком об'єктивних і суб'єктивних умов» [237, 184 ].

Під час проектування орієнтаційно-компетентнісного компоненту ми враховували, що він вбирає в себе попередній загальний та музично-естетичний досвід студента, фахово-орієнтовану культуру музичного мислення, вміння використовувати набутий методичний досвід у подальшій творчій музично-педагогічній діяльності з учнями. Орієнтаційно-компетентнісний компонент у структурі музично-педагогічної підготовки студентів також має на меті усвідомлення кожним студентом комплексу методичних прийомів щодо удосконалення фахової діяльності, з урахуванням індивідуальних спеціальних здібностей майбутнього вчителя музики (слуху, ритму, музичної пам'яті, слухового самоконтролю, тощо).

При розробці орієнтаційно-компетентнісного компонента, ми спирались на висновок науковців щодо цілісності та неперервності фахової підготовки майбутнього вчителя, яка забезпечується сформованою акмеологічною



орієнтацією його особистості (В.Вакуленко, А.Деркач, В.Зазикін, Г.Коваленко, А.Козир, Н.Кузьміна, А.Мурашов, С.Мухіна та ін.) [52; 79; 80; 136; 139; 161; 221].

Акмеологічне спрямування щодо процесу навчання і виховання студентської молоді, за визначенням сучасних науковців (Н.Гузій, А.Деркач, В.Зазикін, А.Козир, С.Мірошніченко, Ю.Ясиновський та ін.) є унікальною системою, в якій досягнення творчого результату готується широкими спостереженнями, критичним використанням передового педагогічного досвіду, застосуванням експерименту, імпровізацією, пошуком варіативних способів організації навчально-пізнавальної діяльності. У цьому контексті, акмеологічне спрямування фахової підготовки майбутнього вчителя музики:

- дозволяє теоретично обґрунтувати психологічні особливості студента як майбутнього суб'єкта професійної діяльності, який не завжди має уявлення про більш досконалі засоби самоорганізації, він начебто знаходиться у просторі між двома полюсами: реальним, часто неоптимальним та ідеальним;

- визначає «траєкторію» фахового зростання на шляху досягнення майбутнім учителем професіоналізму, і цим тісно пов'язана з тими напрямками педагогічних досліджень, які спрямовані на вивчення цілісної структури особистості як суб'єкта творчої навчально-пізнавальної та управлінської діяльності.

На нашу думку, активність студента проявляється у постійному подоланні протиріч між внутрішніми потребами і об'єктивними умовами майбутньої професії. За цих умов формується досвід становлення фахової діяльності, орієнтації щодо перебудови професійного мислення та фахових умінь. Тому орієнтаційно-компетентнісний компонент забезпечує реалізацією акмеологічного підходу в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики, який орієнтує студентів на неперервний професійно-творчий саморух до вершин професіоналізму.

Отже, у світлі акмеологічного підходу до фахової підготовки студентів, виокремлення орієнтаційно-компетентнісного компонента передбачає

урахування наступних чинників: гуманістичної спрямованості музично-педагогічної діяльності; художньої цінності музичних творів, їх духовності; високого рівня педагогічно-виконавської майстерності, що передбачає гнучку систему професійних умінь і навичок; наявності креативності, інтуїції, активності, ініціативності.

Особливістю виокремлення орієнтаційно-компетентнісного компонента є те, що він забезпечує певну стадію розвитку свідомості майбутнього фахівця, виявляє суперечність між тим, яким студент себе уявляє і тим, яким себе мислить вже у статусі вчителя. Тобто, орієнтаційно-компетентнісний компонент передбачає становлення суб'єктності майбутнього вчителя музики, свободи особистісного «Я», індивідуальної своєрідності, саме тих властивостей, в яких К.Ушинський бачив істинне виховання, що поєднує в собі науку і мистецтво [364]; це - форма відображення у свідомості індивіда власного об'єктивно-реального розвитку особистісних професійних якостей.

До професійних якостей особистості відомий вчений-психолог С.Рубінштейн [300] відносив інтелектуальні, вольові та емоційні складники. Виходячи із такого поділу, доцільно виокремити серед якостей особистості фахівця такі її сфери:

- емоційну (почуття, емпатійні переживання, емоційність ставлення до професійної діяльності взагалі та окремих конкретних ситуацій зокрема);

- вольову (спрямованість особистості на професійне самовдосконалення, мотивовану відповідальним ставленням до художньо-педагогічної діяльності; здібність до прийняття рішень щодо конкретних дій на шляху фахового становлення);

- інтелектуальну, яка вбирає: професійну компетентність (знання, вміння, навички); музично-педагогічний досвід, художньо-педагогічну творчість та рефлексивність, що спрямована на перетворення себе і умов (обставин), в яких здійснюється професійна діяльність.

Представники сучасного акмеологічного напрямку наукових досліджень (В.Вакуленко, Н.Гузій, А.Деркач, І.Зязюн, А.Козир, Н.Кузьміна, В.Моляко,

Н.Ничкало) [52; 76; 79; 80; 97; 103; 139; 163; 217; 229] одностайно сходяться на тлумаченні професійних якостей і здібностей особистості як умови накопичення фахово-орієнтаційного досвіду, що формується на основі інтеграції суб'єктивних та об'єктивних чинників, діючих на суб'єкта діяльності протягом навчання. На думку вчених, комплекс особистісних професійних якостей являє собою динамічну, соціально детерміновану структуру, в якій потреби у продуктивній праці та самовдосконаленні, під впливом емоційної сфери та взаємодії з фаховим досвідом утворюють особливу форму творчої діяльності – художньо-педагогічне мислення. Важливими елементами фахово-орієнтаційного досвіду студентів дослідники вважають: задатки, здібності, обдарованість, талант; умови сімейного виховання і розвитку особистості; виховання і навчання в закладі професійної освіти; саморух до фахової майстерності в самостійній діяльності протягом життя.

Особливості фахово-компетентнісного досвіду майбутніх учителів музики тісно пов'язані із специфікою мистецької освіти. Предметом навчання є мистецтво, тобто, концентрований вираз людської духовності. Спілкування у системі «викладач – творець мистецтва – студент», яке ґрунтується на рефлексивних діях викладача і студентів, разом із розумінням мови мистецтва, забезпечує процес особистісних перетворень.

Таким чином, мета впровадження орієнтаційно-компетентнісного компоненту – це розв'язання суперечності між існуючими рефлексивними уявленнями студента, способами його мислення, знаннями, вміннями і навичками художньо-педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, педагогічної техніки, вмінь і навичок у мистецькій галузі) і майбутнім розвитком фахового «Я»: «Я – студент, який оволодіває педагогічною професією і фаховою мистецькою освітою» і «Я – вчитель, який навчає і виховує». Фахово-орієнтаційна діяльність студента поєднує у собі формування його світоглядних позицій засобами мистецтва, визначення та усвідомлення

його ролі у розвитку художньо-естетичної культури особистості, інтеграції фахової мистецької та психолого-педагогічної підготовки.

*Комунікативно-оцінювальний* компонент фахової підготовленості означає готовність учителя до неупередженого сприйняття мистецьких цінностей, здатності критично осмислювати музичний матеріал і здійснювати відбір художньо значущих творів, уміння самостійно визначати ефективність методів музичного навчання школярів. Цей компонент передбачає наявність вольових якостей у вчителя, працьовитості, здатності до самоорганізації, уміння зберігати творче самопочуття у різних видах музичної і педагогічної діяльності.

Інновації технологічного порядку стосуються впровадження різних форм комунікативних стратегій мистецької підготовки фахівців: широкого «застосування партнерського діалогу між викладачем і студентами, забезпечення толерантних навчальних стосунків між ними, використання конкретно-ситуаційних засобів навчання тощо» [291, 119].

В умовах вищих навчальних закладів мистецької освіти проводиться копітка робота, яка спрямована на формування творчих навчальних колективів: однорідних та мішаних хорів, камерних оркестрів, різноманітних ансамблів тощо. Ця робота є дуже важливою, адже від того, наскільки професійно вона буде організованою, залежить якість організації шкільних творчих колективів. Необхідні знання, вміння та навички майбутні вчителі музики як керівники творчих колективів, безсумнівно, черпають з досвіду роботи своїх педагогів. Використання цього досвіду є не просто наслідуванням, оскільки його творче використання значно впливає не лише на якість музичної підготовки фахівців, а й загальний рівень музично-естетичного виховання школярів. У процесі цієї роботи важливу роль відіграє характер спілкування між керівником та учасниками творчого колективу, тобто тип творчої педагогічної взаємодії. Проведені дослідження засвідчили, що формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики певною мірою складається саме в умовах спільної діяльності високопрофесійних творчих навчальних колективів, які

продовжують традиції закладені українською музично-педагогічною професійною школою. Адже характер взаємодії між керівником навчального колективу та виконавцями свідомо, чи навіть безсвідомо трансформуючись формує майбутній тип керівника шкільного творчого колективу.

Тому зміст комунікативно-оцінювального компоненту полягає у розкритті комунікативно-поведінкової характеристики підготовки майбутніх фахівців до музично-продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка майбутніх учителів музики до роботи з дитячими творчими колективами є особливо важливою на рівні бакалаврату, коли вони не лише проходять активну педагогічну практику в умовах загальноосвітніх шкіл, але й складають іспит практичної роботи з навчальним студентським колективом.

Розглядаючи з цієї позиції специфіку підготовки майбутніх учителів музики як керівників шкільних творчих колективів, доцільно зазначити, що лише в такому навчальному колективі може бути ефективною підготовка майбутніх фахівців, де його керівник винятково уважно, з урахуванням творчої індивідуальності, підходить до організації спільної діяльності, виважено контролює свій вплив на виконавців. Діалогічне педагогічне спілкування – це тип фахового спілкування, що відповідає критеріям діалогу (модальність, поліфонія, персоніфікація, установка на відповідь тощо), забезпечуючи суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів.

Загальновідомо, що бездумне наслідування еталонів перетворює інтерпретаційну діяльність майбутнього вчителя музики у репродуктивну. Тільки емоційно переживаючи та «пропускаючи через себе» ціннісний досвід керівництва колективом, у майбутнього фахівця виробляється технологія педагогічного керівництва творчим колективом – як «техніка втілення внутрішнього переживання особистості, елементами якої є міміка, голос, мовлення, рухи, пластика» [1, 26].

Особливе значення для вивчення проблеми комунікації майбутнього вчителя, мають дослідження вчених Н.Березовіна, Л.Виготського, В.Кан-Калика, М.Нікандрова, О.Леонтєва та ін., які виявили, що ефективні способи

взаємодії створюють оптимальні умови для становлення фахівця. Взаємодія є одним з основних видів діяльності у процесі підготовки майбутнього вчителя музики як керівника творчого шкільного колективу. Але не зважаючи на усю значущість ролі взаємодії у формуванні фахівця, на підготовку до організації цього важливого процесу ще недостатньо звернено уваги. Особливо це стосується проблеми використання механізмів творчого спілкування керівника з колективом виконавців, оскільки з'являється реальна можливість встановлення глибоких психологічних контактів між ним та студентами, що передбачає активізацію процесу спільної творчої діяльності.

Сучасні тенденції гуманізації змісту освіти, методів і форм педагогічного процесу ставлять високі вимоги до оволодіння майбутнім вчителем музики засобами педагогічної комунікації (Н.Бутенко, Н.Волкова, О.Леонт'єв, А.Мудрик, Г.Почепцов та ін.). У наукових дослідженнях (І.Зязюна, М.Кагана, В.Кан-Калика, Ф.Шаркова, Ю.Шерковніна та ін.) комунікація розглядається як дія (односторонній процес передачі сигналів без здійснення зворотного зв'язку), як взаємодія (двосторонній процес обміну інформацією) та як комунікативний процес, в якому комуніканти почергово та безперервно виступають у ролі джерела інформації. Професійно-педагогічна комунікація реалізується як система найрізноманітніших безпосередніх та опосередкованих зв'язків суб'єктів комунікації. Особливістю безпосередніх зв'язків суб'єктів комунікації є їх прямі контакти (з єдиними часовими, просторовими характеристиками): «вчитель - учень»; «вчитель – група учнів»; «вчитель – колектив учителів» тощо.

Значення педагогічної комунікації розглядається у наукових працях з педагогіки і психології щодо: сучасних вимог до підготовки майбутніх учителів (С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Лозова, Н.Ничкало, С.Сисоєва та ін.); комунікативної діяльності педагогів (Н.Бутенко, Н.Волкова, О.Леонт'єв, І.Цимбалюк та ін.), тощо.

Питання музично-педагогічної комунікації знайшли відображення у дослідженнях з проблем теорії і методики музично-педагогічної освіти,

виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики (Л.Арчажникова, П.Ковалик, А.Козир, В.Орлов, Г.Падалка, О.Олексюк, Є.Проворова, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.). Аналіз вищеназаних досліджень дозволив засвідчити, що функціональна діяльність керівника творчого колективу, багато в чому, залежить від розвитку його індивідуально-типологічних особливостей, від правильної педагогічної взаємодії, а також від вибору найбільш доцільних методів впливу на виконавців. Суттєвого значення взаємодія керівника з творчим колективом набуває за умови, коли взаємодія справляє неабиякий вплив на стиль його роботи, адже вона відбувається у постійно змінній атмосфері творчого колективу. Г.Єржемський вважав, що найбільш вичерпну й точну відповідь на запитання про особливості артистичної натури керівника творчого колективу, про масштаби його обдарування дає тільки художній колектив, яким він керує. Колектив виконавців, з яким постійно працює диригент, суцільно переймає його творчу манеру з усіма особливостями його майстерності та артистичного обдарування [90, 125].

Оскільки в контексті розвитку гуманістичної орієнтації мистецька освіта розглядається як особистісно-зорієнтована, звернена до учня, уведення до структури музично-педагогічної діяльності студентів комунікативно-оцінювального компоненту має на меті створення умов для ефективного формування сукупності комунікативних знань, умінь, навичок та здібностей майбутніх учителів музики, котрі забезпечують сприймання, розуміння, засвоєння, передачу музично-педагогічної інформації, а також уможливають ефективне управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів, сприяють досягненню комунікативної мети на уроці [139, 278].

У проектуванні комунікативно-оцінювального компоненту ми спиралися на наукову концепцію О.Олексюк, згідно якої комунікативна діяльність є найважливішою суттєвою характеристикою професійної діяльності музиканта-педагога. Як зазначає дослідниця [235, 99], «вміння встановлювати взаємні

стосунки з учасниками колективу, спілкуватись з дітьми, батьками, колегами, організувати співпрацю з ними, володіти культурою демократичного спілкування – всі ці професійні вміння досягаються, насамперед, через співпереживання та спів-участь в емоціях «інших». «Специфіка професійної діяльності музиканта-педагога, - зазначає автор, - ґрунтується на його зверненості до Іншого як константної, невід’ємної від цілісності Світобудови» [235, 92].

За визначенням О.Олексюк, комунікативно-поведінкова складова у структурі діяльності майбутнього музиканта-педагога проявляється у вигляді таких його професійно-значущих якостей як конгруентність, альтруїзм, доброзичливість, комунікативність, толерантність. Доречно зазначити, що термін конгруентність (від лат. *congruentia* – відповідність, узгодження) – поняття елементарної геометрії, що означає рівність відрізків, кутів, інших фігур [351, 372], тобто цей термін перенесений у педагогіку як науки, що виражає відповідність та узгодженість. Тому комунікативним ядром майбутнього фахівця повинні бути небайдужість до емоцій оточуючих, вміння розуміти їхні внутрішні мотиви, здатність до усвідомлення та ціннісного прийняття морально-естетичних норм, прагнення їх дотримання.

Постійне спілкування з колективом є специфічною особливістю фахової діяльності керівника творчого колективу. Результативною може бути лише така його діяльність, котра ґрунтується на комунікативних зв’язках з учасниками керованого ним колективу. Від вміння спілкуватися у процесі репетиційних занять, залежить багато в чому ефективність процесу творчої взаємодії з виконавцями.

Адекватність процесу творчої взаємодії з колективом забезпечується завдяки взаємозв’язку таких психологічних феноменів, як рефлексія, емпатія та ідентифікація. У психологічних процесах ідентифікація розглядається як самоототожнення особистості за певним зразком (окремої особистості, чи колективу) та як формування власної ідентичності, індивідуальності, завдяки



спільності певних ознак. Ідентифікація є механізмом не тільки когнітивної, а й афективної та регулятивної сфер психіки особистості [15, 7].

Розглядаючи вплив ідентифікації на процес взаємодії керівника з колективом виконавців доцільно виокремити декілька її етапів, а саме: імітацію, оцінювання, розуміння. Імітація можлива лише на початковому етапі навчання, адже активність студентів регламентується вузькими рамками дій викладача, наслідування запропонованим зразкам. Наслідування є необхідним моментом навчання, але стаючи єдиною формою організації цього процесу, воно різко звужує можливості виникнення та розвитку мотивів навчальної діяльності.

У процесі творчої взаємодії майбутньому вчителю необхідно перевтілюватися та входити у світ інтересів школярів, тонко виявляти гаму їх різноманітних почуттів, які склалися у кожній конкретній ситуації. Майбутнім фахівцям у процесі практикуму роботи з творчим доцільно постійно вчитися педагогічно точно та вивірено контролювати свої дії, ефективно використовуючи елементи театральної педагогіки, бути при цьому щирим та природнім. Важливу роль у цьому процесі відіграє навіювання (сугестія) – як особливий вид психічного впливу на людину, що зумовлює некритичне сприйняття навіюваного. У семантичній моделі Т.Рейзенкінд, яка складається з горизонтальної та вертикальної ліній, відбувається поєднання знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики у процесі навчання з використанням різних видів мистецтв на основі особистісно-діяльнісного підходу й сугестивного впливу. Дослідниця зауважує, що застосування гри, діалогу, взаємодії партнерів спілкування під час художньо-професійної діяльності з урахуванням сугестивного впливу значно підвищує ефективність навчання. Також Т.Рейзенкінд наголошувала на тому, що формування фахових основ майбутнього вчителя музики неможливе без оволодіння новітніми технологіями, до яких належить і сугестивний вплив [291, 512].

Урахування важливого значення сугестії для процесу взаємодії дає можливість керівнику шкільного колективу, вступаючи у взаємодію з дітьми,

більш впевнено «пропонувати» себе як партнера у спілкуванні. Але такого роду «пропозиція» з боку вчителя передбачає його певну активність, тобто: розробку засобів навіювання для впливу на виконавців, з метою створення яскравого художньо-музичного образу художньо-музичного твору; підготовку для створення деякого, бажано позитивного, враження про себе в шкільному колективі, самопрезентування в процесі педагогічної взаємодії. Процес взаємодії учнів та вчителя, організованої у позаурочний час на музичних заняттях включає: спільне слухання музичних творів, гру на музичних інструментах, пластичне інтонування тощо, тобто все, що торкається емоційно-чуттєвої сфери школярів, справляє вплив на розвиток їхніх моральних якостей, психічних процесів. У цій роботі важливо, щоб сугестивний вплив керівника колективу був не пригнічуючим, а сприяв розвитку творчих нахилів школярів.

На нашу думку, сутність комунікативно-оцінювального компоненту виявляється також у прагненні особистості музиканта-педагога ідентифікувати себе з мистецьким твором під час його інтерпретації, у процесі становлення особистісно-творчої позиції виконавця-митця. Дослідники [2; 21; 94; 130; 139; 201; 216; 235; 245; 248; 268; 276; 287; 303] виокремлюють такі комунікативно-поведінкові компетенції майбутнього музиканта-педагога: художньо-комунікативні (уміння емоційно-насиченого транслявання виконавського задуму); інтерпретаційні уміння (особистісного, варіативного прочитання авторського тексту); уміння довільного входження у відповідний емоційний стан, співзвучний зі змістовим наповненням музичного твору; уміння розуміти внутрішній світ іншої людини, та вибудовувати міжособистісні стосунки на засадах взаєморозуміння та взаємоповаги; уміння співвідносити результати міжособистісної взаємодії в сфері музично-педагогічного мистецтва з загальноприйнятими нормами та цінностями та уміння нестандартного, творчого вирішення проблемних та конфліктних ситуацій. Таким чином, свідомість здійснює функції контролю й оцінки, будує стратегію і тактику дій студента на основі життєвого і професійного досвіду, рефлексивного

співставлення реального та ідеального «Я» як можливості перетворити власне «Я» у той ідеал, який складається у свідомості.

Доречно зазначити, що музична комунікація є складною системою, в якій можна виокремити музичну творчість, як фахову діяльність, в процесі якої уява переробляє життєві враження; музичний твір, як специфічний продукт фахової діяльності, суб'єктивований у процесі творчості; музичне виконання, як співтворчість композитора і виконавця; музичне сприйняття, як художньо-комунікативну взаємодію. Реалізація комунікативно-поведінкової стратегії заснована на знаннях особливостей педагогічної взаємодії у сфері музичного мистецтва, вона детермінована специфікою музичного мистецтва та метою музично-педагогічного процесу, постає як здатність фахівця до регулювання власної емоційно-ціннісної сфери, що виражається в умінні змінювати, варіювати емоційну забарвленість комунікативної діяльності, передбачає здатність майбутнього фахівця до співпереживання, емпатії, до виходу за межі власного «Я».

Отже, вибір майбутнім учителем музики комунікативно-поведінкової стратегії творчої взаємодії у навчально-виховному процесі зумовлений функцією музичного мистецтва як «духовного спілкування» і характеризується метою спілкування, індивідуальністю педагога, нюансами поведінкових міжособистісних стосунків між педагогом і учнем, особливостями об'єктивної ситуації, в якій здійснюється комунікація.

*Рефлексивно-корекційний* компонент свідчить про спроможність учителя до зіставлення власного рівня музичної й музично-педагогічної діяльності з уявленнями про їх відповідність найвищим, еталонним зразкам, про співвіднесеність із вимогами досконалого виконання фахової діяльності. Важливу роль при цьому відіграє здатність до самокритики, рефлексивного осмислення та об'єктивного аналізу власних музично-педагогічних дій.

Особистість майбутнього вчителя музики може реалізувати себе настільки, наскільки може вийти за межі власного «Я» – розвинути образ самого себе, здібності до рефлексії як процесу самопізнання власних

внутрішніх станів і властивостей, як процесу «реалізації функцій самооб'єктивації, виявлення особистісних смислів, побудови образу «Я» тощо» [248, 287].

Активізація рефлексивних дій студента як «єдності потоку переживань» (Е.Гуссерль), тобто рефлексивний акт підходу до музичного твору як певної картини світу вимагає актуалізації духовної сутності майбутнього педагога-виконавця (його темпераменту, світу емоцій, почуттів, особливостей мислення, сприйняття, творчої спрямованості тощо).

У сучасних музично-педагогічних дослідженнях (Е.Абдулін, Л.Арчажникова, А.Козир, Л.Куненко, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова) склались стійкі уявлення щодо структури професійної діяльності майбутнього вчителя музики, які ґрунтуються на положенні про її детермінованість специфікою музичного мистецтва та метою музично-освітнього процесу. Вчені акцентують увагу на розширенні можливостей пізнавальної, креативної, рефлексивної діяльності студентів, формуванні їх здатності до самостійного ціле-утворення, проектування, планування і корекції стратегій і тактик особистісного та професійного розвитку [2; 21; 139; 235; 237; 245; 304; 416; 420].

Аналіз наукових праць та власний педагогічний досвід впевнено доводять, що передумовою активної музично-творчої діяльності є потреба у формуванні необхідних технічних і спеціально-виконавських навичок ще до процесу роботи над твором (рефлексивне осягнення твору), а відпрацювання потрібних слухових, технічних і виконавських навичок у процесі розучування музичного твору відбувається вже на базі установки, яка створюється до початку діяльності й спрямовує весь наступний музично-виконавський процес аж до початку сценічного виступу студента. «Адекватне розкриття уявлень щодо установки можливе лише з позицій концепції функціональної структури діяльності, яка дає змогу підкреслити, що установка не лише зумовлює готовність до розвитку активності певного типу, а й спричинює високий рівень

організованості та узгодженості процесів, на котрі поширюється її регулюючий вплив» (О.Рудницька) [301, 81].

З цієї позиції у процесі фахової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів надзвичайно важливим є рефлексивно-корекційний період побудови особистісних стратегій власної музично-педагогічної діяльності з проєкцією на подальший акмеологічний розвиток.

Рефлексивно-корекційний аспект фахової підготовки вчителя музики проявляється у побудові особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя та педагогічного і художньо-образного моделювання музично-просвітницької діяльності студентів, тобто організації власної діяльності під впливом суспільних вимог та внутрішніх інтересів та установок особистості (Б.Ананьєв, Н.Грищенко, Н.Кузьміна, І.Парфентьєва, О.Реан та ін.).

Здатність до корекції постановки фахових завдань, уміння обирати відповідні форми впливу на творчий дитячий колектив (перцептивний аналіз та сугестивний вплив) є виявами педагогічної рефлексії майбутніх учителів музики. Суттєвим внеском у розвиток досліджень рефлексії в галузі музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики стали дослідження з психології творчості (Л.Виготський, О.Леонтьєв, Б.Теплов), з музичної педагогіки (Б.Асаф'єв, Л.Баренбойм, В.Медушевський), з теорії музичного виконавства (М.Давидов, Г.Коган, Г.Нейгауз). Науковцями доведено, що функціонально рефлексія спрямована на розвиток фахового самовдосконалення майбутнього фахівця.

Отже, рефлексивне осмислення, проєктування майбутніх професійних дій та їх корекція відбувається як безперервна зміна внутрішньо-особистісних станів та професійно-важливих якостей майбутнього вчителя музики; адже він самостійно встановлює поетапну програму та очікуваний результат творчих педагогічно-виконавських дій [245, 49].

Коригування власних музично-педагогічних дій сприяє позитивним змінам у професійній „Я-концепції” студентів: активізації рефлексивних процесів, підвищенню рівня цілепокладання, креативності, самоорганізації, аксіологічному осмисленню перспективних планів фахового вдосконалення [162, 138]. Таким чином, проєктивно-корекційний аспект підготовки студентів інститутів мистецтв передбачає свідому, цілеспрямовану реалізацію професії вчителя музики; має на меті не лише афективно-когнітивну підготовленість до реалізації складних фахових завдань, але й вимагає самокорекції «Я» студента, само проєктування й корекції ним власного «компетентісно-професійного – Я».

Функціонування рефлексивно-корекційного компонента забезпечить стабільність та результативність педагогічно-виконавського процесу підготовки майбутніх учителів музики завдяки:

- усвідомленому використанню студентами більш раціональних технологічних прийомів у процесі вивчення музичних творів та доведення їх до стану концертного виконання;
- готовності студентів до продуктивної організації власної фахової діяльності;
- творчому моделюванню майбутніх професійних ситуацій.

Під час проєктувально-корекційної роботи доцільно враховувати той факт, що специфіка музично-педагогічної діяльності передбачає педагогічне і художньо-образне моделювання майбутньої музично-просвітницької діяльності студентів; передбачає інтеграцію фахово-інструментальних та психолого-педагогічних знань, їх особистісне прийняття і осмислення, а також формування проєктивних вмінь студента щодо результату його музично-педагогічної діяльності та здійснення ним рефлексивної корекції власних дій на основі емоційного осягнення художнього змісту музичних творів.

Отже, проєктування фахової роботи, постановка та корекція завдань і нормативів музично-творчої діяльності у відповідності з об’єктивними педагогічними умовами, вибір методів досягнення поставленої мети, як

сутність рефлексивно-корекційного компоненту в структурі професійної діяльності музиканта-педагога, передбачає здатність особистості фахівця до моделювання, планування та прогнозування результатів професійно-педагогічної діяльності, корекції її результатів, здатності до самостійного цілеутворення та моделювання шляхів досягнення визначеної мети [139, 151].

Вищевикладене дає можливість зробити висновок про те, що рефлексивно-корекційна діяльність майбутнього вчителя музики передбачає, передусім, усвідомлення себе як творчої індивідуальності, орієнтацію його на досягнення педагогічного ідеалу, визначення студентом тих професійно-особистісних якостей, котрі потребують вдосконалення й коригування. Здатність до корекції постановки фахових завдань, уміння обирати відповідні форми впливу на творчий дитячий колектив є ефективними проявами педагогічної рефлексії студентів у музично-педагогічній діяльності.

*Творчо-діяльнісний* компонент фахової підготовки виражає здатність учителя до творчої самореалізації у професійній діяльності, уміння виявляти неординарні підходи до інтерпретації музики, творчу ініціативу у вирішенні педагогічних проблем. Цей компонент передбачає зорієнтованість особистості на здійснення індивідуального творчого внеску в фахову діяльність.

Оскільки механізм реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя музики у процесі виконавської діяльності детермінований «проблемою художньої інтерпретації музичних творів, що зникається з проблемою «переплавки» мистецтвознавчих знань у педагогічні» (О.Щолокова), особливої ваги набувають ті чинники, що детермінують внутрішні стимули та установки особистості: творча спрямованість на самореалізацію, усвідомлення потреби у самопізнанні та самооцінці реального професійного «Я» студента-музиканта. Це безпосередньо пов'язано з моментом реалізації суб'єктивного творчого потенціалу студента у процесі виконавської діяльності.

Стабільність та результативність процесу підготовки майбутніх учителів музики забезпечує творчо-діяльнісний компонент. Функціонування цього компонента передбачає не лише когнітивну підготовленість до творчої

самореалізації, але й вимагає від студента «вироблення власне творчого та естетичного як самоцінного» [244, 80], оскільки майбутній педагог-виконавець є не лише особою, що «внутрішньо переломлює» зовнішні музичні впливи, а й виступає «носієм активності музичної дії, внутрішньою причиною існування її як процесу» [303, 210].

При виявленні даного компоненту ми спирались на принцип творчої самодіяльності С.Рубінштейна, згідно з яким суб'єкт в актах своєї самодіяльності не лише проявляється, але й створюється і визначається. Отже, напрямком його діяльності можна визначати й формування себе самого. Згідно з основними положеннями принципу творчої самодіяльності суб'єкта: суб'єкт і його психічні властивості формуються і виявляються в діяльності; об'єкт (предметний світ) породжується діяльністю суб'єкта і, водночас, зумовлює його розвиток; чим активніший у своїй діяльності суб'єкт, тим більше збагачується і змінюється об'єкт, що конструюється ним; діяльність, у якій визначається, створюється у своїх діях і виявляється сам суб'єкт, є його творчою самодіяльністю [300, 121].

Діяльність завжди здійснюється на «певному внутрішньому та зовнішньому тлі, яке становить умови її перебігу, що прямо чи опосередковано впливають на процес діяльності» (В.Семиченко). Дослідники Б.Ананьєв, П.Блонський, Л.Виготський, С.Гершунський, О.Леонт'єв, Б.Теплов стверджують, що діяльність як відображення об'єктивації творчих можливостей особистості є передумовою і самим процесом її розвитку. На думку О.Олексюк, «діяльність є одночасно умовою, метою і самим процесом актуалізації та розвитку особистості; особистість через діяльність організовує надходження досвіду, нагромадження якого веде до його впорядкування і структурування відповідно до потреб активності» [235, 79]. Оскільки діяльність не лише детермінована, але й самодетермінована, цілеспрямоване «втілення самореалізації особистості» (за висловлюванням В.Муляра) відбувається лише в тій діяльності, в основі якої лежать процеси самодетермінації особистості.



Відомі музиканти-педагоги (Е.Абдуллін, Ю.Алієв, О.Апраксіна, Н.Ветлугіна, Л.Горюнова, Н.Гродзенська, В.Москаленко, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.) неодноразово наголошували на важливості технологічного забезпечення творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього педагога-музиканта, тому творчо-діяльнісний компонент передбачає забезпечення технологічного арсеналу педагогічних і виконавських дій студента-музиканта, формування системи його естетичних ідеалів, художнього смаку, здатності до саморегуляції у процесі художньо-педагогічної інтерпретації, слухового самоконтролю щодо адекватності та стилістичної достовірності донесення творів мистецтва до шкільної слухацької аудиторії. Перехід до творчої самореалізації як об'єктивації самосвідомості у процесі інтерпретації музичних творів, відбувається на основі внутрішньо значущих активних інтенцій до розуміння «іншого смислового бачення світу», що виявляється у позиції художнього «Я» (В.Медушевський), авторської інтерпретаційної версії та самопізнанні власного творчого «Я» через індивідуальну творчість, слуховий самоконтроль і коригування власних дій. «Цілісна самореалізація пов'язана з таким рівнем особистісного розвитку людини, коли вона виступає як система саморегуляції, самоуправління, найвищий рівень якої досягається на основі розроблених людиною життєвих програм і життєвих планів» (В.Муляр).

Враховуючи вищенаведені позиції, самореалізація та саморегуляція є важливими складовими діяльності майбутнього вчителя музики, які, в першу чергу, впливають на такий її аспект, як постановка мети та оцінка досягнень. Саморегуляцію майбутнього вчителя музики у процесі виконавської діяльності зумовлює певна система чинників:

- вміння аналізувати власний емоційний стан під час виступу; виокремлювати головні смислові моменти сценічної поведінки;
- усвідомлювати нерозривний зв'язок між позитивним емоційним самопочуттям і контролем за власними виконавськими діями;
- формування професійної рефлексії, почуття відповідальності за донесення виконавського образу до реципієнтів;

- самокритичність в оцінці своїх дій та вчинків, адекватна самооцінка, здатність до вибору еталонних зразків фортепіанного мистецтва;

- використання та визначення допоміжних засобів і способів досягнення виконавських рішень, мети і створення на цій основі реального інструментарію управління.

Зважаючи на зазначене, майбутній вчитель музики не просто уявляє модель створюваного ним виконавського образу, а порівнює своє суб'єктивне сприйняття із загальноприйнятою соціальною нормою, відображаючи своє позитивне чи негативне ставлення до нього. У цьому випадку його переживання виступають на рівні усвідомлюваного почуття, духовного переживання, він відчуває почуття задоволення чи незадоволення, захоплення чи розчарування. Така самооцінка має ніби дві сторони: перша – це оцінка власного виконання музичного твору з точки зору суб'єктивного сприйняття; друга – це передбачення (антиципація) оцінки з боку слухацької аудиторії і пов'язана з нею реакція на цю оцінку та її наслідки. У результаті взаємодії цих двох сторін у свідомості суб'єкта виконавської діяльності виробляється вольове рішення реалізувати свою ідеальну програму самореалізації через виконавство або відмовитись від неї. Творчо-діяльнісний компонент спрямований на виявлення унікального творчого стилю діяльності майбутнього вчителя музики, становлення його особистісно-творчої позиції як детермінанти суб'єктивно-оптимальної «траєкторії» самореалізації у процесі музично-виконавської діяльності.

Особистісно-творча позиція майбутнього вчителя музики в умовах художньо-педагогічного процесу передбачає творчу активність та самостійність студентів, становлення їх професійних здібностей через формування певної структури особистості, особливостю якої є внутрішня єдність. У особистості, для якої характерна наявність цієї якості, на думку Б.Теплова, розвивається чітка ієрархія мотивів, визначається творча спрямованість, чітке визначення мети й завдань, що відіграють роль «керуючих ідей» [355, 79].

Сучасні дослідники О.Киричук, М.Каган, В.Лозова, В.Роменець пов'язують самореалізацію із свідомою, активно-перетворюючою діяльністю особистості. Наукові передумови вивчення даного феномена містяться в ґрунтовних досягненнях психологів у галузі дослідження проблем активності особистості, її свободи, творчості, самодіяльності, тобто виявів суб'єктності людини (К.Абульханова-Славська, Л.Анциферова, С.Бубнова, С.Гончаров, М.Магомед-Емінов, Д. Леонт'єв, П.М'ясоїд та ін.).

Специфічність самостійної активно-творчої діяльності майбутніх учителів музики розглядається вченими як:

- активна позиція особистості, яка взаємозумовлена з виявом креативності (Е.Абдуллін);
- здатність особистості до психологічного настроювання на креативність, ініціативність, діловитість, принциповість (С.Гончаренко);
- багатоаспектна діяльність, що має процесуальний характер і передбачає аналіз, синтез, узагальнення, на основі яких здійснюється виконання проблемних завдань (Г.Гарбар);
- інтегральна якість музиканта-педагога (Л.Остапенко);
- як послідовний динамічний процес, який вбирає організаційно-процесуальну особистісну складову (А.Бондаренко);
- можливий прояв творчої індивідуальності (І.Бобакова);
- як естетично-оцінна функція на різних етапах сприймання творів мистецтва та її творча реалізація у художньо-мистецькій практиці (О.Рудницька);
- осягнення творчості через постійний самостійний пошук принципів, способів поведінки та дій (З.Курлянд);
- установка до досягнення майбутніми вчителями музики високих фахових результатів (А.Козир);
- умова самовдосконалення та самореалізації фахівця (Г.Падалка), що і є гарантією успішного професійного становлення.

Отже, реальні спонукання до діяльності та рівень творчої активності в їх реалізації і перетворює мету діяльності, задану ззовні, у внутрішню потребу, суб'єктивно відображаючись у формі переживання, бажання, прагнення, усвідомлення необхідності самореалізації.

Спираючись на вищезазначене, вважаємо, що ефективність формування здатності до творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності можлива за умов активної творчої діяльності (інтерпретаційної, імпровізаційної), самостійності пошуку конструювання оптимальних суб'єктивно-інтерпретаційних версій музичного твору, створення індивідуального творчого виконавського стилю музично-педагогічної діяльності, що є «духовним баченням світу», «інтонованим світовідчуттям» особистості [235].

Прагнення до активності та творчості у процесі інтерпретації музичних творів, створення індивідуального творчо-інтерпретаційного стилю діяльності майбутнього вчителя музики, на нашу думку, можливе за умови усвідомлення і використання ним певних засобів методичного інструментарію, розвитку умінь проектувати результат власних дій та формування здатності студента до прищеплення учням навичок рефлексивної корекції на основі емоційного осягнення художнього змісту музичних творів.

Важливим елементом творчо-діяльнісного компоненту є характер емоційно-оціночного переживання музичного твору. Взаємодія внутрішнього світу виконавця та духовного «Я» музичного твору пов'язана з глибокими суб'єктивними переживаннями. На думку Л.Бочкарьова, потреба у концертних виступах і відчуття контакту, спілкування з аудиторією, що виникає на її основі, викликає у виконавця нове, незвичне самопочуття – «хвилювання в образі», стан творчого натхнення [45]. Емоційні та почуттєві реакції супроводжують та закріплюють результати об'єктного і суб'єктного творення, дають поштовх до наступного розгортання особистісних властивостей в новому творчому акті.

Перш за все, успішність протікання даного процесу безпосередньо залежить від стану емоційної сфери особистості, наявності глибокої зацікавленості майбутньою професійною діяльністю. Забезпечення гедоністичного результату виконавських дій дозволяє «перебороти періоди пригніченості та розчарування, що супроводжують будь-який творчий процес у його кінцевій стадії» (А.Маслоу) [199], виступає передумовою розвитку здібностей, що оптимізують виконавську діяльність (поява оригінальності, спонтанності творчого самовираження, дивергентності музичного мислення, постановка мети).

«Поєднання емоційного і смислового поля» у «єдність багатоманітності», прагнення до «об'єктивації» особистісного смислу через узгодження його з ціннісно-смысловим полем композиторського твору сприяє духовно-творчому взаєморозумінню та взаємозбагаченню всіх суб'єктів творчої взаємодії (творця, студента-виконавця, слухача). У цьому сенсі забезпечення переживання емоції задоволення від гедоністичного результату творчого процесу не лише стимулює цілеспрямовану активність виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, але й є фактором духовного зближення, взаєморозуміння, інтелектуального та емоційного задоволення як студента, так і шкільної слухацької аудиторії [201].

Отже, модель фахової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів на акмеологічних засадах від мети (забезпечення акмеологічної спрямованості навчального процесу) до результату (фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах) схематично зображено на рис. 3.2. Всі інтегральні характеристики фахової підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічній основі синтезуються в унікальну структуру, компоненти якої віддзеркалюють мотиваційну, компетентнісну, орієнтаційну, вольову, рефлексивну, праксеологічну, проєктивну, корекційну, духовно-ціннісну сфери діяльності особистості.

**Мета: розробити організаційно-методичну систему фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах**

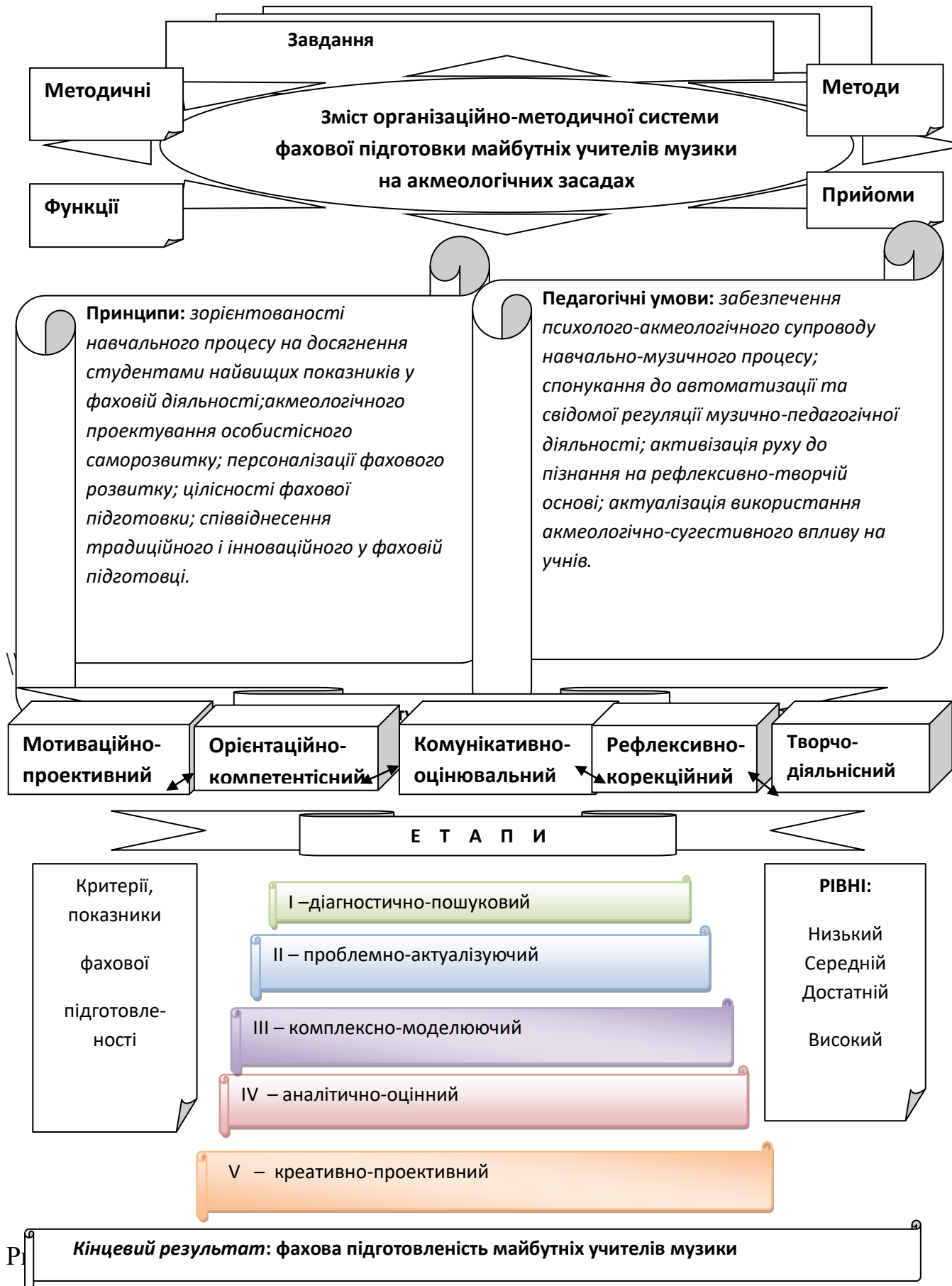


Рис. 3.2. Модель фахової підготовки майбутніх учителів музики

Синтез мотиваційно-проективної, орієнтаційно-компетентнісної, комунікативно-оцінювальної, рефлексивно-корекційної та творчо-діяльнісної практичної готовності студента до включення у активні форми фахової діяльності, передбачає ефективність функціонування запропонованої структурної методичної моделі фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах.

### **3.2. Критеріальний аналіз фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічній основі**

Процесуальну цілісність фахової підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічній основі забезпечує взаємозв'язок інтегруючих компонентів, які розкривають якість цього напрямку підготовки через критерії й показники сформованості означеного феномена.

У навчально-музичній діяльності студентів мотивація виявляється в особистісно-цінному ставленні до музичного мистецтва, в естетичному переживанні, у відчутті радості й задоволення творчим художньо-педагогічним процесом; мотиваційна сфера музично-педагогічної діяльності студентів складається з музично-педагогічного інтересу, схильності до музично-педагогічної діяльності, активного пізнавального ставлення до процесу музичного навчання та виховання школярів. Вона, також вбирає у себе конкретні форми творчої діяльності студентів, а саме: усвідомлення індивідуальних якостей творчої особистості (оригінальності, ініціативності, наполегливості); пізнання та самопізнання власного інтелектуального потенціалу; визначення мети, умов і послідовності здійснення музично-педагогічної діяльності.

Мотиваційно-проективний компонент передбачає взаємозв'язок складових, які надають енергетичного імпульсу напрямку моделювання змісту і структури фахової підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічних

засадах. Під час розробки даного компоненту, ми спиралися на висновки психолого-педагогічної науки щодо детермінаційної ролі мотивацій у діяльності людини, зокрема мотиваційної спрямованості особистості на реалізацію власних здібностей у процесі діяльності (Б.Ананьєв, Л.Божович, О.Леонт'єв, А.Петровський, С.Рубінштейн, П.Якобсон та ін.). Звертаючись до аналізу психологічних джерел, пов'язаних з поведінковою активністю людини щодо з'ясування причин, спонукальних мотивів [351, 657], які змушують її ставити певні завдання, ту чи іншу мету й цілеспрямовано досягти її втілення, тобто нам необхідно звернутися до мотиваційної сфери особистості, визначити саме ту мету майбутнього вчителя музики, яка має для нього життєвоважливу привабливу силу й спрямувати її відповідним чином, регулюючи свою пізнавальну активність для досягнення бажаного результату.

Це пояснюється тим, що мотиваційна обумовленість діяльності майбутнього вчителя носить як суб'єктивний, так об'єктивний характер і представляє собою особистісне багаторівневе, синтетичне утворення, яке складається з різноманітних видів спонук, тобто системи усвідомлених мотивів (професійних мотивів, вищих потреб у творчій праці, задоволення пізнавальних інтересів, найближчих і віддалених цілей, психологічних установок на активність, прагнення тощо), що обумовлюють вибір напрямку спеціальності, особистісно-професійний розвиток та технологічні дії спрямовані на фахове удосконалення.

Тому мотиваційно обумовлену цілеспрямованість майбутнього вчителя музики до досягнення найвищого рівня професіоналізму, його здатність визначати і проектувати перспективу фахового саморозвитку як структурну складову фахової підготовки на акмеологічних засадах перш за все ми розглядаємо як потужну внутрішню психологічну установку, що стимулює навчально-пізнавальну діяльність, активізує внутрішні резерви організму і творчий потенціал особистості студента, його емоційну й інтелектуальні сфери, дає можливість свідомо задовольняти професійні потреби в опануванні діяльності майбутнього вчителя музики. Наявність у студентів-музикантів



сталої мотиваційної життєтворчої цілеспрямованості стає також потужною рушійною силою в переборюванні суперечностей між бажанням отримати вищу якісну музично-педагогічну освіту і певними перешкодами та труднощами в її досягненні.

З цієї позиції доцільно зазначити, що поняття «критерій» (з грецької - засіб, переконання, мірило) у науковій літературі розглядається як ознака, на основі якої проводиться оцінювання, визначення або класифікація чогось [251, 181]. Саме науково обґрунтовані критерії, як «мірило», «еталон» оцінювання досліджуваного явища, дають змогу провести педагогічну діагностику досліджуваного феномена, визначити рівні його сформованості та простежити динаміку розвитку, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити напрямки педагогічної роботи.

Для визначення ефективності фахової підготовки студентів у системі музично-педагогічної освіти необхідно мати чіткі ознаки та параметри вимірювання досліджуваного явища. Такими ознаками у педагогічних дослідженнях слугують чітко визначені критерії та показники, «що відображають сутнісну характеристику предмета, що вивчається» [73,115]. Тож, розробка критеріїв та показників музично-педагогічної підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів була найбільш відповідальним і складним завданням пошукового етапу нашого дослідження.

Критерієм мотиваційно-проективного компонента нами визначено *ступінь спрямованості на постійне удосконалення фахової діяльності*. Процес діагностування даного феномена забезпечують наступні показники:

- *сформованість потреби у фаховому саморозвитку;*
- *чіткість уявлення щодо перспектив фахового саморозвитку та уміння поетапно спроектувати сходження до його вершин.*

Необхідність виділення мотиваційно-проективного компонента пов'язана з тим, що цілеспрямована мета самовираження майбутнього вчителя музики у процесі діяльності обумовлює вибір ним методичних та фахово-технологічних

дій, що виступає як засіб самоуправління. Розроблені критерії та показники даного компонента сприяють порівнянню педагогічно-виконавської діяльності з прогнозованим позитивним результатом реалізації творчих потенцій у музично-виховній роботі з учнями.

*Орієнтаційно-компетентнісний* компонент сприяє фаховому становленню майбутнього вчителя, адже він вчиться ідентифікувати себе як професіонала, що володіє певним рівнем розвитку фахово-орієнтаційної культури, що виражає: наявність уявлень про рефлексивні орієнтири музично-педагогічної професії; прагнення до усвідомлення та переосмислення особистісних та фахових орієнтирів; створення індивідуальної моделі фахового „Я” майбутнім учителем музики; реалізація усвідомлених індивідуально-рефлексивних програм фахового самовдосконалення.

Орієнтаційно-компетентнісний компонент дає змогу через визначений нами *критерій* виміряти *міру сформованості фахової ерудиції студентів*. Показниками даного критерію визначено:

- *стабільність інтересу до розширення знань в галузі музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності;*
- *широта обізнаності у музичному мистецтві та методиці музичного навчання.*

Критерієм комунікативно-оцінювального компонента нами розроблено *критерій*, що визначає *міру сформованості творчої активності у фаховій діяльності*. Показники даного критерію визначено:

- *здатність до самостійного створення виразної інтерпретації музичних творів;*
- *уміння налагодити творчу взаємодію зі школярами.*

Цей компонент передбачає взаємодію майбутнього вчителя музики, що виступає у ролі керівника на практикуму роботи з студентським інструментальним навчальним колективом. Послідовна методична робота зумовлена циклічністю наступних дій: «звернення-відповідь-оцінювання». Це прийняття рішення про бажаний характер і зміст колективної дії (звернення);

«розшифрування» їх в актах спільного творчого пошуку та трансформація здобутого творчого проекту в розгорнуту музичну мову з подальшою виконавською інтерпретацією (відповідь-виконання); здійснення колективного оцінювання, широких творчих узагальнень здобутих результатів.

*Рефлексивно-корекційний* компонент проявляється у побудові особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності майбутнього фахівця та педагогічного й художньо-образного моделювання музично-просвітницької діяльності студентів, тобто проектування, організації власної діяльності під впливом суспільних вимог та внутрішніх інтересів і установок особистості (Б.Ананьєв, В.Гладкова, Н.Грищенко, Н.Кузьміна, О.Реан, О.Щолокова).

Рефлексивно-корекційний компонент вимірює *критерій*, що визначає *міру здатності майбутніх учителів музики до самоаналізу фахової діяльності*. Показниками даного критерію визначено:

- *уміння адекватно оцінити результати власної музично-виконавської діяльності у зіставленні з еталонними уявленнями щодо фахової діяльності;*
- *здатність до рефлексивно-сміслового оцінювання творів музичного мистецтва та педагогічних завдань.*

Щодо специфіки фахової діяльності майбутнього вчителя музики у сучасних музично-педагогічних дослідженнях (Е.Абдулін, Л.Арчажникова, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова) склались стійкі уявлення, які ґрунтуються на положенні про її детермінованість особливостями музичного мистецтва та метою музично-освітнього процесу (проектування художньо-творчого та художньо-педагогічного процесу, постановку фахових завдань, їх корекцію).

Рефлексивно-корекційний компонент визначає: послідовне і цілеспрямоване залучення майбутнього вчителя музики до найбільш ефективних методів, прийомів та технологій фахового вдосконалення, з метою оптимального використання ним власного творчого потенціалу, суб'єктних особливостей та часу; творчий саморозвиток студента як суб'єкта майбутньої музично-педагогічної діяльності; проектування управлінських впливів,

спрямованих на індивідуальність самого студента, з метою приведення його особистості у стан, необхідний для успішної презентації у сфері майбутньої професійної діяльності (активності, ініціативності, самостійності).

Функціонування *творчо-діяльничого* компонента забезпечить стабільність та результативність педагогічно-виконавського процесу підготовки майбутніх учителів музики завдяки: усвідомленому використанню студентами більш раціональних технологічних прийомів у процесі вивчення музичних творів та доведення їх до стану концертного виконання; готовності студентів до продуктивної організації власної фахової діяльності; творчому моделюванню майбутніх професійних ситуацій.

Творчо-діяльнісний *компонент* через критерій *міру здатності до фахової самопрезентації* дозволяє представити такі показники:

- виконавсько-творча надійність у публічних виступах;
- здатність до створення різних форм музичного спілкування зі школярами.

Розроблена компонентна структура, критерії та показники фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах дозволяє діагностувати вищезазначену підготовку студентів з метою виявлення її ефективності.

Схематичне зображення компонентної структури, критеріїв та показників фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах відтворює таблиця 3.1.

Таблиця 3.1

	<b>КОМПОНЕНТИ</b>	<b>КРИТЕРІЇ</b>	<b>ПОКАЗНИКИ</b>
<b>I.</b>	<b>МОТИВАЦІЙНО-ПРОЕКТИВНИЙ</b>	<i>Ступінь спрямованості на постійне удосконалення фахової діяльності</i>	а) сформованість потреби у фаховому саморозвитку; б) чіткість уявлення щодо перспектив фахового саморозвитку

			та уміння поетапно спроектувати сходження до його вершин
<b>II.</b>	<b>ОРІЄНТАЦІЙНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ</b>	<i>Міра сформованості фахової ерудиції</i>	а) стабільність інтересу до розширення знань в галузі музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності; б) широта обізнаності у музичному мистецтві та методиці музичного навчання
<b>III.</b>	<b>КОМУНІКАТИВНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ</b>	<i>Міра сформованості творчої активності у фаховій діяльності</i>	а) здатність до самостійного створення виразної інтерпретації музичних творів; б) уміння налагодити творчу взаємодію зі школярами
<b>IV.</b>	<b>РЕФЛЕКСИВНО-КОРЕКЦІЙНИЙ</b>	<i>Міра здатності до самоаналізу фахової діяльності</i>	а) уміння адекватно оцінити результати власної музично-виконавської діяльності у зіставленні з еталонними уявленнями щодо фахової діяльності; б) здатність до рефлексивно-сміслового оцінювання творів музичного мистецтва та педагогічних завдань
<b>V.</b>	<b>ТВОРЧО-ДІЯЛЬНИСНИЙ</b>	<i>Міра здатності до фахової самопрезентації</i>	а) виконавсько-творча надійність у публічних виступах; б) здатність до створення різних форм музичного спілкування зі школярами

Доречно зазначити, що навчальний процес повинен забезпечувати такі умови, які дозволили б кожному студенту проявляти властиву йому від природи активність, самостійно робити пізнавальні відкриття, відчувати радість від спільної навчальної діяльності та спілкування. Тому основне завдання навчання у ВНЗ полягає в тому, щоб студенти оволоділи прийомами взаємодії, співробітництва та співтворчості; способами та прийомами залучення учнів до активної пізнавальної діяльності.

Таким чином, акмеологію художньо-творчої діяльності розглянуто у співвідношенні з її сутнісними загальними характеристиками, а саме: через вплив особистісних характеристик суб'єкта цієї діяльності (включаючи здібності, духовні потреби творчої особистості, мотивацію, сприйняття художніх творів, тощо) на мистецький результат і творчі досягнення.

### **3.3. Поетапна методика технологізації фахової підготовки майбутніх учителів музики**

Актуальною проблемою сьогодення є систематизація об'єктивних знань про розвиток освітянських процесів, пізнання законів та закономірностей. Але враховуючи певні теоретичні узагальнення та класифікацію педагогічних явищ не можна не надавати особливої уваги практичним знанням, які є вельми важливими для вирішення проблеми ефективної підготовки студентів інститутів мистецтв. З цієї позиції на перше місце виходять методичні основи фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах. Вивчення акмеологічного розвитку особистості у художньо-творчій роботі у теоретичному та практичному плані є особливо важливим у сфері музично-виконавської діяльності.

Вирішення проблеми формування творчої особистості майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання на акмеологічній основі щільно пов'язано з організаційно-процесуальним забезпеченням. Адже останнє залежить від типу та ступеню інтеграцій елементів змістового наповнення

навчально-пізнавального мистецького процесу. Саме тому для нашого дослідження набуває значення технологічний підхід, який дозволяє використовувати прийоми та методи самостійної роботи за допомогою засобів мультимедіа, що активізують самостійність майбутніх учителів музики. На нашу думку, ефективна робота майбутнього вчителя музики у процесі акмеологічного розвитку – це й використання в навчальному процесі можливостей сучасної інформаційної техніки з метою розвитку фахових знань, умінь та навичок.

Визначені нами положення дозволили обрати технологічний підхід у розкритті фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічній основі засобами мультимедіа. Такий підхід характеризує засоби мультимедіа як унікальне явище сучасності, що передбачає створення відповідних умов для застосування в навчально-виховному процесі та визначення певного потенціалу в процесі самостійної навчальної діяльності студентів. До того ж це передбачає, перш за все, свободу вибору майбутніми фахівцями форм та методів самостійного навчання, а також засобів мультимедіа, і навіть їх можливостей; створення умов для розвитку природних здібностей студентів, активізація творчого потенціалу особистості.

Змістове наукове осмислення цього питання висвітили в своїх працях такі науковці як В.Беспалько, А.Бондаренко, О.Бордюк, І.Зязюн, Т.Дмитренко, О.Дубасенюк, В.Євдокимов, А.Нісімчук, Е.Нор, М.Кларін, Г.Ксензова, О.Падалка, О.Пехота, О.Попова, В.Пітюков, І.Посохова, І.Прокопенко, Д.Чернилевский, Т.Шамова, Н.Щуркова та ін.

Педагогічна технологія постає основним напрямом педагогічної науки, в тому числі й у галузі музичної педагогіки, що «покликаний забезпечити досягнення визначених завдань, підвищити ефективність навчально-виховного процесу, гарантувати його високий рівень» [255, 9]. Як зазначає Т.Рейзенкінд, «частково технологічний аспект навчання пов'язується з технізацією навчання в процесі переходу від вербальних методів навчання до їх взаємодії з аудіовізуальними методами» [291, 135].

У цьому зв'язку виокремлюється положення про те, що інтерактивне навчання як складовий компонент творчої роботи майбутнього вчителя музики засобами мультимедійних технологій виступає необхідною ланкою певної стратегії формування фахової компетентності майбутніх учителів. До інтерактивних технологій у дослідженнях звертаються К.Баханов, Л.Карамушкин, М.Молигіна, О.Пометун, Л.Пироженко, Г.Сиротенко, О.Ярошенко та ін. Вчені вважають, що застосування цих технологій «гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спрямованих на розв'язання проміжних завдань і заздалегідь визначений кінцевий результат.

Найголовнішим у педагогічній технології фахового становлення вчителів мистецьких дисциплін, на думку В.Орлова є «інтеграція психолого-педагогічних дисциплін і предметів естетичного циклу; інтенсифікація процесу навчання за допомогою інтерактивних форм і методів; рефлексивна основа навчання і учіння, детермінована взаємозв'язком об'єктивних і суб'єктивних умов» [237, 257]. Суттєвим фактором впливу на удосконалення фахової підготовки студентів мають загальні підходи та конкретні напрямки роботи в інструментальних класах педагогічних університетів, що обґрунтовані у дослідженнях О.Рудницької, Г.Падалки, Г.Ципіна (фортепіано), В.Родіна (баян), О.Андрейко (скрипка). Базовими для нашого дисертаційного дослідження є також концептуальні положення теорії та педагогіки виконавства, які викладені у дослідженнях Л.Баренбойма, Я.Мільштейна, Г.Нейгауза, В.Пухальського, В.Шульгіної та ін.

Аналіз науково-теоретичних та методичних праць дає можливість констатувати необхідність впровадження у навчально-виховний процес із студентами музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів сучасних технологій музичного навчання й виховання, які зорієнтовані на динамічні зміни в навколишньому світі, що ґрунтуються на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, соціально-адаптаційних можливостях особистості. Інноваційні підходи до організації колективного



музикування студентів інститутів мистецтв відкривають нові можливості для концептуального та проєктивного засвоєння фахових знань, умінь та навичок. З цієї позиції ефективно використання інноваційних підходів для фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах забезпечує:

- високу достовірність прогнозування результатів та керівництво педагогічними процесами;
- аналіз й систематизацію, на науковій основі, практичного досвіду та його використання;
- комплексне вирішення навчальних та соціально-виховних проблем; створює сприятливі умови для особистісного акме розвитку, а також дозволяє зменшити ефект впливу негативних обставин на особистість;
- вибір найбільш ефективних й розробці інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних проблем тощо.

Інноваційні процеси, а саме: комп'ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система internet, стають каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. Суттєвим для здійснення педагогічного керівництва спільною музичною діяльністю є використання електронних підручників, які дозволяють значно спростити процес розучування музичного твору за рахунок використання електронних носіїв. Це значно доповнює глибинне сприйняття студентами оркестрових творів, що вивчаються, а також подання в електронному підручнику анотації до них, відомості про авторів музичних творів, ілюстрації картин художників тощо.

Такий підхід підготовки керівників оркестрових колективів до своєї професійної діяльності дозволяє всебічно вдосконалювати методи та прийоми виконавської майстерності. Серед них, насамперед, доцільно виділити прагнення досягти високого рівня художньо-професійного виконання оркестрових творів своїми вихованцями. Звідси у багатьох керівників оркестрових колективів надзвичайна ретельність та скрупульозність у проведенні репетиційних занять.

Значної уваги провідні керівники колективного музикування надають виробленню відповідального ставлення до авторського тексту. Звичка точного його інтерпретування розглядається ними як одна з найнеобхідніших умов музично-художнього виконання. Під цим розуміється не лише, скажімо, суворе дотримання ритмічних особливостей тощо. Завдання ставиться творчо та об'ємно: виконавець повинен побачити в тексті абсолютно все – і зміст, і власне нотний запис, штрихи, аплікатуру, динаміку, фразування тощо. Тобто все, через що насамперед, матеріалізується головне виконавське завдання: якнайглибше проникнути у задум автора. У процесі цієї роботи студентам допомагає прослуховування кращих зразків виконання музичних творів.

За цією схемою весь період роботи над музичними творами поділяється на три етапи. Попереднє ознайомлення з художньо-музичним твором та прочитання його з листка є початковим етапом. У процесі розучування музичного твору (на другому етапі), проводиться деталізація технічних прийомів та художньо-образне відтворення смислового змісту твору. Також на цьому етапі необхідно зробити детальний аналіз твору та продумати інтерпретаційний план. На завершальному етапі майбутній вчитель музики готується до безпосереднього показу вивченого музичного твору, вчиться професійно представляти художній твір не тільки у процесі гри, а й з позицій ведучого музичного лекторію.

У процесі цієї роботи технічна сторона виконавської діяльності повинна паралельно йти з художньо-образним трактуванням музичних творів. При цьому, передумовами художньо-музичної інтерпретації виступають професійно-педагогічні та особистісно-психологічні якості та здібності виконавця. У процесі виконавської діяльності важливого значення набуває наполегливість та воля, технічна досконалість, творча уява й фантазія виконавця. Але не лишаються без уваги й питання, що стосуються системи самостійної роботи, її змістовності, найбільш раціональних її прийомів та методів. Що ж стосовно рекомендованої при цьому робочої норми, то тут, як вважають фахівці слід виходити з того, що займатися потрібно стільки, скільки

може зберігатися (за умови напруженої уваги) гострота сприйняття та необхідна продуктивність. З цим пов'язана й постійна увага до закріплення музично-теоретичної бази студентів, як одної з важливих умов грамотного та осмисленого виконання, уміння орієнтуватися у драматургії твору, логіці його побудови тощо. Кропіткий аналіз структури твору, особливостей його фактурної побудови, а також форми, фразування є основоположним показником виконавської культури оркестранта.

Психологічні аспекти цієї проблеми розглядаються в працях Л.Виготського, В.Давидова, О.Леонтьєва, С.Максимової, І.Тализіної та інших учених. Розглядаючи психологічний потенціал самостійної роботи учнів Л.Виготський наголошував на необхідності збагачення досвіду особистості в навчальному процесі [63]. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє констатувати наявність досвіду використання технологій організації навчально-пізнавальної діяльності. Технологія організації самостійної роботи студентів засобами мультимедіа – це динамічний, комплексний процес, який ґрунтується на інтерактивному рівні, в ході якого розвиваються та формуються комунікативні навички студентів. Це в процесі підготовки майбутніх учителів сприятиме розкриттю індивідуальних можливостей студентів, підвищенню мотивації до навчання, налагодженню партнерських стосунків у мультимедійному середовищі [84]. Відбувається не лише застосування засобів мультимедіа як інноваційної методики що використовується в якості допоміжного засобу в процесі вирішення навчального завдання, а й упровадження в музичній педагогіці їх можливостей, які дозволяють студенту розкрити суть музичного твору, висловити свої почуття в зображенні та звуках, заявити про себе світові.

З позиції нашого дослідження специфічні особливості фахової підготовки студентів полягають у розкритті особливостей проєктивно-акмеологічного напрямку підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментально-ансамблевою роботою школярів. Адже проєктивно-акмеологічний напрям діяльності студента проявляється у побудові

особистісних стратегій музично-педагогічної роботи майбутнього фахівця. Специфіка педагогічного і художньо-образного моделювання музично-просвітницької діяльності студентів передбачає проектування та організацію власної діяльності під впливом суспільних вимог та внутрішніх інтересів і установок особистості (Б.Ананьєв, Н.Грищенко, А.Деркач, Н.Кузьміна, О.Реан та ін.).

З цієї позиції важливим є також засвоєння передового педагогічного досвіду – це сукупність дій викладача, спрямованих на всебічне вивчення змісту, з'ясування сутності досвіду й опанування практичними вміннями використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистий досвід. Узагальнення інноваційного досвіду провідних керівників оркестрових колективів дозволило отримати цікавіший матеріал, що відкриває таїнства творчої діяльності майстрів цієї справи. З багатьох питань погляди керівників оркестрових колективів збігаються, хоча мають іноді різні акценти, з окремих, – зокрема, із питань організації творчого процесу, прийомів та способів навчальної роботи – відрізняються. Творче використання педагогічного досвіду як практики фахової діяльності особистості та її результату, який виявляє рівень опанування об'єктивними закономірностями, дозволяє оптимізувати процес формування виконавської майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в умовах інститутів мистецтв й музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів. На думку А.Бондаренко, технологічний підхід до організації самостійно-творчої діяльності майбутнього вчителя музики засобами мультимедіа є найбільш перспективним.

У сучасних музично-педагогічних дослідженнях (Е.Абдулін, Л.Арчажникова, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) склались стійкі уявлення щодо структури фахової підготовки майбутнього вчителя музики, яка ґрунтуються на положенні про її детермінованість специфікою музичного мистецтва та метою музично-освітнього процесу. Вчені акцентують увагу на розширенні можливостей

пізнавальної, креативної, рефлексивної діяльності студентів, формуванні їх здатності до самостійного ціле-утворення, проектування і планування стратегій і тактик особистісного та професійного розвитку.

У зв'язку з цим, особливого значення набуває підготовка майбутніх учителів музики до ансамблево-інструментальної роботи, адже з позицій системного підходу, спрямованість колективної творчої діяльності тісно пов'язана з відображенням багатьох важливих процесів, що відбуваються в сучасному соціально-культурному просторі. Розробити та перевірити схематичний план методики практикуму роботи з ансамблево-інструментальними колективами студенти бакалаврату можуть на практичних заняттях навчального інструментального колективу.

Доречно зазначити, що соціокультурна спрямованість діяльності навчального інструментального колективу ґрунтується на засадах збереження, творення й маніфестації духовних цінностей, що акумулюються у музичному мистецтві з одночасним збагаченням аксіологічної сфери самосвідомості кожного його учасника. Типові форми організації діяльності в студентському навчальному інструментальному колективі доповнюються іншими видами роботи, які найбільш пристосовані саме для активізації творчості, залучення студентів до практичної реалізації набутих знань і умінь в різних видах художньо-творчої діяльності, для оприлюднення предметних результатів своїх творчих зусиль та самореалізації у подальшій практичній діяльності з школярами. Особливої популярності набувають культурно-мистецькі заходи, в яких беруть участь навчальні колективи, а саме: святкові заходи, тематичні вечори, тижні культури, студентські фестивалі мистецтв, огляди студентської художньої творчості, конкурси музичного мистецтва за участю навчальних колективів та інші заходи, що здійснюються у навчально-виховному процесі інститутів мистецтв.

Структура організаційних форм художньо-творчої діяльності студентського навчального інструментального колективу залежить від складу інструментального колективу, загально-музичної та інструментальної

підготовленості його учасників. З цієї позиції здійснюється добір тих організаційних форм, що сприяють забезпеченню позитивної результативності колективної художньо-творчої діяльності творчого навчального колективу. До найбільш поширених форм роботи інструментального колективу належать:

- *індивідуальна* (контролювання та корегування творчих дій того чи іншого виконавця з метою досягнення злагодженого виконання в інструментальному ансамблі, підготовка квартетів, дуетів та окремо взятих солістів для виконання фрагментів виконуваних творів, набуття практичних виконавських умінь і навичок у студентів; налагодження творчого контакту з керівником інструментального колективу для досягнення узгодженості в реалізації творчих намірів);

- *групова* (опрацювання часткового унісонного та унісонно-вертикального—октавного ансамблю з урахуванням закономірностей обертонових фізичних властивостей звука (підпорядкування верхніх обертонів нижнім як необхідна закономірність вироблення злагодженого ансамблевого звучання), долання тих чи інших виконавських труднощів з метою заощадження часу на загальних репетиціях);

- *загально-колективна* робота як цілісність творчих керуючих та регулюючих дій, поліфункціональний комплекс організуючої (плануючої), репетиційної (педагогічної), керуючої (реалізуючої), виконавської, інтерпретаційної (аналітичної) спрямованості. Першорядне завдання – підготовка колективу до роботи над різноманітним репертуаром, в основі якої – система розвитку співацьких умінь і навичок, що реалізуються під час опрацювання основних елементів звучності інструментального колективу, розкриття музичного образу твору засобами художньої виразності.

Доречно зазначити, що проєктивно-акмеологічний напрям підготовки студентів інститутів мистецтв до колективного музикування визначає: послідовне і цілеспрямоване залучення майбутнього вчителя музики до найбільш ефективних методів, прийомів та технологій фахового вдосконалення, з метою оптимального використання ним власного творчого

потенціалу, суб'єктних особливостей та часу; творчий саморозвиток студента як суб'єкта майбутньої музично-педагогічної діяльності; проектування управлінських впливів, спрямованих на індивідуальність самого студента, з метою приведення його особистості у стан, необхідний для успішної презентації у сфері майбутньої професійної діяльності (активності, ініціативності, самостійності, тощо).

Проективно-акмеологічний аспект підготовки майбутнього вчителя музики має на меті створення студентом проекту-моделі власного професійного «Я», моделі ретроспективного, реального та ідеального «Я», а також планування стратегій і тактик поведінки студента на кожному етапі музично-педагогічної діяльності, регулювання емоційно-вольової сфери, шляхом складання конкретних алгоритмів професійних дій та самоорганізації (як мобілізації особистісної мотивації, когнітивних ресурсів, поведінкової активності). Важливо те, що саме проектування і корекція педагогічно-фахових дій сприяє усвідомленню майбутнім учителем музики змісту особистісних перспективних та оперативних планів роботи над собою, як майбутнім професіоналом, таким чином, виробляється програма неперервної музично-педагогічної та виконавсько-фахової самоосвіти, самовиховання, самоорганізації та саморозвитку. Самоорганізація його практичної діяльності у даному випадку відбувається через самоактуалізацію, самоконцентрацію, самопрезентацію, самонавіювання, самонаказ, самосхвалення.

Отже, проектування майбутніх професійних дій відбувається як безперервна зміна внутрішньо-особистісних станів та професійно-важливих якостей майбутнього вчителя музики; він самостійно встановлює поетапну програму та очікуваний результат творчих педагогічно-виконавських дій. Проектування власних музично-педагогічних дій сприяє позитивним змінам у професійній «Я-концепції» студентів: активізації рефлексивних процесів, підвищенню рівня цілепокладання, креативності, самоорганізації, аксіологічному осмисленню перспективних планів фахового вдосконалення. Методика фахової підготовки студентів інститутів мистецтв передбачає

свідому, цілеспрямовану реалізацію професії вчителя музики; має на меті не лише афективно-когнітивну підготовленість до реалізації фахових завдань, але й вимагає самокорекції «Я» студента, самопроектування ним власного «компетентісно-професійного – Я».

Під час проектування даного напрямку фахової роботи ми також враховували той факт, що специфіка музично-педагогічної діяльності передбачає педагогічне і художньо-образне моделювання майбутньої музично-просвітницької діяльності студентів; передбачає інтеграцію фахово-інструментальних та психолого-педагогічних знань, їх особистісне прийняття і осмислення, а також формування проєктивних вмінь студента щодо результату його музично-педагогічної діяльності. Отже, акмеологічне проектування фахової діяльності, постановка нагальних завдань і нормативів музично-творчої діяльності у відповідності з об'єктивними педагогічними умовами, вибір методів досягнення поставленої мети, як сутність проєктивно-акмеологічного напрямку в структурі професійної діяльності музиканта-педагога, передбачає здатність особистості фахівця до моделювання, планування та прогнозування результатів професійно-педагогічної діяльності, корекції її результатів, здатності до самостійного ціле-утворення та моделювання шляхів досягнення визначеної мети.

Основними напрямками художньо-творчої діяльності студентського навчального інструментального колективу є такі:

- засвоєння інструментально-технічних елементів, тобто робота над компонентами оркестрової звучності, під час якої технічність виконання свідчить про міру володіння інструментально-ансамблевими вміннями та навичками;

- створення художнього образу твору засобами музичної виразності, до яких належать якість інструментального звучання, звуковисотне інтонування, темпоритм, динаміка, тембр, артикуляція, фразування.

Ці напрями тісно пов'язані між собою, складаючи єдине ціле. Кожен з них має свої переваги й недоліки. У першому випадку забезпечується знання



кожним виконавцем своїх партій, але деякою мірою втрачається з поля зору ансамблева єдність, у другому – учасники колективу набувають досвіду ансамблевого виконання, швидкого орієнтування у гармонічному виконанні, проте часто не всі студенти беруть однаково активну участь у процесі репетиційних занять. Тому на початковому етапі пропонується працювати за партіями або групами, але лише після попереднього осмислення музичного твору всім інструментальним колективом.

На основі аналізу порівняння внутрішньої «моделі-взірця» виконання музичного твору в інтерпретації керівником і реальним станом його інтерпретації студентами враховується вектор відхилень зазначених позицій, на які обов'язково доцільно зважати, регулюючи взаємодію між суб'єктами художньо-творчого процесу (керівник-творчий колектив) для забезпечення цілісності функціонування студентського інструментального навчального колективу.

Здійснення коригувальних дій керівником студентського інструментального навчального колективу шляхом внесення додаткової інформації, впливаючи на процес інструментального виконавства з метою наближення до «моделі-взірця». Забезпечення коригувальних дій «зворотного зв'язку» в ланцюгу «виконавці-диригент» на рівні адекватного досягнення і відтворення всієї інтерпретаційної архітекτονіки інструментального матеріалу, що фіксується в «моделі-взірці», а також застосування «концентрованої множинності» засобів художньої виразності, що використовуються в інструментальному виконавстві, спираючись на визначену «модель-взірець», обґрунтовану керівником інструментального навчального колективу.

Доречно зазначити, що однією з найважливіших проблем музично-естетичного виховання школярів у процесі колективного музикування є розвиток їх музично-творчих здібностей. Проблема розвитку музично-творчих здібностей школярів є особливо актуальною, оскільки емоційний відгук на музику, багато в чому, залежить від ступеня розвитку усіх компонентів цього складного явища. Повноцінне сприйняття музичних творів високохудожніх

зразків різноманітних напрямків можливе лише за умови цілеспрямованого розвитку музично-творчих здібностей у шкільні роки. Розвиток музично-творчих здібностей школярів складний та багатогранний процес. Цю проблему досліджують представники різних галузей науки: психології, соціології, педагогіки, методики музичного виховання, естетики, мистецтвознавства. У фундаментальних науках з проблем музично-естетичного виховання школярів широко висвітлені різні аспекти формування особистості засобами музики (О.Апраксіна, Б.Асаф'єв, А.Боолгарський, Л.Горюнова, Н.Гродзенська, Є.Назайкінський, М.Румер, А.Сохор, В.Шацька, Б.Яворський та ін.).

Повноцінне сприйняття музичних творів школярами неможливе без розвиненої здатності до образного мислення. Створення художнього образу музичного твору потребує активізації цього процесу у школярів. Тому повноцінне, цілісне сприйняття світу можливе лише за умови формування художньо-образного мислення у школярів у процесі музичних занять. Сучасні вимоги до музично-естетичного виховання школярів передбачають не тільки розвиток спеціальних музичних здібностей, але й активний розвиток таких психічних процесів, як сприйняття, відчуття, мислення, пам'ять, уява, фантазія тощо.

Основоположне значення для науково-педагогічного вирішення проблеми художньо-музичного мислення, як процесу пізнання, мають теоретико-методичні дослідження у галузі психолого-педагогічних наук таких вчених, як: Б.Асаф'єва, Л.Виготського, А.Костюка, С.Рубінштейна, Б.Теплова, Б.Яворського. Надзвичайно цінними у цій галузі є дослідження виконані на межі музичної педагогіки і психології та мистецтвознавства (Л.Бочкарьова, В.Медушевського, В.Москаленка, Є.Назайкінського, В.Петрушина). З іншого боку й сама музично-педагогічна наука накопичила багатий матеріал, так чи інакше пов'язаний з проблемою розвитку художньо-образного музичного мислення (дослідження Т.Баришевої, В.Белобородової, О.Брушлінського, Л.Горюнової, А.Лашенка, Н.Мозгальнової, А.Пілічяускаса).

Займаючи особливе місце у структурі музично-творчих здібностей художньо-образне мислення дозволяє творчо поєднати інтелект з розвиненою чуттєвою сферою, що допомагає йому викликати в слухацькій аудиторії яскраві образи та асоціації у процесі повноцінного сприйняття музики, на основі самостійно пережитих вражень. Основою образного мислення є оперування вже наявними образами. Цей процес вимагає достатнього досвіду оперування художньо-музичними образами, адже чим багатший запас накопичених образів, тим повніший їх зміст, що створює можливість для різноманітних варіантів їх перетворень. Образ є найважливішим елементом дій суб'єкту, орієнтуючи його у конкретній ситуації, спрямовуючи на досягнення поставленої мети та розгортаючи дію у просторі та часі. Повнота та якість образу визначає ступінь досконалості виконуваних дій. У процесі реалізації дії вихідний образ видозмінюється, накопичуючи у собі досвід практичної взаємодії суб'єкта із середовищем. Об'єм змісту образів безмежний. У чуттєвому образі може бути втілений будь-який абстрактний зміст; у цьому випадку матеріалом для образу слугують не лише просторово-часові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові, вестибулярні тощо), але й внутрішнє мовлення (у вигляді абстрактного поняття чи опису його з допомогою ключових слів) [63, 133].

Образне мислення кожної особистості проявляється у таких ознаках, як: самостійність, гнучкість, швидкість, критичність, широта тощо. Тому в роботі вчителя музики необхідно розрізняти сенсорні та мисленнєві образи. Єдиним та відправним для них є адекватність відображення в образах об'єктів. У сенсорному образі завжди є чималий процент неістотного, несистематизованого, некритичного відчуття. Тоді як у мисленнєвому образі багато ілюзорного, в ньому високий відсоток необхідного й істотного, типового і логічно спресованого, що важливо для розкриття об'єктивних закономірностей. Таким чином поняття образу щільно пов'язане з такими загально психологічними категоріями – діяльністю, мотивом, спілкуванням. Оперуючи сенсорними образами та мисленнєвими конструкціями,

використовуючи різноманітні пізнавальні форми, людина глибоко проникає в сутність речей та явищ.

У процесі художньо-творчої діяльності велике значення має конкретне мислення, котре реалізується у вигляді аналізу та поєднання образів, адже цей тип мислення є передумовою художньо-музичної творчості. Образне мислення розвивається, відточується у людей певних видів професійної творчої діяльності (музикантів, артистів, поетів тощо). Основною змістовою ознакою мистецтва є художній образ, котрий є специфічним, властивим лише мистецтву, різновидом культурної свідомості. Мислення художніми образами – це сама сутність створення, виконання та сприйняття творів мистецтва.

Доцільно зазначити, що протягом життя в особистості формується образ, котрий містить численні аспекти пізнавальної діяльності. Образне бачення – це бачення внутрішнім зором того, про що йде мова, це виклик почуття, співпереживання через створення ілюстративного підтексту мовлення. К.Станіславський радив під час словесного спілкування говорити не стільки вухам, скільки очам [346, 86-91].

Існують два найбільш ефективні елементи сприйняття та відповідно два досвіди: безпосередньо-почуттєвий та опосередкований. У досвіді безпосередньо-почуттєвому більше невербальної інформації, і як правило, особистість не здатна відокремити сприйняття предмета від його осмислення. Наприклад, спостерігається тенденція, що у нормальному стані людина сприймає чорнильну пляму свідомо, тобто відбувається злиття реального кольорового зображення з певним образом. В основі цього явища лежить здатність особистості виокремлювати найбільш значимі частини інформації, формуючи у своїй уяві «фігуру» на менш значимому «фоні». У цьому процесі особистість співставляє даний об'єкт з раніше знайомими, або за іншими параметрами, виходячи з набутого досвіду. Цей процес отримав назву «послідовність формування Гештальта». Він складається з трьох етапів: стадія комплексних якостей, котра супроводжується виникненням переживання напруженості, невизначеності; прагнення до формування «гештальта», до

структурування поля сприйняття, отже виникає тенденція у беззмістовній структурі побачити усвідомлений матеріал; постгештальтний період, який полягає у формуванні упорядкованого та свідомого сприйняття.

Можливість подібного специфічного підходу закладена в психічних якостях об'єктів, у яких ще до накопичення досвіду в потенційному стані знаходяться архетипи, базові емоції, що робить принципово можливими їх розпізнавання та ідентифікацію. Розпізнавання об'єктів різного ступеню складності у відповідності з деякими зразками є можливим завдяки процесу емпатії. Будучи біологічною якістю за своєю природою, емпатія слугує засобом невербальної комунікації між людьми. Оскільки у звичайному стані сприйняття має властивість виключати велику кількість інформації з свідомого контролю й ідентифікації, саме які подразники будуть усвідомлені, залежить від специфічних особливостей людини, його потреб, загальної програми життєдіяльності та установки. З огляду на це виникає необхідність працювати з феноменом психічним, отриманим у безпосередньо рефлексивному досвіді, на відміну від феномену психологічного, котрий є відображенням першого, у тому чи іншому середовищі. До такого типу належить архетип – психічний зміст, який упорядковує почуттєві компоненти в узагальнений образ, тим самим роблячи можливим його розпізнавання.

Основною змістовою ознакою мистецтва є художній образ, котрий є специфічним, властивим лише мистецтву, різновидом культурної свідомості. Мислення художніми образами – це сама суть створення, виконання та сприйняття творів мистецтва. У спеціальному (музичному) значенні поняття образи – це продукти психічної та духовної активності людини. Найфундаментальнішими з них є образи безпосередніх відчуттів. Вони не зникають без сліду з дією зовнішніх подразників, а зберігаються у пам'яті й створюють пласт образів-уявлень. Останні відрізняються від безпосередніх відчуттів певною узагальненістю. Основна прикмета образів-уявлень полягає в тому, що їх можна довільно викликати в пам'яті, порівнювати, поєднувати (асоціювати) з іншими образами, аналізувати. Подібні операції з образами

лежать в основі всіх основних видів мислення: емпіричного, науково-теоретичного, містико-релігійного, художнього.

Зародження музично-художнього образу у виконавському контексті є спонтанним за проявами у вищезазначених зовнішніх проявів художнього образу. Це є ознакою творчого рівня виконання музичного твору. Але зародження виконавського образу не обов'язково призводить до фахової майстерності – це є необхідним, але не достатнім фактором. Дійсно, як показали дослідження Л.Бочкарьова, В.Ражнікова та ін., на початковій стадії музичний образ є розмитим, дифузним, тобто він є лише «емоційною гіпотезою», прообразом твору, адже він ще не володіє достатньою стійкістю та відтворюваністю у різноманітних виконавських ситуаціях. Для прояву цих якостей художній образ повинен мати диференційовану структуру, що містить «емоційно-змістове ядро», котре має «ключові перцептивні ознаки», що присутні під час усіх змін цього образу [269, 153].

Доцільно зазначити, що диференціація виконавського образу відбувається у процесі усвідомленої роботи над музичним твором, що є результатом розуміння його змісту, в процесі якого виконавський образ стає більш стійким та набуває властивості збереження у часі. Критерієм цієї стадії є усвідомлений прояв зовнішніх ознак художнього образу [61, 56]. Реалізація зазначених позицій є системою послідовних дій спрямованих на досягнення мети, впровадження в практику нових технологічних підходів, що сприяють актуалізації, осмисленню художньо-педагогічного досвіду, мотивації до безперервного фахового розвитку.

Ці педагогічні завдання вирішуються успішно за умов здатності майбутнього фахівця до проектування шляхів досягнення педагогічної мети; здатності до оперування необхідними засобами корекції, у зв'язку із розв'язанням і вирішенням музично-педагогічних завдань.

Доцільно зазначити, що проєктивно-акмеологічна діяльність майбутнього вчителя музики передбачає, передусім, усвідомлення майбутнім учителем себе як творчої індивідуальності, орієнтацію його на досягнення педагогічного

ідеалу, визначення студентом тих професійно-особистісних якостей, котрі потребують вдосконалення. Ці педагогічні завдання вирішуються успішно за умов здатності майбутнього фахівця до проектування шляхів досягнення педагогічної мети; здатності до оперування необхідними засобами корекції, у зв'язку із розв'язанням і вирішенням музично-педагогічних завдань.

У результаті проведеного дослідження розроблено *поетапну методику формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах*, що передбачає дотримання певної послідовності, а саме педагогічної роботи у перебігу таких етапів: *діагностично-пошукового, проблемно-актуалізуючого, комплексно-моделюючого, аналітично-оцінного, креативно-проективного*. На всіх етапах дослідної роботи педагогічний моніторинг дозволяв надавати об'єктивну, валідну, якісну оцінку будь-якій художньо-творчій діяльності.

#### **3.4. Педагогічний моніторинг навчальних досягнень студентів інститутів мистецтв**

З позиції нашого дослідження доцільно розглядати моніторинг як супровідне оцінювання і поточну регуляцію основних процесів у мистецькій освіті. Це модернізована система, яка складається з показників, об'єднаних у стандарт, методів їх розробки і постійного спостереження за цими показниками (стандартами) за станом та динамікою керованого об'єкта з метою його оперативної діагностики, попереджального визначення диспропорцій, вироблення необхідних рішень і управління ними.

Механізм розробки моделі управління вищою освітою містить:

- визначення мети і напрямів організації управління вищою освітою;
- конкретизацію діяльності управлінських структур (від міністерських до керівних органів управління ВНЗ);
- аналіз шляхів розвитку галузі відповідно до соціального замовлення;

- прогнозування можливостей розвитку галузі;
- вибір перспективної моделі розвитку та її удосконалення (оптимізації);
- розробку внутрішніх структурних механізмів системи управління;
- визначення процедур діагностування ефективності розробленої моделі у сфері вищою мистецької освіти.

Однією з умов успішного вирішення проблеми удосконалення управління вищою освітою в Україні та впровадження ефективного механізму управління нею є створення національної системи моніторингу вищої освіти що, в свою чергу, неможливе без правового врегулювання її діяльності, організаційної побудови, розробки механізму державного управління та громадської оцінки результатів функціонування ВНЗ, вироблення моделі оновленої системи статистики освітньої галузі та формування переліку показників і критеріїв якості вищої освіти. Такі завдання як участь у розробці механізму моніторингового дослідження можуть бути покладені на незалежний координаційний центр моніторингу вищої освіти, який у своєму підпорядкованні матиме регіональні (галузеві) центри та інституційні центри моніторингу в кожному ВНЗ I-IV рівнів акредитації.

Моніторинг вищої освіти – це механізм супроводжуючого оцінювання та поточного регулювання певних освітніх процесів, завдяки якому проводиться оцінювання та прийняття управлінських рішень. Визначаючи соціальну обумовленість моніторингу в системі державного управління вищою освітою та враховуючи теоретико-методологічний та практичний аналіз окреслено сутність моніторингу в системі державного управління вищою освітою, що полягає в отриманні певних об'єктивних результатів процесу державного управління вищою освітою в Україні та визначені засобів, що використовуються для їх досягнення.

У результаті проведеного аналізу нами виокремлено особливості системи моніторингового забезпечення вищої освіти, а саме:

- об'єктивність зібраної інформації;



- валідність і надійність інформації як ознак чіткості та сталості отриманих результатів моніторингових обстежень;
- мобільність та гнучкість прийняття рішень за отриманими результатами;
- адаптивність структури підготовки фахівців до мети реформування вищої освіти;
- гуманістичну спрямованість моніторингу вищої освіти.

Модернізація управління якістю освітньої галузі передбачає:

- оптимізацію організаційно-управлінських структур;
- зміни в технології реалізації управлінських функцій;
- впровадження інформативно-управлінських, комп'ютерних технологій;
- ефективний перерозподіл функцій і повноважень між центральними органами влади та органами місцевого самоуправління;
- впровадження нової етики управління – партнерський, рівноправний стиль відносин, відмова від декларативного спілкування та дріб'язкової опіки;
- зміну форм і методів контролю, націленість на допоміжний, випереджувальний контроль, підвищення його компетентності, зміщення акцентів на кінцевий результат;
- створення центральних і регіональних систем моніторингу якості освітніх послуг;
- демократизацію процесу призначення керівників навчальних закладів;
- удосконалення процедури ліцензування, атестації та акредитації закладів освіти;
- підготовку й перепідготовку управлінців усіх рівнів, лідерів в освіті;
- активне залучення до управлінської діяльності талановитої молоді.

На індивідуальному рівні педагогічного моніторингу простежується рейтинг навчальної діяльності кожного студента. Відображення цього рейтингу в картці індивідуального моніторингу в числовому і графічному вигляді дає можливість визначити тенденцію й темп розвитку чи згасання навчальної активності студента. Може виникнути заперечення, що цю роботу можна провести простіше на підставі аналізу середнього бала успішності, однак не

можна погодитися з такою постановкою проблеми з таких причин. По-перше, середній бал успішності не враховує результати успішності з предметів, де як підсумковий контроль передбачений недиференційований залік чи підсумкового контролю за семестр не передбачено навчальним планом, а по-друге, система бальної оцінки знань студентів в основному орієнтує їх на плідну роботу в семестрі: нагадаємо, що 70 % від загальної кількості балів студент одержує саме за роботу в семестрі. Тому рейтинг навчальної діяльності можна розглядати як найбільш об'єктивну оцінку якості вищезазначеної діяльності. Визначивши основні тенденції розвитку чи вгасання навчальної активності студента, педагог має можливість на підставі аналізу кількості балів з кожного предмету, виявити ті дисципліни, у вивченні яких студент чи виявляє найбільший інтерес, чи, навпаки, має труднощі. Таким чином, ефективне використання педагогічного моніторингу дозволяє проводити адресний педагогічний вплив із метою подолання студентом дидактичних труднощів у процесі освоєння дисциплін навчального плану.

На індивідуально-груповому рівні педагогічного моніторингу ми маємо можливість визначити рейтинг навчальної діяльності групи шляхом розподілу середньої кількості балів групи за семестр на середній показник балів за курсом. Порівнюючи показник рейтингу групи з показниками за попередні семестри, визначаємо основні тенденції розвитку навчальної активності групи. Цей показник заноситься не тільки в картку моніторингу групи, але й у картки індивідуального моніторингу, що дозволяє визначити співвідношення тенденцій розвитку навчальної активності кожного студента із загальногруповими тенденціями. У ході аналізу результатів визначається ступінь впливу групи на кожного студента, а також залежність загальних результатів від їхньої роботи. Такий аналіз дозволяє визначити тих студентів, які впливають на розвиток загальної навчальної активності та вжити щодо цих заходів педагогічного впливу.

Педагогічний моніторинг, проведений на колективно-груповому рівні, передбачає визначення процентного значення середнього бала за курсом до

максимального значення балів за семестр. Порядок цієї роботи розглянутий у попередньому параграфі. Саме на цій основі визначаються не тільки загальні тенденції навчальної діяльності студентів, але й ефективність проведення всієї системи педагогічного моніторингу. Вони свідчать, що рівень навчальної успішності має позитивну тенденцію. У початковий період проведення педагогічного моніторингу вона незначна, але в ході подальшої роботи динаміка зростає, що говорить про позитивний вплив системи організації моніторингу на хід гуманізації освітнього процесу.

Конкретний аналіз кількості балів, що набрали студенти за підсумками поточної успішності, рубіжного контролю і самостійної роботи, виявив такі проблеми навчально-методичного характеру:

- результати поточного контролю знань студентів по курсу вище, ніж результати підсумкового контролю, що говорить про недостатню щільність опитування студентів у період вивчення дисципліни в семестрі;
- не з усіх дисциплін існує достатнє методичне забезпечення самостійної роботи студентів;
- консультативна робота, проведена на кафедрах вищого педагогічного навчального закладу, зорієнтована, в основному, на слабо встигаючих студентів, вона недостатньо проводиться зі студентами встигаючими на “середньо”;
- науково-дослідна робота, проведена студентами, не завжди зорієнтована на зміст освітнього процесу.

Для вирішення цих проблем доцільно вживати конкретних заходів навчально-методичного характеру: з метою підвищення ефективності поточного контролю, на кафедрах розглянуто питання гуманізації модульної системи викладання навчальних дисциплін; крім тестів безмашинного контролю, стала застосовуватися комп'ютерна система опитування в навчальному й контрольному режимах роботи; навчально-методичною радою вищого педагогічного навчального закладу розглянута й запропонована для використання в практичній педагогічній діяльності програма з удосконалення

індивідуалізації процесу навчання студентів; професорсько-викладацький склад кафедр зорієнтований на роботу щодо поліпшення методичного забезпечення самостійної роботи студентів і підвищення практичної значущості науково-дослідної діяльності студентів для змісту гуманізації освітнього процесу.

Таким чином, педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу дозволяє:

- створити умови для предметного самоаналізу якості й змісту педагогічної діяльності викладацьким складом вищого педагогічного навчального закладу;
- забезпечити належний рівень соціального захисту педагога, що сприяє творчому ініціативному ставленню до педагогічної діяльності;
- визначити на підставі простеження тенденцій основних напрямків діяльності професорсько-викладацького складу проблемні зони педагогічної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі на різних рівнях (індивідуально-педагогічному, кафедральному, загальнопедагогічному);
- організувати адресний організаційно-педагогічний вплив на хід освітнього процесу з метою удосконалення професійної майстерності професорсько-викладацького складу.

Серед основних напрямків підвищення якості вищої освіти необхідно виділити наступні:

- подальша трансформація мережі вищих навчальних закладів на задоволення потреб особистості і регіонів відповідно до вимог ринкової економіки. Це дасть можливість вирівняти потенціали мережі вищих навчальних закладів у розрізі регіонів, зменшити міграційні потоки молоді за освітнім фактором в регіони з високим освітнім потенціалом, пом'якшити ситуацію, що складається у сфері працевлаштування молоді;
- реалізація принципів універсального підходу до розвитку вищої освіти. Це необхідно тому, що універсальність освіти забезпечує здобуття молоддю, яка має необхідні здібності, мотивацію та адекватну підготовку до всіх етапів

життєвого шляху, вищої освіти; поєднання функцій навчання і виховання; використання різних форм роботи в задоволенні освітніх потреб усіх і на усіх етапах життя; етичну роль в період кризи цінностей в суспільстві; сприяти культурі злагоди і миру в суспільстві;

- забезпечення відповідності вищої освіти сучасним вимогам і умовам, за яких потреби розвитку держави і регіонів будуть в центрі політичного бачення і рішень. Це дозволить комплексно визначити свої завдання у сфері підготовки та перепідготовки кадрів, наукових досліджень й надання освітніх послуг, мати відповідні для цього ресурси, передбачити розвиток духу підприємництва, сприяти підвищенню рівня економічної активності громадян;

- поліпшення системи ступеневої освіти, сприяння розвитку інтеграційних процесів. Це підвищить ефективність функціонування вищої освіти;

- функціонування міцного "освітнього ланцюжка" забезпечить безперервну систему освіти громадян, а також, створення умов для застосування більш гнучких програм, які сприяють доступності вищої освіти протягом усього життя людини, включаючи самоосвіту;

- формування демократичних відносин між викладачами і студентами. Такий підхід забезпечить управління цими відносинами на принципах рівності, здібностей і взаємної поваги, створить умови для формування майбутнього громадянина, здатного до професійної діяльності у соціально орієнтованій економіці;

- адаптація змісту вищої освіти через Державні стандарти (освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми) до потреб суспільства. Це дозволить створити на базі підготовки фахівців широкого профілю механізм гнучкої адаптації випускників до умов ринкової праці, підвищити їх академічну і професійну мобільність, зорієнтувати трудовий потенціал на продуктивну професійну діяльність в певних сферах, механізм безперервного оновлення змісту вищої освіти;

- диверсифікація структури та обсягів підготовки, навчальних планів і програм. Це необхідно в умовах динамічного формування інфраструктури

виробничої і невиробничої сфери, ринку праці. Збалансованість пропозицій ринку праці буде сприяти розв'язанню ряду проблем, пов'язаних з працевлаштуванням молоді, її соціального захисту. Вища професійна освіта за своїм змістом буде більше відповідати вимогам ринкової економіки, допоможе молоді знаходити свою нішу на ринку праці.

- Проведене моніторингове дослідження дозволило визначити ефективність фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах, особливо у сфері здатності студентів до сприймання різноманітних видів мистецтва у процесі навчальної діяльності. Нами були отримані позитивні результати у процесі констатувального експерименту в роботі з розвитку здатності студентів до сприйняття різних видів мистецтва. Прояв різноманітних показників і якостей, які характеризують творче сприйняття, естетичне відношення до світу, в авторській системі методологічних координат реалізувались наступним рухом, тобто розвитком:

- почуття емоційно-емоційної самотності мистецтва;
- розуміння художнього образу;
- почуття автора твору;
- естетичне відношення до творів мистецтва;
- актуалізація психологічної реальності буття внутрішнього світу людини в художньо-естетичній реальності твору мистецтва.

Дещо складним для моніторингового вимірювання був інтеграційний показник процесу творчого сприйняття – наявність поля «Я в художньому творі». Адже це поле утворюється у процесі зіткнення «Я» неповторної людської індивідуальності і «Я» художнього твору (за Т.Полозовою). за результатами діагностичних методик нами були отримані цікаві, різні за характером та змістом відповіді. Для прикладу наведемо декілька з них.

1. Талановитий митець (любого виду і жанру) найвищого рівня сприйняття пізнає різноманітні сторони реальності, відображеної у художньому творі: це рівень життєвої реальності, яка відтворює об'єктивність оточуючого світу; реальність авторського відношення до цієї об'єктивності; це власний світ

художнього твору («Я» твір мистецтва). На основі осмислення усіх цих складових і впровадження власного «Я» (свій життєвий досвід, система відношення з оточуючим світом, унікальний духовний внутрішній світ) читач, слухач, глядач формує поле «Я в художньому творі».

2. Найвищим етапом становлення творчого сприйняття – є детермінований, що залежить від актуалізації психологічної реальності буття внутрішнього світу людини в художньо-естетичній тканині, реальності твору мистецтва. Це етап подвійної опосередкованості: людське «Я» не просто існує в просторі буття художнього твору. Воно існує у ньому, коєволюціонує змінюючись, інтегруючи в собі нову реальність на основі духовного прошарку твору мистецтва. При цьому виникає ефект «подвійного народження» художнього твору на основі діалогово-двуавторського (художник – людина яка сприймає твір мистецтва) бачення, звучання цінностей художньо-естетичної сутності твору мистецтва.

3. Розвиток творчого сприйняття сприяє становленню духовно-естетичної культури людини, проявляє особливий тип культури – «культуру сприйняття» (Л.Виготський) або «культуру збагнення культури» А.Арнольдів). Мистецтво дає як раціональне, так і чуттєве, ірраціональне, духовне знання. Воно дарує естетичну мудрість, навчає системно-цілісному і цільному, синтезуючому сприйняттю, відкриває інтуїтивне духовне бачення. Саме тому розвиток здатності до художньо-естетичної перцепції закономірно активізує розвиток і саморозвиток людини, створює умови для становлення і діяльнісного професійного прояву неповторної духовної індивідуальності людини, громадянина, а отже й суспільства.

4. Платон більше двох тисяч років тому назад сформулював: «Від красивих образів ми перейдемо до красивих думок, від красивих думок – до красивого життя, а від красивого життя - до абсолютної краси». Він розмовляв з нами на мові Всесвіту, тому осягнення його ідей і є полем «Я в художньому творі».

5. М.Рерих в статті «Хвала художникам» стверджує: «Розквіт мистецтва є знаком розквіту народу. У країні, що розвивається, мистецтво стає розкішшю. Але коли країна в повній силі, мистецтво стає істинним рушієм свого народу. Чи можемо ми уявити історію людства без скарбів мистецтва? Ми побачимо, що цілі епохи залишаться без усілякого значення, і позбавляться душі. Без духовної краси ми залишимось серед неподобства смерті. Коли ми говоримо, що краса, мистецтво, творчість є життя, ми тим самим говоримо про неминучу еволюцію. Все, що зроблено для творчості, мистецтва – є подвигом еволюції».

6. Високе мистецтво детерміновано впливає, визначає високий розвиток людини і суспільства, якщо воно живе в ситуації творчої, а значить, естетичної, взаємодії з людьми. Збірки поезій навіть геніального поета, якщо вони не стануть життєво необхідними для людини, не можуть напряму впливати на його творчий духовний потенціал. Симфонію створюють, щоб її слухали естетично грамотні люди. І безсмертні твори живопису, театру, кіно, балету чекають на свого уважного, люблячого і знаючого глядача. Тому проблеми естетичного сприйняття, засвоєння мистецтва, духовного присвоєння його багатств – проблеми актуальні для науки.

Наведені приклади є досить складними для об'єктивного оцінювання лише експериментатором поставленого перед майбутніми вчителя музики завдання. Тому для більш якісного оцінювання завдань такого типу нами були створені експертні комісії.

Отже, педагогічний моніторинг дозволяє надавати об'єктивну, валідну, якісну оцінку будь-якій художньо-творчій діяльності. Акмеологічний моніторинг розвитку студентів може бути спрямований на діагностику успішності навчання, компетентності. Акмеологічна діагностика є дослідженням динаміки розвитку особистості й механізмів досягнення високого рівня професіоналізму і самореалізації. Важлива особливість акмеологічної діагностики полягає в тому, що акмеолог відноситься до особистості як до активно мислячого, дієвого суб'єкту, вивчає не лише актуальне, але й визначає можливості розвитку, особистісний потенціал. У цьому напрямку акмеологічна



діагностика може розглядатися як важливий засіб оптимізації підготовки фахівців мистецького профілю, забезпечуючи вирішення широкого спектру задач у процесі навчання [79, 16].

### **3.5. Педагогічні умови оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах**

Сучасна епоха поставила перед освітою складні, принципово нові важливі завдання. Загострення глобальних проблем людства потребує суттєвих змін усієї стратегії діяльності останнього, а тому і формування того нового типу практичного світогляду, який і визначає цю стратегію. У вирішенні даного завдання, яке стало найважливішим не лише для сучасних мислителів, політиків, а й для усього людства, головну роль безумовно повинна відігравати сучасна мистецька освіта.

Для організації процесу ефективної фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічній основі необхідно розробити педагогічні умови означеного феномену. Доречно зазначити, що під поняттям «педагогічні умови» слід розуміти сукупність елементів процесу навчання, яка забезпечує педагогічно доцільне функціонування певного явища, а відсутність хоча б одного з елементів затримує отримання очікуваного результату.

Педагогічні умови фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах забезпечують чинники, що передбачають ефективність означеного процесу в системі інститутів мистецтв університетської освіти. Розроблені педагогічні умови сприяють розвитку акмеспрямованої стратегії особистості вчителя музики. Вони обґрунтовані на основі принципів науковості, єдності теорії і практики, зв'язку з життям, педагогічного оптимізму, традиційності та новаторства. Загалом педагогічні умови формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах доцільно розуміти як сукупність сприятливих,

педагогічно доцільних зовнішніх і внутрішніх факторів, обставин, що сприяють досягненню акме-вершини.

Спираючись на вищезазначене, ефективність формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики можлива за створення та дотримання таких педагогічних умов:

- систематичне формування у студентів прагнення до досягнення вершин у фаховій діяльності, до досконалого оволодіння музично-педагогічними діями;
- забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчальної діяльності студентів;
- спонукання студентів до свідомої регуляції музично-педагогічної діяльності;
- актуалізація здатності студентів до самопізнання і самоаналізу на рефлексивно-творчій основі.

Першою педагогічною умовою фахової підготовки майбутніх учителів музики нами визначено *систематичне формування у студентів прагнення до досягнення вершин у фаховій діяльності, до досконалого оволодіння музично-педагогічними діями*. Ця педагогічна умова фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах передбачає стимуляцію майбутніх учителів музики до досягнення акме-мети як цілеспрямованої музично-педагогічної дії. Адже дія – акт цілеспрямованої (теоретичної чи практичної) діяльності людини, спрямований на досягнення на досягнення проміжної мети, підпорядкованій загальному задуму, і регульований уявленням його результату, умов і способів досягнення. Дія визначається цілями і мотивами діяльності, компонентом якої він є, формується у ході індивідуального розвитку шляхом засвоєння людиною вироблених суспільством способів дії (трудових, мовних та інших актів). У кожній дії можуть бути виділені всі основні частини: регулююча (сенсорна) і виконавська.

Діяльність, пов'язана з подоланням перешкод і протиріч потребує вольових зусиль. Волею називають особливу характерологічну особливість людини, яка допомагає йому реально долати різні перешкоди і труднощі на

шляху до цілі. Дослідники розуміють під поняттям воля здатність свідомо регулювати і направляти свою діяльність, підкорюючи собі, по можливості, зовнішні обставини, а не підкорюючись їм [139, 127]. Адже воля – це істинне «Я» людини, головний онтологічний принцип його життєдіяльності. З часів античності волю уявляли як можливість діяти згідно з власними моральними принципами і етичними нормами. За Гегелем, воля дозволяє діяти адекватно за своєю Духовною Сутністю. У цілому, будучи однією із базових характеристик людини, воля визначає значущі індивідуальні особливості суб'єкта життєдіяльності. Активність особистості, підсилена волею, створює ті психологічні умови, які необхідні професіоналу для продуктивної творчої діяльності [67, 239].

Досягненню акмеспрямованої особистісної стратегії вчителя музики сприяє забезпечення педагогічно доцільної відповідності теоретичної й практичної їх підготовки на кожному з етапів цього процесу. Така відповідність досягається через доцільне співвідношення змісту, форм і методів засвоєння і застосування студентами знань у ході безпосередньої педагогічної діяльності, що передбачає професійну спрямованість теоретичного матеріалу, поєднання елементів пізнавальної і практичної діяльності, добір завдань проблемного характеру, які забезпечують повноцінне включення студентів у педагогічну взаємодію.

Дана педагогічна умова реалізовувалась на основі поєднання теоретичних курсів і всіх видів неперервної педагогічної практики, спеціально організованих аудиторних занять, особистісно-орієнтованих індивідуальних завдань, тренувальних вправ. Щоб реалізувати дану умову слід створити в уяві студентів когнітивний образ кінцевого результату педагогічної діяльності, певної поведінкової реакції учителя, який взаємодіє з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу. Потім ця інформація, яка зберігається у довготривалій пам'яті студентів, виступає орієнтиром у діях при виконанні педагогічної діяльності акмеологічного рівня. Стимуляція досягнення акме-мети як цілеспрямованої музично-педагогічної дії базується на принципі оптимальності

педагогічної дії, що є центральним методологічним принципом в акмеології, де оптимальність означає бажаний, ідеальний, «вершинний» стан, рівень розвитку, удосконалення будь-якої системи.

Другою педагогічною умовою фахової підготовки майбутніх учителів музики нами визначено *забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчальної діяльності студентів*. Ця умова є однією з основних у нашому дослідженні, адже вона охоплює всі етапи експериментальної роботи у зв'язку з тим, що акмеологічний розвиток майбутніх учителів музики у творчому навчальному колективі повинен забезпечуватися психолого-акмеологічним супроводом. Психолого-акмеологічний супровід як технологія організації процесу професійного розвитку майбутніх учителів музики є вкрай важливим.

Доцільно зазначити, що особливостям організації процесу професійного розвитку майбутніх фахівців найбільше відповідає «парадигма супроводу», яка розглядається сьогодні в контексті інноваційних процесів в освіті та розвитку психотерапії «нової хвилі» [30]. У рамках поставленої в дослідженні проблеми актуальним є звернення, як до освітніх, так і до психотерапевтичних аспектів супроводу, тим більше, що психотерапевтична компетенція викладача ВНЗ на сьогоднішній день є обґрунтованою. «Педагог надає студентові не лише навчальний вплив, а також впливає на них своєю особистістю, духовністю, емоційністю, отримуючи від них відповідний відгук, пов'язаний з індивідуально-особистісними особливостями і емоційним станом в кожний конкретний момент. Така ситуація багато в чому співпадає з тим, що має назву психотерапевтична взаємодія в широкому розумінні слова» [281, 276]. Більше того, психологи зауважують, що ефективність педагогічного процесу буде тим вищою, чим в більшій мірі в ній будуть враховуватись закономірності та основні принципи психотерапевтичної взаємодії. Така позиція є надзвичайно важливою по відношенню до етичної освіти майбутніх фахівців. Тому в подальшому ми звернемося до аналізу сутності сторін супроводу і питанням його втілення, які розглядаються в таких суміжних наукових сферах, як педагогіка, психологія, акмеологія.

Термін «супровід», а також близькі за значенням поняття «підтримка» і «допомога» сьогодні досліджують як систему професійної діяльності педагога Б.Вульфтор, М.Рожков, М.Полянський, О.Газман, А.Мудрик та інші вчені. Концепцію супроводу, як особливим способом організоване розвиваюче і активізує особистісні ресурси середовище, розробляють в психології М.Битянова, В.Горяніна, Л.Мітіна, А.Орлов, В.Мухіна, Ю.Слюсарев та ін. Ідеї супроводу, підтримки, допомоги людині в її самовизначені й самореалізації в якості суб'єкта особистісно-професійних досягнень знаходять відображення в акмеології (А.Деркач, А.Гусєва, Н.Кузьміна, О.Селезньова, А.Ситников та ін.). Отже, термін «супровід» одночасно фігурує в даних сферах, має в кожній із них свою специфічну спрямованість. При цьому несе в собі узагальнений зміст, на який спирається кожна з наукових концепцій.

У цілому, «супровід» є близьким до понять співучасть, спільне пересування. У словниках термін «супроводжувати» означає йти разом із кимось в якості супутника чи провозатого, «вести, бути на шляху з товаришем, вказувати дорогу» [282, 111]. У сучасних словниках іншомовних слів «супроводжувати» пояснюється як «йти поруч з кимось», «спрямовувати рух будь-кого, допомагати, наставляти, вказувати своє відношення» [251, 245]. У ситуації супроводу виділяють три основних елементи: подорожній, супроводжувачий і шлях, який вони проходять разом.

Супроводу властивий характер взаємодії, який включає в себе підтримку і допомогу. Дослідники психолого-педагогічного супроводу використовують дані терміни як близькі за значенням, у педагогічних дослідженнях розроблені самостійні концепції супроводу, підтримки й індивідуальної педагогічної допомоги, у зв'язку з чим звернення до тлумачення кожного із цих понять може сприяти виявленню їх самостійного значення, як діяльності фахівця, наповненої особливим гуманістичним змістом.

Дієслово «підтримувати», похідним від якого є іменник «підтримка» означає «підтримавши, не дати впасти будь кому, будь-чому, надати опору, сприяння, висловити своє схвалення, погодження будь з чим, стати на захист

будь-кого, приєднатися до будь-кого, будь-чого, не дати завершитися, призупинитися будь-чому, порушити дії чи стану» [385]. Поняття «допомога» визначається як «сприяння будь-кому в будь-чому, яке приносить полегшення». Згідно традиції, характерною рисою допомоги є те, що вона здійснюється не за примусом, а на моральній основі, тобто повинна носити природній, а не штучний характер. Етимологічний аналіз слова «допомога» розкриває його зв'язок із значеннями «могти», «можу», «поміч», складових семантичної основи характеристики розвитку будь-якої системи. У той-же час як «допомога» вказує на недолік деяких елементів і необхідність «добудови», розвитку. Потреба у допомозі зароджується в стані тривоги, виявленої невідповідності» [444, 71].

Педагогічна підтримка також виступає як частина освіти поряд із іншими складовими навчання і виховання. Педагогічну підтримку визначають як взаємодію двох систем – освіти і самоосвіти. Слід зазначити, що самоосвіта має широкий контекст, який включає не лише самонавчання, самовиховання, але й всі процеси самопобудови й самоспоглядання. Ситуація підтримки – це коли починають працювати разом «спів» і «само». Це процеси сприяння, співучасті, співпереживання педагога у саморозвитку, самопізнанні, самоідентифікації, самовизначенні, самоорганізації, самоконтролі, самовираженні, самореалізації, особистості учня» [161, 29].

А.Мудрик перераховує ряд проблем, на які повинна бути спрямована допомога педагога. Для професійної освіти майбутніх учителів музики ми вбачаємо найбільш актуальними наступні з них:

- конфліктність особистості студента при взаємодії з педагогами;
- внутрішньо-особові конфлікти, як наслідок безуспішної фахової діяльності;
- втрата відчуття самоцінності;
- низький рівень самоповаги, неприйняття себе;

- відсутність або втрата перспектив.

Індивідуальна педагогічна допомога також необхідна студентам в набутті знань, умінь, навичок, усвідомлення власних цінностей, саморозвитку і професійно-творчої самореалізації.

В умовах акмеорієнтованої мистецької освіти перераховані проблеми майбутнього вчителя музики можна, на наш погляд, охарактеризувати як проблеми особистісного становлення фахівця. Вони є центральними у сфері мистецької освіти. У зв'язку з чим, його робота в системі супроводу, підтримки і допомоги набуває особливої специфіки, яку можна визначити прийнятими у ній термінами, такими як тьютор або куратор (від англ. «tutor, curator» – наставник, опікун, помічник, консультант). Ця специфіка, на наш погляд, обумовлює особливий статус діяльності даного педагога.

Дослідники системи педагогічного супроводу пропонують спосіб поетапного вирішення поточних проблем. Найбільш поширеними етапами надання педагогічної допомоги є діагностичний, пошуковий, договірний, діяльнісний, рефлексивний [173]. Дані етапи в свою чергу відповідають основним крокам надання психологічної допомоги. Допомога студенту може охоплювати проблеми як розвитку, так виховання і навчання. Вона може бути спрямована на поглиблення співробітництва педагога і студента в досягненні поставлених навчальних цілей. Педагогічна допомога, яка передбачає можливість вільного, відвертого висловлення своїх проблем викладачеві, який, в свою чергу, може глибше зрозуміти їх, сприяти пошуку можливого вирішення, за своїм призначенням буде близькою до психологічної або психотерапевтичної допомоги, та одночасно буде носити природній характер, на відміну від спеціально організованої психолого-педагогічної допомоги.

Усі моделі педагогічного супроводу, підтримки і допомоги виконані на основі змісту робіт Б.Вульфо́ва, О.Газмана, А.Мудрика, М.Рожкова та інших дослідників варто викласти в узагальненому концептуальному вигляді. Представлена модель педагогічного супроводу є на нашу думку, найбільш повною, оскільки включає в себе підтримку і допомогу, а також ширше

розкриває змістовний аспект супроводу в освітньому процесі. Даний аспект ґрунтується на основі його функцій, які розкривають сутність гуманістичного образу професійної діяльності педагога, спрямованої на створення сприятливих умов, необхідних для повноцінної співпраці й розвитку студентів. Такий зміст педагогічного супроводу дозволяє охарактеризувати його як оптимальну модель освітнього процесу.

Далі перейдемо до розгляду сутнісних сторін психологічного супроводу, втілення яких може значною мірою покращити організацію професійно-етичного розвитку студентів. Витоки ідей психологічного супроводу спостерігаємо у працях Л.Виготського, С.Рубінштейна, М.Рубінштейна. Сьогодні психологічний супровід розуміють як підтримку психічно здорових людей, у яких на певному етапі життєвого шляху виникають труднощі. Це, зокрема, перехідні та кризові періоди життя [194]. На наш погляд, до таких періодів відноситься і професійно-акмеологічне становлення особистості в студентському віці, яке має свої кризові моменти, пов'язані з переходом до нового рівня зрілості, відповідальності, суб'єктності, тощо.

Психологічний супровід також розглядають як психологічну допомогу, яка має пролонгований характер [36]. Психологічний супровід – це недерективна форма надання психологічної допомоги, спрямована на розвиток і саморозвиток особистості. Сутнісними сторонами психологічного супроводу є дотримання природних закономірностей онтогенетичного розвитку, проживання кризових періодів, створення психолого-педагогічних умов для переходу до самостійного розвитку, самопомоги. У структуру психолого-педагогічного супроводу входять наступні елементи: діагностика і систематичний моніторинг акмеологічного розвитку; створення оптимальних соціально-психологічних умов особистісного розвитку; підтримка і допомога у вирішенні проблем, подоланні труднощів, творчому саморозвитку. В основі реалізації даної структури лежать міжсуб'єктна взаємодія і взаємостосунки. Умовами її реалізації виступають рефлексія, емпатія, ідентифікація. У цілому, психологічний супровід можна розглядати як модель спілкування з



розвивальними можливостями, які відкривають зону перспективного розвитку для усіх його учасників [444].

Доцільно виокремити основні ознаки реалізації психолого-педагогічного супроводу, а саме: чесність, щирість, об'єктивність, безумовна повага гідності особистості, взаємна відповідальність, індивідуальний диференційований підхід. Цільовими установками психолого-педагогічного супроводу називають вплив на систему відношення особистості до світу, до себе та інших; формування продуктивних моделей поведінки, взаємних стосунків. Його результатом передбачаються – творча готовність і здатність людини до саморозвитку, зміни себе та зовнішніх умов [190]. При цьому цілі та завдання психолого-педагогічного супроводу можуть змінюватись відповідно до особливостей ситуації його застосування. Тому, його реалізація передбачає створення програми з урахуванням особливостей і потреб особистості, груп, на які спрямована діяльність фахівця з психолого-педагогічного супроводу. У дану програму на основі аналізу прохідних і кінцевих результатів також можуть бути внесені необхідні зміни.

Особливий вид психолого-педагогічного супроводу, а саме акмеологічний супровід (підтримка) за своєю структурою є близьким педагогічному і психологічному супроводу, але має свої змістовні відмінності. Акмеологічний супровід також поєднує в собі сприяння фахівця і самопомогу людини, як суб'єкт-суб'єкту взаємодію, організовану як істинопошукову діяльність, спрямовану на активізацію самоперетворюючої діяльності. Тим самим вона передбачає створення аналітико-розвивального акме-орієнтованого середовища. Для організації такого середовища використовується комплекс акмеологічних методів особистісно-фахового вдосконалення, особистісно-професійного зростання, рефлексивні методи, методи саморегуляції [79]. Акмеологічне середовище фахового розвитку студента передбачає використання стимулюючого матеріалу з акме-орієнтованою спрямованістю, який активізує пізнавальну діяльність учасників і створює умови для аксіологічно-насиченого спілкування, сприяє створенню

ситуацій, які потребують вирішення завдань і проблем різного рівня складності у сфері самоактуалізації, самовдосконалення, самореалізації, й в цілому спрямованого на розвиток акмеологічної самосвідомості, ціннісно-сміслової, мотиваційної сфери особистості.

Акмеологічний супровід передбачає надання індивідуальної психотерапевтичної допомоги, спрямованої на визначення і вирішення внутрішніх проблем й полегшення внутрішньо особових змін. Способом її надання може виступати психолого-акмеологічне консультування. У цілому, результатом акмеологічного супроводу повинен стати процес акме-орієнтованого саморозвитку особистості, формування підсистем професіоналізму діяльності особистості, нормативності діяльності й поведінки, продуктивної Я-концепції, мотивації на саморозвиток та професійні досягнення, рефлексія, самоорганізація, розкриття творчого потенціалу студента, тощо.

Нами розглянуті загальні (інваріантні) елементи, складові змісту супроводу як системи діяльності фахівця, а також специфічні сторони педагогічного, психологічного й акмеологічного супроводу, цільова спрямованість яких і загальний гуманістичний зміст роблять актуальним їх втілення в систему професійної підготовки майбутніх учителів музики. На основі викладених вище положень може бути розроблена інтегративна педагогічна умова фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах.

Створюючи можливість втілення педагогічної умови забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчально-музичного процесу в якості альтернативи традиційній організації фахової підготовки майбутніх учителів музики, ми тим самим звертаємось до параметру «оптимальність», якому в сучасній науці належить міждисциплінарний характер. За визначенням Ю.Бабанського «оптимальний» означає «кращий» з точки зору визначених критеріїв, одним із яких виступає ефективність вирішення поставлених задач

[27, 111]. Похідним від поняття «оптимальний» є термін «оптимум» і застосовується він у педагогічній науці в трьох значеннях, а саме:

- найкращий варіант із усіх можливо визначених;
- найкращий напрямок змін в освітянській системі;
- ціль розвитку, кінцевий стан досягнення мети, компонентів і параметрів.

На нашу думку, ідеї психолого-педагогічного супроводу, підтримки, допомоги максимально відповідають головному принципу організації процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики, тобто адекватності характеру організаційної діяльності педагога морально-психологічним і віковим особливостям студентів як суб'єктів мистецької освіти. Таким чином, музичне мистецтво може виступати тут не лише предметом взаємодії, а й генералізуючим аспектом міжособистісних стосунків педагога і студента. Такі стосунки, де одна сторона сприяє іншій в особистісному зростанні та акмеологічному розвитку, формуванні зрілості С.Рубінштейн називав «етичними», а К.Роджерс «допоміжними» [296; 300].

Для організації процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики за допомогою педагогічної умови забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчально-музичного процесу, доцільно звернутися до моделей супроводу, підтримки і допомоги, розробленими в педагогічній теорії. За визначенням Е.Сайко, «педагогічний супровід – це органічна єдність процесу навчання і виховання, спрямованого на забезпечення всебічного розвитку особистості» [81, 55]. Супровід, як його характеризує А.Деркач, поєднується з головними процесами навчання і виховання, виконує нічим не замінну функцію. «Якщо в цілісному процесі формування особистості перші два процеси відповідають на запитання «для чого?», «чому?», «що?», то третій відповідає на не менш важливе запитання «як?», «яким чином?» забезпечити ефективність обох попередніх. Навчання і виховання наповнюють процес освіти змістовно, супровід – технологічно [79].

Отже, забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчально-музичного процесу обране нами в якості інтегративної педагогічної умови, що є

оптимальною для організації процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах. Впроваджена педагогічна умова може дозволити диференційовано та індивідуально підійти до організації даного процесу, вивчити психологічний і духовний стан студентів, їх професійну готовність, спрямованість, виявляти індивідуальні особливості, потенціал, здібності до творчості, соціально-культурну ідентичність, етичну вихованість кожного з них. У цілому, організація навчально-виховного процесу із використанням вищезазначеної умови може зробити цей процес більш емоційним, творчим, що стимулюватиме внутрішню активність студентів й забезпечить зворотній зв'язок. Застосування різноманітних методів і прийомів гуманістичного впливу на особистість може сприяти здійсненню тонкого і м'якого психолого-педагогічного регулювання і акмеологічного впливу на сферу професійного становлення майбутнього вчителя музики.

На наш погляд, представлена вище педагогічна умова забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчально-музичного процесу, її змістові сторони, дозволяють визначити цю умову як оптимальну в процесі сесійної підготовки майбутніх учителів музики. Адже її основний зміст представляють психолого-акмеологічні аспекти професійного спілкування, ефективного управління соціально-психологічними процесами, направленими на досягнення цілей мистецької освіти. Акмеологічність вищезазначеної умови також полягає й у її спрямованості на ефективність діяльності викладача, системи відносин між учасниками навчально-освітнього процесу і активізацію їх саморозвитку. Значне місце в технології акмеологічного супроводу повинні зайняти методи і прийоми комунікативної підтримки, спрямовані на створення сприятливих соціально-психологічних умов спільної музичної діяльності.

Досліджувана нами технологія супроводу, яка реалізує гуманістичну спрямованість взаємодії учасників педагогічного процесу, будується на принципах неконфліктного спілкування, тобто заснованого на діалозі, співпраці, позитивному відношенні педагога до студентів, їх рівноправна позиція. Разом з тим, психологи стверджують, що педагогічний процес

неможливий без різного роду конфліктів. З розвитком і становленням конфліктології як науки, зросла можливість розширення й систематизації знань про природу протиріч і конфліктів між людьми, саморозвитку й самовдосконалення вмінь аналізувати і управляти конфліктами, а також передбачати і попереджати конфліктні ситуації. При цьому великого значення набуває подолання негативного відношення до конфлікту як явища у житті. Все це, безумовно, має актуальне значення для викладача, який працює в системі супроводу.

Третьою педагогічною умовою є *спонукання студентів до свідомої регуляції музично-педагогічної діяльності*. Умовою протікання будь-якої (простой або складної) дії є її регуляція, яка здійснюється за допомогою сигналів (включаючи і виключаючи сигнали першої і другої сигнальної системи), які поступають від аналізаторів. Автоматизація дій відбувається за рахунок зміни їх регулюючої (сенсорної) частини і усунення зовнішньої регуляції окремих ланок складної діяльності.

Доречно зазначити, що автоматизація дій вчителя (греч. «*automatos*» - самодіючий) – процес вироблення таких форм діяльності, при якому відпадає необхідність у довільній (свідомій) регуляції окремих дій. Умови автоматизованих дій у процесі фахового навчання:

- пред'явлення таких вимог до дії, при яких її виконання повинно перейти на більш високий ступінь;
- виразний показ зразка автоматичних дій;
- оцінка педагогом правильності виконання (чи результатів) дії;
- повторення автоматизованих дій у процесі фахового навчання.

Автоматизація дії є необхідною умовою психічного розвитку особистості, формування її здібностей, особливо у мистецькій діяльності. З цієї позиції необхідно розкрити специфіку регулятивних дій, що значно впливають на процес фахового навчання майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах.

У наукових дослідженнях висвітлюються різні аспекти осмислення феномену регулювання: психосоматичні та психофізіологічні (П.Анохін, М.Бернштейн, І.Павлов, І.Сеченов); психологічні (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьев, В.Бехтерев, В.Мясищев, В.Небиліцина); індивідуально-стильові та функціонально-структурні (О.Волков, Л.Дика, О.Конопкін, Н.Круглова, В.Моросанова, І.Плахотніков, Т.Кириченко, С.Нікіфоров). Сучасні психолого-педагогічні дослідження висвітили умови формування здатності особистості до регуляції дій у різних видах діяльності: педагогічній (І.Зязюн, Г.Маштакова, В.Сохранов, Н.Тарасевич, Ю.Турчанінова та ін.); мистецькій (Л.Баренбойм, І.Гофман, Г.Коган, А.Корто, Г.Нейгауз, С.Савшинський, та ін.); музично-виконавській (Л.Бочкарьов, Г.Вільсон, А.Готсдинер, Ю.Лисюк, В.Петрушин, Ю.Цагареллі, Г.Ципін), а також у ряді дисертаційних досліджень (І.Могилей, Л.Котова, Г.Саїк, О.Хлебнікова).

Ефективність діяльності майбутнього вчителя музики визначається не лише тим, у якій мірі фахівець володіє сучасними технологіями вирішення завдань музично-педагогічної теорії та практики, а й ступенем сформованості особистісних якостей, що забезпечують його мобільність, адаптивність та наявність індивідуального досвіду регуляції психічних станів, поведінки, різновидів діяльності. Досвід регуляції дій майбутнього вчителя музики є тим необхідним особистісним утворенням, від сформованості якого залежить не лише психолого-педагогічна готовність особистості до виконання музично-педагогічної діяльності, організації ефективних міжособистісних стосунків у процесі музично-педагогічної взаємодії. Отже, наявність досвіду регуляції дій та внутрішнього стану є необхідним фактором становлення особистості у галузі музичного мистецтва, що забезпечує належний рівень та результати організації навчально-виховного процесу в мистецьких вищих навчальних закладах.

Теоретичний аналіз природи регулювання, як універсального феномена, що має пряме або опосередковане відношення до найрізноманітніших проявів самоактивності людини та входить у якості складової у структури різної складності процесів, систем, дозволив визначити певну невпорядкованість

сміслового простору проблеми на різних рівнях. У найбільш широкому розумінні зміст терміну «регуляція» походить від латинського «regulare» і означає процес підпорядкування певному ладу, правилу, встановлення вірної взаємодії частин метою якого є ефективне функціонування й взаємодія з оточуючим середовищем. Процес регуляції постає як спеціально організована особистістю активність, що спрямована на власну поведінку, діяльність та внутрішній світ, з метою їх коригування, призведення до особистісно визначених параметрів ладу, порядку. Він є складною взаємодією ціннісної сфери особистості, згідно з якою визначається рівень обізнаності студентів, їх компетентність. У сучасній науковій літературі спостерігається тенденція до понятійного розмежування регуляційних процесів за критерієм їх довільності.

Регуляція забезпечує адекватну умовам мінливість, пластичність життєдіяльності суб'єкта на фізіологічному, психологічному, особистісному рівнях. Процес регуляції може здійснюватися як неусвідомлюваній, мимовільній так й свідомій, довільній формі з застосуванням спеціальних методів мобілізації внутрішніх ресурсів, котрі у звичному житті залишаються неактуалізованими. Важливо додати, що саме мотиваційний аспект складає той головний особистісний зміст, який входить в структуру компетентності майбутнього вчителя музики як найважливішого результату освіти.

Отже, третя педагогічна умова спонукання студентів до свідомої регуляції музично-педагогічної діяльності спираючись на особистісно-орієнтовану освітню парадигму, враховує необхідність розвитку здатності студентів до регулювання поведінки, діяльності та пізнання внутрішнього світу шляхом формування власного досвіду, який набуває специфічних рис в координатах музичного мистецтва.

Четвертою педагогічною умовою є *активізація здатності студентів до самопізнання і самоаналізу на рефлексивно-творчій основі*. У зв'язку з цим доречно зазначити, що у нашому дослідженні рефлексія постає 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 практично усіма дослідниками, і в останні роки ця ідея отримала практичне обґрунтування. А психологічним механізмом самопізнання є самоаналіз, який можна інтерпретувати як внутрішній діалог, у якому в ролі співбесідника виступає «значущий інший».

Активність вчителя, яка побудована на рефлексивно-творчих процесах призводить його до самопізнання. Філософське осмислення рефлексивних процесів знаходимо в працях В.С.Біблера, М.Хайдеггера. Особливості рефлексії в педагогічній діяльності вивчали В.Виногородський, Т.Колошина, Ю.Кулюткін, І.Ладенко, С.Максименко, Г.Похмелкіна, Г.Сухобська, Т.Фролова, Т.Щербан. У галузі музики проблеми рефлексії розробляли І.Парфент'єва, В.Ражников, О.Рудницька, Р.Тельчарова, М.Сова.

Якщо розглядати рефлексію як властивість психіки відображати свої власні стани, відносини, переживання, то цю властивість необхідно спрямовувати на управління особистісними цінностями. Рефлексія повертає свідомість людини на свій внутрішній світ. Це допомагає не лише усвідомлювати свої вчинки, відносини, цінності, а й, при необхідності, їх перебудовувати, знаходити нові для цього засади. Це не є лише саморозумінням, самопізнанням, адже вона включає такі процеси, як розуміння і оцінка іншого. 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 це «пережити», «пропустити через свій внутрішній світ», «оцінити».

Світ рефлексії всілякий, багатий й індивідуальний у кожної людини. Саме здібність до рефлексії дає можливість людині формувати образи і сенси життя, дій, блокувати неефективні. Найважливішою особливістю рефлексії є її здатність управляти власною активністю відповідно до особистих цінностей і сенсів, формувати і перемикатися на нові механізми у зв'язку з умовами, що



змінилися, цілями, завданнями діяльності. Рефлексія забезпечує «осмислення минулого і передбачення майбутнього» (Д.Левитес) [171, 213].

Процес рефлексивного осмислення проходить через пізнання об'єктивної дійсності, що починається з відчуття і сприймання. Від відчуття і сприймання пізнання переходить до мислення, а далі – до рефлексії, яка виходить за рамки даного і розширяє межі нашого пізнання. На думку А.Брушлинського, рефлексія - це соціально обумовлений психічний процес самостійного пошуку і відкриття суттєво нового, тобто опосередкованого і узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу, яке виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і виходить далеко за його межі [48, 66].

Поняття рефлексії виникло в філософії і означало процес роздуму індивіда про дії власної свідомості. Рефлексія є фундаментальною основою як власне філософствування, так і обов'язковою умовою спроб конструктивного його подолання. Як специфічна проблема рефлексія виступала предметом обговорення вже в античній філософії: Сократ акцентував завдання самопізнання, Платон і Аристотель трактували мислення і рефлексію як атрибути божественного розуму, через які виявляється єдність мислення і думки. У філософії Середньовіччя рефлексія трактувалася як самовираження через Логос миротворчої активності Бога, його "розумної енергії", але прийнято рахувати, що основне коло проблем, пов'язаних сьогодні з цим поняттям, з'явилися лише в часи полеміки Локка та Лейбніця. Рефлексія по Локку – це «спостереження, при якому розум піддержує свою діяльність» [113]. Дж.Локк розділив відчуття та рефлексію, трактуючи останню як особливе джерело пізнання (внутрішній досвід на відміну від зовнішнього, оснований на свідцтвах органів почуттів). Це трактування рефлексії стало головною аксіомою інтроспективної психології, котра розглядає рефлексію як спосіб спостереження за психічними актами. Дж.Локк визначав рефлексію як джерело особливого знання, коли спостереження індивіда спрямовується на внутрішні дії свідомості, тоді як відчуття мають своїм предметом зовнішні речі. Фактично

в цьому умовиводі вчений розводить поняття «рефлекс» і «рефлексія» й визначає останнє як особливе джерело знань, народжене внутрішнім досвідом.

Починаючи з Р.Декарта, рефлексії додається статус основного методологічного принципу філософії. У цьому контексті рефлексія передбачала перехід до предметного розгляду свідомості разом з переходом до самосвідомості, тобто до саморефлексії. Р.Декарт ототожнював рефлексію зі здібностями індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагувавшись від всього зовнішнього. У своїй праці «Розмова з Бурманом» він зазначав: «Усвідомлювати – означає мислити й рефлексувати над власним мисленням». Філософ ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього, тілесного. Саме тоді рефлексія починає трактуватися як самопізнання, як «поворот духу до «я». Стверджувалося, що завдяки самосвідомості людина звільняється від безпосередньої прихильності до суцього і підноситься до іпостасі вільного і автономного суб'єкта мислення, довкола якого центрується навколишній світ.

У Фіхте, в додаток до цього рефлексія набуває епістемологічного відтінку і стає в контексті процесів розвитку життя. Гегель спробував надати рефлексії іманентне визначення в рамках загальної картини функціонування та розвитку духу. Після Гегеля поняття рефлексії і на цей час є одним з найважливіших критеріїв філософського аналізу знань [67]. У працях І.Канта рефлексія набула гносеологічної форми і стала розглядатися як форма пізнання [121].

За міркуванням Е.Юдіна «Філософська рефлексія є самосвідомість духовної діяльності взагалі, а не якогось її певного вигляду; це методологія всякого пізнання – як наукового, так і будь-якого іншого. Її своєрідність визначається своєрідністю філософського предмету, тобто пошуком граничних «підстав». Характерними прикладами специфічно філософській рефлексії можуть служити постановка і розробка Платоном проблеми відносно самотійного і стійкого життя понять, картезіанський радикальний сумнів, кантівська проблема апіорних умов пізнання. Таким чином, філософська

рефлексія – це пошук логічних та інших (етичних, ціннісних, емоційних тощо) підстав і форм духовного життя, культури в цілому» [421, 47-52].

У сучасному філософському розумінні рефлексія трактується як «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини» [385, 579].

З позиції нашого дослідження цікавий є такий підхід до розуміння рефлексії, котрий розглядає діяльність як рефлексуючу активність, підпорядковану свідомості. Рефлексія неможлива поза свідомістю, що у свою чергу припускає наявність інтелекту [190, 88]. Г.Щедровицький розглядає рефлексію як механізм засвоєння, умову появи в індивіда нових способів діяльності й нових спроможностей. Розкриваючи зміст цього механізму, автор висловлює судження про те, що для появи нових засобів і способів діяльності необхідно, щоб сама діяльність стала предметом спеціального дослідження, щоб на неї спрямовувалася б нова вторинна діяльність. Інакше кажучи, повинна з'явитися рефлексія стосовно вихідної діяльності. Доречно зазначити, що рефлексивний аналіз зумовлює як позитивне, так і негативне емоційне ставлення до себе, яке залежить від оцінного ставлення оточуючих і, перш за все, від ставлення однолітків.

У педагогічній психології рефлексія досліджується в межах чотирьох аспектів: кооперативного, комунікативного, інтелектуального та особистісного. Відповідно до цього визначені її типи. Так, психолого-педагогічні знання про кооперативний аспект рефлексії забезпечують проектування спільної діяльності індивідів з урахуванням координації їх професійних позицій і групових ролей (Н.Алексєєв, В.Рубцов, Г.Щедровицький та ін.). Соціально-психологічні дослідження специфіки комунікативного аспекту рефлексії визначають її як складову розвинутого спілкування та міжособистісного сприймання (Г.Андрєєва, Я.Коломінський, Л.Петровська, В.Петровський, Т.Шибутані та ін.). У контексті вивчення когнітивних процесів ведуться дослідження

інтелектуального аспекту рефлексії як вміння виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії (Є.Бодрова, В.Давидов, О.Зак, В.Мільман, Н.Поліванова, В.Романко та ін.).

У дослідженнях, спрямованих на визначення особистісного аспекту рефлексії, робиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Згідно з ним культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію і самомобілізацію особистості в різних умовах її існування. Рефлексія виступає як процес осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе «Я»), який приводить до їх поступальних змін і породжує новоутворення особистості. Поняття «особистісна рефлексія» у цих дослідженнях розглядається в одному синонімічному ряду з поняттям «саморефлексія». (Н.Гуткіна, І.Бех, В.Зарецький, О.Новікова, І.Семенов, С.Степанов, А.Холмогорова та ін.). Перше дослідження, що розкривало сутність особистісної рефлексії старшого юнацького віку, було виконане Н.Гуткіною, яка розглядала даний феномен як механізм самосвідомості, як особливий акт самодослідження, при якому індивід вивчає власний внутрішній світ і самого себе як дослідника. Проявом особистісної рефлексії в її дослідженні виступили рефлексивні очікування, а критерієм наявності - самоаналіз, який приводить до нових знань про себе. Підкреслюється, що юнацький вік є сензитивним періодом у розвитку особистісної рефлексії.

Значну увагу приділяють вивченню рефлексії зарубіжні психологи різних напрямків. У метакогнітивізмі Д.Дьорнером, Д.Флейвеллом активно вивчалася рефлексивна регуляція пізнавальної активності людини. Засновник гештальтпсихології Ф.Перлз зробив акцент на функції рефлексії як процесу усвідомлення власних слів і думок. Основні методи розвитку рефлексії, з точки зору даного підходу, отримали подальшу розробку в груповій психотерапії К.Рудестама. Гуманістичні психологи А.Маслоу, К.Роджерс, Р.Асаджолі у своїх роботах звертаються до рефлексивності як найважливішої людської властивості, яка обумовлює процеси самоудосконалення та самоактуалізації особистості.

Педагогічна умова актуалізації здатності студентів до самопізнання і самоаналізу на рефлексивно-творчій основі передбачає наявність установки на готовність студентів до певної активності, яка залежить від наявності потреби і об'єктивної ситуації її задоволення. У світлі теорії відображення установка – це психічне явище, яке, як короткочасний процес і стан є проявом уваги, а як властивість особистості – її спрямованістю. Установка на освіту – стійка орієнтація на засвоєння нових знань і умінь, яка виражає суб'єктивну зумовленість до продовження освіти; залежить від системи ціннісних орієнтацій особистості, її освітнього рівня і від загальної соціальної спрямованості на активність [244, 14]. Активність у навчанні – дидактичний принцип, який потребує від учителя організації процесу навчання, який сприяє вихованню в учнів ініціативності і самостійності, стійкому і глибокому засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь і навичок, розвитку в них спостережливості, мислення і мови, пам'яті і творчої уяви. З цього приводу І.Бех підняв важливе питання, яке пов'язане з формуванням мотивації до особистісної рефлексії. Його вирішення забезпечує детермінацію діяльності індивіда, предметом якої виступає його образ «Я».

Доцільно зазначити, що пізнавальна активність є діяльнісним станом особистості, що виражається у стійкому прагненні до знань, до розумової напруги і прояву вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями. Фізіологічною основою пізнавальної активності є неузгодженість між актуальною ситуацією і накопиченим досвідом. Розрізняють три рівні сформованості – відтворююча, інтерпретуюча, творча. Актуалізація – поняття, яке означає перехід психічного явища з потенційного в актуальне чи з менш актуального у більш актуальне. Актуалізація у процесі навчання – переведення знань, навичок і почуттів із скритого, латентного стану у явний, діючий.

Активізація здатності студентів до самопізнання на рефлексивно-творчій основі передбачає дотримання орієнтирів особистісно-орієнтованого розвитку студентів у системі багаторівневої музично-педагогічної підготовки. Цей процес має передбачати індивідуалізацію підготовки, мотивацію діяльності;

співробітництво і співтворчість; повагу, гуманне ставлення до особистості студента; здатність викладача емоційно ідентифікувати себе зі студентом, адекватно розуміти його думки і переживання; створення для майбутніх учителів ситуацій вибору дії, поведінки і прийняття студентами відповідальності за них.

Важливою умовою фахової підготовки студентів до практичної діяльності є їх навченість використання акмеологічно-сугестивного впливу на учнів, який ми розглядаємо як спонукання їх до конкретної діяльності – це, перш за все, зміна їх мотиваційної сфери і її складових елементів (або підсистем особистості). Адже ефективне педагогічне управління процесом фахового розвитку майбутніх учителів музики може здійснюватися за допомогою методів акмеологічного впливу на особистість або групу (А.Кириченко). Акмеологічний вплив – це інтегрований, цілеспрямований вплив на особистість, групу, який має гуманістичний зміст і направлений на їх прогресивний розвиток. Одночасно, акмеологічним може стати й інший вплив з гуманістичним змістом і спрямованістю, а саме сугестивний вплив. Головною функцією акмеологічно-сугестивного впливу є функція управління з метою спонукання до конкретних дій і різновидів діяльності.

У теорії акмеологічного впливу підсистеми особистості розглядаються в якості «психологічних мислень», до яких відносяться: потреби, інтереси, нахили, ідеали; смислові, цільові, операційні установки, групові норми, самооцінка, світогляд; когнітивні структури: знання, свідчення, які забезпечують інформацією людську активність; операційний склад діяльності: способи мислення, стиль поведінки, звички, уміння, навики; психічні стани: фонові, функціональні, емоційні тощо. Всі вказані підсистеми, прямо або побічно пов'язані з мотивацією є складовими елементом і функціонально реалізуються через неї на рівні поведінки і діяльності людини. Саме мотивація об'єкта акмеологічного впливу реально змінює його поведінку і діяльність [185, 47].

Доречно зазначити, що вплив педагогічний (сугестивний) виявляється у вчителя в процесі такої взаємодії з учнем, які призводять до зміни яких-небудь його особистісних якостей, поведінки і свідомості. Традиційно виділяються такі основні способи педагогічного впливу: переконання, «зараження» і наслідування; всі вони тісно переплітаються у кожному акті людської взаємодії. Різноманітні прийоми педагогічного впливу можуть бути зведені до двох основних методів, а саме до вимоги та оцінки. Вплив сугестивний – це складова частина педагогічної взаємодії, яке представляє собою вплив педагога на свідомість, волю, емоції вихованців, на організацію їх життя і діяльності в інтересах формування в них потрібних якостей і забезпечення успішного досягнення заданих цілей [185, 55].

Ефектом акмеологічно-сугестивного впливу повинні стати зміни особистісних характеристик студентів (потреб, установок, знань, уявлень, стосунків, способів поведінки і діяльності тощо). Про ефективність акмеологічно-сугестивного впливу можуть свідчити: результати діяльності студентів, творчо відображені у ній, їх стосунки й інтерес до діяльності, відношення до суб'єкту акмеологічного впливу (тобто викладача), факти довірливого спілкування викладача і студентів. Цілеспрямований акмеологічно-сугестивний вплив реалізується за допомогою проникнення через «фільтри» соціально-психологічного захисту об'єкту цього впливу. Це фільтри «безпеки», «інтересу», «довіри», проникаючи крізь які суб'єкт (тобто викладач) з високою ступеню ефективності може впливати на особистісне (мотиваційне) «ядро».

Виходячи із своєї гуманістичної спрямованості, акмеологічно-сугестивний вплив у значній мірі представлено тонкими психологічними методами і прийомами впливу пенетрантного («проникаючого») і альтераційного (трансформуючого) типу [162, 60]. Застосування даних методів дозволить встановити довіру між викладачем і студентами та здійснювати ненасильницьке й ефективне управління поведінкою і діяльністю студентів з метою ефективної фахової підготовки на акмеологічних засадах.

У цілому, методи акмеологічно-сугестивного впливу підрозділяються на чотири блоки. Перший блок дозволяє долати фільтр «безпеки» партнера по спілкуванню, другий – фільтр «інтересу», третій – фільтр «довіри». Четвертий блок складають методи альтераційного типу впливу, які дозволяють високоефективно трансформувати особистісне «ядро» об'єкта впливу (тобто студента), змінюючи таким опосередкованим чином його поведінку і діяльність. Кожен із методів складається із ряду прийомів та засобів.

Методичними прийомами успішного руху студентів до досягнення акмеологічного розвитку є наступні – заохочення, схвалення навіть найменших успіхів у професійній діяльності, уважне ставлення до труднощів студентів, налагодження довірливих міжособистісних стосунків у студентській групі. Такі стосунки сприятимуть встановленню особливого мікроклімату, позитивного емоційного фону, що зніме психологічні бар'єри, надасть майбутнім вчителям впевненість у власних силах при досягненні поставлених завдань, підвищить самооцінку, особистісну мотивацію до оволодіння педагогічною майстерністю. Співробітництво і співтворчість викладачів й студентів забезпечують професійну самоактуалізацію майбутніх учителів при реалізації власних моделей педагогічної взаємодії з учнями. Особистісно-орієнтований підхід дозволить студентам подолати особистісні комплекси, стереотипи, психологічні бар'єри у спілкуванні з суб'єктами навчально-виховного процесу, виявити позитивні властивості особистості, що сприятиме вдосконаленню педагогічної підготовки та підвищенню педагогічної майстерності. Особистісно-орієнтовані технології навчання, розв'язання педагогічних задач і ситуацій, проведення ділових ігор з педагогіки допоможуть викладачу підвищити мотивацію навчання студентів, змінити їх позицію з пасивних виконавців на активних учасників педагогічної діяльності, дозволять майбутнім учителям прогнозувати своє професійне зростання, сприятимуть прояву індивідуальності, підвищенню педагогічної майстерності, професійному становленню, здатності студентів до адекватної самооцінки результатів педагогічної діяльності.



Визначенні нами педагогічні умови фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах спрямовані на взаємодію теоретичної та практичної фахової підготовки студентів, адже ми виходили із загального положення стосовно того, що майбутні вчителі у навчально-виховному процесі вищих закладів освіти мають бути включені в ситуацію професійно орієнтованої діяльності. Вище зазначені педагогічні умови (систематичне формування у студентів прагнення до досягнення вершин у фаховій діяльності, до досконалого оволодіння музично-педагогічними діями; забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчальної діяльності студентів; спонукання студентів до свідомої регуляції музично-педагогічної діяльності; актуалізація здатності студентів до самопізнання і самоаналізу на рефлексивно-творчій основі) є важливими для всіх етапів впровадження авторської методики формування фахової підготовленості студентів на акмеологічних основах. Але педагогічна умова забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчальної діяльності майбутніх учителів музики є центральною, що проходить наскрізним шляхом через всю експериментальну роботу.

Таким чином, педагогічна умова забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчальної діяльності майбутніх учителів музики як оптимальна умова його організації, передбачає якісне удосконалення програмного забезпечення, створення продуктивної взаємодії її учасників, ефективне управління даним процесом, яке гарантує досягнення професійно значущого результату. Основоположним фактором, який визначає ефективність даної інтегративної педагогічної умови на всіх етапах фахової підготовки майбутніх учителів музики є оптимальне професійне спілкування. Саме спілкування виступає основним інструментом реалізації змістовних функцій психолого-акмеологічного супроводу. Організація процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами психолого-акмеологічного супроводу зобов'язує викладача до створення ціннісно-сміслових і ціннісно-емоційних умов взаємодії з творчим навчальним колективом.

Обґрунтовуючи розробку та впровадження педагогічних умов фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічній основі важливим фактором є забезпечення інтегративних зв'язків між теоретичною та практичною виконавсько-методичною підготовкою студентів, адже ми відштовхувались від потреби комплексного осмислення специфіки педагогічного та виконавського напрямків діяльності вчителя музики. Саме на утворення глибоких зв'язків між ними має бути спрямовано процес фахового становлення майбутніх учителів музики, що передбачає виявлення інтегративних процесів, завдяки яким реалізуються як зовнішня, так і внутрішня, як змістовна, так і процесуальна сторони їх виконавської та методичної підготовки. Інтегративний процес у вищих закладах освіти – це цілеспрямований і планомірний вплив на свідомість і поведінку студентів з метою формування у них відповідних установок, понять, принципів, мотиваційних й ціннісних орієнтацій, що виступають у ролі певних чинників розвитку їх особистісного потенціалу та ефективної підготовки до професійної діяльності на акмеологічних засадах. Інтегративність є тією ланкою, яка пов'язує різні знання і вміння, враження, почуття та вольові устремління студентів в єдине ціле, служить не лише орієнтиром, а й визначним якісним критерієм ефективності їх професійної підготовки.

Певна неузгодженість планів і навчальних програм виконавської і методичної підготовки майбутніх учителів музики створюють чималі труднощі у розв'язанні проблеми формування їх фахових знань, умінь і навичок, що вимагає наукової обґрунтованості навчальних посібників, методичних рекомендацій, підручників. Оволодіння студентами інтегрованими знаннями та вміннями має здійснюватися завдяки застосуванню міжпредметних зв'язків. Цінність інтегративних процесів, які виражаються у міжпредметних зв'язках, полягає в тому, що студенти мають можливість різнобічно розглянути процес фахового навчання, ураховуючи при цьому як напрямок власного професійного удосконалення, так і спрямування навчальних предметів на акмеологічний розвиток школярів. Це дає їм можливість виокремити для себе суттєві ознаки й

специфіку формування механізмів виконавської діяльності. Інтегративні знання зумовлюють і вироблення у майбутніх фахівців системи дій щодо здійснення професійних операцій у процесі фахового навчання школярів. Застосування інтегративних знань на практиці зробить зайвим інтуїтивний пошук майбутнім учителем методичних прийомів і способів творчого розвитку школярів.

Успіх фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищому навчальному закладі мистецької освіти значною мірою залежить не лише від того, як і наскільки оволодіває студент знаннями і навичками, на які цінності у майбутній фаховій діяльності він орієнтуватиме себе в період навчання, а й від процесу професійної і соціально-психологічної адаптації протягом подальшого життєвого шляху. Професійна адаптація в цьому ракурсі визначається як процес входження студентів у стінах вищого навчального закладу мистецької освіти в певні професійні відносини, у результаті чого відшліфовуються набуті знання, удосконалюються вміння та навички, розвиваються професійні якості, необхідні майбутньому фахівцю для ефективного навчання школярів.

Отже, розроблені вище педагогічні умови фахового навчання майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах у контексті нашого дослідження відносимо до сфери особистісно-професійної самореалізації сучасного вчителя музики в складних, суперечливих, умовах соціальної реальності. При цьому визначені нами характеристики, які утворюють в сукупності сутність «суб'єктності» ми розглядаємо як акмеологічну складову фахової підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах.

### **ВИСНОВКИ ДО ІІІ РОЗДІЛУ**

Організаційно-методичний аналіз дослідження процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах дозволив дійти таких *висновків*:

- аналіз теоретичних основ дослідження дав привід для розробки основних структурних компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах. Отже, визначена нами структурна модель вбирає у себе п'ять взаємоінтегруючих складових акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики, до яких віднесено: *мотиваційно-проективний, орієнтаційно-компетентнісний, комунікативно-оцінювальний, рефлексивно-корекційний, творчо-діяльнісний компоненти*, що системно охоплюють її зміст.

*Мотиваційно-проективний компонент* фахової підготовки означає наявність у вчителя музики прагнення до оволодіння фаховими знаннями, вміннями і навичками, а також сформовану установку на систематичний розвиток тих особистісних якостей, що забезпечують ефективність музично-виховної і музично-навчальної роботи серед школярів. Особливу роль у змісті означеного компоненту набуває стремління вчителя до досягнення найвищого рівня професіоналізму, його здатність визначати і планувати перспективу фахового саморозвитку.

*Орієнтаційно-компетентнісний компонент* свідчить про сформованість світоглядно-духовних орієнтацій вчителя, внутрішню схильність діяти згідно з прогресивними суспільно-соціальними установками, а також наявність фахового тезаурусу, широку ерудицію в галузі художньої культури, музичного мистецтва і педагогіки, здатність до систематичного її розширення, збагачення музично-виконавських умінь у музично-педагогічній діяльності.

*Комунікативно-оцінювальний компонент* фахової підготовленості означає готовність учителя до неупередженого сприйняття мистецьких цінностей, здатності критично осмислювати музичний матеріал і здійснювати відбір художньо значущих творів, вміння самостійно визначати ефективність методів музичного навчання школярів. Цей компонент передбачає наявність вольових якостей у вчителя, працьовитості, здатності до самоорганізації, вміння зберігати творче самопочуття у різних видах музичної і педагогічної діяльності.

*Рефлексивно-корекційний* компонент свідчить про спроможність учителя до зіставлення власного рівня музичної й музично-педагогічної діяльності з уявленнями про їх відповідність найвищим, еталонним зразкам, про співвіднесеність із вимогами досконалого виконання фахової діяльності. Важливу роль при цьому відіграє здатність до самокритики, рефлексивного осмислення та об'єктивного аналізу власних музично-педагогічних дій.

*Творчо-діяльнісний* компонент фахової підготовки виражає здатність учителя до творчої самореалізації у професійній діяльності, уміння виявляти неординарні підходи до інтерпретації музики, творчу ініціативу у вирішенні педагогічних проблем. Цей компонент передбачає зорієнтованість особистості на здійснення індивідуального творчого внеску в фахову діяльність;

- процесуальну цілісність фахової підготовки майбутнього вчителя музики цього напрямку забезпечує взаємозв'язок інтегруючих компонентів, які розкривають якість цього напрямку підготовки через критерії й показники сформованості, а саме:

Критерієм мотиваційно-проективного компоненту нами визначено *ступінь спрямованості на постійне удосконалення фахової діяльності* (показники: сформованість потреби у фаховому саморозвитку; чіткість уявлення щодо перспектив фахового саморозвитку та уміння поетапно спроектувати сходження до його вершин).

Критерієм орієнтаційно-компетентнісного компоненту визначено *міру сформованості фахової ерудиції студентів* (показники: стабільність інтересу до розширення знань в галузі музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності; широта обізнаності у музичному мистецтві та методиці музичного навчання).

Критерієм комунікативно-оцінювального компоненту нами визначено *міру сформованості творчої активності студентів у фаховій діяльності*

(показники: здатність до самостійного створення виразної інтерпретації музичних творів; уміння налагодити творчу взаємодію зі школярами).

Критерієм рефлексивно-корекційного компоненту визначено *міру здатності майбутніх учителів музики до самоаналізу фахової діяльності* (показники: уміння адекватно оцінити результати власної музично-виконавської діяльності у зіставленні з еталонними уявленнями щодо фахової діяльності; здатність до рефлексивно-сміслового оцінювання творів музичного мистецтва та педагогічних завдань).

Критерієм творчо-діяльнісного компоненту нами визначено *міру здатності до фахової самопрезентації* (показники: виконавсько-творча надійність у публічних виступах; здатність до створення різних форм музичного спілкування зі школярами);

- визначено, що технологізація процесу набуття комунікативного досвіду студентів відбувається не лише на основі безпосередньої участі в актах комунікативної взаємодії з іншими людьми. Існує багато шляхів отримання свідчень про характер комунікативних ситуацій, проблеми міжособової взаємодії та засоби їх вирішення. Спеціальна допомога педагога потрібна лише в тому випадку, коли у студента виникають труднощі, пов'язані з невмінням отримувати та давати адекватний зворотній зв'язок;

- специфічні особливості фахової підготовки студентів полягають у розкритті особливостей проєктивно-акмеологічного напрямку підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментально-ансамблевою роботою школярів. Адже проєктивно-акмеологічний напрям діяльності студента проявляється у побудові особистісних стратегій музично-педагогічної роботи майбутнього фахівця. Специфіка педагогічного і художньо-образного моделювання музично-просвітницької діяльності студентів передбачає проєктування та організацію власної діяльності під впливом суспільних вимог та внутрішніх інтересів і установок особистості;

- педагогічний моніторинг розглянуто як супровідне оцінювання і поточну регуляцію основних процесів у мистецькій освіті. Це модернізована система, яка складається з показників, об'єднаних у стандарт, методів їх розробки і постійного спостереження за цими показниками (стандартами) за станом та динамікою керованого об'єкта з метою його оперативної діагностики, попереджального визначення диспропорцій, вироблення необхідних рішень і управління ними. Визначено, що педагогічний моніторинг дозволяє надавати об'єктивну, валідну, якісну оцінку будь-якій художньо-творчій діяльності. Акмеологічний моніторинг фахової підготовки студентів спрямований на діагностику успішності навчання, компетентності, спрямування до досягнення акме-мети;

- визначено, що ефективність формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики можлива за створення та дотримання таких педагогічних умов, а саме: систематичне формування у студентів прагнення до досягнення вершин у фаховій діяльності, до досконалого оволодіння музично-педагогічними діями; забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчальної діяльності студентів; спонукання студентів до свідомої регуляції музично-педагогічної діяльності; актуалізація здатності студентів до самопізнання і самоаналізу на рефлексивно-творчій основі.

Першою педагогічною умовою фахової підготовки майбутніх учителів музики нами визначено *систематичне формування у студентів прагнення до досягнення вершин у фаховій діяльності, до досконалого оволодіння музично-педагогічними діями*. Ця педагогічна умова фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах передбачає стимуляцію майбутніх учителів музики до досягнення акме-мети як цілеспрямованої музично-педагогічної дії. Адже дія – акт цілеспрямованої (теоретичної чи практичної) діяльності людини, спрямований на досягнення на досягнення проміжної мети, підпорядкованої загальному задуму, і регульований уявленням його результату, умов і способів досягнення. Дія визначається цілями і мотивами діяльності,

компонентом якої він є, формується у ході індивідуального розвитку шляхом засвоєння людиною вироблених суспільством способів дії (трудових, мовних та інших актів). У кожній дії можуть бути виділені всі основні частини: регулююча (сенсорна) і виконавська.

Другою педагогічною умовою фахової підготовки майбутніх учителів музики нами визначено *забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчальної діяльності студентів*. Ця умова є однією з основних у нашому дослідженні, адже вона охоплює всі етапи експериментальної роботи у зв'язку з тим, що акмеологічний розвиток майбутніх учителів музики у творчому навчальному колективі повинен забезпечуватися психолого-акмеологічним супроводом. Психолого-акмеологічний супровід як технологія організації процесу професійного розвитку майбутніх учителів музики є вкрай важливим.

Третьою педагогічною умовою є *спонукання студентів до свідомої регуляції музично-педагогічної діяльності*. Умовою протікання будь-якої (простой або складної) дії є її регуляція, яка здійснюється за допомогою сигналів (включаючи і виключаючи сигнали першої і другої сигнальної системи), які поступають від аналізаторів. Автоматизація дій відбувається за рахунок зміни їх регулюючої (сенсорної) частини і усунення зовнішньої регуляції окремих ланок складної діяльності.

Четвертою педагогічною умовою є *активізація здатності студентів до самопізнання і самоаналізу на рефлексивно-творчій основі*. У зв'язку з цим доречно зазначити, що у нашому дослідженні рефлексія постає 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 практично усіма дослідниками, і в останні роки ця ідея отримала практичне обґрунтування. А психологічним механізмом самопізнання є самоаналіз, який можна інтерпретувати як внутрішній діалог, у якому в ролі співбесідника виступає «значущий інший».



Усі вищезазначені педагогічні умови є важливими для всіх етапів впровадження авторської методики формування фахової підготовленості студентів на акмеологічних основах. Але педагогічна умова забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчальної діяльності майбутніх учителів музики є центральною, що проходить наскрізним шляхом через всю експериментальну роботу. Адже педагогічна умова забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчальної діяльності майбутніх учителів музики як оптимальна умова його організації, передбачає якісне удосконалення програмного забезпечення, створення продуктивної взаємодії її учасників, ефективне управління даним процесом, яке гарантує досягнення професійно значущого результату. Основоположним фактором, який визначає ефективність даної інтегративної педагогічної умови на всіх етапах фахової підготовки майбутніх учителів музики є оптимальне професійне спілкування. Саме спілкування виступає основним інструментом реалізації змістовних функцій психолого-акмеологічного супроводу. Організація процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами психолого-акмеологічного супроводу зобов'язує викладача до створення ціннісно-сміслових і ціннісно-емоційних умов взаємодії з творчим навчальним колективом;

- розглянуто акмеологію художньо-творчої діяльності у співвідношенні з її сутнісними загальними характеристиками, а саме: через вплив особистісних характеристик суб'єкта цієї діяльності (включаючи здібності, духовні потреби творчої особистості, мотивацію, сприйняття художніх творів, творчі процеси тощо) на мистецький результат і творчі досягнення. Вивчення акмеологічного розвитку особистості у художньо-творчій діяльності у теоретичному та практичному плані є особливо важливим у сфері музично-виконавської діяльності;

- розроблено поетапну методику формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах, що передбачає дотримання певної послідовності, а саме педагогічної роботи у перебігу таких

етапів: *діагностично-пошукового, проблемно-актуалізуючого, комплексно-моделюючого, аналітично-оцінного, креативно-проективного.*

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [365; 368; 369; 370; 371; 372; 373; 374; 375; 380].

## РОЗДІЛ ІV

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

#### 4.1. Організація і методика констатувальної діагностики наявних рівнів фахової підготовленості майбутніх учителів музики

Узагальнення проблеми підготовленості майбутнього вчителя музики до фахової діяльності в акмеологічному руслі дозволили нам визначити найбільш характерні ознаки цілісності структурної побудови моделі досліджуваного феномена: інтегральну єдність мотиваційно-проективного, орієнтаційно-компетентнісного, комунікативно-оцінювального, рефлексивно-корекційного та творчо-діяльнісного компонентів. Тому мета констатувального етапу експерименту полягає в розкритті діагностики фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах.

Завданнями освітнього процесу на сучасному етапі з позиції нашого дослідження виступають: формування акмеологічного саморозвитку, творчої активності, самостійності та успішності. Базою цих досліджень стали праці таких дослідників, як: Б.Ананьєв, О.Бодальов, Н.Гузій, А.Деркач, В.Зазикін, А.Козир, Є.Климов, Н.Кузьміна, А.Маркова, Г.Падалка, Н.Сінягіна та ін. Включення студентів у активні форми музичної педагогічно-виконавської діяльності, визначає ефективність функціонування структурної моделі означеного феномена, що тісно взаємодіє з розробкою відповідних критеріїв та показників.

Організація і методика констатувальної діагностики наявних рівнів фахової підготовленості майбутніх учителів музики до роботи зі школярами здійснювалась в умовах навчально-виховного процесу Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова, Херсонського державного

університету, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

У проведенні констатувального експерименту була запропонована комплексна методика, яка реалізовувалась в три етапи. Перший етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення наявності показників мотиваційно-проективного та орієнтаційно-компетентісного компонентів.

Діагностика мотиваційно-проективного компонента проходила за визначеним нами критерієм, а саме: ступінь спрямованості студентів на постійне удосконалення фахової діяльності та показниками: сформованістю потреби у фаховому саморозвитку; чіткістю уявлення щодо перспектив фахового саморозвитку та уміння поетапно спроектувати сходження до його вершин. Діагностування орієнтаційно-компетентісного компоненту здійснювалось за критерієм – міра сформованості фахової ерудиції та показниками: стабільність інтересу до розширення знань в галузі музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності; широта обізнаності у музичному мистецтві та методиці музичного навчання.

На цьому етапі експериментальної роботи були поставлені наступні завдання:

- виявлення міри спрямованості потреби студентів на особистісно-професійне зростання, пізнання та самопізнання, фаховий саморозвиток;
- вивчення ступеня сформованості психологічної установки студентів на музично-педагогічну діяльність;
- чіткість уявлення щодо перспектив фахового саморозвитку та уміння поетапно спроектувати сходження до його вершин;
- виявлення стабільності інтересу до розширення знань в галузі музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності;
- широта обізнаності у музичному мистецтві та методиці музичного навчання.

Так, з метою визначення міри спрямованості потреби студентів на особистісно-професійне зростання, пізнання та самопізнання, фаховий саморозвиток; наявності чи відсутності їх інтересу до майбутньої фахової діяльності, ми провели анкетування і тестування (додаток А), яке охопило 270 студентів.

У процесі анкетування ми з'ясували:

- у чому полягає сутність та специфіка фахової діяльності вчителя музики?
- чи самостійно Ви обрали цю професію?
- що саме в професії вчителя музики є найпривабливішим для Вас?, тощо.

Відповіді студентів розподілилися на три групи: *першу групу* склали змістовні відповіді, що характеризувалися розумінням сутності та специфіки фахової діяльності майбутнього музиканта-педагога, наявністю власної точки зору з цього питання, продемонстрували усвідомлені, аргументовані та повні відповіді (51%); *друга група* виявила часткову обізнаність у питаннях сутності та специфіки фахової діяльності майбутнього музиканта-педагога, відповіді були відносно формальні, які ґрунтувалися на відомих авторитетних судженнях (36%); третю групу склали ті студенти, які продемонстрували необізнаність та безпорадність у запропонованих питаннях; до цієї групи були віднесені також помилкові відповіді (13%).

Результати анкетування, тестування та співбесід допомогли встановити, що переважна більшість студентів III-V курсів мають достатню обізнаність щодо сутності та специфіки фахової діяльності майбутнього музиканта-педагога. Але вимагали поглиблення питання щодо шляхів здобуття ними фахового досвіду, ступінь сформованості особистісного інтересу студентів до певного виду музично-педагогічної діяльності, власного ставлення до її проблем та існування потреби в особистісно-професійному зростанні. Доцільно

вказати, що передумовою та результатом розвитку особистості виступають потреби (С.Гончаренко) [73, 404].

Серед респондентів було проведено інтерв'ювання (додаток В), в якому їм пропонувалося відповісти на такі запитання:

- Чи викликає виконання професійних функцій вчителя музики інтерес та позитивне ставлення?

- Чи вважаєте Ви потребу в самопізнанні та особистісно-професійному зростанні необхідною частиною призначення професії вчителя музики?

- Чи вважаєте Ви, що діяльність вчителя музики – це шлях до професійного й особистісного зростання?

- Чи плануєте Ви, що практична музично-педагогічна діяльність стане Вашою професією в майбутньому?

- Чи є особисто для Вас фахова діяльність вчителя музики джерелом радості й задоволення?

- Чи прагнете до самостійної пізнавальної діяльності в системі музичного мистецтва?

У ході інтерв'ювання склалося уявлення про те, що на сьогоднішній день 61% майбутніх учителів музики мають інтерес до певного виду музично-педагогічної діяльності, усвідомлюють потребу в розширенні знань в галузі музичного мистецтва, висловлюють думку про те, що ця робота є творчим процесом, що має багатофункціональний зміст.

Лише 23% від загальної кількості респондентів засвідчили потребу в особистісно-професійному зростанні, пізнанні та самопізнанні. Вони пов'язують прояв власного усвідомленого ставлення до оволодіння музичним мистецтвом з успішною фаховою діяльністю, визнають необхідність самопізнання, виявлення власних сутнісних сил у процесі оволодіння фаховою діяльністю.

Переважає більшість – 52% студентів мають ситуативну потребу в особистісно-професійному зростанні, вони не пов'язують потребу у пізнанні та самопізнанні з призначенням професії вчителя музики, розуміють її як

можливість передавання художньо-естетичних цінностей музичного мистецтва наступним поколінням; респонденти виявляють ситуативний інтерес до певного виду музично-педагогічної діяльності; задовольняються отриманими від викладачів інформаційними відомостями про певний вид музично-педагогічної діяльності, проявляють інтерес до загальних проблемних питань фахової діяльності.

Деякі студенти – 18% від загальної кількості отриманих відповідей не мають потреби в особистісно-професійному зростанні, пізнанні та самопізнанні. Вони не пов'язують прояв власного усвідомленого ставлення до оволодіння музичним мистецтвом з успішною фаховою діяльністю, виявляють ситуативний інтерес до певного виду музично-педагогічної діяльності; орієнтовані лише на роботу над практичними недоліками власної діяльності, або на виконання завдань викладача.

У процесі спостереження за навчальною діяльністю студентів ми припускали, що позитивна психологічна установка на музично-педагогічну діяльність безпосередньо пов'язується у них з виявом особистісної спрямованості в осмисленні навчального матеріалу, прагненням до аналізу процесу і результатів власної музично-педагогічної діяльності.

Таким чином, аналіз та узагальнення результатів проведення I етапу констатувального експерименту дали змогу визначити діагностичні характеристики чотирьох рівнів сформованості досліджуваного феномена, а саме: низький, середній, достатній, високий.

Низький – у 26% респондентів не пов'язують прояв власного усвідомленого ставлення до оволодіння музичним мистецтвом з успішною фаховою діяльністю, виявляють слабкий інтерес до певного виду музично-педагогічної діяльності; орієнтовані лише на роботу над практичними недоліками власної діяльності, або на виконання завдань викладача; установка на музично-педагогічну діяльність є несамостійною: її можна констатувати у зв'язку з відсутністю у студентів чіткого усвідомленого прагнення оволодіти новими методами і прийомами фахової діяльності, студент відмовляється від

концертних виступів з дитячим колективом, боїться концертної відповідальності, непевний у собі, погано справляються з виконанням навчальних програм; поверхово усвідомлює потребу в аналізі процесів і результатів власної музично-педагогічної діяльності; неусвідомлена (хаотична) спрямованість в осмисленні навчального матеріалу.

Середній – у 38% респондентів, віднесених до цього рівня, мають ситуативну потребу в особистісно-професійному зростанні, не пов'язують потребу в пізнанні та самопізнанні з призначенням професії вчителя музики, респонденти виявляють ситуативний інтерес до певного виду музично-педагогічної діяльності; задовольняються отриманими від викладачів інформаційними відомостями про певний вид музично-педагогічної діяльності, установка на музично-педагогічну діяльність є частково-самостійною; оволодіння навчальним матеріалом відбувається в межах вимог навчального плану (не демонструють прагнення оволодіти новими методами і прийомами фахової діяльності); недостатньо усвідомлюють потребу в аналізі процесів і результатів власної музично-педагогічної діяльності; виявляють спонтанну особистісну спрямованість в осмисленні навчального матеріалу.

Достатній – у 20% респондентів, віднесених до цього рівня, пов'язують прояв власного усвідомленого ставлення до оволодіння музичним мистецтвом з успішною фаховою діяльністю, визнають необхідність самопізнання, виявлення власних сутнісних сил у процесі оволодіння фаховою діяльністю; мають інтерес до певного виду музично-педагогічної діяльності, інтерес до музично-педагогічної діяльності є постійним, стійким; студенти демонструють самостійну установку на особистісно-професійне зростання; епізодично виявляють уміння аналізувати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності (без спонукання ззовні); простежується потреба і прагнення студентів оволодіти навчальним матеріалом (новими методами і прийомами фахової діяльності); усвідомленою є ініціативна особистісна спрямованість в осмисленні навчального матеріалу.



Високий – 16% респондентів, віднесених до цього рівня, пов'язують прояв власного усвідомленого ставлення до оволодіння музичним мистецтвом з успішною фаховою діяльністю, визнають необхідність самопізнання, виявлення власних сутнісних сил у процесі оволодіння фаховою діяльністю; інтерес до музично-педагогічної діяльності є постійним, стійким, студенти демонструють самостійну установку на особистісно-професійне зростання; виявляють уміння аналізувати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності (без спонукання ззовні); студенти активно оволодівають навчальним матеріалом; чітко усвідомленою є ініціативна особистісна спрямованість в осмисленні навчального матеріалу.

Узагальнення отриманих результатів дозволило дійти висновку, що активність студента на шляху особистісно-професійного зростання, пізнання і самопізнання забезпечується його усвідомленим ставленням до оволодіння музичним мистецтвом (мотиваційною спрямованістю та інтересом до певного виду музично-педагогічної діяльності).

Виведення середньо-арифметичного за кожним показником та загальний бал за середнім арифметичним від суми отриманих результатів виступав кількісним показником стану розвитку мотиваційно-проективного та орієнтаційно-компетентнісного компонентів фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічній основі. Здійснення аналізу результатів анкетування, тестування, інтерв'ю виявило, що мотиви усвідомленого ставлення до музичного мистецтва мають неоднакову суб'єктивну значущість для респондентів, ці відмінності виявляються у ступені усвідомленого ставлення до оволодіння музичним мистецтвом; у прояві інтересу студентів до певного виду музично-педагогічної діяльності; у вияві особистісної спрямованості студентів на осмислення навчального матеріалу.

Діагностування комунікативно-оцінювального компоненту орієнтувалося на критерій, що визначає міру сформованості особистісної спрямованості студентів на співтворчість у фаховій діяльності за такими показниками: уміння адекватно оцінити результати власної музично-педагогічної роботи у

зіставленні з еталонними уявленнями щодо фахової діяльності; уміння налагодити контакт із учнями у різних формах музично-педагогічного спілкування. Діагностичні вимірювання рефлексивно-корекційного компоненту віддзеркалював критерій, що визначає міру здатності майбутніх учителів музики до самоаналізу та корекції фахової діяльності з такими показниками: уміння спланувати музично-педагогічні дії та коректувати фахові завдання; здатність до рефлексивно-смыслового оцінювання творів музичного мистецтва та педагогічних завдань.

З метою вивчення реального стану досліджуваної проблеми на практиці були визначені наступні завдання другого діагностично-констатувального етапу експерименту, а саме: узагальнення досвіду фахової підготовленості майбутніх учителів музики у процесі колективного музикування; визначення уміння адекватного оцінювання результатів власної музично-педагогічної роботи у зіставленні з еталонними уявленнями щодо фахової діяльності; вивчення досвіду роботи вчителів музики з керівництва творчими шкільними колективами; визначення ціннісного співвідношення знань та вмінь студентів інститутів мистецтв, які необхідні для ефективного керівництва дитячими колективами; розробка та перевірка методики визначення рівнів фахової підготовленості студентів у акмеологічному руслі до продуктивної діяльності; визначення вміння коректувати характер взаємодії з творчим колективом; перевірка здатності до рефлексивно-смыслового оцінювання музичних творів.

З метою діагностики дослідження показників «уміння адекватно оцінити результати власної музично-виконавської діяльності у зіставленні з еталонними уявленнями щодо фахової діяльності» й виявлення особистісної спрямованості студентів в осмисленні навчального матеріалу, було проведено тестування (*Тест щодо виявлення особистісної спрямованості студентів в осмисленні навчального матеріалу*) (див. додаток В). Респондентам було запропоновано дати відповіді на такі питання:

- Чи прагнете Ви розширювати свій фаховий досвід?

- Які напрями вдосконалення своєї фахової ерудиції Ви вважаєте пріоритетними?

- Чи приділяєте Ви достатньо уваги осмисленню навчального матеріалу з фаху?

- Що спонукає Вас до аналізу процесу і результатів власної музично-педагогічної діяльності?

За результатами тестування нами виокремлені певні однобічні судження респондентів, позбавлені будь-якого особистісно-усвідомленого ставлення до музично-педагогічної діяльності; узагальнені висловлювання; самостійні відповіді, які віддзеркалюють достатню глибину усвідомлення студентами важливості аналізу процесу і результатів власної музично-педагогічної діяльності.

Відповіді респондентів щодо їх особистісної спрямованості в осмисленні навчального матеріалу, розподілились таким чином:

- активно оволодіваю навчальним матеріалом; чітко усвідомлюю потребу в аналізі процесу і результатів власної музично-педагогічної діяльності (високий рівень);

- усвідомлюю потребу в аналізі процесу і результатів власної музично-педагогічної діяльності; багато працюю самостійно (достатній рівень);

- не чітко усвідомлюю необхідність аналізу процесу і результатів власної музично-педагогічної діяльності; оволодіння музичним мистецтвом не зовсім захоплює, оволодіваю навчальним матеріалом в межах вимог навчального плану (середній рівень);

- недостатньо оволодіваю навчальним матеріалом, мало працюю самостійно; не відчуваю потреб в аналізі процесу і результатів власної музично-педагогічної діяльності (низький рівень).

Для визначення міри оволодіння студентами педагогічною взаємодією з дитячим творчим колективом були поставлені наступні завдання: виявити міру прояву конгруентності та толерантності у роботі з творчим колективом; уміння ідентифікувати себе з твором мистецтва у процесі його інтерпретації. З цією

метою експертна група прослухала відкритий академічний виступ студентів IV курсів з дитячими творчими колективами, що здійснювався у межах традиційних звітних виконавських заходів (художнє виконання декількох музичних творів з індивідуальних навчальних планів-програм).

Узагальнення результатів концертних виступів студентів дало можливість експертній групі констатувати:

- стабільний характер педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом характеризувався у тому випадку, коли студент у повній мірі виявляв уміння створювати контактну дистанцію спілкування з творчим дитячим колективом, пов'язував сутність інтерпретаційного процесу з комунікативною взаємодією між його учасниками; студент володів комунікативною формою звернення до дитячого колективу; налаштований на ведення змістовного, творчого спілкування за допомогою музичної мови; характерним є прояв конгруентності та толерантності в роботі з творчим колективом; студент здатний до вироблення активної творчої позиції у процесі колективного музикування - виявлено у 19% студентів;

- нестабільний характер педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом характеризувався у тому випадку, коли студент не виявляв конгруентність та толерантність у роботі з творчим колективом, демонстрував пасивну позицію у процесі колективного музикування; виявляв індиферентність щодо впливу на дитячий творчий колектив; відмовлявся від концертних виступів з дитячим колективом; характер міжособистісних стосунків керівника з учасниками дитячого творчого колективу був слабо керованим; порушувалась контактна дистанція спілкування з дитячим колективом, що впливала на якість виконання музичних творів (недоліки у дотриманні структурно-стилістичних засад порушували композиційну структуру виконуваних творів) – 38% студентів;

Експертною групою було зафіксовано також епізодичну стабільність у характері педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом студентів, у залежності від міри опанування ними інноваційними технологіями роботи з

творчими дитячими колективами, уміння творчо і самостійно працювати з методичними матеріалами; міри прояву конгруентності та толерантності у роботі з творчим колективом; уміння заохотити колектив до творчої взаємодії на різних етапах підготовки їх до концертного виступу - 43% студентів.

Разом з тим було проведено тестування фахової самостійності майбутніх учителів музики з уміння спланувати педагогічні дії у роботі з творчим навчальним колективом. Узагальнення отриманих результатів анкетування, тестування, інтерв'ювання (додатки В, Д) дозволило констатувати, що 26% респондентів мають чітко окреслені плани на особистісно-професійне зростання, спрямованість на пізнання та самопізнання є для них глибоко усвідомленою; демонструють уміння аналізувати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності; здатні до самостійного аналізу процесу і результатів діяльності.

Внутрішня спрямованість на пізнання та самопізнання у 53% студентів має фрагментарний характер: ця категорія реципієнтів зосереджена в основному на виконанні навчальних програм. Не завжди усвідомленою, цілеспрямованою є орієнтація на осмислення навчального матеріалу; не демонструють уміння аналізувати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності; аналіз процесу і результатів власної музично-педагогічної діяльності відбувається здебільшого завдяки стимулюванню з боку викладача.

21% респондентів індиферентно ставляться до спрямованості на особистісно-професійне зростання. Не простежується усвідомлене ставлення до оволодіння музичним мистецтвом; вияв особистісної спрямованості в осмисленні навчального матеріалу відбувається тільки за умов спонукання з боку викладача, що для цієї категорії респондентів є постійним і необхідним у навчально-виховному процесі.

З метою одержання додаткової інформації було проведено *тестування* респондентів (див. додаток Е) згідно виявлення:

- здатності до конгруентності та толерантності у процесі роботи з дитячим творчим колективом;
- прагнення до індивідуального втілення музично-художнього образу;
- уміння застосувати певні методичні прийоми у процесі педагогічної взаємодії з творчим дитячим колективом;
- уміння заохотити колектив до творчої взаємодії на різних етапах підготовки їх до концертного виступу.

У ході аналізу отриманої інформації, ми класифікували відповіді студентів за чотирибальною шкалою, де оцінка чотири відповідала таким вимогам, як усвідомлена, структурована, обґрунтована фахова позиція студента щодо педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом. У три бали оцінювалися відповіді, що містили розгорнуті, але недостатньо аргументовані відповіді на запитання тесту. Два бали отримували відповіді, які демонстрували лише часткове розуміння проблеми або поверхове ставлення до питань. У один бал оцінювалися відповіді, що демонстрували нерозуміння та нездатність респондента відповісти на питання. За результатами тестування 1 балом було оцінено 20% респондентів, 2, 3 і 4 балами відповідно 37%; 28%; 15% від загальної кількості опитаних.

Отже, були виявлені певні недоліки оволодіння респондентами педагогічною взаємодією з дитячим творчим колективом: слабкий прояв толерантності і конгруентності та пасивна комунікативна спроможність студентів щодо встановлення зворотного зв'язку із суб'єктами педагогічної взаємодії.

Технологізація процесу набуття комунікативного досвіду студентів відбувається не лише на основі безпосередньої участі в актах комунікативної взаємодії з іншими людьми. Існує багато шляхів отримання свідчень про характер комунікативних ситуацій, проблеми міжособової взаємодії та засоби їх вирішення. Спеціальна допомога педагога потрібна лише в тому випадку,

коли у студента виникають труднощі, пов'язані з невмінням отримувати та давати адекватний зворотній зв'язок. Тут досить ефективними формами роботи є тренінг самоаналізу, де учасники отримують можливість перевірити власні у порівнянні з думками усіх членів групи. Важливою перевагою групових форм роботи є також те, що одним з її продуктів може бути створення нових засобів аналізу, достоїнством яких є їх експліцированість, а значить і можливість вихідного коректування. Доцільно виокремити цінним моментом процесу формування комунікативних навичок уявне програвання своєї поведінки в різних ситуаціях. Планування своїх дій «у думках» є складовою частиною комунікативної дії. Здібність людини діяти «у думках» може бути цілеспрямовано використана для забезпечення «контрольованої спонтанності», яка є важливою характеристикою її компетентної комунікативної поведінки.

Наступним завданням констатувального експерименту, що вирішувалося на другому етапі, було вивчення умінь майбутніх фахівців самотійно передбачити і спланувати музично-педагогічні дії. Уміння респондентів передбачити і спланувати музично-педагогічні дії визначала їх спроможність до комплексного самостійного використання всього арсеналу загально-педагогічних і спеціально-музичних умінь під час роботи з дитячим творчим колективом.

У якості критеріїв фахової самостійності студентів щодо вміння спланувати музично-педагогічні дії виступали (див. додаток Д):

- уміння самостійно визначати завдання роботи з творчим колективом;
- уміння виявляти загальні та специфічні проблеми у процесі роботи;
- вміння знаходити найдоцільніші методи і прийоми творчої взаємодії у колективі;
- свідоме відношення до вивчення художнього репертуару;
- здатність до усвідомленого проектування власної фахової позиції.

Експертна група виставила бали за такими критеріями:

4 бали – повна відповідність визначеним критеріям;

3 бали – достатня відповідність визначеним критеріям;

2 бали – незначна відповідність визначеним критеріям;

1 бал – слабка відповідність визначеним критеріям.

Узагальнення результатів проведеної роботи дало можливість виокремити чотири групи студентів, що вирізнялись за ступенем сформованості умінь передбачити і спланувати музично-педагогічні дії:

- перша група – 23% студентів була віднесена до високого рівня, адже вони у повній мірі виявляють уміння самостійно визначати завдання роботи з творчим колективом; виявляють здатність до вирішення загальних та специфічних проблем у процесі роботи з дитячим колективом; проявляють вміння знаходити найдоцільніші методи і прийоми творчої взаємодії у колективі; свідоме відношення до вивчення художнього репертуару; здатність до усвідомленого проектування власної фахової позиції.

Друга група – 45% студентів була віднесена до достатнього рівня, адже вони достатньою мірою виражені уміння самостійно визначати завдання роботи з творчим колективом; виявляти загальні та специфічні проблеми у процесі роботи, знаходити найдоцільніші методи і прийоми творчої взаємодії у колективі; достатньо-усвідомлене ставлення до вивчення художнього репертуару; спроможні спрямувати свої зусилля на проектування власної фахової позиції.

Третя група – 33% студентів були віднесені до середнього рівня – демонструють слабо виражені уміння самостійно визначати завдання роботи з творчим колективом; виявляти загальні та специфічні проблеми у процесі роботи, знаходити найдоцільніші методи і прийоми творчої взаємодії у колективі; студенти недостатньо усвідомлюють власне відношення до вивчення художнього репертуару; частково спроможні до проектування власної фахової позиції без стимулювання ззовні.

Четверта група – 33% студентів були віднесені до низького рівня, адже для цих студентів характерним є відсутність умінь самостійно визначати завдання роботи з творчим колективом; виявляти загальні та специфічні проблеми у процесі роботи, знаходити найдоцільніші методи і прийоми творчої



взаємодії у колективі; студенти майже не усвідомлюють власне відношення до вивчення художнього репертуару; неспроможні до проектування власної фахової позиції без стимулювання ззовні.

Здатність до корекції постановки фахових завдань, уміння обирати відповідні форми впливу на творчий дитячий колектив (перцептивний аналіз та сугестивний вплив) є виявами педагогічної рефлексії майбутніх учителів музики. Суттєвим внеском в розвиток досліджень рефлексії в галузі музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики стали дослідження з психології творчості (Л. Вигодський, О. Леонт'єв, Б. Теплов), з музичної педагогіки (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, В. Медушевський), з теорії музичного виконавства (М. Давидов, Г. Коган, Г. Нейгауз). Науковцями доведено, що функціонально рефлексія спрямована на розвиток фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики.

З метою підтвердження нашого припущення щодо кореляційного зв'язку між мірою здатності до усвідомленого вибору індивідуальних педагогічних дій та рівнем сформованості самооцінки студентів, респондентам було запропоновано скласти тестову карту самооцінки власної художньо-комунікативної позиції (здатності до усвідомленого вибору індивідуальних педагогічних дій у процесі педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом (Див. додаток Е)

Тестова карта самооцінки містила серію запитань щодо самооцінки студентом міри його здатності до усвідомленого вибору індивідуальних педагогічних дій. Респондентам пропонувалось оцінити кожне твердження запитальника за шестибальною шкалою від 5 до 0 за означеними параметрами. Оцінки заносились у матрицю відповідей, де групувались за означеними параметрами. Вияв здатності студентів до усвідомленого вибору індивідуальних педагогічних дій визначались нами за такими параметрами:

- ступінь виявлення спонтанності, оригінальності у адекватній передачі творчого задуму музичного твору в процесі роботи з дитячим творчим колективом;

- спроможність до стильової та жанрової відповідності виконання авторському задуму;
- спрямованість на шкільну слухацьку аудиторію.
- здатність до самостійного контролю, адекватної оцінки та аналізу характеру та розвитку педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом;
- уміння визначати внутрішні чинники успішності педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом в ході вивчення та концертного виконання музичних творів;
- уміння творчого застосування на практиці (уміння варіювання, модифікації та оптимізації) відомих прийомів і методів виконання музичних творів у процесі педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом;
- здатність до корекції власних фахових дій в залежності від попереднього етапу надбання фахового досвіду.

Діагностування показника «здатність до рефлексивно-смыслового оцінювання творів музичного мистецтва та педагогічних завдань» відбувалося за допомогою біполярної шкали (за методикою Д. Келлі). За визначеними позиціями, респонденти повинні були оцінити свою здатність до рефлексивного оцінювання музично-педагогічних ситуацій (див. Додаток Ж).

Обчислення і аналіз одержаних результатів проводились шляхом підсумовування балів за кожною позицією біполярної шкали та визначення середнього значення балів. За нашим припущенням, ефективним даний тип самоаналізу мав бути у випадку, коли рефлексивне оцінювання музично-педагогічних ситуацій кожного окремого студента корелювало з оцінками його однокурсників, співпадало з дійсними уявленнями та оцінками певних музично-педагогічних ситуацій іншими. Результати діагностики довели загальну невідповідність респондентів до рефлексивного оцінювання музично-педагогічних ситуацій.

Діагностування виявило, що у студентів із здатністю до неадекватного рефлексивного оцінювання музично-педагогічних ситуацій (62%) поряд із активною усвідомленою спрямованістю на продуктивну організацію власної фахової діяльності, проявляються такі риси як недооцінка, або, навпаки, переоцінка власного «компетентно-професійного Я»; вони не спроможні до адекватного аналізу і усвідомлення причинно-наслідкових взаємин складових власного фахового досвіду. Це, в свою чергу, впливає на стабільність та результативність розробки проектування тактики особистісно-професійного розвитку цих студентів.

Узагальнення результатів цієї роботи дало змогу дійти висновку про те, що частина студентів не усвідомлює важливості активізації рефлексивних процесів, не здатні адекватно рефлексивно оцінювати музично-педагогічні ситуації, що зменшує їх шанси особистісно-професійного зростання.

Отримані дані за показником «здатність до рефлексивно-сміслового оцінювання творів музичного мистецтва та педагогічних завдань» підтвердили результати бесіди із студентами-музикантами щодо важливості корекції постановки фахових завдань:

- для 38% студентів наявність корекції постановки фахових завдань надає можливість зосередитись на власних виконавських та стильових недоліках інтерпретації музичних творів;

- 12% студентів схильні до постійної корекції постановки фахових завдань в залежності від попереднього етапу надбання фахового досвіду;

- 35% студентів вважають, що уміння рефлексивно оцінювати музично-педагогічні ситуації залежить від суб'єктивних художньо-педагогічних переконань майбутнього вчителя музики, ступеня ознайомлення його із засобами передачі того чи іншого стилю педагогічної взаємодії з творчим дитячим колективом;

- на думку 15% респондентів, корекція постановки фахових завдань суттєво впливає на використання ними найбільш ефективних методів, прийомів та технологій фахового вдосконалення.

Таким чином, аналіз та узагальнення результатів проведення II етапу констатувального експерименту дав змогу визначити діагностичні характеристики чотирьох показників сформованості досліджуваного феномена за комунікативно-оцінювальним та рефлексивно-корекційним компонентами:

- 10 % студентів - високий рівень – виявляють вміння почути себе зі сторони, поставити себе у позицію слухача, сконцентруватися на досягненні певного “ідеального” (уявного) художнього образу твору та співставити його з існуючим (реальним); художньо-педагогічна комунікація з твором мистецтва у процесі інтерпретації є адекватною, активною; ідентифікація «композиторського» та «суб’єктивного» планів стимулює збагачення та уточнення музично-пізнавальних результатів; студенти займають активну комунікативну позицію щодо ідентифікації себе з твором мистецтва у процесі його інтерпретації; у повній мірі виявляють уміння створювати контактну дистанцію спілкування з творчим дитячим колективом, пов’язують сутність інтерпретаційного процесу з комунікативною взаємодією між його учасниками; володіють комунікативною формою звернення до дитячого колективу; налаштовані на ведення змістовного, творчого спілкування за допомогою музичної мови; характерним є прояв конгруентності та толерантності у роботі з творчим колективом; у повній мірі виявляють уміння самостійно визначати завдання роботи з творчим колективом; виявляють вміння знаходити найдоцільніші методи і прийоми творчої взаємодії у колективі; свідоме відношення до вивчення художнього репертуару; здатність до проектування власної фахової позиції; відбувається постійна усвідомлена корекція постановки фахових завдань.

- 25% студентів - достатній рівень - студент виявляє уміння створювати контактну дистанцію спілкування з творчим дитячим колективом; володіє комунікативною формою звернення до дитячого колективу; налаштований на ведення змістовного спілкування за допомогою музичної мови; характерним є прояв конгруентності та толерантності у роботі з творчим колективом; студент здатний до вироблення активної позиції у процесі колективного музикування;

здатний до індивідуальної інтерпретації твору з творчими дитячими колективами; виявляє вміння почути себе зі сторони, поставити себе у позицію слухача, сконцентруватися на досягненні певного “ідеального” (уявного) художнього образу твору та співставити його з існуючим (реальним); художньо-педагогічна комунікація з твором мистецтва у процесі інтерпретації є адекватною, активною; достатньою мірою виражені уміння самостійно визначати завдання роботи з творчим колективом; виявляти загальні та специфічні проблеми у процесі роботи, знаходити найдоцільніші методи і прийоми творчої взаємодії у колективі; достатньо-усвідомлене відношення до вивчення художнього репертуару; спроможний до проектування власної фахової позиції; здатний до корекції постановки фахових завдань;

- 35% студентів - середній рівень - студент демонструє пасивну комунікативну позицію у процесі педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом; відмовляється від концертних виступів з дитячим колективом; характер міжособистісних стосунків керівника з учасниками дитячого творчого колективу є недостатньо керованим; майже не виявляє конгруентність та толерантність у роботі з творчим колективом, що порушує контактну дистанцію спілкування з дитячим колективом і негативно впливає на художню досконалість виконання музичних творів; у процесі вивчення й інтерпретації твору з творчими дитячими колективами спирається на рекомендації викладача з фаху; деякою мірою виявляє пізнавально-слухову орієнтацію, не спроможний почути себе зі сторони; недостатньо виявляє уміння поставити себе у позицію слухача, сконцентруватися на досягненні певного “ідеального” (уявного) художнього образу твору та співставити його з існуючим (реальним); посередня спроможність щодо художньо-педагогічної комунікації з твором мистецтва у процесі його інтерпретації (недостатньо сформоване уміння особистісного, варіативного прочитання авторського тексту); характерною ознакою є те, що ідентифікація «композиторського» та «суб’єктивного» планів не призводить до збагачення та уточнення музично-пізнавальних результатів, що на нашу думку, пов’язано з мало усвідомленою особистісно-професійною спрямованістю;

комунікативна позиція щодо ідентифікації себе з твором мистецтва ґрунтується на емпірично-репродуктивному застосуванні певних засобів музичної виразності з перевагою емоційно-почуттєвого відчуття та застосуванні зовнішнього впливу (стимулювання педагога, наслідування звукозапису тощо); слабо виражені уміння самостійно визначати завдання роботи з творчим колективом; виявляти загальні та специфічні проблеми у процесі роботи, знаходити найдоцільніші методи і прийоми творчої взаємодії у колективі; студенти недостатньо усвідомлюють власне відношення до вивчення художнього репертуару; частково спроможні до самостійного проектування власної фахової позиції; корекція постановки фахових завдань під час технологічного освоєння музичного твору є епізодичною.

- 30% студентів - низький рівень – це студенти, які майже не здатні до створення стабільного характеру педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом; вони не виявляють конгруентність та толерантність у роботі з творчим колективом, демонструють стійку пасивну позицію у процесі колективного музикування; виявляють індиферентність щодо впливу на дитячий творчий колектив; низьку зацікавленість у концертних виступах з дитячим творчим колективом; часто відмовляється від концертних виступів з дитячим колективом; характер міжособистісних стосунків керівника з учасниками дитячого творчого колективу є майже не керованим, у результаті чого порушується контактна дистанція спілкування з дитячим колективом, що призводить до неякісного виконання музичних творів (недоліки у дотриманні структурно-стилістичних засад, порушення композиційної побудови); не прислухається до рекомендацій викладача з фаху щодо вивчення й інтерпретації творів з дитячими творчими колективами; виявляє слабку пізнавально-слухову орієнтацію, не спроможний почути себе зі сторони, не виявляє уміння поставити себе у позицію слухача, сконцентруватися на досягненні певного “ідеального” (уявного) художнього образу твору та співставити його з існуючим (реальним); не здатен до художньо-педагогічної комунікації з твором мистецтва у процесі його інтерпретації; відсутні уміння

довільного входження у відповідний емоційний стан, співзвучний за змістовим наповненням музичного твору; відсутні уміння самостійно визначати завдання роботи з творчим колективом; виявляти загальні та специфічні проблеми у процесі роботи, знаходити найдоцільніші методи і прийоми творчої взаємодії у колективі; студент майже не усвідомлює власне ставлення до вивчення художнього репертуару; не спроможний до проектування власної фахової позиції без стимулювання ззовні; байдуже ставиться до продуктивної організації діяльності; не спроможний до корекції постановки фахових завдань під час технологічного освоєння музичного твору.

Виведення середнього арифметичного за кожним показником дало змогу виявити ступінь репрезентації досліджуваних параметрів у змісті фахової підготовленості студента на акмеологічних засадах.

Діагностування творчо-діяльнісного компоненту *на III етапі* констатувального експерименту здійснювалося через критерій міра здатності до фахової самопрезентації та показники: виконавсько-творча надійність у публічних виступах; здатність до створення різних форм музичного спілкування зі школярами. Це дозволило нам визначити міру творчої спрямованості студентів на практичну музично-педагогічну діяльність, зафіксувати прояв майбутнім учителем музики усвідомленого вибору індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності та усвідомленого вибору індивідуальних педагогічних дій. На цьому етапі експерименту були залучені студенти інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів II–V курсів, оскільки саме ці роки навчання у ВНЗ характеризуються активним пошуком нестандартних шляхів і форм фахової підготовки у поєднанні з опануванням необхідного обсягу фахових знань, умінь, навичок. У цей період відбувається усвідомлення студентами необхідності особистісно-професійного зростання, формується їх творча спрямованість на продуктивну музично-педагогічну діяльність у потязі до досягнення акме-мети.

Завданнями цього етапу було: виявлення здатності студентів до усвідомленого вибору індивідуальних педагогічних дій; здатність до

самостійного створення виразної інтерпретації музичних творів; виконавсько-творча надійність у публічних виступах; вироблення усвідомленого вибору індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності студентів.

Спостереження за навчальною діяльністю студентів, дало змогу визначити змістові характеристики прояву вміння студентів ідентифікувати себе з твором мистецтва у процесі його інтерпретації та визначити міру адекватності вибору виконавських засобів інтерпретації авторського тексту, художньому задуму твору (здатність до аналізу, синтезу та узагальнення всіх параметрів композиційної будови твору).

Отримані результати показали, що частина респондентів (25%) здатна до оригінальної індивідуальної інтерпретації твору з творчими дитячими колективами; виявляють вміння почути себе зі сторони, поставити себе у позицію слухача, сконцентруватися на досягненні певного «ідеального» (уявного) художнього образу твору та співставити його з існуючим (реальним); художньо-педагогічна комунікація з твором мистецтва у процесі інтерпретації є адекватною, активною; ідентифікація «композиторського» та «суб'єктивного» планів стимулює збагачення та уточнення музично-пізнавальних результатів.

Група респондентів (40%) намагаються проявити індивідуально-творчий підхід до інтерпретації твору з творчими дитячими колективами; виявляють ситуативну спроможність почути себе зі сторони, уміння поставити себе у позицію слухача, сконцентруватися на досягненні певного «ідеального» (уявного) художнього образу твору та співставити його з існуючим (реальним); художньо-педагогічна комунікація з твором мистецтва у процесі інтерпретації є епізодичною.

За нашими спостереженнями, 35% респондентів спроможні лише до виконання рекомендацій викладача з фаху щодо вивчення й інтерпретації твору з творчими дитячими колективами; виявляють слабку пізнавально-слухову орієнтацію, не спроможні почути себе зі сторони, не виявляють уміння поставити себе у позицію слухача, сконцентруватися на досягненні певного «ідеального» (уявного) художнього образу твору та співставити його з



існуючим (реальним); не здатні до художньо-педагогічної комунікації з твором мистецтва у процесі його інтерпретації; характерною ознакою є те, що ідентифікація «композиторського» та «суб'єктивного» планів не призводить до збагачення та уточнення музично-пізнавальних результатів, що на нашу думку, пов'язано з мало усвідомленою особистісно-професійною спрямованістю цих студентів; демонструють пасивну комунікативну позицію у процесі педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом.

Отже, спостереження за студентами, показало, що досить невисокий відсоток з них (лише 25%) займає активну комунікативну позицію щодо ідентифікації себе з твором мистецтва у процесі його інтерпретації. Активна комунікативна позиція щодо ідентифікації себе з твором мистецтва забезпечує можливість для цих студентів органічного звукового втілення музичного твору.

Для більшості респондентів цей процес ґрунтується на емпірично-репродуктивному застосуванні певних засобів музичної виразності з перевагою емоційного відчуття та застосуванні зовнішнього впливу (стимулювання педагога, наслідування звукозапису тощо).

Вироблення індивідуального стилю діяльності є одним з важливих показників результативності фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах. Індивідуальний стиль діяльності забезпечує її творчий характер і є результатом вибору оптимального рішення проблеми фахової підготовки студентів у поєднанні з самобутньою, унікальною її інтерпретацією. Визначені нами показники критеріїв діяльнісно-творчого компоненту оцінювались у безпосередньому процесі педагогічної діяльності студентів під час проходження студентами педагогічної практики в загальноосвітній школі. Визначення рівнів розвитку цих показників відбувалось у співпраці з групою експертів шляхом аналітичного спостереження за діяльністю майбутніх вчителів музики.

На нашу думку, здатність до усвідомленого вибору індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності - це власна фахова позиція студента щодо педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом, уміння професійно

грамотно зробити аналіз форми музичного твору, встановити причинно-наслідковий зв'язок між елементами фактури, динамікою, артикуляцією і характером звуковилучення, вміння адекватно передати композиторський задум з додержанням стилістичних засад тощо. Активність респондентів у виявленні прагнення до усвідомленого самостійного вибору стилю музично-педагогічної діяльності визначалась за результатами виконання ними творчого завдання: респондентам було запропоновано три варіанти вибору музичного твору з його обґрунтуванням – музичний твір з навчальної програми студента, зі спеціально розробленої ускладненої програми для самостійного опрацювання, вибір студентом музичного твору за власним бажанням. Учасникам експерименту пропонувалося довести власну думку, за допомогою яких засобів музичної виразності вони втілюють власну концепцію виконання, якій меті підпорядковується те чи інше музично-виконавське рішення.

Ступінь вияву індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності визначався, з урахуванням дотримання термінів вивчення студентами музичного твору з дитячими творчими колективами та спроможності респондентів довести його до стану концертної готовності. Обґрунтування власного вибору індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності студентів оцінювалось за наступними позиціями: ступінь врахування реальних особистісно-професійних можливостей; мета вивчення твору (орієнтація на виконання вимог творчого завдання, на усвідомлений вибір високохудожнього твору музичного мистецтва; використання музичного твору як засобу фахової підготовки; використання музичного твору як засобу вдосконалення музично-виконавських умінь; використання музичного твору з метою вдосконалення фахової майстерності); міра успішності та частота проведення концертних виступів з дитячими творчими колективами.

Проведена робота надала можливість констатувати наступне: прояв усвідомленого вибору індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності певним чином корелював з частотою концертних виступів студентів перед слухацькою аудиторією: концертні виступи, участь у культурно-

просвітницьких заходах для школярів. Нами були виокремлені групи студентів з такими рівневими характеристиками прояву їх усвідомленого вибору індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності: у 11% студентів зафіксовано високий рівень прояву усвідомленого вибору індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності (в залежності від успішності та частоти проведення концертних виступів студентів з дитячими творчими колективами); студенти демонструють творче ставлення до конкретного музичного твору, що вивчається, усвідомлений вибір високохудожнього твору музичного мистецтва; вивчення музичного твору відбувається з метою вдосконалення фахової майстерності; стійка продуктивність діяльності; доведення твору до стану концертної готовності відбувається у найкоротший термін, на високому професійному рівні. У 11% студентів зафіксовано достатній рівень прояву усвідомленого вибору індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності (в залежності від успішності та частоти проведення концертних виступів студентів з дитячими творчими колективами); творче ставлення до конкретного музичного твору, що вивчається, продуктивність діяльності з використанням нестандартних методів і способів педагогічної взаємодії у колективі; вивчення музичного твору відбувається з метою вдосконалення музично-виконавських умінь; доведення твору до стану концертної готовності відбувається у визначений термін, на достатньому професійному рівні. У 62,3% студентів виявлено середній рівень прояву їх усвідомленого вибору індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності - (в залежності від успішності та частоти проведення концертних виступів студентів з дитячими творчими колективами); студенти характеризуються ситуативним творчим ставленням до конкретного музичного твору, що вивчається; незначна продуктивність діяльності з дитячим творчим колективом; вивчення музичного твору відбувається з метою фахової підготовки; доведення твору до стану концертної готовності не відбувається у визначений термін; нестійка активність у діяльності, невисока (при спонуканні ззовні) спроможність щодо доведення твору до стану концертної готовності у встановлений термін. У 26,7% студентів

виявлено низький рівень прояву їх усвідомленого вибору індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності (в залежності від успішності та частоти проведення концертних виступів студентів з дитячими творчими колективами); непрофесійне ставлення до конкретного музичного твору, що вивчається; відсутність спрямування на вивчення музичного твору з дитячим творчим колективом; слабка спроможність до вивчення музичного твору як засобу фахової підготовки; доведення твору до стану концертної готовності затягується на невизначений термін; загальна пасивність щодо концертних виступів або негативне ставлення до них.

Вияв здатності студентів до самостійного створення виразної інтерпретації музичних творів визначались нами за такими параметрами: ступінь виявлення спонтанності, оригінальності у адекватній передачі творчого задуму музичного твору в процесі роботи з дитячим творчим колективом; спроможність до стильової та жанрової відповідності виконання авторському задуму; спрямованість виконання музичних творів на шкільну слухацьку аудиторію. Як виявило проведене дослідження, значну роль у цьому процесі відіграє самооцінка майбутнього вчителя музики, як стрижень його готовності до виконання продуктивної праці.

Проведена робота надала можливість констатувати наступне: так, лише 13% від загальної кількості респондентів – виявляють адекватну дійсності самооцінку щодо спроможності до стильової та жанрової відповідності виконання авторському задуму музичного твору; вони у повній здатні до яскраво-емоційного, артистичного показу мистецького твору перед дитячою аудиторією, що позитивно впливає на виявлення учнями власної думки про зміст художнього образу твору.

Більшість молодих музикантів (51%) виявляють тенденцію до заниженої самооцінки, що свідчить про ситуативну здатність до стильової та жанрової відповідності виконання авторському задуму музичного твору, адже показ музичного твору часто виходить за рамки достовірності стильових засад композиторського задуму; артистичного показу музичного твору перед

слухацькою аудиторією вдається домогтися завдяки емоційному «підживленню» з боку викладача.

У 36% респондентів показник самооцінки явно занижений, що доводить відсутність впевненості в своїх силах, відсутність творчої спрямованості студента на практичну музично-педагогічну діяльність; свідчить про пасивну художньо-комунікативну позицію цих студентів, підвищений рівень їх критичного ставлення до себе. Ці респонденти не виявляють здатність до усвідомленого вибору стильової та жанрової відповідності виконання авторському задуму музичного твору; педагогічний показ музичного твору перед слухацькою аудиторією є емоційно “безбарвним”, що не сприяє виявленню учнями власної думки про зміст художнього образу твору.

У процесі проведення підготовки до педагогічної практики студентів IV курсу нами було розроблене наступне завдання: виразно виконати один із творів для розучування з учнями, надати його анотацію та підготувати з цього приводу короткий виступ переди шкільною аудиторією. Оригінальність виконання цього завдання дозволила виокремити певні групи студентів, у залежності від міри сформованості їх здатності до створення виразної інтерпретації музичних творів.

- 12% студентів були віднесені до високого рівня – активно налаштовані на практичну музично-педагогічну діяльність, мають адекватну самооцінку чи з тенденцією до завищення; спостерігається їх усвідомлене активне ставлення до вибору і результатів індивідуальних педагогічних дій у взаємодії з дитячим творчим колективом; здатні до активного засвоєння виконавсько-фахових умінь, навичок яскраво-емоційного, артистичного показу музичного твору перед слухацькою аудиторією, що позитивно впливає на виявлення учнями власної думки про зміст художнього образу твору. Їм притаманні виразність, логічність, цільність, почуття міри, смаку у процесі реалізації творчих фахових завдань.

- 13% студентів були віднесені до достатнього рівня – виявляють живий інтерес до практичної музично-педагогічної діяльності та до усвідомленого

вибору індивідуальних педагогічних дій у процесі роботи з дітьми. Вони здатні до емоційно-виразного показу музичного твору перед школярами, що позитивно впливає на виявлення їх власної думки про музичний твір. Студенти віднесені до достатнього рівня виявляють емоції задоволення у процесі реалізації творчих фахових завдань. Ці студенти є стабільними та артистичними, беруть активну участь у концертно-просвітницькій діяльності. У професійній самосвідомості таких студентів достатньо розвинені знання про сутність фахової діяльності вчителя музики.

- 48% студентів були віднесені до середнього рівня. Спостерігається їх недостатня налаштованість на практичну музично-педагогічну діяльність. Ці студенти мають “прогалини” щодо власних естетичних переживань у процесі реалізації творчих фахових завдань, є недостатньо активними у концертно-виконавській та культурно-просвітницькій діяльності; у професійній самосвідомості таких студентів недостатньо глибоко розвинені знання про сутність фахової діяльності вчителя музики; вони виявляють тенденцію до заниження самооцінки що свідчить про ситуативну здатність до усвідомленого вибору індивідуальних педагогічних дій; потребують заохочення і підтримки щодо становлення активної художньо-комунікативної позиції у процесі взаємодії з шкільною аудиторією.

- 26% студентів були віднесені до низького рівня - спостерігається їх байдуже мало усвідомлене ставлення до вибору і результатів індивідуальних педагогічних дій; ці респонденти є емоційно індіферентними, пасивними, демонструють незначну або повну відсутність інтересу до результатів творчих практичних дій; у професійній самосвідомості не розвинені знання про сутність фахової діяльності вчителя музики; низький рівень розвитку усвідомленого ставлення до оволодіння музичним мистецтвом; відсутність інтересу до самопізнання, потреби самовиявлення в діяльності, самооцінка у професійній діяльності з тенденцією до зниження, що свідчить про пасивну художньо-комунікативну позицію цих студентів, підвищений рівень їх критичного відношення до себе, відсутність творчої спрямованості на практичну музично-

педагогічну діяльність; потребують заохочення і підтримки щодо становлення активної художньо-комунікативної позиції у процесі взаємодії з дитячим творчим колективом.

Експертна оцінка за 12 - бальною шкалою коригувалися з оцінками щодо конкретних творчих продуктів студентів після виконання ними творчих педагогічно-виконавських завдань. Так, отриманні оцінки, що корелювали зі змістом вищих показників (10-12 балів) склали високий рівень; із достатнім (9-7 балів) ; із середнім (6-5 балів); з низьким показником (4-1 балів).

Загальна оцінка виконання роботи студентами обчислювалася як середньоарифметичне за формулою:

$$X = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x(i)$$

де  $x(i)$  – оцінка студента;  $n$  – кількість оцінок студента

Загальна кількість балів за виконане творче завдання використовувалась як показник рівня здатності до самостійного створення виразної інтерпретації музичних творів у процесі свідомого вибору індивідуальних педагогічних дій кожного окремого студента.

Виведення середнього арифметичного за кожним показником дало змогу систематизувати та узагальнити одержані середньо дослідницькі результати і визначити таку загальну характеристику виокремлених рівнів:

Таким чином, у результаті виконання програми констатувального експерименту було з'ясовано вихідний стан критеріїв та показників підготовленості студентів до фахової діяльності та визначено рівневі характеристики виокремлених критеріїв досліджуваного феномена (переважають низький та середній рівні). Якісні характеристики виокремлених рівнів свідчать про те, що студенти не мають цілісного уявлення про сутність та зміст фахової підготовки; недостатньо чітко усвідомлюють власне ставлення до оволодіння музичним мистецтвом; пасивно ставляться до самоорганізації педагогічно-виконавських дій.

Згідно з даними діагностувального етапу дослідження, ступінь спрямованості студентів на пізнання, самопізнання, ступінь психологічної установки на музично-педагогічну діяльність, міра оволодіння педагогічною взаємодією з дитячим творчим колективом, ступінь розробки проектування тактики особистісного та професійного розвитку, міра творчої спрямованості на практичну музично-педагогічну діяльність є недостатньо сформованими, що негативно впливає на забезпечення підготовленості студентів до фахової діяльності.

Вищевикладене спонукало до розробки відповідної експериментальної методики забезпечення підготовленості студентів до фахової діяльності на акмеологічних засадах.

У процесі цієї роботи визначено середні наявні рівні фахової підготовленості майбутніх учителів музики, а саме: низький, середній, достатній та високий (за всіма структурними компонентами: мотиваційно-проективним, орієнтаційно-компетентісним, комунікативно-оцінювальним, рефлексивно-корекційним, творчо-діяльнісним). Нагадаємо, що в констатувальному експерименті приймали участь 270 респондентів.

У процесі цієї роботи визначено рівні фахової підготовленості майбутніх учителів музики, а саме: низький, середній, достатній та високий. Так, 31% студентів були віднесені до низького рівня - спостерігається їх байдуже малоусвідомлене ставлення до вибору і результатів індивідуальних педагогічних дій; ці респонденти є емоційно індіферентними, пасивними, демонструють незначну або повну відсутність інтересу до результатів творчих практичних дій; у професійній самосвідомості не розвинені знання про сутність фахової діяльності вчителя музики; низький рівень розвитку усвідомленого ставлення до оволодіння музичним мистецтвом; відсутність інтересу до самопізнання, потреби самовиявлення в діяльності, самооцінка у професійній діяльності з тенденцією до заниження, що свідчить про пасивну художньо-комунікативну позицію цих студентів, підвищений рівень їх критичного відношення до себе, відсутність творчої спрямованості на практичну музично-



педагогічну діяльність; тому вони потребують заохочення і підтримки щодо становлення активної художньо-комунікативної позиції у процесі взаємодії з дитячим творчим колективом.

Середній рівень фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічній основі властивий 43% студентів, котрі демонструють недостатньо виражене мотиваційне спрямування щодо опанування професійною діяльністю вчителя музики, внутрішні переконання щодо мотиваційно-творчої спрямованості на особистісно-професійне зростання не створюють цілісної системи; недостатньо усвідомлюють власне ставлення до музичного мистецтва; простежується епізодична спрямованість на особистісно-професійне зростання; для студентів, віднесених до цієї групи, характерним є ситуативний інтерес до музично-педагогічної діяльності, невисокі показники прагнення до самопізнання; психологічна установка на музично-педагогічну діяльність є несамостійною або частково-самостійною; студенти цього рівня здатні лише до часткового осмислення навчального матеріалу; студенти прагнуть обґрунтувати власні рішення; характерними для них є недостатньо розвинуті комунікативно-поведінкові та проєктивно-моделюючі вміння, що сприяють здатності прогнозувати та передбачати наслідки педагогічної взаємодії з творчим дитячим колективом.

У процесі педагогічної взаємодії з творчим дитячим колективом вони не завжди створюють креативне середовище спілкування; характерними є невисокі показники здатності цих студентів до ідентифікації себе з твором мистецтва у процесі його інтерпретації, під час виконання музичного твору демонструють поверхове особистісно-ціннісне ставлення до музичного мистецтва; невисокі (при спонуканні ззовні) вимоги до процесу оволодіння комплексом фахових умінь та навичок під час індивідуальної роботи над твором з дитячим творчим колективом та доведення його до стану концертної готовності у найкоротший термін; виявляють посередню спроможність щодо розробки проєктування тактики особистісного та професійного розвитку. Студенти, які належать до цього рівня володіють окремими технологіями

музичного навчання і виховання, проте використання останніх не завжди базується на об'єктивній діагностиці наявного особистісного розвитку учнів; вимагають вдосконалення фахові здібності та відповідні музично-педагогічні вміння цих студентів, адже епізодичними є уміння передбачити і спланувати музично-педагогічні дії.

Достатній рівень фахової підготовленості майбутніх учителів музики характеризує 19% студентів, які виявляють усвідомлену позитивну мотивацію щодо опанування професійною діяльністю вчителя музики; характерними є високі показники інтересу до музично-педагогічної діяльності; прагнення до самопізнання, спрямованість на досягнення успішного результату діяльності, на особистісно-професійне зростання. Студенти прагнуть до одержання нових музично-педагогічних знань, обґрунтування фахових завдань; характерною є самостійна установка на музично-педагогічну діяльність; вони виявляють певну особистісну спрямованість щодо осмислення навчального матеріалу. Позитивною є мотивація готовності цих студентів до досягнення успіхів у навчанні; вони виявляють достатньо розвинуті комунікативно-поведінкові та проєктивно-моделюючі вміння прогнозувати та передбачати наслідки педагогічної взаємодії з творчим дитячим колективом; досить стійким і продуктивним є створене ними креативне середовище спілкування з творчим дитячим колективом, вони здатні до прояву конгруентності та толерантності, досягають мети взаємозбагачення всіх суб'єктів педагогічної взаємодії. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів таких студентів супроводжується виявами елементів педагогічно-виконавської майстерності; достатній рівень їх спроможності до ідентифікації себе з твором мистецтва у процесі його інтерпретації; вони володіють здатністю до розробки проєктування тактики особистісного та професійного розвитку; прагнуть до самостійно-творчого пізнання, осмислення та узагальнення мистецьких явищ, виявляють уміння ефективно організувати, передбачити і спланувати музично-педагогічні дії; адекватним є рефлексивне оцінювання музично-педагогічних ситуацій.

Студенти цього рівня прагнуть до усвідомленого вибору стилю музично-педагогічної діяльності, володіють окремими технологіями музичного навчання і виховання, здатні включатись у різні види музично-педагогічної діяльності, спрямовані на досягнення успіхів в ній, притаманним для них є усвідомлений вибір індивідуальних педагогічних дій; вони спроможні до об'єктивної діагностики наявного особистісного розвитку учнів і врахування потреб школярів щодо опанування музичним мистецтвом.

Високий рівень фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічній основі охоплює 7% студентів, котрі виявляють глибоке внутрішньо мотивоване, усвідомлене ставлення до оволодіння музичним мистецтвом; демонструють стійкий інтерес і компетентне особистісне уявлення про особливості майбутньої професійної діяльності; демонструють відповідальність за власний особистісно-професійний розвиток, їм притаманне прагнення до аналізу проблем особистісно-професійного зростання. Спостерігається готовність цих студентів до переходу від спрямованості на особистісно-професійне зростання до побудови власної стратегії фахової діяльності; важливими ознаками даного рівня виступають високі показники прагнення особистості до самопізнання; студенти виявляють наполегливість та особистісну спрямованість в осмисленні навчального матеріалу; творчо оперують системою між-художніх знань, виявляють художньо-асоціативні, аналітичні, проєктивні вміння, спроможні свідомо та варіативно вирішувати музично-творчі завдання; характерною для них є стійка самостійна установка на музично-педагогічну діяльність. Такі студенти здатні до самостійного обґрунтованого вибору методів і засобів продуктивної педагогічної взаємодії, вони виявляють такі природні якості як конгруентність та толерантність у створеному ними креативному середовищі спілкування з творчим дитячим колективом, взаємодія з дитячим творчим колективом ґрунтується на встановленні стосунків співпраці, співтворчості на засадах діалогового спілкування.

Студенти, віднесені до цього рівня мають здатність до ідентифікації себе з твором мистецтва у процесі його творчого інтерпретування, простежується тісний зв'язок структурних, стилістичних, жанрових особливостей виконання музичних творів у руслі авторських задумів; майбутні учителі музики демонструють особистісно-осмислену педагогічно-виконавську позицію з елементами фахової майстерності; показовою є здатність до свідомого та варіативного коригування поставлених фахових завдань; на цьому рівні студенти уміють рефлексивно оцінювати музично-педагогічні ситуації, в досягненні цілей особистісного і професійного розвитку використовують власний особистісно-творчий потенціал, ініціативу, самостійність, прагнуть до постійного самоаналізу, саморегуляції, обґрунтованого вибору методів і форм фахової підготовки; виявляють уміння аналізувати результати власної музично-педагогічної діяльності, здатні до усвідомленого вибору індивідуальних педагогічних дій.

Констатація діагностувальних даних проводилась з урахуванням загальних сутнісних характеристик акмеологічної науки, а саме: через вплив особистісних характеристик суб'єкта цієї діяльності (включаючи здібності, духовні потреби творчої особистості, мотивацію, сприйняття художніх творів, творчі процеси тощо), що значно впливають на мистецький результат і творчі досягнення майбутніх учителів музики.

Аналіз результатів підготовленості студентів до фахової діяльності на акмеологічних засадах на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи здійснювався шляхом підрахунку сумарного показника рівнів сформованості структурних компонентів досліджуваного феномена з виведенням середнього арифметичного значення розкрила таке співвідношення наявних рівнів фахової підготовленості мабутніх учителів музики до роботи в школі: низький – 31%, середній - 43%; достатній – 19%; високий – 7% (від загальної кількості респондентів, які брали участь у констатувальному експерименті) (див. табл. 4.1 та рис. 4.1).

Таблиця 4.1

*Аналіз констатувальної діагностики наявних рівнів фахової підготовленості майбутніх учителів музики за всіма структурними компонентами (у%)*

№	РІВНІ Компоненти	НИЗЬКИЙ		СЕРЕДНІ Й		ДОСТАТНІ Й		ВИСОКИЙ	
		А	%	А	%	А	%	А	%
1.	Мотиваційно-проективний	44	26	76	45	36	21	14	8
2.	Орієнтаційно-компентнісний	49	29	76	45	34	20	10	6
3.	Комунікативно-оцінювальний	51	30	71	42	34	20	14	8
4.	Рефлексивно-корекційний	58	34	71	42	31	18	10	6
5.	Творчо-діяльнісний	56	33	71	42	31	18	12	7
Середнє значення		53	31%	73	43%	32	19%	12	7%

Загальний незадовільний стан наявних рівнів фахової підготовленості мабутніх учителів музики до здійснення музично-педагогічної діяльності на акмеологічних засадах за всіма структурними компонентами спонукав нас до впровадження відповідно розробленої поетапної авторської експериментальної методики забезпечення якісної підготовленості студентів до фахової діяльності на акмеологічних засадах як найбільш ефективно обумовленої організаційно-методичної системи навчання майбутніх учителів музики.

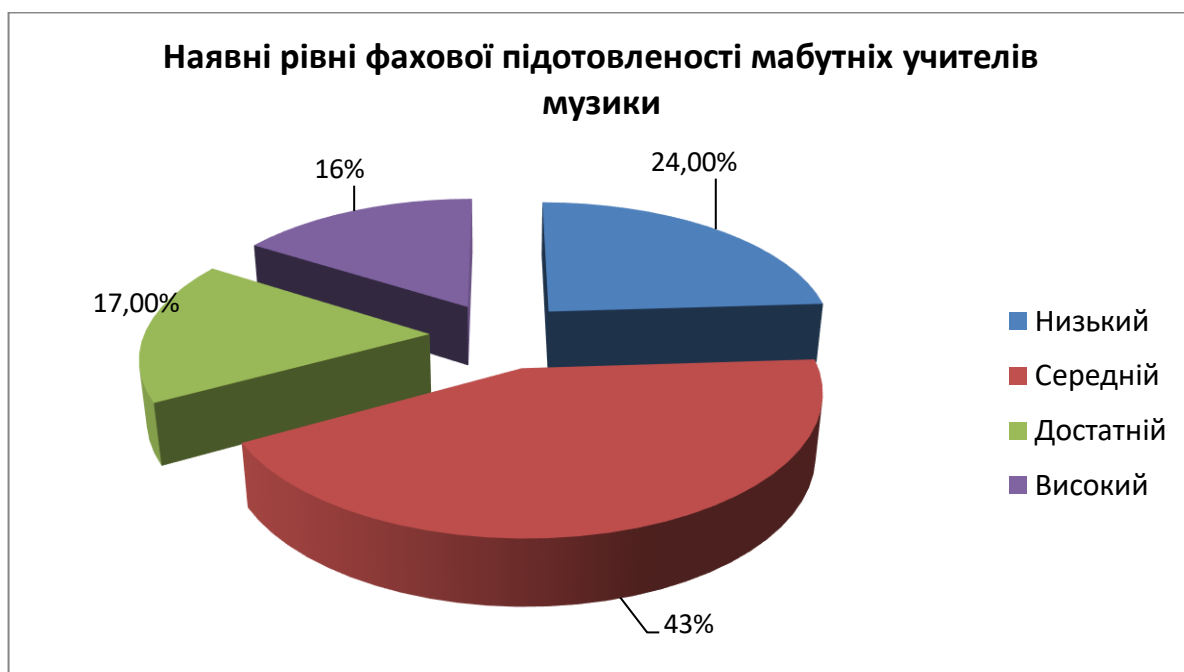


Рис. 4.1 Середні показники наявних рівнів фахової підготовки мабутніх учителів музики

Результати проведеного експериментального дослідження свідчать про необхідність впровадження розробленої поетапної методики формування фахової підготовки мабутніх учителів музики на акмеологічних засадах, що передбачає дотримання певної послідовності, а саме педагогічної роботи у перебігу таких етапів: *діагностично-пошукового, проблемно-актуалізуючого, комплексно-модельюючого, аналітично-оцінного, креативно-проективного.*

#### **4.2. Діагностично-пошуковий та проблемно-актуалізуючий етапи формувального експерименту**

Вищевикладене спонукало до впровадження відповідно розробленої поетапної експериментальної методики забезпечення підготовки студентів до фахової діяльності на акмеологічних засадах як найбільш ефективно обумовленої організації. Результати здійсненої констатувальної діагностики дозволили виявити незадовільний стан наявних рівнів фахової визначити

провідні напрямків проведення дослідно-експериментальної роботи, до яких ми віднесли:

- поглиблення мотиваційної спрямованості студентів на особистісно-професійне зростання, пізнання і самопізнання;
- формування стійкої психологічної установки на якісне опанування музично-педагогічною діяльністю (як теоретичної так і практичної її частини);
- опанування кращих традиційних й інноваційних музично-педагогічних технологій, зокрема мультимедійних музичних програм і медіа-освіти;
- спонукання студентів до конгруентності та толерантності в роботі з дитячим творчим колективом;
- формування умінь студентів ідентифікувати себе з твором мистецтва у процесі його художньо-педагогічної інтерпретації;
- систематичне залучення студентів до рефлексивного оцінювання музично-педагогічних ситуацій;
- створення умов для усвідомленого вибору індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності кожного студента.

Організація і зміст експериментальної поетапної методики, що проходила у п'ять етапів, здійснювалися з урахуванням наступних факторів:

- ✓ базової освіти студентів;
- ✓ музично-педагогічного досвіду і практичного досвіду роботи з дитячими творчими колективами;
- ✓ психофізичних особливостей і можливостей та перспектив особистісно-професійного зростання майбутніх учителів музики;
- ✓ індивідуальних фахових уподобань щодо покращення професійної майстерності тощо, що допомагало оптимізувати процес фахової підготовки студентів на акмеологічних засадах;

- ✓ володіння мультимедійними технологіями і вміннями використовувати для медіа-освіти (від лат. media – засоби) сучасні музичні програми, які працюють в режимі карооке для сольного та групового співу, оранжерують мелодії і створюють окомпанемент, що активізують інтерес і підвищує мотивацію до досконалої фахової підготовленості мабутнього вчителя музики на акмеологічних засадах.

У формувальній частині експерименту були задіяно (84 студента по 42 студента в контрольній (КГ) і 42 студента в експериментальній (ЕГ) групах).

Відповідно до логіки розгортання етапів експериментальної роботи, на кожному етапі вводились традиційні та інноваційні методи, додавались змістові складові акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики, розоблялись і впроваджувались міні-методики тощо.

Етапи розгортання дослідно-експериментальної роботи представлені на Рис. 4.2.

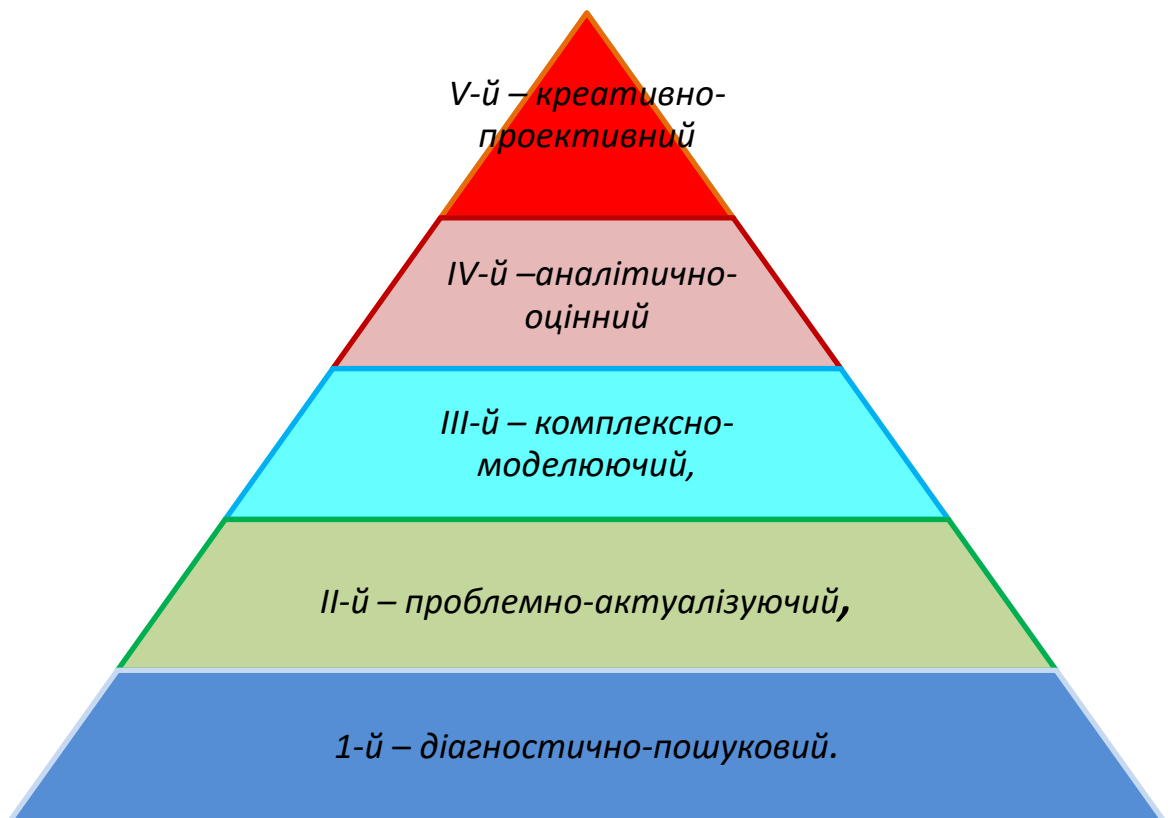


Рис. 4.2 Етапи дослідно-експериментальної роботи щодо оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах



Кожний етап дослідно-експериментальної роботи забезпечував реалізацію певного компоненту:

- *мотиваційно-проективний компонент на 1-у – діагностично-пошуковому;*
- *орієнтаційно-компетентісний компонент на II-у – проблемно-актуалізуючому;*
- *комунікативно-оцінювальний на III-у – комплексно-моделюючому;*
- *рефлексивно-корекційний на IV-у – аналітично-оцінному;*
- *творчо-діяльнісний компонент на V-у – креативно-проективному.*

Зокрема, на **1-у – діагностично-пошуковому етапі** була запроваджена констатувальна діагностика наявних рівнів акмеологічного розвитку з метою розробки для кожного студента *індивідуальної музично-освітньої траєкторії навчання* та типологічної карти фіксації результатів фахової підготовленості майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах, формувалась *психологічна установка* на опанування якомога більшої інформації з професійної майстерності з різних джерел (навчальної інформації, додаткової літератури, освітньо-культурних і презентативних мистецьких заходів з педагогічної інноватики, відвідування науково-практичних конференцій, участь у наукових студентських гуртках, медіа-освіта тощо). На цьому етапі використовувались наступні **методи**: інструктажу, також використовувались стимулюючо-заохочувальні методи, що обумовлювали мотивацію і пізнавальну активність студента, наочно-ілюстративні, методи художньо-емоційної демонстрації, пошукові, протоколювання, анкетування, експертні оцінки, експрес-інтерв'ю, тестування. Репродуктивні методи допомагали опанувати зміст і практичні навички навчальних програм з профілюючих предметів тощо.

На діагностично-пошуковому етапі формувального експерименту нами використовувалась серія експериментальних завдань, що забезпечували формування показників мотиваційно-проективного компоненту, а саме: особистісно-ціннісну спрямованість потреби майбутніх учителів музики у

фаховому саморозвитку; чіткість уявлення щодо перспектив фахового саморозвитку та усвідомлення важливості поетапного проектування сходження до акме-вершин. Визначений нами критерій мотиваційно-проективного компоненту та розроблені показники дозволили нам з'ясувати ступінь спрямованості студентів на постійне удосконалення фахової діяльності, зрозуміти та усвідомити важливість досягнення акмеологічного мистецького результату. У процесі цієї роботи нам необхідно було виробити у студентів стійкий інтерес до осягнення мистецьких знань, зацікавити практичною роботою з творчими дитячими колективами.

З метою формування *мотиваційно-проективного компоненту* фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах нами були задіяні методики врахування ступеня задоволення основних потреб студентів та спрямованості особистості на мотивацію до успіху (модифікована методика Т.Елерса) [275, 624-629]. При цьому ми спиралися на данні А.Реана [289, 168] про те, що мотивація до успіху у вибраній професії вчителя тим вище, чим є оптимальнішим його мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої й зовнішньої позитивної мотивації навчання і низька – негативна зовнішня. Використання даних А.Реана також дозволило нам встановити негативну співвідносну залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу і рівнем емоційної нестабільності майбутнього вчителя музики. З цією метою, поряд з іншими, нами була використана методика в основу якої покладена концепція виявлення внутрішньої і зовнішньої мотивації (К.Замфір, А.Реан). Студентам було запропоновано оцінити мотиви професійної діяльності по їх значущості для кожного за п'ятибальною шкалою: 1 бал - в дуже незначній мірі; 2 бали - в досить незначній мірі; 3 бали - в невеликій, але і не в малій мірі; 4 бали - в досить великій мірі; 5 балів - в дуже великій мірі. На підставі отриманих результатів був визначений мотиваційний комплекс особистості студента, який є типом співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ

(внутрішня мотивація), ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) і ЗНМ (зовнішня негативна).

У процесі обробки результатів були підраховані показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) й зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) відповідно до наступних ключів: ВМ = оцінка п.6 + оцінка п.7 / 2; ЗПМ = оцінка п.1 + оцінка п.2 + оцінка п. 5 / 3; ЗНМ = оцінка п.3 + оцінка п.4 / 2. Отже, показником вираження кожного типу мотивації буде число, що знаходиться в межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дріб). На підставі отриманих діагностичних результатів були визначені мотиваційні комплекси студентів (до найяскравіших мотиваційних комплексів слід віднести 1 і 2, а до найгірших 5 і 6. Проміжними, з погляду на їх ефективність, виявилися мотиваційні комплекси 3 і 4).

За результатами нашого дослідження у 39% (сумарне число 1 і 2 пунктів) респондентів були зафіксовані високий та середній мотиваційний комплекс. Це свідчить про те, що активність студентів у процесі опанування педагогічною професією мотивована самим змістом діяльності вчителя, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, можливістю якнайповнішої самореалізації саме в даній діяльності. У 21% (сумарне число 5 і 6 пунктів) студентів було діагностовано найгірший мотиваційний комплекс, тобто діяльність студентів обумовлена мотивами уникнення від роботи з дітьми під час педагогічної практики, бажання всіяко скоротити час практичної роботи з творчим колективом, які починають домінувати над мотивами, пов'язаними з цінністю самої педагогічної діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією.

Результати діагностично-пошукового етапу дослідно-експериментальної роботи дозволили виявити низку об'єктивних причин, що пов'язані з вивченням ставлення студентів до обраної професії, а саме: задоволення професією; динаміка зростання успішності від курсу до курсу; врахування чинників, що впливають на формування задоволеності (фахові; соціально-психологічні, психолого-педагогічні, диференційовано-

психологічні); проблеми професійної мотивації, або система та ієрархія мотивів, що визначають позитивне або негативне ставлення до вибраної професії й сприяють вибору та розробці для кожного студента *індивідуальної музично-освітньої траєкторії навчання* та типологічної карти фіксації результатів фахової підготовленості майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах.

З метою виявлення стійких мотивів майбутнього вчителя музики, тобто мотивів прагнення до успіху й уникнення невдачі нами було використано тест-опитувальник виміру мотивації *досягнення*. У результаті діагностично-пошукової роботи серед студентів контрольної та експериментальної групи нами були отримані наступні результати:  $BM > ZPM > ZNM = 11,8 \%$ ;  $BM = ZPM > ZNM = 26,2 \%$ ;  $ZPM > BM = ZNM = 27,3 \%$ ;  $ZPM > ZNM > BM = 12,7\%$ ;  $ZPM > ZPM = BM = 10,6 \%$ ;  $ZNM > ZPM > BM = 11,4$ . Результати вимірювання даних мотиваційних комплексів були використанні у процесі попередньої, поточної й підсумкової діагностики, при чому оцінювання проводилася з врахуванням критеріїв якості діагностичного інструментарію (за визначенням К.Інгенкампу), а саме: валідність, надійність, об'єктивність, комплексність, систематичність тощо.

Дослідно-експериментальна робота відбувалася переважно у традиційних формах організації навчально-виховного процесу, а саме: на лекціях, семінарських та практичних заняттях з методики музичного виховання, оркестрового класу, спецкурсів за вибором. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики на цьому етапі колективне музикування студентів сприяло розриву тих потенційних проявів студентів, які впливали на подальшу сформованість їх потреб особистісного саморозвитку. При цьому особистісно зорієнтований підхід давав змогу нам з'ясувати характер труднощів, що виникали в процесі колективного музикування, корегувати їх та створювати можливість складати типологічні карти й персоналізовані рекомендації організаційного і навчально-методичного характеру.

На цьому етапі, поряд з іншими видами експериментальної роботи нами було запропоновано студентам написання есе-самопізнання „Моя професія – учитель музики”, „Практична діяльність керівника шкільного творчого колективу”, „Специфіка підбору репертуару для різновікових творчих колективів”, ведення щоденника спостережень; обговорення основних теоретичних положень, провідних проблем змісту вивчення спеціальних дисциплін, відбір найбільш цікавих для майбутнього вчителя музики художньо-музичних творів за програмою; з'ясування специфіки педагогічної художньо-комунікативної діяльності керівника творчого колективу, винайдення місця та визначення значущості «живого» звучання музичних творів; визначення психологічних умов активізації сприймання учнями художньо-музичних творів різних епох, стилів, напрямів тощо.

Отже, на діагностично-пошуковому етапі фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах у результаті діагностики наявних рівнів означеного процесу та розробки для кожного студента індивідуальної музично-освітньої траєкторії навчання й типологічної карти фіксації досягнутих результатів були певним чином сформовані особистісні потреби у фаховому самовдосконаленні та уміння поетапно проектувати сходження до акме-вершин.

Експериментальні завдання цього етапу дослідної роботи ознайомлювали студентів з навчальним репертуаром для індивідуального вивчення й колективного музикування та принципами його підбору (у відповідності з музичними можливостями контингенту, рівнем фахової підготовки, згідно загальних сучасних фахових вимог до підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах). У результаті цієї роботи в процесі фахової підготовки у студентів формувалась психологічна установка на опанування якомога більшої інформації з фахових дисциплін. Результати сформованості *мотиваційно-проективного компоненту*, що забезпечував 1-й – *діагностично-пошуковий етап* експериментальної роботи представлені в таблицях 4.2, 4.3 і Рис 4.3.

Таблиця 4.2

Результати зрізу рівнів сформованості *мотиваційно-проективного компоненту* майбутніх учителів музики (у %) в контрольній групі

Рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
Компонент	КГ		КГ		КГ		КГ	
<i>Мотиваційно-проективного</i>	А	%	А	%	А	%	А	%
Середнє значення	6	15	9	45	8	20	8	20

Таблиця 4.3

Результати контрольного зрізу рівнів сформованості *мотиваційно-проективного компоненту* майбутніх учителів музики в експериментальній групі

Рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
Компонент	КГ		КГ		КГ		КГ	
<i>Мотиваційно-проективного</i>	А	%	А	%	А	%	А	%
Середнє значення	3	8	8	18	14	33	17	41

Після проведення 1-го етапу експериментальної роботи щодо мотиваційного забезпечення і підвищення інтересу до фахової діяльності майбутніх учителів музики відповіді студентів на такі запитання: «У чому полягає сутність та специфіка фахової діяльності вчителя музики? Чи самостійно Ви обрали цю професію? Що саме в професії вчителя музики є найпривабливішим для Вас?» (Додаток А) набули більш якісного змісту та характеризувалися розумінням сутності та специфіки фахової діяльності майбутнього вчителя музики, наявністю власної точки зору з цього питання,

продемонстрували усвідомлені, аргументовані та повні відповіді. Їх кількість зросла з 51% до 75%; друга група, що виявила часткову обізнаність у питаннях сутності та специфіки фахової діяльності майбутнього вчителя музики, спостерігалась збільшення ступіня сформованості особистісного інтересу студентів до певного виду музично-педагогічної діяльності, власного ставлення до її проблем та збільшення потреби в особистісно-професійному зростанні. Відповіді, які ґрунтувалися на відомих авторитетних судженнях з 36% зменшилися до 25%; третю групу, що демонструвала необізнаність та безпорадність у запропонованих питаннях; не було виявлено зовсім.

Порівняння динаміки середніх показників фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах за результатами формування мотиваційно-проективного компоненту представлено на Рис. 4.3.

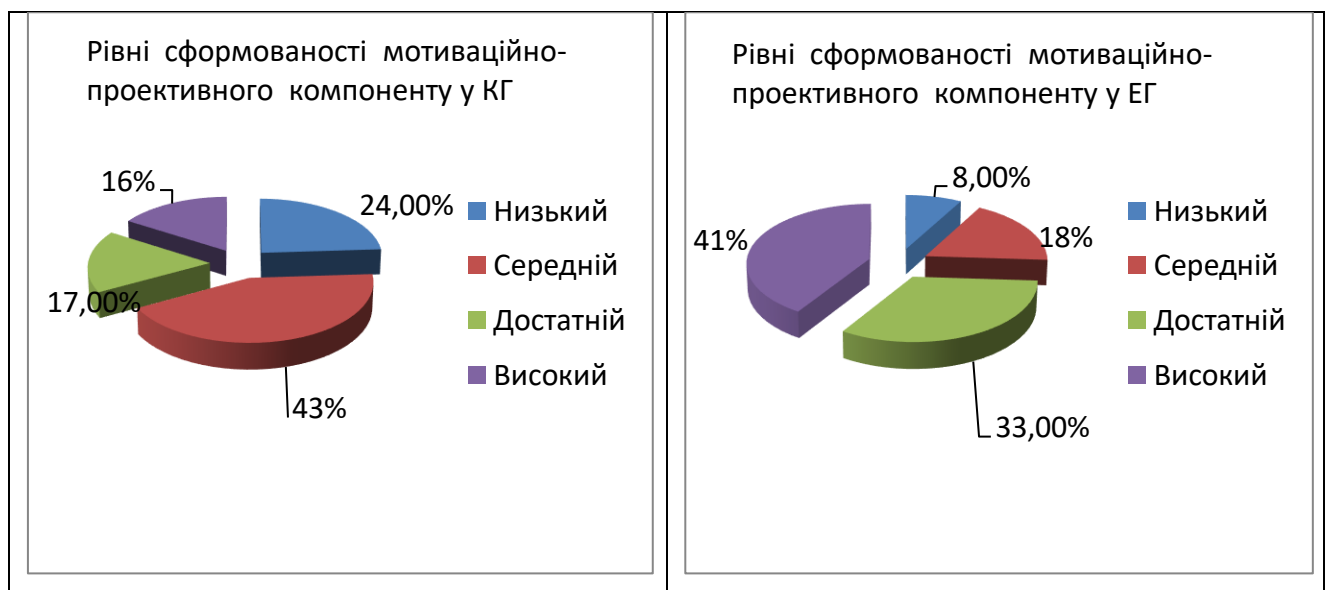


Рис. 4.3 Порівняння динаміки середніх показників фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах мотиваційно-проективного компоненту.

Узагальнення отриманих результатів формувального експерименту дозволило констатувати динаміку збільшення респондентів, що мають чітко окреслені плани на:

- особистісно-професійне зростання, спрямованість на пізнання та самопізнання є для них глибоко усвідомленою;
- чіткість уявлення щодо перспектив фахового саморозвитку та уміння поетапно спроектувати сходження до його вершин;
- демонстрацію вмінь аналізувати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності;
- здатність до самостійного аналізу процесу і результатів фахової діяльності (див. таблицю 4.3).

На діагностично-пошуковому етапі ефективно використовувався моніторинг зорієнтованості майбутніх учителів музики на професійну діяльність. Це дозволило нам отримати на високому якісному рівні об'єктивну оцінку сформованості мотиваційно-проективного компоненту в майбутніх фахівців та визначити потенційні можливості й прогнозувати потреби та мотиви їх подальшого розвитку з урахуванням досягнення акме-вершин. Адже моніторингова технологія максимально виключає суб'єктивні оцінки обліку всіх результатів, як позитивних, так і негативних, створює рівні умови для перевірки отриманих експериментальних результатів усіх учасників дослідної роботи.

*На II-у – проблемно-актуалізуючому етапі,* здійснювалось ознайомлення студентів з сутністю самого поняття «компетентність» та поняттями «ключові фахові компетентності» (соціально-значущі, ціннісно-сміслові, освітньо-культурні, музично-педагогічні, хормейстерські, інформаційні, просвітницькі, комунікативні, наукові (формулась методологічна культура майбутнього вчителя музики та ін., з'ясувався зміст і складові особистісно-професійного удосконалення; комплекс професійних і особистісних якостей учителя музики, керівника дитячого хорового колективу; накопичувалась теоретична база знань, музично-педагогічний тезаурус. На цьому етапі використовувались методи: стимуляції і активізації знань, інтегративні методи, метод конструювання понять – для систематизації



понятійної бази знань, тестування, інструктаж, наочно-ілюстративні методи тощо.

Відповідно до мети на проблемно-актуалізуючому етапі експериментальної роботи було поставлені наступні завдання: формування ерудованості майбутніх учителів музики в сфері колективного музикування за рахунок когнітивної активізації мисленнєвих дій; орієнтація на стабільність інтересу до розширення знань студентів; формування комплексного музично-педагогічного тезаурусу в якості розгалуженої системи мистецтвознавчих, музично-теоретичних, педагогічних понять, тощо.

На проблемно-актуалізуючому етапі формувального експерименту з фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах були використані експериментальні завдання, що забезпечували формування показників орієнтаційно-компетентнісного компоненту, а саме: стабільність інтересу майбутніх учителів музики до розширення знань у галузі музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності; широта обізнаності студентів у музичному мистецтві та методиці музичного навчання. Визначений нами критерій орієнтаційно-компетентнісного компоненту та розроблені показники дозволили нам з'ясувати міру сформованості фахової ерудиції майбутніх учителів музики, їх професійні знання та їх зміст. Адже компетентність – це професійно-значуща, інтегративна якість особистості вчителя музики, результат його особистісного росту в процесі професіоналізації, основними складовими якої є: знання, уміння, навички, спрямованість, гуманістична позиція, готовність особистості до успішного виконання мистецької діяльності, що заснована на знаннях та досвіді [139, 178].

На проблемно-актуалізуючому етапі експериментальної роботи з метою визначення рівнів сформованості показників компетентнісного компоненту були використанні такі основні модифіковані методики: методика вивчення компетентності у процесі спілкування (за В.Ряховським) [279, 42-45]; методика виявлення особистісної спрямованості студентів в осмисленні навчального матеріалу (додаток В); методика вияву наявності здібностей для

вирішення ними проблемних ситуацій за І.Немикіною [227, 29]; рейтинг ціннісних орієнтацій (модифікована методика Є.Б. Фанталової) [275, 617-622]; методика визначення ціннісних орієнтацій за модифікованою методикою М.Рокич [279, 19-24].

Визначення сутнісних особливостей проблемно-актуалізуючого етапу формувального експерименту детермінувалося вимогами щодо комплексного та системного опанування майбутніми вчителями музики знаннями щодо теоретичного та історичного аспектів інструментального виконавства загалом та колективного музикування, зокрема; різних видів та способів інструментально-виконавської діяльності, розвиненими художньо-аналітичними та музично-педагогічними вміннями тощо.

Розроблена нами серія навчальних завдань була спрямована на формування фахової ерудиції майбутніх учителів музики й включала: підготовку міні-бесід про авторів музичного твору з цікавими повідомленнями про їх життя та творчу діяльність; підбір та коментування предметних малюнків, експонатів, які характеризують епоху, що зображена у музичному творі; підбір творів мистецтва (адекватних задуму автора музичного твору, що вивчається), які б допомогли викликати гедоністичні почуття у слухачів, приготуватися до коментування цих творів, тощо. Важливим чинником формування орієнтаційно-компетентнісного компоненту ми вважаємо також розширення кола художньо-естетичних схильностей студентів Інститутів мистецтв. З метою розширення кола художньо-естетичних схильностей на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту нами було використано поєднання методів демонстрації музичних творів, художньої ілюстрації словесних пояснень, художнього вправляння, інтерпретаційних методів із прийомами самостійного вибору музичного твору, самостійного оцінювання форми, засобів музичної виразності, тощо. При цьому було важливо, щоб отримані студентами знання не були добіркою абстрактних понятійних елементів, а відбивали діалектику пізнання (від загального до

конкретного і навпаки), з обов'язковим урахуванням їхнього місця в пізнавальному навчально-виховному процесі, а також сутнісних особливостей кожного типу знань.

Наявність вищеназваних різних видів компетентностей означає зрілість майбутнього вчителя музики, що проявляється у практичній діяльності (особливо в процесі спілкування), у професійному становленні фахівця й формуванні його майстерності. Доведено, що різні види компетентностей можуть не співпадати у однієї особистості. На думку А.Маркової, людина може бути хорошим фахівцем, але не вміти спілкуватися чи не вміти здійснювати завдання саморозвитку, самовиховання. У такому випадку можна констатувати високу спеціальну компетентність й більш низьку – соціальну, особистісну [196, 229]. Тому серед експериментальних завдань на цьому етапі дослідної роботи нами були активно використані завдання на прояв різних видів компетентностей.

Комплексне та системне опанування студентами вищезазначеними знаннями та вміннями відбувалося шляхом набуття ними інтелектуального та художньо-естетичного багажу в якості розгалуженої системи відповідних понять та інтонаційно-стильового фонду зразків музичного мистецтва. Саме інтелектуальний та художньо-естетичний багаж і складав основу фахової ерудиції майбутнього вчителя музики. У процесі цієї роботи нами були широко використані медіа-засоби (Додаток Б), що також розширило рамки ерудиції студентства.

Пропонуючи студентові певне коло музичних творів різних жанрів, експериментатор надавав можливість майбутньому вчителю музики самостійно приймати рішення щодо змісту його подальшої виконавської діяльності згідно особистого музичного смаку і стильових уподобань тощо. Самостійне прийняття рішення стимулювало емоційно-вольовий чинник мотиваційної сфери студента, відповідно впливаючи на його інтерес до процесу фахової підготовки.

Для перевірки ефективності проведеної експериментальної роботи на другому проблемно-актуалізуючому етапі експерименту нами були широко використанні такі тестові завдання, які були націлені на самоаналіз професійної компетентності майбутніх учителів музики. У процесі підготовки цих експериментальних завдань, поряд з іншими, була використана методика, розроблена Н.Кузьміною [162, 30]. Відповідаючи на запитання, які були поставлені в тестах після проведення самодіагностики студенти, в основному, акцентували увагу на цілому ряді змін, які б вони хотіли побачити у змісті та організації фахової підготовки в інститутах мистецтв, а саме: скорочення обсягу загальної фактичної інформації, що складає зміст навчального процесу, збалансування теорії, методики та практики фахової підготовки, тощо. Називаючи риси, якими повинен володіти гуманний вчитель, опитувані акцентували на необхідності поваги до учнів, розуміння їх потреб, обізнаності, доброти, повазі, емоційності, вихованості, зацікавленості та інших якостей. Отже проведений самоаналіз дозволив студентам деякою мірою визначити, що необхідно їм змінити в самому собі для досягнення успіху в професійно-педагогічній діяльності.

Загально визнано, що структура змісту загальних компетенцій сприяє росту ефективної інтеграції на шляху до оволодіння професійною діяльністю, що містить наступні елементи: здатність та готовність до пошуку – одержувати інформацію з різних джерел, готовність до мистецького навчання, що сприяє організації комплексного отримання знань та від уміння їх систематизації, вміння працювати з педагогічно-доцільною та мистецькою літературою, здійснювати пошук власних прийомів навчання, ефективно використовувати набутий досвід, виховувати здатність до самостійного навчання тощо. Доцільно зазначити, що компетентність та організаційні здібності вчителя музики у диригентсько-хоровому процесі проявляються у тісному взаємозв'язку, та у особистісній майстерності, як зазначає П.Сенж, що «особистісна майстерність виходить за межі компетенції та вмінь, хоча й ґрунтується на компетентності та вмінні...» [444, 79].

З'ясовано, що компетентність – це інтегративна якість особистості вчителя музики, продукт його особистісного зростання в процесі фахового становлення, що базується на знаннях, уміннях, навичках, готовності до творчого використання набутих знань і досвіду у мистецькій діяльності, до самореалізації. Компетентність виявляється у: здатності та готовності до роботи з інформацією (варіативному пошуку, комплексній класифікації, творчому перетворенні, модифікованій трансляції); готовності до мистецького навчання (комплексному отриманні знань і умінь, систематизації, пошуку власних прийомів навчання, ефективному використанні набутого досвіду; здатності до відтворення індивідуального стилю мистецької діяльності) тощо. Адже на думку В.Сластьоніна компетентність слід розуміти як сукупність «знань та умінь, необхідних для ефективної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [331, 118].

Розроблена нами серія навчально-експериментальних завдань була спрямована на розвиток фахової компетентності, з орієнтацією на сформованість ерудиції майбутніх учителів музики, що включала підготовку аналізу (*міні-доповіді*) з цікавими повідомленнями про творчу діяльність авторів музичних творів. Респондентам було запропоновано проаналізувати вербальний образ запропонованого музичного матеріалу, що виник під час прослуховування, пояснити особистісне ставлення до нього.

Для встановлення ступеня фахової компетентності майбутніх учителів музики нами були розроблені навчальні завдання, в яких використовувалась методика вияву в студентів наявності здібностей для вирішення ними проблемних ситуацій за І.Немикіною [227, 29]. У цьому процесі нам важливо було визначити, як майбутні вчителі музики зможуть орієнтуватися у вирішенні складних педагогічних ситуацій. З цією метою у процесі фахової підготовки нами було використано значну кількість завдань на підготовку студентів до вирішення педагогічних ситуацій на: вибір лінії поведінки або способу виховного впливу на студента; вибір стратегії життя майбутнього вчителя музики й деякої зміни стилю його поведінки; вибір поведінки і

розв'язання конфлікту; педагогічне стимулювання; стимулювання та самовиховання студента тощо. Використання цієї методики дозволило визначити наявність педагогічних здібностей студентів на основі того, як вони вирішують проблемні ситуації, що зазначені в даній методиці. Крім того, на семінарських заняттях студентам було запропоновано вирішити ряд складних педагогічних ситуацій на витримку та прояв ввічливості, ситуації пред'явлення вимог, вимог-принижень, ситуації довіри, переживання провини, вміння правильно вести діалог і розуміти партнера, ситуації вибору критеріїв оцінки праці викладача; ситуації досягнення успіху, самокритики й суперництва тощо.

Результати контрольного зрізу рівнів сформованості *орієнтаційно-компетентнісного компоненту* майбутніх учителів музики в експериментальній групі (за критерієм: *міра сформованості фахової ерудиції* та визначиними показниками) відображено у таблицях 4.4, 4.5. Доречно зазначити, що результати другого етапу експериментальної роботи свідчать про те, що у студентів розширились мотиви усвідомленого ставлення до музичного мистецтва і у більшості респондентів збільшився рівень пізнавального інтересу до певного виду музично-педагогічної діяльності й особистісної спрямованості в осмисленні навчального матеріалу, що значно розширило діапазон їх обізнаності у музичному мистецтві й методиці музичного навчання.

Доречно підкреслити, у процесі проведення другого етапу дослідно-експериментальної роботи у майбутніх учителів музики значно зріс фаховий доробок, стабілізувався інтерес до розширення компетентнісних знань. Фахова ерудиція мабутнього вчителя музики значно зросла за рахунок накопичення фахового понятійно-термінологічного тезаурусу, бази якісних теоретичних знань, тощо (Таблиця 4.5).

Таким чином відсоткова рівнева співвіднесеність результатів орієнтаційно-компетентнісного компоненту має такі показники відповідно (низький, середній, достатній, високий) у КГ (Таблиця 4.4): 15%, 50%, 17%,

18% на відміну від динамічних змін в ЕГ (Таблиця 4.5 та Рис.4.4): 6%, 20%, 33%, 41%.

Таблиця 4.4

Результати зрізу рівнів сформованості *орієнтаційно-компентнісного компоненту* майбутніх учителів музики у контрольній групі

Рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
Компонент	КГ		КГ		КГ		КГ	
<i>Орієнтаційно-компентнісний</i>	А	%	А	%	А	%	А	%
Середнє значення	6	15	21	50	7	17	7	18

Таблиця 4.5

Результати контрольного зрізу рівнів сформованості *орієнтаційно-компентнісного компоненту* майбутніх учителів музики в експериментальній групі

Рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
Компонент	ЕГ		ЕГ		ЕГ		ЕГ	
<i>Орієнтаційно-компентнісний</i>	А	%	А	%	А	%	А	%
Середнє значення	3	6	8	20	14	33	17	41

Доречно зазначити, що навчальний процес щодо розвитку фахової ерудиції супроводжувався роботою студентів над реалізацією різних видів діяльності. Складність такого поєднання викликала потребу застосування індивідуальних консультацій, вправ, тренінгів, проблемних ситуацій, що дозволило дотримуючись системності та поетапності щодо розвитку необхідних умінь й навичок майбутніх учителів музики. На орієнтаційно-

компетентнісному етапі дослідно-експериментальної роботи провідною визначена педагогічна умова забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчальної діяльності студентів.

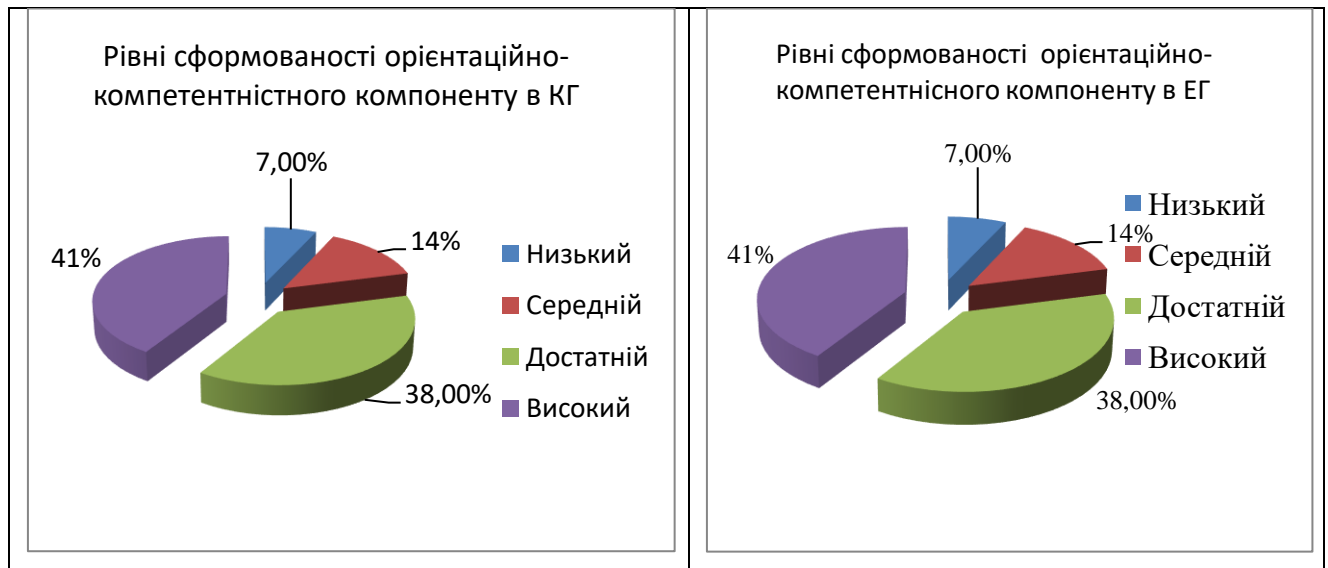


Рис. 4.4 Порівняння динаміки середніх показників фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах орієнтаційно-компетентнісного компоненту

Динаміка формування усіх показників орієнтаційно-компетентнісного компоненту фахової підготовки студентів на акмеологічних засадах має позитивну тенденцію до зростання, яка проявляється в експериментальних групах. Порівняння одержаних результатів у контрольних та експериментальних групах свідчить про збільшення кількості студентів з сформованою ерудицією в експериментальних групах.

#### 4.3. Комплексно-моделюючий та аналітично-оцінний етапи дослідно-експериментальної роботи

На комплексно-моделюючому етапі формувального експерименту нами використовувалась серія експериментальних завдань, що забезпечували формування показників комунікативно-оцінювального компоненту, а саме:



здатність до самостійного створення виразної інтерпретації музичних творів; уміння налагодити творчу взаємодію зі школярами. Визначений нами критерій комунікативно-оцінювального компоненту та розроблені показники дозволили нам з'ясувати міру сформованості творчої активності студентів у процесі удосконалення фахової діяльності, зрозуміти та усвідомити важливість досягнення акмеологічного мистецького результату.

*На III-у – комплексно-моделюючому етапі* здійснювалось ознайомлення з різними інноваційними музично-педагогічними технологіями, оригінальними методиками з використанням інтернет-ресурсів, створювалась творчодискусійна атмосфера, дискусійне обговорення нових розроблених студентами моделей шкільного музичного навчання учнів, що реалізувались в участі у студенських наукових гуртках, написанні статей під науковим керівництвом викладача тощо. Використовувались наступні методи: інтерактивні, репродуктивні, метод комплексно-синтетичного сприймання навчального матеріалу, моделювання, дискусії, інтерактивного навчання, тощо.

Комплексно-моделюючий етап був націлений на формування комунікативно-оцінювального компонента, що передбачає забезпечення розвитку в студентів потреби професійної орієнтації (формування якісних фахових знань, здійснення базової фундаментальної підготовки та реалізації власного потенціалу в педагогічній діяльності вчителя музики). З цієї позиції важливо сформувати у майбутнього вчителя музики здатність до управління художньо-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою тощо, а також до збереження власного творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності.

З метою формування у майбутнього вчителя музики здатності до управління художньо-творчою діяльністю школярів у процесі експериментальної роботи нами були використанні наступні методики: модифікована методика діагностування комунікативної установки студентів В.Бойка [275, 298-311]; методика планування музично-педагогічних дій під час роботи з дитячим творчим колективом (Додаток Д); методика оволодіння

студентами педагогічною взаємодією з дитячим творчим колективом (Додаток Е); модифікована методика спрямованості на спілкування Б.Басова [279, 30-36].

За модифікованою методикою спрямованості на спілкування Б.Басова нами були розроблені завдання з орієнтації студентів спілкування, на ефективну спільну діяльність. Ця експериментальна робота сприяла виробленню у майбутніх учителів музики навичок керівництва педагогічним процесом, створенню творчої взаємодії зі школярами, що загалом, орієнтувало їх на оволодіння вміннями, навичками та технікою професійного спілкування.

На цьому етапі студенти активно демонстрували володіння мультимедійними технологіями і вміннями використовувати їх в мистецькій освіті (від лат. *media* – засоби). Сучасні музичні медіа-програми (Додаток Б), які працюють у різних режимах, активізують інтерес і підвищують мотивацію до досконалої фахової діяльності мабутнього вчителя музики (VocalJam, KarMaker, програма GalaKar, Vanbasco's karaoke та ін.). У процесі експериментальної роботи нами були широко використанні навчальні музичні програми для різних напрямків музичної самоосвіти і ефективного навчання, написання і друку нотного матеріалу (довідниково-інформаційні мультимедійні програми: «Энциклопедия популярной музыки Кирилла и Мефодия») та інформаційно-навчальні програми для професійних музикантів «Final 2005-201204», «Энциклопедия классической музыки» тощо, презентативні програми типу PowerPoint (що за допомогою візуальних: текстового матеріалу, графічних зображень (гістограм, діаграм, графіків, різних малюнків, фігур, наборів малюнків системи SmartArt тощо), відео фрагментів, кліпів, анімації здійснюють презентацію музичної продукції тощо); універсальна програма Ableton live з можливостями Arrangement (аранжування) тощо, для ознайомлення й використання шкільних мультимедійних програм “Музика“, “Мистецтво” (автор Л. Масол) та мультимедійних ігор “Композитори” та ін.

На комплексно-моделюючому етапі створювалась творчо-дискусійна атмосфера, дискусійне обговорення нових розроблених студентами моделей шкільного музичного навчання учнів, що реалізувались в участі в студенських

наукових гуртках, написанні статей під науковим керівництвом викладача тощо. На цьому етапі за допомогою інтерактивних, репродуктивних методів, методів комплексно-синтетичного сприймання навчального матеріалу, моделювання, дискусії у навчальну практику були використанні наступні форми роботи: навчально-виховних заходи (відвідування концертів та творчих зустрічей з діячами мистецтв), ознайомлення з історією виконавства, тематичні бесіди, повідомлення, прослуховування музичних творів, тощо.

На етапі формування комунікативно-оцінювального компоненту нами широко використовувався кейс-метод (case-study) або метод аналізу конкретних ситуацій (англ. case- випадок, ситуація) [314, 209] – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, в основу якого покладено навчання шляхом вирішення конкретних творчих завдань, ситуацій (вирішення кейсів). З'ясовано, що для вирішення творчо-комунікативних завдань за допомогою кейс-методів необхідні навички групової генерації альтернативних рішень, які неможливо знайти аналітичним способом. Сутність застосування методу в експериментальній групі полягала у дослідженні, аналізі й прийнятті рішення відповідно ситуації, що виникла або могла виникнути за конкретних обставин у конкретній ситуації в той чи інший момент функціонування навчального колективу. Конкретні ситуації (case-study) розроблялись на основі фактичного матеріалу, спільними зусиллями групи студентів і викладача аналізувались ситуації – case, вибудовувались схеми практичного вирішення, оцінювались запропоновані альтернативи, обирались найвдаліші у контексті поставленої проблеми.

Алгоритм застосування кейс-методу на третьому етапі формувального експерименту. У процесі експериментальної роботи студентам було запропоновано конкретні ситуації (розбір фрагментів хорових творів, розкриття їх художньо-образного змісту, музичні засоби виразності, виконавсько-диригентські труднощі тощо) вихід з яких майбутні вчителі музики повинні були знайти нестандартним шляхом, збираючи інформацію, ставлячи запитання, аналізуючи підходи та стиль дій, конструюючи, таким чином,

модель для отримання нового знання про ситуацію і власну поведінку в ситуації. Використання даного методу дозволило майбутнім учителям музики ознайомитися з феноменом колегіального творчого досвіду, розвинути навички аналізу прийняття рішення, розробки евристичних стратегій і тактик вирішення музично-педагогічних ситуацій. Кейс-метод сприяв формуванню у студентів самостійного мислення, вміння вислуховувати і враховувати альтернативну позицію, аргументовано захищати власну точку зору. У процесі розробки кейсів студенти не лише продукували нові ідеї, але й формували навички проектування майбутньої виконавсько-педагогічної діяльності, тим самим конструюючи власну комунікативно-оцінювальну сферу фахової діяльності.

На комплексно-моделюючому етапі експериментальної роботи нами активно застосовувався сугестопедичний тренінг з формування музичної комунікації майбутнього вчителя музики (Додаток Н). У процесі застосовувався сугестопедичного тренінгу були враховані вербальні, невербальні, музично-виконавські засоби, що враховували вербальний, зоровий потік комунікативної інформації. Для виявлення міри розвитку вольових якостей студентів був використаний модифікований тест за схемою Б.Смирнова й В.Петрушина [259].

Результати контрольного зрізу рівнів сформованості **комунікативно-оцінювального компоненту** фахової підготовленості майбутніх учителів музики в експериментальній групі за критерієм: *міра сформованості творчої активності у фаховій діяльності* та розробленими нами показниками, а саме: здатності до самостійного створення виразної інтерпретації музичних творів; уміння налагодити творчу взаємодію зі школярами відображено у Таблицях 4.6; 4.7 і Рис. 4.5.

Таким чином відсоткова рівнева співвіднесеність результатів комунікативно-оцінювального компоненту має такі показники відповідно (низький, середній, достатній, високий) у КГ (Таблиця 4.6): 19%, 38%, 21%, 22% на відміну від динамічних змін в ЕГ (Таблиця 4.7 та Рис.4.5): 6%, 38%, 34%, 41%.

Таблиця 4.6

Результати зрізу рівнів сформованості *комунікативно-оцінювального компоненту* майбутніх учителів музики у контрольній групі

Рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
Компонент	КГ		КГ		КГ		КГ	
<i>Комунікативно-оцінювальний</i>	А	%	А	%	А	%	А	%
Середнє Значення	8	19	16	38	9	21	9	22

Таблиця 4.7

Результати зрізу рівнів сформованості *комунікативно-оцінювального компоненту* майбутніх учителів музики в експериментальній групі

Рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
Компонент	ЕГ		ЕГ		ЕГ		ЕГ	
<i>Комунікативно-оцінювальний</i>	А	%	А	%	А	%	А	%
Середнє Значення	3	6	16	38	14	34	17	41

Після проведення експериментальної методики на комплексно-модулюючому доцільно відзначити якісний стрибок організації педагогічної взаємодії студентів експериментальної групи з дитячим творчим колективом: характерним для переважної більшості студентів стало збільшення міри прояву конгруентності та толерантності у роботі з творчим колективом; розширились уміння ідентифікувати себе з твором мистецтва у процесі його інтерпретації.

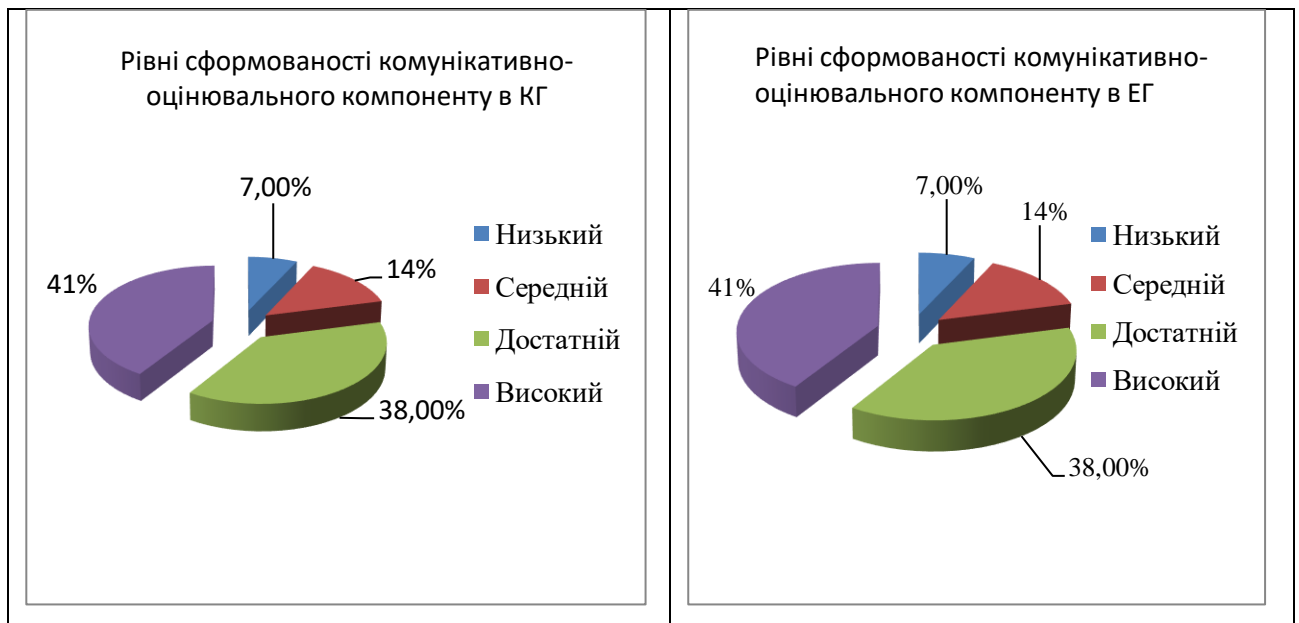


Рис. 4.5 Порівняння динаміки середніх показників комунікативно-оцінювального компоненту фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах

Відкриті академічні виступи студентів IV курсів з дитячими творчими колективами, що здійснювався у межах традиційних звітних виконавських заходів (художнє виконання декількох музичних творів з індивідуальних навчальних планів-програм) продемонстрували ансамблюму злагодженість та художньо-образну емоційність виконання концертних програм, а також стабільний характер педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом, що характеризувався в тому випадку, коли студент у повній мірі виявляв уміння створювати контактну дистанцію спілкування зі школярами, пов'язував сутність інтерпретаційного процесу з комунікативною взаємодією між його учасниками; студент володів комунікативною формою звернення до дитячого колективу; налаштований на ведення змістовного, творчого спілкування за допомогою художньої інтерпретації музичної мови художнього твору. У процесі проведення експерименту за даним компонентом відчувалось підвищення рівня етичної поведінки студентів.

На IV-у – *рефлексивно-оцінювальному етапі* уточнювався, корегувався зміст різних напрямків фахового навчання, постійно стимулювався

самоконтроль і самоаналіз якості професійних результатів, його продуктивність і оригінальність, вміння сформулювати і усвідомити механізми навчально-пізнавальної діяльності, використовуючи відповідну термінологію і понятійний апарат; стимулювалось проектування і коректировка неоднозначних навчальних ситуацій особистосно-професійного зростання та віднайдення нестандартних шляхів їх вирішення; практична реалізація опанованих знань, навичок, умінь спрямовувалась на організацію шкільних і позашкільних творчих колективів. На цьому етапі використовувались **методи:** музичної суггестенії, методи “мозкового штурму” (А. Осборн), дискусійні методи, пошукові, аналітико-корегуючі методи тощо.

Рефлексивно-корекційний компонент віддзеркалює *критерій*, що визначає *міру здатності майбутніх учителів музики до самоаналізу та корекції фахової діяльності* (показники: уміння адекватно оцінити результати власної музично-педагогічної роботи у зіставленні з еталонними уявленнями щодо фахової діяльності студентів; здатність до рефлексивно-сміслового оцінювання творів музичного мистецтва та педагогічних завдань).

Вагомого значення у ході експериментальної роботи приділялась саме рефлексивній стороні, що пов'язана зі стратегією поведінки, та вказує на характер особистості майбутнього фахівця. Так, на думку А.Хуторського [398], рефлексивність допомагає студенту усвідомити свою індивідуальність, неповторність та унікальність, які «висвітлюються з аналізу його предметної діяльності» оскільки майбутній вчитель проявляє себе в таких пріоритетних сферах буття та засобах діяльності, які притаманні його індивідуальності [248].

На аналітично-оцінному етапі формувального експерименту нами використовувалась серія експериментальних завдань, що забезпечували формування показників рефлексивно-корекційного компоненту за визначеним нами критерієм – мірою здатності до самоаналізу фахової діяльності студентів на постійне удосконалення фахової діяльності. У процесі цієї роботи нам необхідно було виробити у майбутніх учителів музики здатність до

самокритики, рефлексивного осмислення та об'єктивного аналізу власних музично-педагогічних дій.

У процесі рефлексивного самоаналізу та самооцінювання, на аналітично-оцінному етапі, студенти оцінювали переваги і недоліки власної інтерпретації за допомогою навідних запитань викладача: а якщо?, чи достатньо?, для чого?, чому?, коли?, завдяки чому? тощо. Студенти виявляли підвищений інтерес до трансформації художнього образу, здійснюючи пошук, аналіз і відбір інформації, відшукували інформацію «в собі», у власних відчуттях, емоціях. У процесі «занурення» в художній образ, «пропущення» його через підсвідомі чуттєві фільтри, майбутні вчителі музики відчували інтуїтивний поштовх, на чому неодноразово акцентували увагу, який відкривав нові параметри, характеристики, фарби для удосконалення інтерпретаційної концепції мистецького твору.

На аналітично-оцінному етапі експериментальної роботи нами були задіяні наступні методики: модифікованої методики перцептивної функції рефлексії А.Реана [289, 223]; методики проведення релаксопедичного тренінгу [283, 38]; методика визначення здатності респондентів до рефлексивного оцінювання музично-педагогічних ситуацій за допомогою біполярної шкали (за методикою Д.Келлі) (Додаток Ж) та ін.

У серію завдань з формування рефлексивно-корекційного компоненту фахової підготовки майбутніх учителів музики, що проводились з використанням модифікованих методик А.Реана [389, 222-223], входив розвиток перцептивної функції рефлексії, яка яскраво проявляється у процесі підготовки студентів до роботи з дитячими творчими колективами.

Аутогенна модифікація в режимі релаксопедичного тренінгу сприяла самонавіюванню позитивного комплексу умінь самоаналізу та саморегуляції майбутніх учителів музики. Наприклад, у випадку найбільших труднощів, тотального забування нотного тексту під час публічного виступу, необхідно працювати з аутогенною модифікацією, використовуючи таблицю карток, в режимі релаксопедичного тренінгу під керівництвом викладача-сугестатора.



Систематичне поєднання аутогенної модифікації із станом релаксації забезпечує саморегуляцію щодо розв'язання проблемної ситуації у процесі музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

Після проведення комплексної експериментальної методики доцільно відзначити, що позиції респондентів щодо уміння спланувати музично-педагогічні дії та коректувати фахові завдання, а також здатності студентів до рефлексивного оцінювання музично-педагогічних ситуацій набуло більш ефективного характеру, оскільки переважна більшість майбутніх учителів музики свідомо спланувала музично-педагогічні дії та оцінювала музично-педагогічні ситуації, що корелювало з оцінками однокурсників та співпадало з дійсними уявленнями та оцінками певних музично-педагогічних ситуацій інших респондентів.

Отримані дані за показником «уміння студентів адекватно оцінювати результати власної музично-виконавської діяльності у зіставленні з еталонними уявленнями щодо фахової діяльності» в результаті бесід із студентами-музикантами щодо важливості корекції постановки фахових завдань у діяльності майбутнього вчителя музики набули стабільності й усвідомленості розуміння, можливості зосередитись на власних виконавських та стильових недоліках інтерпретації музичних творів та їх корегувати відповідним чином. На відміну від результатів констатації (38% студентів) кількість студентів, щодо такого типу уявлень збільшилась до 46%, а студентів зі схильністю до постійної корекції постановки фахових завдань в залежності від попереднього етапу надбання фахового досвіду зменшилось до 4%; кількість студентів на відміну від результатів констатувальної діагностики (35%), які вважають, що уміння рефлексивно оцінювати музично-педагогічні ситуації залежить від суб'єктивних художньо-педагогічних переконань і майстерності майбутнього вчителя музики, ступеня ознайомлення його із засобами передачі того чи іншого стилю педагогічної взаємодії з творчим дитячим колективом збільшилось до 50%; на думку цих респондентів, корекція постановки фахових завдань суттєво впливає на використання ними найбільш ефективних методів,

прийомів та технологій фахового вдосконалення. Узагальнення результатів цієї роботи дало змогу дійти висновку про те, що переважна частина студентів стала усвідомлювати важливість активізації рефлексивних процесів та уміння рефлексивно оцінювати музично-педагогічні ситуації, що збільшує їх шанси особистісно-професійного зростання (Таблиця 4.9).

Результати контрольного зрізу рівнів сформованості *рефлексивно-корекційного компоненту* майбутніх учителів музики експериментальної групи (за критерієм: *міра здатності до самоаналізу фахової діяльності*) зображено в Таблицях 4.8, і 4.9. та Рис. 4.7).

Таблиця 4.8

Результати зрізу рівнів сформованості *рефлексивно-корекційного компоненту* майбутніх учителів музики в контрольній групі

Рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
Компонент	КГ		КГ		КГ		КГ	
	А	%	А	%	А	%	А	%
<i>Рефлексивно-корекційний</i>								
Середнє значення	9	21	15	36	9	22	9	21

Особливого значення на цьому етапі експериментальної роботи набули впроваджені педагогічні умови, які узагальнювали конкретні знання, що були засвоєні переважно за допомогою активних засобів, які вносили у свідомість майбутнього вчителя музики не лише об'єктивну інформацію, але й дозволяли оцінити різноманітні аспекти педагогічної діяльності, а саме: систематичне формування у студентів прагнення до досягнення вершин у фаховій діяльності, до досконалого оволодіння музично-педагогічними діями та важливої умови актуалізації здатності студентів до самопізнання і самоаналізу на рефлексивно-творчій основі. Розширення арсеналу рефлексивних умінь призвело до

трансформації пізнавальної, орієнтаційної та ціннісної сфер особистості майбутнього вчителя, завдяки чому процес фахового навчання майбутніх учителів музики наповнився особистісним смислом через опанування теоретичних знань, умінь й навичок, що й дозволило створити умови для акмеологічного досягнення високих художніх результатів.

Таблиця 4.9

Результати контрольного зрізу рівнів сформованості *рефлексивно-корекційного компоненту* фахової підготовки майбутніх учителів музики експериментальної групи

Рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
Компонент	ЕГ		ЕГ		ЕГ		ЕГ	
<i>Рефлексивно-корекційний</i>	А	%	А	%	А	%	А	%
Середнє значення	3	7	6	14	16	38	17	41

Таким чином після проведення експериментальної методики відсоткова рівнева співвіднесеність результатів даного компоненту має такі показники відповідно (низький, середній, достатній, високий) у КГ (Таблиця 4.8): 21%, 36%, 22%, 21% на відміну від динамічних змін в ЕГ (Таблиця 4.9 : 7%, 14%, 38%, 41%. (див. рис. у додатку М).

Результати аналітико-оцінного етапу дослідно-експериментальної роботи з формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики дозволив засвідчити, що активізація рефлексивних дій студента у процесі музично-виконавської підготовки створює такі умови, коли рефлексивний акт підходу до музичного твору як певної картини світу вимагає актуалізації духовної сутності майбутнього педагога-виконавця (його темпераменту, світу емоцій, почуттів, особливостей мислення, сприйняття, творчої спрямованості тощо).

#### **4.4. Креативно-проективний етап педагогічного експерименту з формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики**

Креативно-проективний етап дослідно-експериментальної роботи з фахової підготовки майбутніх учителів музики передбачає наявність дієвої ініціативності у реалізації творчого потенціалу студентів, високу ступінь розвитку самоорганізації, вміння творчо застосовувати набутий фаховий досвід у роботі зі школярами.

На V-у – *креативно-проективному* етапі забезпечувався якісно новий рівень самоосвіти (розробка стратегії акмеологічного саморозвитку і самореалізації особистісно-професійного потенціалу через: орієнтовний вибір теми наукового дослідження, аналіз основного масиву науково-методичної літератури (формувались навички ознайомлення з роботою з науковою літературою) і планування подальшої наукової діяльності (навчання в аспірантурі); демонстрацію в концертній практиці виконавської майстерності творчого учнівського колективу, яким керував студент (участь у концертах, конкурсах, фестивалях дитячої і юнацької творчості тощо); стимулювався потяг до удосконалення професіоналізму через різні форми самоосвіти та їх особистісно-творчу трансформацію в шкільну практику (розробка нових творчих проєктів та нових оригінальних уроків-заходів, форм задіяності учнів у різних видах музично-естетичної діяльності); накопичений музикознавчий досвід реалізувався через музично-просвітницьку діяльність, з метою популяризації і розповсюдження кращих зразків традиційної і сучасної музичної культури, спрямованості на збагачення духовного світу молоді (розроблялись лекції-концерти, проводились круглі столи тощо); проводилась активна робота щодо стимуляції розвитку інтересу студентів до дослідно-пошукової діяльності (у дискусійному плані, з'ясовувались труднощі музичного навчання в умовах скорочення годин на уроки музики та оптимізації навчальної діяльності в умовах шкільної освіти, заслухувались проєкти

виконання головних завдань шкільної освіти у складних умовах музичного навчання тощо).

На цьому етапі використовувались наступні **методи**: аудіовізуальні, музично-креативного самовираження, евристичного навчання (творчої уяви, художньо-образної картини) для стимуляції творчої активності студентів; методи медіа-освіти; методи статистичної обробки результатів експерименту тощо.

Педагогічна робота *творчо-діяльнісного* етапу передбачала вирішення наступних завдань:

- спонукання майбутніх фахівців до самоконтролю та саморегуляції в процесі фахового навчання;
- активізація творчого самовираження та варіативності поведінки студентів у практичній роботі з навчальним творчим колективом;
- здатність студентів до використання імпровізаційних підходів у ході творчої роботи зі школярами;
- розвиток здатностей майбутнього фахівця в умінні керувати власною поведінкою, що забезпечуватиме ефективну роботу в побудові творчого процесу;
- перевірка ефективності формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики у процесі злагодженої взаємодії *емоційної, комунікативної та ідентифікаційної сфер* музично-педагогічної діяльності.

Серія експериментальних завдань креативно-проективного етапу формувального експерименту була спрямована на формування творчо-діяльнісного компонента фахової підготовки майбутніх учителів музики за визначеними нами показниками (виконавсько-творча надійність студентів у публічних виступах; здатність до створення різних форм музичного спілкування зі школярами). Визначений нами критерій творчо-діяльнісного компоненту дозволив нам з'ясувати міру здатності майбутніх учителів музики

до фахової самопрезентації, зрозуміти та усвідомити важливість досягнення акмеологічного мистецького результату.

Крім того, експериментальна робота була націлена на порівняння фіксації формування творчо-діяльнісного компонента фахової діяльності майбутніх учителів музики за період навчання у ВНЗ мистецької освіти. Нами було зафіксовано, що цей процес протікає більш успішно, якщо своєчасно діагностувати початковий стан розвитку креативності особистісної та чітко уявляти необхідний рівень, який має бути досягнутий за роки навчання у педагогічному ВНЗ, забезпечити оптимальне співвідношення педагогічної теорії і практики, традиційних методів навчання та новітніх технологій, взаємозв'язку навчальних, позааудиторних занять, самостійної роботи, педагогічної практики в школі.

На креативно-проективному етапі експерименту в процесі формування творчо-діяльнісного компоненту фахової підготовки, майбутні вчителі музики демонстрували: володіння прийомами та методами організації творчого керівництва навчальними колективами; використання імпровізаційних підходів до художньо-творчого процесу; емпатійність у спілкування, що свідчило про комунікативну націленість на творчу взаємодію зі школярами.

У процесі формування творчо-діяльнісного компонента на креативно-проективному етапі експериментальної роботи нами були впроваджені наступні методики: модифіковану методику А.Уессмана й Д.Рикса «Самооцінка емоційних станів» [279, 241-244]; методика особистісної креативності Вільямса [278, 49]; модифікована методика визначення рівнів креативності особистості за В.Петрушиним [259, 455-456], метод активізації творчого мислення студентів (мозкова атака) [314, 398-400], кейс-методи [314, 237]; методика оцінювання значимості емоцій (модифікована методика Б.Додонова) [279, 37-38].

З метою підготовки до створення різних форм музичного спілкування зі школярами студентам потрібно було виконати наступні завдання: самостійно підібрати музичний твір для роботи з учнівською аудиторією; оволодіти

навичками керування творчим навчальним колективом; вмiло втілювати роботу над творчим розумінням та досягненням рівня інтерпретації музичного твору, його художнього образу та настрою. Відповідно, майбутні фахівці повинні були використовувати знання, що включали: відомості про композитора, його належність до певного художнього напрямку; жанрові особливості музичного твору; розуміти змістову наповненість художніх образів; використовувати прийоми, що сприяють покращенню виконавської майстерності до відтворення музичного зразка. Запропонована експериментальна перевірка ускладнювалася уявленнями майбутніх фахівців про внутрішній стан виконавців, використання засобів сугестії та перцепції до розуміння емоційного настрою навчального колективу, що сприяла б сформованості педагогічної емпатії в процесі фахової підготовки.

Творчо-діяльнісний компонент є найбільш узагальненим у структурі фахової підготовки майбутніх учителів музики та визначається управлінням вольовою сферою, котра забезпечується вміннями педагога керувати своєю поведінкою (міміка, пантоміміка, управління емоціями й настроєм, уміння соціальної перцепції, техніка мовлення та педагогічного спілкування). Цей компонент забезпечує вміння керівника організувати ефективну роботу з учнями, при чому вольова сфера коригує діяльнісне ставлення до навчання в творчих дитячих колективах.

Аналіз експериментальних даних дозволив засвідчити, що креативність відіграє значну роль у процесі формування образного мислення майбутніх учителів музики, їх переживання та мислення образами, що є конче необхідними у музично-виконавській діяльності. Активізація образного мислення в процесі вивчення фахових дисциплін у вищих навчальних закладах мистецької освіти допомагає формувати у студентів асоціативний ряд та емоційний стан на основі емпатії та відчуттів. Отже, позитивне вирішення даної проблеми можна отримати, якщо до креативних форм навчання, прийнятих у ВНЗ мистецької освіти, включити необхідну інформацію про емпатію, способи

формування її мотивації, практику розв'язання творчих задач, які потребують від студентів прояву даної особистісної властивості.

З метою формування у студентів здатності до прогнозування творчої діяльності в експериментальну методику був впроваджений метод екстраполяції тенденцій (за С.Архангельським). Сутність якого полягала в аналітиці встановлених тенденцій щодо зміни якісних характеристик навчального процесу, виявленні факторів впливу й перенесенні висновків на прогнозовану творчу ситуацію. Для отримання інформації, необхідної для швидкого орієнтування в інформаційному потоці, прийняття рішення і прогнозу подальшого функціонування навчального творчого колективу, студенти використовували евристичний прийом «екстраполяція». Екстраполюючи якісні, функціональні, системні та структурні характеристики об'єкту музичної діяльності, студенти розвивали здібності до аналізу інформації, до виявлення зв'язків і відношень між елементами інформації, висловлювали власний погляд на подолання можливих конфліктних ситуацій, продукували нове оригінальне бачення проблеми, проектували подальшу практичну діяльність.

Загалом, аналіз сформованості творчо-діяльнісного компонента фахової підготовки майбутніх учителів музики дозволив засвідчити, що найбільші труднощі викликало у студентів виконання творчо-імпровізаційних завдань, адже для їх виконання необхідним був комплекс теоретико-методичної фахової підготовки у поєднанні з практичними вміннями та навичками. Загальні середні показники цього компоненту фахової підготовки майбутніх учителів музики були значно вищими на формувальному етапі ніж констатувальному етапі експерименту.

Результати контрольного зрізу рівнів сформованості творчо-діяльнісного *компоненту* фахової підготовленості майбутніх учителів музики в експериментальній групі за критерієм *міра здатності до фахової самопрезентації* представлені в Таблицях 4.10 і 4.11. та Додаток М.



Проведена експериментальна робота надала можливість констатувати наступне: що значно розвинулися у студентів експериментальної групи креативні здібності й бажання займатися творчою виконавською діяльністю. Ці студентти здатні до яскраво-емоційного, художньо-виразного, артистичного показу музичного твору перед дитячою аудиторією, що позитивно впливає на виявлення учнями власної думки про зміст художнього образу твору.

Доведено, що студенти з експериментальної групи виявляють адекватну дійсності самооцінку щодо активної творчої спрямованості на практичну музично-педагогічну діяльність, або самооцінку з тенденцією до завищення; спостерігається їх усвідомлене активне ставлення до вибору і результатів індивідуальних педагогічних дій у процесі педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом; ці студенти здатні до активного засвоєння виконавсько-фахових умінь, навичок яскраво-емоційного, високо-художнього, артистичного показу музичного твору перед слухацькою аудиторією, відрізняються толерантністю і вмінням етичного поводження на сцені, що позитивно впливає на виявлення учнями власної думки про зміст художнього образу твору і їх художньо-емоційне його виконання. Їм притаманні виразність, логічність, цільність, почуття міри, вишукваність музично-художнього смаку в процесі реалізації творчих фахових завдань (Таблиці 4.10, 4.11).

Таблиця 4.10

Результати зрізу рівнів сформованості *творчо-діяльнісного компоненту* фахової підготовленості майбутніх учителів музики контрольної групи

Рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
Компонент	КГ		КГ		КГ		КГ	
<i>Творчо-діяльнісний</i>	А	%	А	%	А	%	А	%
Середнє значення	10	24	18	43	7	17	7	16

Таблиця 4.11

Результати зрізу рівнів сформованості *творчо-діяльнісного компоненту* майбутніх учителів музики в експериментальній групі

Рівні	Низький		Середній		Достатній		Високий	
Компонент	ЕГ		ЕГ		ЕГ		ЕГ	
<i>Творчо-діяльнісний</i>	А	%	А	%	А	%	А	%
Середнє значення	3	8	17	7	14	34	17	41

Порівняльний аналіз середніх показників фахової підготовки майбутніх учителів музики за всіма структурними компонентами, що здійснюються на акмеологічних засадах представлений на рис. 4.8.



Рис. 4.8 Порівняння динаміки зростання якості середніх показників фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах за всіма структурними компонентами

Для визначення статистичної вірогідності узагальнених середніх рівневих показників (I-го низького, II-го середнього, III-го достатнього і IV-го високого рівнів) п'ятикомпонентної структури (*мотиваційно-проективний, орієнтаційно-компетентісний, комунікативно-оцінювальний, рефлексивно-корекційний, творчо-діяльнісний*) фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах нами обчислювався коефіцієнт кореляції (міра статистичного взаємозв'язку між показниками) за формулою:

$$M = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + X_4 + X_5}{n} = \frac{\sum X_n}{n}$$

де –  $M$  середня рівнева величина;

–  $X_1 + X_2 + X_3 \dots X_n$  – сума середніх показників кожного рівня;

–  $n$  кількість складових всіх (5) структурних компонентів кожного рівня;

$\Sigma$  (сігма) – загальна сума всіх показників певного рівня.

Для з'ясування вірогідності отриманих емпіричних даних констатувального, формувального й контрольних зрізів дослідно-експериментальної роботи з формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах проводилось статистичне обчислювання за допомогою багатофункціонального критерію Фішера  $\varphi^*$  (кутове перетворення Фішера) за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій % долі відсотку;

$\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій % долі відсотку;

$n_1$  – кількість спостережень у вибірках 1 і 1а;

$n_2$  – кількість спостережень у вибірках 2 та загальноприйнятого у психології критичного значення:  $\varphi^*_{кр.} =$  від 1,64 ( $p \leq 0,05$ ) до 2,31 ( $p \geq 0,01$ ), яке дозволяло визначити різницю між обстежуваними групами студентів (КГ і ЕГ), коли результати  $\varphi^*_{емп.} >$  або  $= \varphi^*_{кр.}$  (Таблиця 4.12).

Таблиця 4.12

*Співставлення динаміки рівнів КГ і ЕГ за середніми показниками всіх компонентів фахової підготовленості студентів на акмеологічних засадах*

Рівні Контингент	НИЗЬКИЙ I		СЕРЕДНІЙ II		ДОСТАТНІЙ III		ВИСОКИЙ IV	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
К-сть студентів								
КГ	8	18,8	18	42,4	8	19,4	8	19,4
ЕГ	4	7	7	17,6	14	34,4	17	41
Різниця	–	>11,8	–	>24,8	–	<15	–	<21,6
Критерій Фішера $\varphi^*$	1,2		1,3		0,7		1,1	

Аналізуючи співставлення динаміки рівнів КГ і ЕГ за середніми показниками всіх компонентів фахової підготовленості студентів на акмеологічних засадах внаслідок впровадження експериментальної методики, згідно критерію Фішера ( $\varphi^*$ ), було з'ясовано, що найбільшу різницю становлять студенти II-го середнього рівня в КГ (42,4%) на відміну від студентів ЕГ (17,6%) з різницею >24,8% студентів ( $\varphi^* > 1,3$ ) і студенти IV-го високого рівня КГ (41%) на відміну від студентів ЕГ (19,4%) з різницею <21,6% студентів ( $\varphi^* < 1,1$ ) та студенти III-го достанього рівня в КГ (19,4%) на відміну від студентів ЕГ (34,4%) з різницею <15% студентів ( $\varphi^* < 0,7$ ). Процентний відсоток студентів I-го низького рівня в ЕГ (7%) зменшився на >11,8% на відміну від студентів КГ (18,8%) ( $\varphi^* < 1,2$ ). З ймовірністю близькою до 1 (100%) можна стверджувати, що для студентів, які мали низький рівень фахової підготовленості майбутніх учителів музики до експерименту, суттєво

зменшилась, а доля майбутніх учителів музики з високим і достатнім рівнем суттєво зросла.

Таким чином можна зазначити, що внаслідок впровадження експериментальної методики зросла рівнева динаміка фахової підготовленості майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах за рахунок якісного поступового переходу студентів до акме-рівнів. Викладені основні результати підтверджують теоретико-методичні розробки оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах з урахуванням розвитку всіх компонентів, які впливають на цей процес.

Дієвість та ефективність розробленої поетапної методики засвідчили результати формульованого експерименту. На основі порівняльного аналізу статистичних даних в контрольній та експериментальній групах була зафіксована динаміка зростання показників акмеологічного розвитку в респондентів експериментальної групи, а отже доведена результативність дослідно-експериментальної роботи згідно розробленої поетапної методики розвиненості означеного феномену.

#### **4.5. Перспективні тенденції фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах**

Характерною ознакою системи інноваційної педагогічної освіти є орієнтування на зміни звичного способу життя та внесення рухливості в усталений економічний порядок, підвищення рівня невизначеності як наслідок, творчості, яка сприятиме формуванню «цивілізації техногенного типу». Даний феномен характеризується швидкою зміною техніки і технології, через постійне застосування у виробництві наукових знань. Це дозволяє вирішити питання забезпечення активної творчої взаємодії керівника з творчим колективом. Реалізація зазначеного передбачає залучення студентів до активної творчої діяльності у процесі роботи з навчальними творчими колективами, а саме:

створення і використання евристичних ситуацій (орієнтування, пошуку, актуалізації, перетворення, інтеграції тощо), спрямування студента на вирішення творчих завдань у ситуації «перевтілення» і «проживання» із застосуванням евристичних методів, збагачення фахового тезаурусу та навичок внутрішнього моделювання музично-художнього образу майбутнім керівником творчого колективу, стимулювання до «конкретного процесу-дії» (за А.Козир) [139]. Такий характер активної творчої взаємодії керівника з творчим колективом створює передумови для віднайдення студентом власних більш цінних еквівалентів мистецько-технологічним рішенням, варіативного пошуку шляхів удосконалення навчального процесу, передбачення, прогнозування наслідків тих чи інших педагогічних дій, сприяє виникненню творчого натхнення у процесі «інтонаційно-образного відтворення картини світу» (за В.Медушевським).

Визначаючи творчу взаємодію між вчителем і учнями перспективною тенденцією розвитку освітянської сфери Ш.Амонашвілі вказував, розглядаючи її як процес, що визначається здатністю вчителя встановлювати контакти і взаєморозуміння з учнями та який залежить від індивідуального стилю роботи вчителя, від його особистості. Навчальний процес повинен забезпечувати умови, які дозволили б кожному учню проявляти властиву йому від природи активність, самостійно робити пізнавальні відкриття, відчувати радість від спільної навчальної діяльності та спілкування. Тому головне завдання навчання у ВНЗ полягає в тому, щоб студенти оволоділи прийомами взаємодії, співробітництва та співтворчості; способами та прийомами залучення учнів до активної пізнавальної діяльності [224, 111].

З цієї позиції О. Ростовський зазначав, що педагогічне спілкування на уроці музики має підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу і спрямовуватися на створення атмосфери колективного естетичного переживання твору. вважає, що такий підхід до взаємодії вчителя й учнів на уроці музики дозволяє трактувати цей процес як художньо-педагогічне спілкування, що розглядається як метод керування музичним сприйманням

[235, 78]. Цей метод, на думку дослідника, дає змогу об'єднати всі засоби педагогічного впливу і забезпечити цілісність процесу музичного виховання школярів. У той же час, художньо-педагогічне спілкування – процес складний, багатогранний і динамічний. Учителю доводиться постійно вирішувати нові завдання, регулювати процес спілкування, стимулювати участь у ньому учнів, співвідносити ситуації спілкування зі змістом роботи [152, 78].

Зміст цілей та актуальних завдань досліджуваної технології можна розглянути через призму такого психологічного параметру як орієнтація спілкування [147]. Даний параметр означає, що спілкування одночасно може бути особистісно-орієнтованим, соціально-орієнтованим і предметно-орієнтованим. Опираючись на ці припущення психології спілкування ми можемо говорити про багаторівневий характер цілей професійно-етичного розвитку майбутніх учителів музики:

- професійно-етичний розвиток особистості майбутнього фахівця (особистісно-орієнтоване спілкування);
- організація спільної та індивідуальної діяльності, яка сприяє становленню особистісно-значимого відношення студентів до предмету вивчення (предметно-орієнтоване спілкування);
- встановлення міжособистісного характеру взаємодії і досягнення взаєморозумінні всередині навчально-освітнього колективу, який включає педагога і студентів (соціально-орієнтоване спілкування).

Викладач, спілкуючись із студентами, буде вирішувати різноманітні за характером комунікативні задачі, які пов'язані з реалізацією основних функцій супроводу. Загальні комунікативні задачі повинні плануватись заздалегідь, тоді як особисті будуть виникати по ходу взаємодії. Якщо уявити спілкування як послідовність певних етапів, то постановка цілей і задач відповідатиме етапу орієнтування і планування спілкування. Даний етап має важливе практичне значення в професійній діяльності педагога. О.Леонтьєв зазначав з цього приводу наступне: «Існують такі спеціальності, для яких орієнтування на співрозмовника є професійною необхідністю. Ледь не першою тут повинна

бути названа професія педагога» [165, 204]. Орієнтація спілкування включає в себе як орієнтування у партнері спілкування, так і «зворотне орієнтування», тобто планування педагогом самоподачі. Етап орієнтування постійно присутній у професійному спілкуванні педагога і студента. Це не одноразовий акт, а довготривалий процес, в якому досягненню глибини орієнтування учасників спілкування відбувається по наростаючій. Даний процес, у свою чергу, пов'язаний з механізмами соціальної перцепції. На основі орієнтування будується планування педагогічної діяльності й включає зміст освіти, прийоми професійного педагогічного спілкування, які ми розглянемо далі.

Розробку змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики, пов'язану з етапом орієнтування і планування можна співставити з таким параметром, як психологічна динаміка спілкування. Даний параметр включає в себе, перш за все, ті особистісно-діяльнісні зміни в новоутворенні, які повинні відбутись або з'явитись у реципієнтів (студентів) як результат предметної взаємодії і співпраці в умовах професійно-етичного спілкування. Такі зміни спершу проєктуються і прогнозуються комунікатором (педагогом). Змістом освіти виступає система знань, а також досвід творчої діяльності й ціннісні стосунки, які студенти повинні набути в процесі навчально-розвивальної взаємодії. У сукупності це означатиме перехід на більш високий рівень їх особистісно-професійного розвитку.

За визначеними тенденціями, навчальний матеріал, що пропонується в якості предмета спілкування повинен відповідати принципу «діалогічності», тобто бути джерелом змістів, як для педагога, так і для студентів. Предмет спілкування є важливою умовою появи діалогу (Г.Буш). Індивідуальні смисли (індивідуальне бачення предмета) пересікаються в процесі спілкування і утворюють загальне смислове поле узагальнення. Воно є якісно іншим похідним утворенням. У результаті взаємодії, індивідуальній свідомості відкривається те, що було прихованим від нього в силу його одностороннього положення відносно предмета спілкування. [150]. Тому для педагога



актуальним є питання про відбір такого навчального матеріалу, який міг би стати джерелом смислового спілкування.

Таким чином, враховуючи специфіку музичного мистецтва, науковці трактують «музично-педагогічне спілкування» як «особливу діяльність, спрямовану на створення у шкільному музично-педагогічному процесі таких комунікативних зв'язків та відносин, що найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, художньо-творчим засобам спілкування з ним» [227, 16]. Тому такий вид спілкування є ефективним у фаховій діяльності майбутнього вчителя музики.

Музично-педагогічне спілкування при цьому розглядається як система, що має певні функції, котрі в реальній музично-педагогічній практиці виступають у цілісному вигляді та лише у своїй сукупності забезпечують досягнення високих творчих результатів. До таких функцій відносять інформаційно-комунікативну (яка охоплює процеси прийому та передачі інформації школярами та вчителем на основі особливих міжособистісних відносин); регулятивну (яка забезпечує управління емоційно-естетичними та іншими процесами у ході художнього спілкування з музикою); афективно-комунікативну (яка здійснює особливий вплив на афективні сторони особистості школярів та самого вчителя) [237]. Крім того, слід зазначити, що проблема спілкування виводить на чільне місце проблему особистості вчителя музики. Звичайно, музика впливає на дітей і без допомоги вчителя, але у цьому випадку завжди залишається можливість поверхового або викривленого сприйняття. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти учням розібратися у специфіці та складностях музичного мистецтва, полегшити входження в художній світ музики, створити найсприятливіші умови для досягнення духовного багатства твору [115, 83]. Мовна форма музично-педагогічного спілкування також різноманітна за цілеспрямованістю. Вона, як і інші форми, виконує виховну, організаційну, художньо-естетичну функції. Специфічною особливістю її є те, що вона майже завжди спрямована на живе

звучання музики, тобто знаходить підтвердження у матеріалі, що звучить. Таким чином, відбувається зіткнення вербальної і предметної форм [116, 128].

У свою чергу, художньо-педагогічне спілкування на уроці музики здійснюється за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні запитання, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо) і музично-виконавських (спільне музикування, наспівування, пластичне інтонування тощо) засобів спілкування [275, 87].

З позиції перспективних тенденцій мистецької освіти необхідно враховувати, що вектор музичного виховання насамперед має спрямовуватись у площину особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, на формування різнобічних потреб та інтересів. Викладання дисциплін художньо-естетичного циклу в загальноосвітній школі має забезпечувати умови розвитку таких якостей учнів як ініціативність, самостійність, креативність, здатність до самореалізації та самовдосконалення. Разом з тим, враховуючи, що два виміри художньої культури – культура суспільства і культура особистості функціонують у генетичному взаємозв'язку, викладання мистецтва має спрямовуватися насамперед на опанування учнями вітчизняних культурно-мистецьких традицій, спадкоємцями яких вони мають стати у майбутньому [308, 6]. У зв'язку з цим, на перший план в процесі музично-естетичного виховання виступає проблема діалогічності.

Саме діалог як основа «пошуку істини між людьми» (М. Бахтін) дозволяє учасникам музично-педагогічного процесу усвідомити власну приналежність до цього процесу. В ідеалі урок музики, за визначенням Е. Абдулліна, має бути результатом діалогічної взаємодії митця-композитора, митця-педагога та митця-дитини, який наповнений духовно-ціннісним змістом [2, 44]. На нашу думку, діалог в музичній педагогіці це сутнісна основа навчального процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика одночасно є актом особистісного та міжособистісного спілкування. Діалогічність як невід'ємна частина мистецької освіти, за визначенням О. Рудницької, пронизує і реальні діалогічні відносини «з приводу мистецтва», і внутрішні процеси осмислення

набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу об'єднує поняття «художнє спілкування», пов'язане з «втручанням свідомості у спонтанний» потік естетичних переживань індивіда, зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях [283, 63]. Адже, художні твори, передаючи різні типи взаємин людей, моделюючи сам процес їхніх стосунків, досягають виняткової глибини та повноти у розкритті способів спілкування, психологічного аналізу його самоцінності [12, 64].

Слід відмітити, що комунікативна взаємодія вчителя й учнів на уроках музики має найрізноманітніші форми, але найвиразніше та найбезпосередніше вона виявляється в бесіді з учнями в процесі пояснення й аналізу музичного твору. Саме тому, одним із аспектів комунікативної компетентності вчителя музики є вміння формулювати запитання так, щоб учень не лише їх розумів, а й активно на них реагував. Це, в свою чергу, безпосередньо пов'язано з виявом знання вчителем логіки змісту й особливостей музично-естетичного навчання учнів. Адже, від постановки питань та правильної побудови бесіди залежить як успіх аналізу музики, так і розвиток музичного мислення дітей взагалі. Стосунки, що виникають при взаємодії вчителя й учнів, утворюють у педагогічному процесі особливі, багатозначні зв'язки з предметною основою діяльності, у даному разі – з музикою, її змістом, сприйманням і виконанням, співучасниками музичної діяльності, зі статусом учня у цій діяльності тощо. Педагогічна взаємодія, на думку О. Ростовського, може мати різну характеристику: від позитивної до негативної. Позитивну – коли педагогічні впливи відповідають запитам школяра, його інтересам; негативну – коли вони не лише не збігаються із внутрішнім світом дитини, а суперечать йому [215, 114]. Дослідник підкреслює здатність учня виступати водночас як об'єкт музичного навчання і суб'єкт музичної діяльності. У цій подвійній функції виявляється активність слухача – це не пасивний об'єкт впливу, а діяльна особистість. У свою чергу, об'єктом стосовно учня є музичний твір, який сприймається.

Характер взаємовідносин між учителем і учнем та між самими учнями у процесі музичної діяльності визначається її змістом і формою організації. При цьому виникає два типи ставлень – суб'єктно-об'єктний та суб'єктно-суб'єктний. Перший тип ставлень пов'язаний зі змістовними і операційними аспектами музичної діяльності. У навчальній діяльності – це засвоєння основ музикознавства, оволодіння навичками сприймання і виконання музики. З даним типом ставлення пов'язане виховання учня як суб'єкта музичної діяльності. Другий тип – ставлення до тих людей, з якими школяр здійснює цю діяльність. У суб'єктно-суб'єктних відношеннях учня і вчителя та учнів між собою виявляються такі ознаки музичної діяльності, як її колективний характер, спільність і предметність художньо-естетичних переживань [215, 114].

Саме тому проблема комунікації взагалі та спілкування зокрема є однією з найважливіших у музично-педагогічному процесі. Урок музики має специфічні можливості для створення духовної атмосфери під час заняття, оскільки поряд з учнями та вчителем особливим суб'єктом спілкування слугує музика. Смысл та специфіка музично-педагогічного спілкування на уроках музики полягає в осягненні художнього Я (термін В. Медушевського) музичного твору, у встановленні з ним духовно-особистісного контакту, діалогу.

Враховуючи специфіку музично-педагогічної діяльності, Л.Майковська трактує спілкування як особливу діяльність, спрямовану на створення в шкільному музично-педагогічному процесі таких комунікативних зв'язків та відношень, які найбільше відповідають природі музичного мистецтва, художньо-творчим способам спілкування з ним [176, 16]. Також дослідник виокремлює поняття «ситуація естетичної комунікації» розуміючи її як складний за структурою та творчий за змістом процес художньо-естетичного спілкування та ідентифікації вчителя й учнів з художнім світом музичного твору, що заснований на законах та вимогах художньо-естетичного пізнання музичного мистецтва.

У художньому спілкуванні учнів з музичним мистецтвом завжди є два рівні спілкування: безпосередній – спілкування учнів з музикою та опосередкований – їх спілкування «через музику» один з одним, з вчителем. На цій основі вчитель музики за допомогою музично-комунікативної діяльності вирішує низку задач: актуалізує та узагальнює життєвий та музичний досвід школярів, що є необхідним для осягнення художнього світу даного музичного твору; знаходить найбільш доцільну форму викладення учням музичної та іншої художньо-дидактичної інформації на уроці; творчо осмислює та реалізовує в художньо-комунікативному плані його драматургію.

Особливе місце у вираженні цих задач належить музично-виконавській діяльності вчителя та учнів, яка відбувається у різних видах (спів, гра на музичних інструментах, рух під музику тощо) та по суті сама виступає в ролі специфічної форми музично-педагогічного спілкування. Важливу функцію у створенні ситуації естетичної комунікації виконують такі особистісно-комунікативні засоби як емоційно-естетична чуйність, міміка, пантоміміка, мова [176, 21].

У результаті творчої взаємодії керівника з навчальним колективом у студентів формується установка на творчість, розуміння комплексу завдань педагога у побудові атмосфери продуктивної співтворчості із застосуванням евристичних методів навчання, зокрема евристичного діалогу. Такий характер спільної діяльності створює умови для виникнення комунікативної єдності з творчим колективом, налагодження прямого й зворотнього зв'язку, формує психологічну вираженість і стриманість, розвиває інтуїцію, емпатію, збагачує фаховий тезаурус, скеровує студента до самостійного видобування нового знання. Адже ці умови забезпечують колективне «проживання» творчої ситуації, створюють передумови для «розвитку творчого завдання», орієнтованого на взаємодію, звернення до суб'єктивного досвіду, індивідуального «бачення», чуттєво-емоційної сфери майбутніх учителів музики, коли процес спілкування наповнюється одночасно інтелектом і натхненням, набуває емоційно-позитивного контексту. У результаті активної

творчої взаємодії керівника з творчим колективом створюється особливий «фон» колективного евристичного мислення, що сприяє створенню інтерпретації музичних творів, пошуку нових засобів вираження художніх образів, віднайденню способів їх втілення у музичному звучанні.

Інноваційні підходи до організації колективного музикування студентів інститутів мистецтв відкривають нові можливості для концептуального та проєктивного засвоєння фахових знань, умінь та навичок. Ефективне використання інноваційних підходів забезпечує: високу достовірність прогнозування результатів та керівництво педагогічними процесами; аналіз й систематизацію, на науковій основі, практичного досвіду та його використання; комплексне вирішення навчальних та соціально-виховних проблем; створює сприятливі умови для особистісного акме розвитку, а також дозволяє зменшити ефект впливу негативних обставин на особистість; сприяє вибору найбільш ефективних й розробці інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних проблем тощо.

Перспективними тенденціями фахової підготовки майбутніх учителів музики як керівників творчих колективів доцільно вважати всебічне вдосконалення методів та прийомів їх виконавської майстерності. Серед них, насамперед, доцільно виділити прагнення досягти високого рівня художньо-професійного виконання музичних творів своїми вихованцями. Звідси у багатьох керівників творчих колективів надзвичайна ретельність та скрупульозність у проведенні репетиційних занять. Значної уваги провідні керівники колективного музикування надають виробленню відповідального ставлення до авторського тексту. Звичка точного його інтерпретування розглядається ними як одна з найнеобхідніших умов музично-художнього виконання. Під цим розуміється не лише, скажімо, суворе дотримання ритмічних особливостей тощо. Завдання ставиться творчо та об'ємно: виконавець повинен побачити в тексті абсолютно все – і зміст, і власне нотний запис, штрихи, аплікатуру, динаміку, фразування тощо. Тобто все, через що насамперед, матеріалізується головне виконавське завдання: якнайглибше

проникнути у задум автора. У процесі цієї роботи студентам допомагає прослуховування кращих зразків виконання музичних творів, адже технічна сторона виконавської діяльності повинна паралельно йти з художньо-образним трактуванням музичних творів. При цьому, передумовами художньої інтерпретації музичних творів виступають професійно-педагогічні та особистісно-психологічні якості та здібності виконавця.

У процесі виконавської діяльності важливого значення набуває наполегливість та воля, технічна досконалість, творча уява й фантазія виконавця. Але не лишаються без уваги й питання, що стосуються системи самостійної роботи, її змістовності, найбільш раціональних її прийомів та методів. Що ж стосовно рекомендованої при цьому робочої норми, то тут, як вважають фахівці слід виходити з того, що займатися потрібно стільки, скільки може зберігатися (за умови напруженої уваги) гострота сприйняття та необхідна продуктивність. З цим пов'язана й постійна увага до закріплення музично-теоретичної бази студентів, як однієї з важливих умов грамотного та осмисленого виконання, уміння орієнтуватися у драматургії твору, логіці його побудови тощо. Кропіткий аналіз структури твору, особливостей його фактурної побудови, а також форми, фразування є основоположним показником виконавської культури музиканта.

На думку О.Рудницької, шлях створення та функціонування інноваційних педагогічних ідей, що спрямовані на формування фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін можна уявити таким чином: майстерність завдяки процесам творчого пошуку сприяє віднаходженню нових способів діяльності; у педагогічній практиці ці способи поєднуються і створюють основу для розробки ефективної методики, яка після науково-теоретичного аналізу та експериментального підтвердження пропонується педагогічній громаді та за умови схвальної оцінки набуває поширення як педагогічна інновація.

Перспективною тенденцією методичного спрямування фахової підготовки майбутніх учителів музики є засвоєння передового педагогічного досвіду, як сукупності дій викладача, спрямованих на всебічне вивчення змісту,

з'ясування сутності досвіду й опанування практичними вміннями використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистий досвід. Узагальнення інноваційного досвіду провідних керівників творчих колективів дозволило отримати цікавіший матеріал, що відкриває таїнства творчої діяльності майстрів цієї справи. З багатьох питань погляди керівників творчих колективів збігаються, хоча мають іноді різні акценти, з окремих, – зокрема, із питань організації творчого процесу, прийомів та способів навчальної роботи, – відрізняються. Аналіз музично-педагогічної комунікації вчителя музики дозволяє стверджувати, що особливості даного процесу полягають у специфіці семантичної мови музики, у особливостях сприйняття музичної інформації, специфіці комунікативних впливів в залежності від різновиду музичної діяльності, а саме створення музики, виконання музики або її сприйняття. Музично-педагогічна комунікація на уроках музики повинна підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу та спрямовуватися на створення атмосфери естетичного переживання твору. У цілому, діагностика спілкування може охоплювати всі його сторони: комунікативну (пов'язану з засвоєнням змістом освіти), інтерактивну (пов'язану зі змінами характеру спільної діяльності), перцептивну (засвоєння взаєморозуміння).

Музичне виконавство є особливим творчим актом, котрий поєднує в собі сприйняття, інтерпретацію та реалізацію художньо-музичного образу твору. Тому в процесі показу музичних творів школярам, учителю музики необхідно познайомити їх із багатьма аспектами цієї роботи, а саме: з історією створення музичних творів, визначення їхнього місця у творчому доробку автора твору, розробка художньо-образного аналізу твору, виокремлення його стилістичних особливостей та засобів музичної виразності, проведення паралелі з різноманітними композиторськими школами, тощо. Саме процес такої аналітичної роботи допомагає вчителю музики поступово осягнути закони виконавства, удосконалювати свої вміння, вчитися переносити основні закони



та принципи виконавської культури на власне виконання творів й на виконавську діяльність школярів [5, 28].

У процесі творчої взаємодії вчителю необхідно перевтілюватися та входити у світ інтересів школярів, тонко виявляти гаму різноманітних почуттів дітей, котрі склалися у кожній конкретній ситуації. Майбутнім фахівцям у процесі підготовки до роботи з учнями доцільно постійно вчитися педагогічно точно та вивірено контролювати свої дії, ефективно використовуючи елементи театральної педагогіки, бути при цьому щирим та природнім. У цьому процесі важливу роль відіграє навіювання (сугестія) – як особливий вид психічного впливу на людину, що зумовлює некритичне сприйняття навіюваного. Дослідження таких учених, як: К.Абульханова-Славська, Л.Виготський, П.Гальперин, Ф.Гоноболін, Г.Єржемський, Н.Кузьміна, О.Леонтєв, В.Яконюк наголошують на тому, що навіювання є одним із найпоширеніших видів психологічного впливу, що спостерігається у практиці людського спілкування. Сугестивні можливості керівника творчого колективу базуються на загальнолюдській здібності до сприйняття у процесі спілкування з іншими людьми висунутих ним ідей, уявлень та спонукань до дії. З допомогою навіювальних впливів керівник досягає бажаних змін у діях колективу. Але використовувати метод навіювання варто залежно від ситуації, що складається у процесі роботи з учнями, так як цей метод є додатковим засобом впливу на музикантів.

Перспективні тенденції полягають також у дослідженні питань впливу сугестивних факторів на фахову підготовку майбутніх керівників творчих колективів. Використання основних видів навіювання (довільний, мимовільний, непрямий), значно впливає на характер взаємодії у навчальному колективі. У діяльності майбутнього вчителя музики як керівника творчого колективу найчастіше використовуються такі різновиди навіювання: довільне (цілеспрямований свідомий психологічний вплив на неусвідомлювану сферу особистості, за допомогою якого суб'єкт навіювання досягає поставленої ним мети); мимовільне (вплив, який здійснюється без усвідомлення суб'єктом

навіювання в прихованому, замаскованому вигляді) [237, 182]; непряме (вплив, зміст якого включено в інформацію, що повідомляється суб'єктом навіювання в прихованому, замаскованому вигляді) [237, 57]. Сугестивний вплив керівника творчого колективу проявляється в умінні впливати на школярів з метою досягнення повного взаєморозуміння.

Розвиток сугестивних здібностей керівника творчого колективу полягають, насамперед, у силі впливу на музикантів, у здібності до переконання та навіювання. Переконання «полягає не лише в тому, щоб підвести особистість до розуміння, а й у тому, щоб підвести її до погодження та прийняття того, що необхідно довести» [112, 69]. Переконання є ефективним засобом впливу ще й тому, що воно не лише активізує мислення, а й торкається до почуттів студентів, викликаючи переживання, котрі сприяють прийняттю запропонованого керівником трактування музичного твору. Вольовий імпульс, що є основою психологічних впливів керівника навчального колективу, повинен нести значний енергетичний заряд, бути емоційно насиченим та цілеспрямованим. Яскравий емоційний імпульс завжди може подолати інертність колективу, розбудити відгук у душі, захопити виконавців потрібним настроєм та переживанням драматургії музики. Активне ставлення до музичного матеріалу пробуджує активну потребу у його реалізації [237, 142].

Ефективна фахова підготовка майбутніх учителів музики неможлива без творчого самовираження студентів, адже це процес інноваційної діяльності, творчий ефект якої досягається прагненням особистості втілити власні уявлення про життя, свій внутрішній світ у продукті творчості, у його результаті. Відповідно розуміння творчого самовираження в мистецтві стосується творчої складової художньої діяльності, тих її граней, які виражають прагнення особистості до відбиття в художньо-музичних образах власного «Я», свого світогляду й світопереживання.

Процес творчого самовираження студентів потребує вдумливого акмеологічного супроводу педагога. Однією із перспективних форм акмеологічного супроводу є тренінгові проекти, що включають поміж

діагностичних і моніторингових процедур групі навчально-теоретичні й практичні заняття (лекції, дискусії, навчально-ділові ігри), спрямовані на засвоєння теорії психотехнологій (самопізнання, саморегуляції, самореалізації, самооцінки, само стосунків) [237]. Значне місце в даному процесі займають акметехнології, серед яких виділяють технологію рефлексивного діалогу, яка може виконувати різноманітні функції (методу, форми навчання, організації навчального матеріалу, методу діагностики) [76].

Динаміка спілкування включає такі параметри як перетворення характеру взаємодії комунікатора і реципієнта (тобто педагога і студентів), а також встановлення взаємодії між ними. Останній параметр слід розглянути окремо. Тут мова піде про результати «суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії» (В.Знаков), де об'єктом виступає тематика спілкування. Взаєморозуміння учасників освітнього процесу в тематично спрямованому спілкуванні включає дві взаємообумовлені форми: взаєморозуміння як узгодження індивідуальних розумінь предмету спілкування і як розуміння особистісних особливостей партнерів спілкування. Обидві форми передбачають вивчення педагогом інтелектуальних компонентів психічної діяльності студентів, а також емпатійних і оціночних компонентів, пов'язаних з формуванням відношення до об'єкту і партнерів спілкування. Встановлення взаєморозуміння, накопичення згоди, набуття або підвищення рівня узагальнення поглядів, установок тощо при збереженні неповторної індивідуальності кожного учасника освітнього процесу – є найвищим рівнем і результатом педагогічного спілкування. Даний результат – потребує часу і не можна досягнути відразу. Взаєморозуміння слід відрізняти від «міжособистісного розуміння». Останнє представляє собою «суб'єкт-суб'єктні взаємодії, змістом яких є проникнення у внутрішній світ партнера» [197, 89]. Такий аспект спілкування може бути важливим в ситуаціях педагогічної допомоги студенту у вирішенні тих чи інших проблем професійного розвитку, а також під час аналізу результатів взаємодії, де педагогом враховуються отримані ним уявлення про думки, мотиви вчинків, ціннісні орієнтації студентів.

Продуктивність професійного спілкування залежатиме від застосування педагогом засобів, які підвищують ефективність його комунікативної взаємодії із студентами. Вербальні, невербальні та інші знакові засоби спілкування із студентами в психології об'єднані єдиним параметром, таким як семіотична спеціалізація спілкування. Мова (усна і письмова), будучи головним засобом комунікації, не є єдиною. Вона завжди взаємодіє з немовними засобами спілкування (візуально-оптичними: міміка, жести, погляди, пантоміміка; акустичними – темп мовлення, висота, гучність голосу, паузи, сміх, дихання та інші; тактильно-кінетичні: дотики, рукостискання тощо). Також взаємодіє і з експресивними реакціями та семантикою поведінки, тобто змістом і значенням вчинків в процесі взаємодії [113]. Перераховані засоби відносяться до блоку безпосередніх, тобто тих, які стосуються внутрішніх людських ресурсів. Слід також зазначити, що в реальній практиці дані засоби застосовуватимуться комплексно. Наприклад, підтримка і допомога студенту можуть надаватись як вербально, так і на рівні невербального контакту (візуального, тактильного) і на прикладі вчинків педагога, які показують значимість особистості студента. В якості «надбудови» можуть застосовуватись налаштування педагогом свого голосу, положення рук, нахилу голови, ритму дихання до свого співрозмовника (студента), тощо [66]. Продуктивність спілкування також обумовлена його просторовою і часовою організацією. Організація спілкування і спільної діяльності з урахуванням міжособистісного простору сприяє створенню єдиного емоційного настрою і встановлення взаєморозуміння між партнерами спілкування [226]. У ситуаціях підтримки і допомоги дистанцію спілкування можна розглядати одним із важливих факторів вираження уваги і розуміння до особистості студента, створення комфортних умов спілкування, ситуацій взаємного успіху, дружнього відношення, довіри і співпраці. В якості показників рівня встановлених стосунків із студентами для викладача можуть виступати зони міжособистісного простору. Тобто, в залежності від того, чи прагнуть студенти збільшити або зменшити дистанцію в спілкуванні з педагогом, обираючи тим самим найбільш важливу для них: «зону довіри»,

«зону інтересу», «зону особистісної безпеки», «зону відчуження» (або «нульову зону»), педагог може розглядати це як вираження рівня встановленого міжособистісного контакту [113]. Дистанцію спілкування можна співставити з організацією різноманітних форм навчально-розвивальної взаємодії.

Розвиток мистецької освіти в контексті інноваційної педагогіки передбачає необхідність розробки таких механізмів взаємодії педагога й учня, коли за учнем не тільки лишається право на виявлення власного розуміння художніх образів, а й всіляко стимулюється співпереживання їм. Учитель має спонукати учнів до самовияву в мистецтві, до пошуку в художніх образах тих аспектів змісту, що є близькими учню, відповідають спрямованості його власних почуттів, його поглядам на життя. Водночас момент входження в образ сприйнятого має опосередковуватись усвідомленням реальних обставин, здатністю об'єктивно оцінити сутність вираженого в мистецтві.

Важливу роль в процесі спілкування відіграють способи, які застосовуються вчителем. Реалізації цілей акмеологічного супроводу можуть слугувати такі способи психолого-конструктивного впливу на особистість або групу в процесі педагогічного спілкування, як навіювання й переконання. Але слід розглядати такий зміст навіювання й переконання, який би відповідав гуманістичному характеру і спрямованості діяльності педагога. У цьому процесі керівникові необхідно мати виявлену здібність до постійного розподілу своєї уваги між великою кількістю об'єктів, сукупність яких складає динамічну структуру його творчої взаємодії з учнями, намагатися розвивати її та вдосконалювати. Але у процесі репетиційної роботи йому доцільно таким чином розподіляти увагу, щоб уміти виділити головне, творчо значиме, при цьому не гублячи зв'язок з рештою об'єктів, ліній та факторами, які тепер уже стають фоном основної діяльності. Не слід забувати й про ще одну форму уваги, котра є ніби своєрідним синтезом двох її основних форм – вольової та мимовільної. Варто розглянути ще одне трактування цього поняття у психолога П.Гальперіна, якому вдалося знайти чудове вирішення проблеми, визначивши увагу як контроль. Це дає можливість розглядати увагу як самостійний та

активний процес, як цілеспрямовану діяльність, що сприяє досягненню бажаних художніх результатів, адекватній реалізації творчої потреби інтерпретатора-диригента. Такий підхід, що розкриває сутність уваги, створює умови для встановлення творчої взаємодії, допомагає вирішенню комунікативних завдань.

Доречно зазначити, що руйнування стану уваги творчих партнерів до динаміки розвитку спільних дій негайно ліквідує всю систему їхньої взаємодії, залишаючи її без предметної спрямованості та ефективності [2, 77]. Тому керівникові необхідно вміти професійно встановлювати та підтримувати психологічні контакти з учасниками творчого колективу, знати основні закономірності побудови комунікативних процесів. Увага – це особливий вид психічної активності, що виражений у концентрації свідомості на вирішенні завдань, що виникають у процесі індивідуальної діяльності. Вона інтенсифікує інтелектуальну сферу діяльності людини, сприяючи успішним пошукам шляхів досягнення мети. Крім мимовільної уваги, пов'язаної з виникненням об'єкту раптового (непередбаченого) інтересу, заснованого на безумовно рефлекторних механізмах, існує ще два види так званої вольової уваги: концентрована та розподілена. Концентрована увага є гостроспрямованою, більш пов'язаною з індивідуальними діями, що вимагають максимальної точності та відповідальності під час виконання певного кола дій. Цей вид уваги передбачає зосередженість свідомості на обмеженій ділянці поля діяльності за умов активного придушення всіх відволікаючих факторів зовнішнього середовища. У той самий час, без наявності розподіленої форми уваги, не можна керувати діями колективу, виконувати певні завдання в умовах та на фоні постійно змінної зовнішньої ситуації [1, 94].

На думку С.Кульнічевича, зміст освіти полягає у тому, що знаходиться в середині знання і потребує від педагога організації студентами рефлексивного пошуку змісту по експлікації, усвідомленню особистісно-ціннісного змісту запропонованих знань. Тому ціннісно-смісловий, світоглядний зміст освіти, на думку вченого, повинен подаватися в латентному стані. Розчинений у

навчальному процесі він постає як даність, а не можливість, тобто стимулює процеси пізнання, роздуму, критичного відношення, мотивації, рефлексії, переживання, подолання, досягнення [139]. Водночас вимагає від формуючої особистості вчителя культурної ідентичності, етичної вихованості, здібностей до творчості, відповідальності, соціалізації.

Інноваційні процеси, а саме: комп'ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система internet, стають каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. Суттєвим для здійснення педагогічного керівництва спільною музичною діяльністю є використання електронних підручників, які дозволяють значно спростити процес розучування музичного твору за рахунок використання електронних носіїв. Це значно доповнює глибинне сприйняття студентами музичних творів, що вивчаються, у чому також допомагають поданні в електронних підручниках анотації до цих творів, відомості про авторів музичних творів, ілюстрації картин художників тощо.

Доречно зазначити, що на сучасному етапі комп'ютери й комп'ютерні технології стають не лише інструментальним засобом, що допомагає в навчанні, а й органічно входять у сам процес навчання, створюють нові можливості та якісно інший рівень підготовки спеціаліста. М.Фіцула розглядаючи комп'ютерні засоби виявляє такі напрями використання: комп'ютер як об'єкт навчання; комп'ютер як засіб навчання; комп'ютер як складова частина управління учбовим процесом; комп'ютер як елемент методики наукових досягнень [361]. А.Бочкін визначає комплекс сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій який включає такі варіанти:

- методи самонавчання (друковані матеріали, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні навчаючі програми, електронні журнали та книги, інтерактивні бази даних);
- методи індивідуалізованого навчання (технології-телефон, голосова пошта, електронна пошта);
- викладання за принципом «один-багатьом» (аудіо- та відео лекції, радіо та телевізійні лекції, електронні лекції (елекції));

- технології електронної комунікації (синхронні та асинхронні аудіо-, аудіо графічні, відео- та комп'ютерні конференції) [45].

Це уможливорює осмислення можливостей сучасної техніки в процесі взаємодії студента з певним засобом, коли механізмами інтеграції є символ, динаміка, умовність часу застосування прийомів контролю. Зазначимо, інформаційний простір мультимедіа середовища ґрунтується на логічних, раціональних, ірраціональних елементах. У цьому зв'язку формується ідея про паралельне застосування декількох можливостей певного засобу. Це передбачає необхідність комунікативної організації певної діяльності, накопичення особистісних навичок, нашарувань знань та досвіду практичної роботи у певній програмі з певним засобом та способів інтеграції традиційних методів самостійної роботи з інноваційними методами.

Головною ціллю інформаційного насичення навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики за допомогою засобів мультимедіа є емоційне об'єднання внутрішнього світу студента зі світом зовнішнім. Саме мультимедіа як вид мистецтва впливає на людину завдяки засобам динамічної виразності: розміром зображення, висоті звучання, кольору, артикуляції, довжині темпу, гучності тощо. Відомо, що кожна інформація має свою вібрацію що впливає на людину, та наділена своїм позитивним або негативним станом. У разі взаємодії людини з інформацією відбувається вплив на свідомість та деяких фізіологічних процесів людини. При цьому значимість певного впливу залежить від нервово-психічного стану людини. Вміле спрямування викладачем студента під час самостійної діяльності до роботи з інформацією що відповідає навчальній меті, естетичним нормам, допоможе сформувати у студента певний емоційний стан, змістовно наситити навчальну діяльність, підвищити творчу активність.

На нашу думку, розвиток самостійності майбутнього вчителя музики засобами мультимедіа залежить від: умов у яких протікає самостійна навчальна діяльність; діапазону можливостей певного засобу; рівня активності студента. О.Лаврентьєва зазначає, що «краще засвоєння людиною фактів, явищ,



усвідомлення норм і цінностей відбувається в процесі безпосередньої практичної діяльності, коли інформація подається у всіх можливих видах її представлення (вербальному, наочному, звуковому та ін.)» [161, 211-212]. Це враховується в сучасній професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів мистецької освіти, що «обов'язково передбачає ознайомлення з різноманітними комп'ютерними технологіями обробки інформації: програмами векторної та растрової графіки, програмами редагування та ретушування, програмами верстання, програмами презентацій, програмами двовимірної та тривимірної моделювання, анімаційними програмами тощо» [139, 275].

Оволодіння студентами спеціальними знаннями і вміннями в процесі фахової підготовки сполучене з подальшою їх самостійною навчальною 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 навчальна діяльність студента де він виступає суб'єктом творчої, пізнавальної діяльності, активним учасником самостійної роботи засобами мультимедіа, а певний засіб об'єктом. Порівнявши роботи різних дослідників щодо застосування мультимедійних засобів у навчально-пізнавальному процесі, ми зазначимо, які з певних умов є основними: належність певного інструментарію для оперування інформацією; використання як раціонального, так ірраціонального початку; осягнення образу через зорове і слухове сприйняття; створення цілісного образу; варіювання просторових і часових співвідношень; забезпечення смислової організації; організація комунікативного спілкування; співтворчість з особливостями мультимедійного середовища; співтворчість з іншими суб'єктами.

Ці умови допоможуть адаптуватися студенту до систематичної самостійної навчальної діяльності засобами мультимедіа, до практичної роботи з навчальним хором колективом. З цього приводу Л.Романова стверджує, що завдяки введенню комп'ютерних технологій до сфер людської діяльності – науки, освіти й економіки – сучасне суспільство відчуло зміни. Це пов'язано з

удосконаленням способу збереження, трансформації й передачі інформації, який охоплює більш широкий спектр можливостей, став мобільним і доступним. Останнє, завдяки введенню комп'ютерних технологій до професійної підготовки майбутніх учителів музики, сприяє активізації творчих здібностей, формуванню самостійності. Тобто застосування мультимедійних засобів відкриває перед студентами можливість здійснити творчий задум забезпечуючи певним інструментарієм. Проте функція розумного творця належить саме студенту, що пропускає крізь призму свого розуміння, навчального досвіду, художнього смаку запропоновані певним засобом можливості.

Розгляд творчого самовираження як процесу передбачає наявність у якості основних таких складових: раціональне й емоційне відтворення в художній діяльності сутнісної природи особистості в єдності з рефлексивним оцінюванням результатів творчого самовираження в художніх образах; інтуїтивне усвідомлення способів і результату творчого самовираження в мистецтві; уяву й фантазію, що дозволяють не тільки моделювати, передбачати, проектувати результат самовираження, але й сприяють виникненню художніх ідей, планів [245].

Зазвичай народженню творчого проекту передують його планування, усвідомлення навчальної мети, вибір засобів для здійснення власного задуму тощо. Перед студентом стоїть завдання створення звукового пласту за яким буде відтворено певне звучання, а згодом і зорового що відобразить й доповнить у відповідному змісті звуковий пласт творчого проекту. І насамкінець, необхідне гармонійне поєднання цих пластів у єдину художню композицію. Цей процес починається з обробки варіантів розміщення звучання за просторово-часовим співвідношенням. Далі, для того щоб вдало і виразно розмістити зображення у заданому форматі, здійснити монтаж, потрібно чуття композиційної рівноваги. У процесі систематичної самостійної роботи засобами мультимедіа у студента поступово відшліфовується це чуття, адже цьому сприяє належність певного інструментарію в мультимедійному середовищі.

Т.Рейзенкінд доглядаючи знаки і системи знаків які досліджуються семіотикою зазначає, що поняття «символ» у історичному контексті полягає у «визначенні в образній формі глибинних структур внутрішнього світу людини» [272, 307]. Це дозволяє студенту в процесі самостійної роботи з комп'ютером створити символ який представляє його особистість у мультимедійному середовищі, та є посередником між студентом і певними об'єктами. Відповідальність за вчинки створеного символу, його вигляд і статус, спонукає студента до самоконтролю, самоаналізу, самоорганізації.

Водночас образ учителя в мультимедійному середовищі, що представлений певним символом, знаходиться на одному ієрархічному щаблі зі студентом який є активним суб'єктом. Це дозволяє студенту вільно спілкуватись із вчителем, адекватно сприймати поради і зауваження. При цьому вчитель коректно і поступово має можливість спрямувати студента до вірного вирішення навчального завдання спонукаючи до саморозвитку. Поряд з тим, викладач приймає функцію сугестатора, а роль сугестанта – студент. Для здійснення цілеспрямованого впливу на установку особистості сугестанта, сугестатором використовуються певні прийоми і засоби. Одним із певних прийомів можна вважати інформацію що приймає функцію реклами яка створюється викладачем і запускається до мультимедійного середовища на певну адресу. Саме використання можливостей реклами як виду кіномистецтва впливає на особистість завдяки сугестивним засобам виразності: довжині, темпу, висоті, гучності, тембру, артикуляції, способу образотворенні. Короткий і цікавий певний інформаційний пласт дозволяє створити необхідний образ і націлити засоби впливу на запам'ятовування студентом виокремлених компонентів. Періодичний перегляд певної навчальної інформації забезпечує цілісне сприйняття на основі поєднання механізмів логічного та образного мислення.

В умовах застосування ігрового середовища комп'ютера як форми організації педагогічної дії, певний вид самостійної роботи передбачає формування готовності до управління власною пізнавальною діяльністю в

системі «гра-інформація-знання». Певна діяльність активізує пізнавальні процеси студентів такі як логічна пам'ять, самостійність мислення, творча уява тощо. З цього приводу О.Долгопол зазначає, що «інтелектуальні психологічні, соціально-педагогічні ігри за методикою проведення поділяються на сюжетні, рольові, організаційно-діяльнісні» [85, 58]. Певне різноманіття в мультимедійному середовищі дає змогу охопити всі складові проблематики диригентсько-хорового мистецтва. Результативність навчальних ігор залежить від змістовності певної гри, цілеспрямованості її застосування, систематичності використання в ході самостійної навчальної діяльності за допомогою комп'ютеру, рівня активності студента. При цьому О. Долгопол розглядаючи функції гри такі як соціалізація, комунікація, самореалізація тощо, стверджує що вони дозволяють «ввести студента в систему суспільних, професійних стосунків, виховати загальнолюдські цінності, побудувати та перевірити знання конкретної життєвої ситуації, виявити особисте ставлення до реалій життя, а це в кінцевому варіанті впливає на формування професійно важливих рис майбутнього спеціаліста» [85, 57].

Можливість одночасного використання декількох засобів техніки, за якою студент оперує різними інформативними кодами на основі взаємодії мистецтв, потребує розуміння способів утворення, передачі та отримання інформації кожного засобу. Подібне поєднання – основа розвитку креативності студента, який намагається оволодіти здатністю самостійно мислити, діяти, творити. Саме тому на заняттях із диригентсько-хорових дисциплін, вчителю необхідно звертати увагу студентів до різноманітних можливостей кожного засобу мультимедіа з проведенням можливих порівнянь, виявляти можливі варіанти застосування певних засобів. При цьому зіставлення має відбуватися на підґрунті взаємозв'язку мистецтв, щоб студентам стало зрозумілим, що елементи відтворення зображальності, консонансності, дисонансності мають здатність інтегрувати. Це приводить до утворення нових рис певного художнього образу незвичайних поєднань музичних і шумових звуків, підсилення сугестивного впливу на глядача. Звернення до певної можливості

засобів мультимедіа сприяє розвитку креативності, витонченості сприйняття явищ мистецтва, внутрішній організації студента.

Використання комп'ютеру в навчальному процесі доцільно розглядати як перспективну тенденцію розвитку мистецької освіти, адже це уможливорює здійснення зручного автоматизованого поточного контролю, за яким при створенні однакових умов відбувається перевірка знань студентів, забезпечення об'єктивності отриманих результатів. «Контроль знань студентів повинен об'єктивно і систематично оцінювати ступінь засвоєння матеріалу дисципліни. Треба так побудувати систему контролю знань студентів, щоб вона мала усі позитивні якості індивідуального навчання, та в той же час була масовою і не вимагала збільшення кількості викладачів» [211, 109]. При цьому, дослідники розглядаючи комп'ютерний метод контролю знань студентів, дослідили наступні контролюючі програми: «Конструктор тестів 2.5» від компанії Keepsoft, автор Павло Козловський. Програма «Test-W», автор Шестопапов Олексій. Контролююча програма «Test», автор магістр технолого-педагогічного факультету КНУ Іванча Антон. Програмний комплекс «EBook» що містить «Model Maker», «Task Maker», «Lesson Maker», автор студент фізико-математичного факультету КНУ Кравченко Володимир. Програма «Assista», автор Іваненко Федір [234, 110]. Водночас, важливим компонентом самостійної роботи майбутнього вчителя музики за допомогою комп'ютеру є безпосередній контроль і перевірка процесу здійснення комп'ютером його вимог. Під час роботи над навчальним завданням студент має можливість оперативного перегляду здійснення операцій, виявлення та виправлення недоліків.

Згідно з сучасними вимогами особистісно зорієнтованої освіти основними завданнями є виховання активності, ініціативності учня, вміння ставити перед собою завдання і самостійно розв'язувати їх (О.Рудницька) [304]. Адже, особистість учителя передбачає одночасний і гармонійний розвиток її сутнісних сил, єдність її інтелектуальних, емоційних й фізичних можливостей. Цілісна особистість є гармонійним розвитком і єдністю в людині світогляду і соціально позитивної активності, взаємодією всіх сутнісних сил, здатності до

морального вибору самооцінки, самокерування, самовиховання і постійної творчості. Роль викладача в цьому процесі полягає в інформаційному забезпеченні, скеруванні, активізації інтересу до самостійної роботи. При цьому самостійність має бути спрямована на продуктивну навчальну діяльність. За Н.Гречаник «самостійність визначає внутрішню сутність, інтелектуальну сторону роботи» [123, 18]. Саме тому творчі завдання повинні бути доступними, цікавими, поєднувати музично-теоретичний і диригентсько-виконавський пласти.

На нашу думку, самостійна робота майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій є перспективною, адже вона має певні особливості, що відрізняють її від навчально-пізнавальної діяльності в цілому. По-перше завдання для самостійної роботи повинні поглиблювати фахові знання за такими етапами: закріплення набутих знань; здійснення самостійного пошуку певної інформації; практична самостійна робота. По-друге, важливо домогтися прояву особистісних здібностей до виконання навчальних завдань. У процесі перспективного проектування доцільно враховувати те, що він вбирає в себе попередній загальний та музично-естетичний досвід студента, професійно-орієнтовану культуру музичного мислення, вміння використовувати набутий методичний досвід у подальшій творчій музично-педагогічній діяльності з учнями.

Займаючись мистецтвом, включаючись у художньо-музичну діяльність, особистість має одержати можливість проявляти суб'єктивно-індивідуальне, діяльнісне й до того ж емоційно забарвлене ставлення до результатів власних художніх зусиль. Тому в центр педагогічних пошуків, що сприяють сходженню особистості до акме-рівня, поставити ті навчально-виховні заходи, які б спонукали учнів до творчого самовираження в художньо-музичній діяльності.

Завдання інноваційної педагогіки – активізувати дію сили вибірковості і нерозбірливості, розробити і впровадити в навчальну практику шляхи прищеплення учням здатності аналітичного ставлення до мистецтва,

прищепити смак до оцінювання і вибору в мистецтві, знайти відповідні методи формування критичного ставлення до мистецького оточення [244].

Отже, вищезазначені перспективні тенденції фахової підготовки майбутніх учителів музики базуються на визначеному нами проектуванні подальшого їх професійного розвитку на акмеологічних засадах. У цілому, в результаті використання акмеологічного знання як методологічної основи вивчення сутності й специфіки фахової діяльності вчителя музики ми виявили два рівня в її змісті. Особистісно-акмеологічний рівень професійної діяльності – це рівень розвитку особистісних якостей вчителя, його переконань, ідеалів, принципів, ціннісних і життєвих орієнтирів, які визначають якісний зміст його професійного спілкування, відносин і діяльності. Суб'єктно-акмеологічний рівень – це більш високий рівень професійного розвитку особистості вчителя музики, на якому розкривається її індивідуальність, відбувається максимальне самовираження і самоствердження, досягається об'єктивна продуктивність діяльності й суб'єктивне задоволення її результатами. На даному рівні особистість вчителя музики виступає як духовно-моральний суб'єкт професійної діяльності, якому властива здатність конструктивного вирішення різного роду протиріч, де оптимальний спосіб таких рішень веде до розвитку і самовдосконалення.

Методичний напрям педагогічної проекції набутих у процесі акмеологічного розвитку знань і умінь розглядається з позицій розроблених нами підходів. Зазначені методичні напрямки фахової підготовки майбутнього вчителя музики орієнтують не на абстраговану мистецьку обізнаність, а на практичне творче використання власних мистецьких досягнень, формування загальної і фахової культури студентів. Вважаємо, що традиційна установка на «передачу» від вчителя знань, умінь, навичок має рішуче поступитися процесам самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти, самовиявлення і самореалізації у майбутній професійній діяльності, музичній творчості. Лише тоді можна буде розраховувати на фахівця, який в умовах ринкової економіки зможе

запропонувати суспільству не лише власні знання та певний досвід, а передусім здатність до виконання фахової діяльності на акмеологічних засадах.

Такий підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики буде виступати в якості акмеологічних умов для творчого розвитку його особистості, або інакше «акмесередовища», яке не несе в собі елементів насилля і примусу, а створюється згідно з вимогами особистості, звертається до її ціннісно-смыслового потенціалу, і тим самим виступає як підтримуючий фон саморозвитку, самопізнання, самоідентифікації, самовизначення, самовираження і самореалізації. Таким чином, навчальне «акме-середовище» виконуватиме роль сили, що поєднає в собі різноманітні можливості для професійно-особистісного зростання і розвитку студентів.

Розвиток мистецтва потребує креативної особистості, такої, що здатна створювати оригінальні художні цінності, застосовувати нестандартні рішення у створенні мистецтва, виходити за межі традиційних способів здійснення арт-проектів. Педагогічний супровід в контексті акмеологічних підходів має на меті не просто спонукати учнів до діяння в мистецтві, до відтворення, до формального виконання кимось створеного художнього образу, а до самостійних творчих пошуків.

Отже, впровадження акмеологічної парадигми у мистецькій освіті має кардинально інноваційний характер, орієнтуючи майбутніх учителів музики на практичне творче використання власних мистецьких досягнень, формування загальної і фахової культури та здатності до музично-педагогічної діяльності. Формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики, як складової їх акмеологічного розвитку має бути результатом навчання студентів різних музичних спеціальностей у ВНЗ, включаючи цілий комплекс знань, виконавських умінь, особистісне ставлення кожного до мистецтва, розвинену мотивацію до професійного зростання та багато інших аспектів, що включає сутність та специфічні особливості означеного феномену. Формування фахової підготовленості студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів передбачає широке коло педагогічних



завдань із залученням всього циклу художніх дисциплін ВНЗ, орієнтацію музично-освітнього процесу на культурологічний розвиток студента, набуття досвіду практичної діяльності, що дозволить майбутньому фахівцю успішно здійснювати в змінних соціокультурних умовах професійні функції, здатності самостійно розвивати і реалізовувати набутий в процесі навчання фаховий потенціал.

Доречно підкреслити, що акмеологічні технології завжди індивідуально спрямовані, вони використовуються для особистісно-професійного розвитку конкретної особи. Націленість на акме передбачає інтерактивну взаємодію, призначення якої полягає в зміні, удосконаленні моделей поведінки й діяльності учасників педагогічного процесу. Серед провідних ознак та інструментів інтерактивної взаємодії вирізняються: полілог; діалог; мисленнєва діяльність; сенсотворчість; міжсуб'єктні стосунки; свобода вибору; ситуація успіху; позитивність та оптимістичність оцінювання; рефлексія тощо.

Акмеологічні технології є засобом практичного й творчого досягнення поставлених цілей на рівні майстерності, їх використання створює умови для всебічного прояву й відтворення сутнісних сил педагога як суб'єкта професійної діяльності. Створення умов акмеологічної регуляції художньо-творчої діяльності майбутніх учителів музики орієнтує їх подальшу педагогічну діяльність, по-перше, на стимулювання досягнення найвищих результатів у художньо-творчій діяльності, по-друге, на знаходження найкращих, оптимальних засобів навчальної взаємодії педагога з кожним учнем. Важливою умовою акмеологізації педагогічного процесу є створення особливого «акмеологічного середовища», тобто середовища комфортного викладання й навчання, що стимулює прагнення до самореалізації, до творчості, до успіху й рефлексії. Акмеологічні технології передбачають використання засобів і методів навчання, які активізують навчальну й науково-дослідну діяльність студентів.

## ВИСНОВКИ ДО IV РОЗДІЛУ

Проведена дослідно-експериментальна робота з фахової підготовки майбутніх учителів музики дозволила дійти таких висновків:

Результати здійсненої констатувальної діагностики допомогли виявити незадовільний стан наявних рівнів фахової підготовленості майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності, який не відповідає сучасним вимогам спеціалізації такого напрямку вищої освіти та визначити провідні напрямки проведення дослідно-експериментальної роботи.

Вищевикладене спонукало до впровадження відповідно розробленої поетапної експериментальної методики забезпечення підготовленості студентів до фахової діяльності на акмеологічних засадах як найбільш ефективно обумовленої організації. Організація експериментальної поетапної методики, що проходила у п'ять етапів, здійснювалася з урахуванням наступних факторів: базової освіти студентів; музично-педагогічного досвіду і практичного досвіду роботи з дитячими творчими колективами; психофізичних особливостей і можливостей та перспектив особистісно-професійного зростання майбутніх учителів музики, індивідуальних уподобань щодо покращення професійної майстерності тощо, що допомагало оптимізувати процес фахової підготовки студентів на акмеологічних засадах.

Відповідно до логіки розгортання етапів експериментальної роботи, на кожному етапі вводились традиційні та інноваційні методи, додавались змістові складові акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики. Кожний етап забезпечував реалізацію певного компоненту (*мотиваційно-проективний компонент на I-у – діагностично-пошуковому; орієнтаційно-компетентісний компонент на II-у – проблемно-актуалізуючому; комунікативно-оцінювальний на III-у – комплексно-моделюючому; рефлексивно-корекційний на IV-у –*

*аналітично-оцінному; творчо-діяльнісний компонент на V-у – креативно-проективному).*

Зокрема, на **1-у – діагностично-пошуковому етапі** була запроваджена констатувальна діагностика наявних рівнів акмеологічного розвитку з метою розробки для кожного студента *індивідуальної музично-освітньої траєкторії навчання* та типологічної карти фіксації результатів фахової підготовленості майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах, формувалась *психологічна установка* на опанування якомога більшої інформації з професійної майстерності з різних джерел (навчальної інформації, додаткової літератури, освітньо-культурних і презентативних мистецьких заходів з педагогічної інноватики, відвідування науково-практичних конференцій, участь у наукових студентських гуртках, медіа-освіта тощо). На цьому етапі використовувались наступні **методи**: інструктажу, також використовувались стимулюючо-заохочувальні методи, що обумовлювали мотивацію і пізнавальну активність студента, наочно-ілюстративні, методи художньо-емоційної демонстрації, пошукові, протоколювання, анкетування, експертні оцінки, експрес-інтерв'ю, тестування. Репродуктивні методи допомагали опанувати зміст і практичні навички навчальних програм з профілюючих предметів тощо.

На **II-у – проблемно-актуалізуючому етапі**, здійснювалось ознайомлення студентів з сутністю самого поняття «*компетентність*» та поняттями «*ключові фахові компетентності*» (соціально-значущі, ціннісно-сміслові, освітньо-культурні, музично-педагогічні, хормейстерські, інформаційні, комунікативні, наукові (формувалась методологічна культура майбутнього вчителя музики тощо, з'ясовувався зміст і складові особистісно-професійного удосконалення; комплекс професійних та особистісних якостей учителя музики, керівника дитячого творчого колективу; накопичувалась теоретична база знань, музично-педагогічний тезаурус. На цьому етапі використовувались **методи**: стимуляції і активізації знань, інтегративні методи, *метод конструювання понять* – для систематизації понятійної бази знань, тестування, інструктаж, наочно-ілюстративні методи тощо.

На III-у – *комплексно-моделюючому етапі* здійснювалось ознайомлення з різними інноваційними музично-педагогічними технологіями, оригінальними методиками з використанням інтернет-ресурсів, створювалась творчо-дискусійна атмосфера, дискусійне обговорення нових розроблених студентами моделей шкільного музичного навчання учнів, що реалізувались в участі у студентських наукових гуртках, написанні статей під науковим керівництвом викладача тощо. Використовувались наступні **методи**: інтерактивні, репродуктивні, метод комплексно-синтетичного сприймання навчального матеріалу, моделювання, дискусії, інтерактивного навчання.

На IV-у – *аналітично-оцінному етапі* уточнювався, корегувався зміст навчання, постійно стимулювався самоконтроль і самоаналіз якості результатів, його продуктивність й оригінальність, вміння сформулювати і усвідомити механізми навчально-пізнавальної діяльності, використовуючи відповідну термінологію та понятійний апарат; стимулювалось проектування і коректування неоднозначних навчальних ситуацій особистісно-професійного зростання та віднайдення нестандартних шляхів їх вирішення; практична реалізація опанованих знань, умінь, навичок спрямовувалась на організацію шкільних і позашкільних творчих колективів. На цьому етапі використовувались **методи**: музичної суггестенії, методи “мозкового штурму” (А. Осборн), аналітично-корегуючі, тощо.

На V-у – *креативно-проективному етапі* забезпечувався якісно новий рівень самоосвіти (розробка стратегії акмеологічного саморозвитку і самореалізації особистісно-професійного потенціалу через: орієнтовний вибір теми наукового дослідження і планування подальшої наукової діяльності); організована демонстрація в концертній практиці виконавської майстерності навчального колективу, яким керував студент (участь у конкурсах, фестивалях дитячої і юнацької творчості тощо); стимулювався потяг до удосконалення професіоналізму через різні форми самоосвіти та їх особистісно-творчу трансформацію в шкільну практику (розробка нових оригінальних уроків-заходів, форм задіяності учнів у різних видах музично-естетичної діяльності;

накопичений музикознавчий досвід реалізувався через музично-просвітницьку діяльність, з метою популяризації і розповсюдження кращих зразків традиційної і сучасної музичної культури, спрямованості на збагачення духовного світу молоді (розроблялись лекції-концерти, проводились круглі столи тощо); проводилась робота з розвитку інтересу студентів до дослідно-пошукової діяльності (у дискусійному плані, з'ясовувались труднощі музичного навчання в умовах скорочення годин на уроки музики, заслухувались проекти виконання головних завдань шкільної освіти у складних умовах музичного навчання тощо). На цьому етапі використовувались наступні **методи:** аудіовізуальні, музично-креативного самовираження, евристичного навчання (творчої уяви, художньо-образної картини) для стимуляції творчої активності студентів; методи медіа-освіти; методи статистичної обробки результатів експерименту тощо.

Аналізуючи співставлення динаміки рівнів КГ і ЕГ за середніми показниками всіх компонентів фахової підготовленості студентів на акмеологічних засадах внаслідок впровадження експериментальної методики доведена її ефективність. Загалом, можна стверджувати, що доля майбутніх учителів музики, які мали низький рівень фахової підготовленості до проведення експерименту, суттєво зменшилася, а доля майбутніх учителів музики з високим і достатнім рівнем суттєво зростає.

Визначенні перспективні тенденції фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах. Серед них провідними є організація активної творчої взаємодії керівника з творчим колективом; віднайдення студентом власних більш цінних еквівалентів прогнозування наслідків тих чи інших педагогічних дій; забезпечення викладання дисциплін художньо-естетичного циклу в загальноосвітній школі за умови розвитку таких якостей учнів як ініціативність, самостійність, креативність, здатність до самореалізації та самовдосконалення; творче самовираження студентів, як проектування й досягнення ними акме-мети; прагнення особистості до відбиття в художньо-музичних образах власного «Я», свого світогляду й світопереживання;

вдумливий акмеологічний супровід педагога; організація рефлексивного пошуку студентами змісту по експлікації, усвідомленню особистісно-ціннісного змісту запропонованих знань, тощо.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [366; 368; 371; 375; 376].

## ВИСНОВКИ

У дисертації зроблено теоретико-методологічне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики. Уперше у теорії і методиці музичного навчання розроблено парадигму акмеологічної зорієнтованості навчального процесу в інститутах мистецтв педагогічних університетів, яка виступає основою оптимізації підготовки висококваліфікованих фахівців музично-педагогічного профілю. Проведене дослідження і розв'язання всіх поставлених завдань дає підстави зробити такі висновки.

1. Фахова підготовка майбутніх учителів музики у зв'язку з сучасними орієнтирами розвитку національної та європейської системи вищої педагогічної освіти потребує оновлення, виявлення інноваційних теоретичних підходів, які б визначали шляхи модернізації змісту і методів навчання студентів. В дослідженні доведено продуктивність розбудови навчального процесу в інститутах мистецтв педагогічних університетів на акмеологічних засадах.

Комплексний аналіз науково-методичної літератури дозволив з'ясувати, що попри активний розвиток акмеології, теорія і методика музичного навчання недостатньо враховує наукові досягнення, що в свою чергу, гальмує процеси модернізації практики підготовки учителів музики відповідно до запитів сьогодення. Серед питань, що не знайшли до цього часу теоретичного осмислення у педагогіці мистецтва, виявлено такі, як характер впливу акмеологічної стратегії навчального процесу на якість фахової підготовки фахівців в галузі музичної освіти, визначення принципів, педагогічних умов, методів, прийомів і форм її удосконалення в контексті акмеологічної науки. Потребують уточнення у відповідності із вимогами сучасної вищої освіти поняття фахової підготовленості учителів музики, розробки критеріїв її сформованості.

2. Аналіз потужного масиву психолого-педагогічних й мистецтвознавчих вітчизняних та зарубіжних досліджень сприяв визначенню сутності і змісту фахової підготовленості учителів музики, яка розглядається в дослідженні як цілісне особистісне утворення, що свідчить про високий рівень їх інформативної обізнаності в галузі музичного мистецтва, здатності до художньо-інтерпретаційної роботи та компетентності в галузі музично-педагогічної діяльності, що у взаємодії і взаємозалежності забезпечують успішність професійної діяльності. Фахова підготовленість учителя музики характеризується сформованістю у нього мотиваційно-рефлексивних стимулів до постійного (протягом життя) самовдосконалення у продуктивній діяльності.

Структура фахової підготовленості учителя музики включає мотиваційно-проективний, орієнтаційно-компетентнісний, комунікативно-оцінювальний, рефлексивно-корекційний, творчо-діяльнісний компоненти, які у своїй сукупності свідчать про наявність сформованої установки щодо розвитку тих особистісних якостей, що забезпечують ефективність музично-педагогічної діяльності, визначеність світоглядно-духовних орієнтацій, широту мистецького і педагогічного тезаурусу, здатність до систематичного збагачення музично-виконавських та умінь музично-педагогічної діяльності, готовність до неупередженого сприйняття мистецьких цінностей, здатності критично осмислювати музичний матеріал і здійснювати відбір художньо значущих творів, уміння самостійно визначати ефективність методів музичного навчання школярів, спроможність учителя до зіставлення власного рівня музичної і музично-педагогічної діяльності з уявленнями про їх відповідність найвищим, еталонним зразкам, про співвіднесеність із вимогами досконалого виконання фахової діяльності, здатність до творчої самореалізації у фаховій діяльності, уміння виявляти неординарні підходи до інтерпретації музики, творчу ініціативу у вирішенні педагогічних проблем.

3. Розроблені в процесі дисертаційного дослідження критерії і показники фахової підготовленості учителя музики включають такі, як *ступінь спрямованості на постійне удосконалення фахової діяльності* (показники:



сформованість потреби у фаховому саморозвитку; чіткість уявлення щодо перспектив фахового саморозвитку та уміння поетапно спроекувати сходження до його вершин); *міра сформованості фахової ерудиції студентів* (показники: стабільність інтересу до розширення знань в галузі музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності та широта обізнаності у музичному мистецтві та методиці музичного навчання), *міра сформованості творчої активності у фаховій діяльності* (показники: здатність до самостійного створення виразної інтерпретації музичних творів та уміння налагодити творчу взаємодію зі школярами); *міра здатності до самоаналізу фахової діяльності* (показники: уміння адекватно оцінити результати власної музично-виконавської діяльності у зіставленні з еталонними уявленнями щодо фахової діяльності та здатність до рефлексивно-смыслового оцінювання творів музичного мистецтва та педагогічних завдань); *міра здатності до фахової самопрезентації* (показники: виконавсько-творча надійність у публічних виступах та здатність до створення різних форм музичного спілкування зі школярами).

4. Виявленню акмеологічних орієнтирів розбудови навчального процесу сприяє зроблене в дисертації визначення функцій фахової підготовки підготовки студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів, а саме: професійно-педагогічна, особистісно-розвивальна, організаційно-комунікативна, пізнавально-евристична, гедоністична, інформативно-оцінна, самостійно-творча.

5. Розгляд акмеології як системи наукових знань щодо особистісного розвитку особистості, спрямованості його на найвищі рівні, оптимуми дозволяє визначити педагогічний потенціал акмеології в контексті підготовки майбутніх учителів музики, а саме: фахове становлення має відбуватись як прогресивний розвиток особистісних якостей студентів у їх прагненні до оптимуму, як підтримка їх індивідуальної суб'єктності. Особливого значення в цьому процесі набуває реалізація позитивної «Я-концепції» майбутнього вчителя музики, зорієнтованість на її формування і удосконалення протягом життя. Створення позитивного «Я-образу», що стимулює творчість, самостійне

оцінне ставлення до мистецтва, розвиток комунікативних якостей, визначаючи поведінку та потребу майбутніх учителів у самоактуалізації, виступає стрижнем наукових і практичних пошуків у педагогічних процесах. У дослідженні доведено, що педагогічна складова фахової підготовки має опосередковуватись уявленнями про найвищі цінності педагогічного професіоналізму, про еталонні орієнтири музично-педагогічної діяльності. Мистецька складова фахової підготовки студентів має бути зорієнтована на якнайширше впровадження аксіологічних підходів до освоєння музичної творчості, де суб'єктивні важелі художньої оцінки співвідносяться з уявленнями про об'єктивно прекрасне, довершене, досконале.

Отже, систематичний, послідовний фаховий розвиток майбутніх учителів музики має відбуватись як усвідомлений перехід від наявного стану фахової підготовленості до вершинних її вимірів.

6. Результатом дослідження є розробка концепції фахової підготовки майбутніх учителів музики, смисловим стрижнем якої виступає парадигма акмеологічної зорієнтованості навчального процесу, що передбачає його спрямованість на розвиток у студентів внутрішньої особистісної потреби і здатності до досягнення досконалості у фаховій діяльності. Запропонована концептуальна модель системно об'єднує ідеї взаємодії соціальної і особистісної зумовленості фахової підготовки як основи формування світоглядної позиції майбутніх учителів музики, подолання суперечностей між наявним і бажаним як провідний засіб стимулювання студентів до пізнавальної діяльності і саморозвитку, забезпечення взаємозумовленості постійного і змінного як основи процесів оновлення фахової підготовки та досягнення аналітико-критичної її спрямованості, а також орієнтації навчального процесу на формування у студентів комунікативно-вольових якостей як фактору свідомого ставлення до самовдосконалення, до розвитку конкурентоспроможності й здатності до фахової самопрезентації.

Загалом акмеологічна стратегія навчання в практиці неперервної мистецької освіти передбачає перехід від розгляду людини як похідної

суспільних явищ до її розуміння як суб'єкта, що може вирішувати особистісні та суспільно вагомі проблеми. Тому фахова підготовка майбутніх вчителів музики на акмеологічній основі нами трактується як проектування багатовимірного їх розвитку, що охоплює значний у часовому вимірі етап соціально активного життя студентів і показує, наскільки вони склались як висококваліфіковані спеціалісти, здатні вивести українську музичну освіту на такий прогресивний вектор, в якому синтезується традиційне навчання музики (що ґрунтується на багатовікових національних принципах виховання) з доцільно дозованою, сучасною музично-педагогічною інноватикою.

7. Розроблена в дослідженні акмеологічна парадигма фахової підготовки пронизує моделювання, контроль і корекцію навчальної діяльності майбутніх учителів музики з фахових дисциплін і реалізується у принципах: зорієнтованості навчального процесу на досягнення студентами найвищих показників у фаховій діяльності; акмеологічного проектування особистісного саморозвитку; персоналізації фахового розвитку; цілісності фахової підготовки; співвіднесення традиційного і модернізованого у фаховій підготовці. Означені принципи складають теоретичну основу для розробки і впровадження педагогічних засобів стимулювання внутрішньої потреби до досягнення вершин професіоналізму і розвитку відповідних особистісних якостей студентів, формування індивідуального стилю їхньої майбутньої діяльності, забезпечення взаємозумовленості шляхів пізнання музичних цінностей і їх трансляції в учнівське середовище, широке використання не тільки апробованих, а і новітніх методів навчання.

8. Запропонована в дисертації організаційно-практична система фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах включає визначення мети (забезпечення акмеологічної спрямованості навчального процесу з фахових дисциплін), педагогічні умови та поетапну методику, окреслення результату навчання (досягнення акме-рівня фахової підготовленості студентів). Педагогічні умови фахової підготовки на

акмеологічних засадах інтерпретуються в дослідженні як цілеспрямовано створювані обставини взаємодії викладачів та студентів і включають:

- систематичне формування у студентів прагнення до досягнення вершин у фаховій діяльності, до досконалого оволодіння музично-педагогічними діями;
- забезпечення психолого-акмеологічного супроводу навчальної діяльності студентів;
- спонукання студентів до свідомої регуляції музично-педагогічної діяльності;
- актуалізацію здатності студентів до самопізнання і самоаналізу на рефлексивно-творчій основі;

9. У дослідженні визначено послідовність фахової підготовки студентів на акмеологічних засадах, яка передбачає дотримання таких етапів, як діагностично-пошуковий, проблемно-актуалізуючий, комплексно-моделюючий, аналітично-оцінний, креативно-проективний. Кожен з етапів характеризується пріоритетністю застосування певних методів і прийомів, що у комплексному поєднанні забезпечують акмеологічну спрямованість фахового становлення студентів. Серед найефективніших з них у процесі експериментальної перевірки визначено такі, як констатувальна діагностика наявних рівнів акмеологічного розвитку з метою розробки для кожного студента індивідуальної музично-освітньої траєкторії навчання та типологічної карти фіксації результатів фахової підготовленості; стимулювально-заохочувальні методи, що зумовлюють мотивацію і пізнавальну активність студентів; взаємопов'язане застосування різних джерел набуття і розширення фахової ерудиції (навчальної інформації, додаткової літератури, проведення освітньо-культурних і презентативних заходів із педагогічної інноватики, відвідування науково-практичних конференцій, участь у наукових студентських гуртках, медіа-освіта тощо); ознайомлення з інноваційними музично-педагогічними технологіями, оригінальними методиками з використанням інтернет-ресурсів; впровадження дискусійних обговорень розроблених студентами моделей музичного навчання учнів; написання статей під науковим керівництвом

викладача тощо. Великого значення слід надавати аналітичному осмисленню студентами механізмів навчально-пізнавальної діяльності, коректуванню неоднозначних навчальних ситуацій, залученню студентів до віднайдення нестандартних шляхів вирішення навчальних проблем, до практичної реалізації опанованих знань, навичок, умінь. Досягненню акме-рівня фахової підготовки студентів активно сприяє впровадження різних форм музично-виконавської самопрезентації у мистецько-просвітницькій діяльності, залучення студентів до створення шкільних художніх колективів та організації дитячих конкурсів хорового співу, оркестрового виконання. Втіленню стратегії акмеологічного саморозвитку активно сприяє застосування різних форм науково-педагогічної самоосвіти студентів, залучення їх не тільки до написання, а й вибору теми, самостійного окреслення проблеми наукового дослідження, проведення самостійних експериментальних досліджень в галузі музичного навчання школярів. Загалом розроблені в дослідженні методи, прийоми, форми фахової підготовки студентів передбачають застосування цілеспрямованих тренінгів, завдань, вправ, тестів, виконання яких неможливе поза сформованими уявленнями студентів про акмеологічні інваріанти професіоналізму, еталонні орієнтири музично-педагогічної діяльності.

10. Характерною тенденцією динаміки підвищення фахової підготовленості студентів на основі впровадження акмеологічної стратегії фахового становлення визначено застосування педагогічного супроводу як близького до понять співучасть, тьюторство. При цьому сумісна мистецька діяльність викладачів і студентів, що відрізняється від інших видів навчальної діяльності підсиленням ефектом “емоційного зараження”, виступає не лише предметом взаємодії, а й генералізуючим фактором активізації міжособистісних стосунків педагога і студента у прагненні до досягнення акме-мети.

11. Дієвість та ефективність розробленої методики засвідчили результати формувального експерименту. На основі порівняльного аналізу статистичних даних в контрольній та експериментальній групах було зафіксовано динаміку зростання показників фахової підготовленості у респондентів

експериментальної групи, а отже, доведено результативність розробленої поетапної методики формування означеного феномену.

Проведене дослідження засвідчує необхідність подальшого розроблення означеної проблеми щодо: удосконалення та стандартизації методики діагностування фахової підготовленості майбутніх учителів; визначення акмеологічних факторів навчального впливу на мистецький розвиток учнів; наукового обґрунтування акмеологічних факторів професійного розвитку студентів протягом навчання у ВНЗ з подальшим проектуванням на продуктивну діяльність.

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### Анкетування

Вкажіть, будь ласка, П.І.Б., назву навчального закладу ----- Курс

- У чому полягає сутність та специфіка фахової діяльності вчителя музики?
- Чи самостійно Ви обрали цю професію?
- Що саме в професії вчителя музики є найпривабливішим для Вас?
- Як Ви плануєте майбутню професійну діяльність?
- Чи бажаєте Ви працювати з дітьми?
- Який з різновидів музичної діяльності Вам найбільш імponує?
- У практичній діяльності Ви часто використовуєте власне виконання музичних творів?

Для діагностики рівнів сформованості *мотиваційної спрямованості та комунікативної компетентності* нами використовувались такі модифіковані тести: «Тест на інтерес до музично-педагогічної діяльності» [259, 370]; «Тест на оцінку рівнів комунікативної компетентності» [279, 42]. Ключ до тестів: Обробка балів по всіх нижчеподаних анкетах: 10-14 – низький рівень, 15-20 – середній, 21-30 – високий. Кожний бал ставиться у випадку збігу відповіді з тим, що знаходиться в ключі. Разом з ростом професіоналізму збільшується ступінь виразності позитивного відношення до майбутньої спеціалізації. Нами була здійснена авторська модифікація тестів відповідно до нашої проблеми дослідження і низький рівень був замінений на достатній і доданий початковий рівень, оскільки ми прийняли до уваги, що у вищих музично-педагогічних закладах навчається певна кількість студентів, які не мають ніякої диригентсько-хорової підготовки. Таким чином обробка отриманих балів

здійснювалась за таким принципом: 21-30 бали – високий рівень; 15-20 балів – середній рівень; 10-14 балів – достатній рівень; 1-9 бали – початковий рівень.

### Тест на інтерес до музично-педагогічної діяльності

(авторська модифікація “Тесту на відношення до педагогічної діяльності”  
В.Петрушина) [259, 372- 374]

Ключ

1. Психологія відносин людей дуже цікавить мене ..... Так
2. Я рідко пропускаю заняття й страждаю від змушених пропусків ..... Так
3. Мені подобається демонструвати на педагогічній практиці школярам, як найкраще виконати той або інший музичний твір ..... Так
4. Мені подобається переводити мої життєві враження у музичні образи доступні дітям і самому складати дитячі пісні ..... Так
5. У порівнянні з іншими я займаюся багато на музичному інструменті ... Так
6. Вивчаючи музичний твір, я намагаюся прочитати про нього музикознавчу літературу та особливо методичного характеру ..... Так
7. Я пропускаю заняття за фахом частіше інших ..... Ні
8. Мене мало цікавлять книги з методики викладання співу ..... Ні
9. На заняття за фахом я приходжу непідготовленим частіше інших ..... Ні
10. Я намагаюся виступати в семестрі, з добре вивченою програмою .... Ні
11. Крім наставлянь педагога я прагну знайти свої власні прийоми подолання виконавських труднощів ..... Ні
12. Мені подобається обговорювати з товаришами прийоми й способи виконання різних музичних творів ..... Так
13. Мені більше подобатися розучувати з дітьми музичні твори чим самому виконувати музику на концертах ..... Так



14. Мені подобається працювати ривками, щоб потім приємно розслабитися  
 ..... Ні
15. Я пропускаю заняття з методики музичного виховання рідше інших ... Так
16. Мені подобається бути присутнім на заняттях інших педагогів і слухати їхні зауваження із приводу диригування моїх товаришів ..... Так
17. Виступаючи на сцені, я стурбований тим, яке враження справляю на слухачів ..... Так
18. До своєї майбутньої професії керівника дитячого колективу я тавлюся із захватом ..... Так
19. Зі своїми друзями й близькими я мало говорю про свою майбутню професію  
 ..... Ні
20. З теоретичних дисциплін більш за всі мені подобається музична педагогіка й методика музичного виховання ..... Так
21. Я купую книги з дитячої музичної педагогіки й психології частіше, ніж інші  
 ..... Так
22. Я розглядаю свою майбутню професію як щасливу можливість навчання дітей колективному музикуванню ..... Так
23. Мої друзі цінують мої зауваження щодо якості виконання програмного матеріалу ..... Так
24. У роботі над музичним твором мені більше подобається краса художнього образу й переживання, пов'язані з музикою, чим ретельна робота над окремими деталями ..... Так
25. Мені подобається обговорювати із друзями особливості виконавського стилю різних музикантів ..... Так
26. Звичайно я виступаю на сцені один раз у семестр, хотілося б більше  
 ..... Так
27. Я люблю виступати з дитячим колективом на шкільних заходах ..... Так
28. Я відповідально ставлюся до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності особливо хвилююся під час публічних виступам з дітьми ..... Так

29. Під час педпрактики в школі я сам люблю ілюструвати музичні твори учням, а не підключати технічні засоби..... Так
30. Якщо на педпрактиці в школі потрібно замінити керівника дитячого колективу, я це роблю із задоволенням ..... Так

## ДОДАТОК Б

### ВИКОРИСТАННЯ МЕДІА-ЗАСОБІВ У МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ

Серед значної кількості мультимедійної продукції культурологічного, педагогічного, мистецтвознавчого змісту можна виділити певні групи, які різняться за цілями та шляхами застосування в педагогічній практиці. Це насамперед мультимедійні енциклопедії, тобто видання, які містять значний обсяг наукових відомостей і довідок із широкого кола питань. Серед цієї групи виокремлюються енциклопедичні мультимедійні видання загальної культурологічної тематики та видання з певних видів мистецтва, навіть із певних напрямків та жанрів, наприклад:

1. Енциклопедія „*Шедеври музики*” (розробник – компанія „Кирило і Мефодій”, 1997 р.). Це мультимедійне видання надає різноманітну інформацію з музичного мистецтва, розділи програми присвячено основним музичним жанрам (опера, фортепіанна, кантатно-ораторіальна, симфонічна музика, балет, інструментальний концерт) та історичним стилям і напрямкам у мистецтві (бароко, романтизм, імпресіонізм, модернізм тощо).

Матеріал подається у вигляді лекції: розповідь диктора супроводжує слайд-шоу з ілюстраціями та відповідною музикою. Текстовий матеріал енциклопедії зібрано в чотири розділи: глосарій, музичні інструменти (майже 80 статей), музичні твори (розповіді про найвідоміші опери, балети, інструментальні твори тощо), композитори (нариси життя й творчості 40 найвідоміших майстрів). Усі статті мають гіперпосилання. Для перевірки знання класичної музики можна зайти у розділ програми „Гра-тест”: визначити за фрагментом, що звучить, назву твору та його автора (допомога надається у вигляді підказок та портретів композиторів). Зауважимо, що цей продукт

містить зразки звучання інструментів симфонічного оркестру, значну кількість якісних фрагментів музики, відео фрагментів оперних та балетних вистав.

Загалом програма „Шедеври музики” має зручний інтерфейс, просту навігацію, для зручності користування створено так званий „навігатор” – невелику пересувну панель на екрані, що дозволяє вийти з програми, перейти на головну сторінку, зайти до розділу „Допомога”, керувати звуком і відео. Програма дає можливість роздрукувати тексти статей, використати функцію пошуку необхідного терміна чи імені.

2. Мультимедійна колекція „*Sonata: Світова культура у дзеркалі музичного мистецтва*” (автори – Л. Залеський та компанія „Три сестри”, 2004 – 2008р.) – путівник з європейської та російської музичної класики, джазової і популярної музики в якісному виконанні, що має розгалужену структуру і містить такі розділи, як-от:

- „Не тільки класика” (статті більше, ніж про 100 композиторів, розташованих за алфавітом, творчими епохами та жанрами, інформація доповнюється фрагментами музичних творів у виконанні кращих музикантів світу);
- „Музика для усіх” (добірка статей про музику та інші мистецтва: „Бах і бароко”, „Класика і класицизм”, „Музика і слово” та ін.);
- розділ „Музичні інструменти”, що демонструє групи інструментів (з деталізацією зображення, описанням структури, якісними прикладами звучання кожного інструмента) – сучасні, старовинні, етнічні, електронні;
- „Видатні виконавці” (добірка статей про найвидатніших представників інструментального та вокального виконавства);
- „Галерея”, у якій представлені тематичні колекції живопису („Мистецтво портрета”, „Музика у живописі”, „Античні сюжети” та ін.), їх можна дивитися у режимі слайд-шоу у супроводі музики різних епох;

- „Здрастуй, пісне!” (музично-поетична збірка для дітей і дорослих із фонограмами та клавірами, переважно з репертуару С. Нікітіна);
- напівсерйозна „Вікторина” з нескладних запитань про музику і композиторів;
- довідниковий розділ музичних термінів.

Колекція „Sonata: Світова культура у дзеркалі музичного мистецтва” надає матеріали для роботи на шкільних уроках музики, літератури, історії, світової художньої культури, спонукає до самонавчання, створює можливості для інтерактивної діяльності на заняттях, стимулює інтерес до музичного навчання, отже, цей мультимедійний ресурс має широкі перспективи використання в підготовці майбутніх учителів музики.

3. Мультимедійна енциклопедія „Музичні інструменти” (від компанії KorAx, 2002) – електронне видання, у якому інформацію про різні музичні інструменти систематизовано в чотири розділи: „Інструменти від А до Я”, „Групи інструментів”, „Музичні ансамблі”, „Інструменти світу”. Кожен інструмент детально описаний, показаний із різних боків, наведено приклади звуковидобування та звукові ефекти, притаманні інструментальному виконавству, добрано якісні фрагменти звучання інструментів соло та в різних ансамблях і оркестрах.

4. „Віртуальний музей музичних інструментів „Terra Musicalis” (розробник – компанія ГіперМетод, 2000 р.) презентує унікальну колекцію Санкт-Петербурзького музею музичних інструментів. Це своєрідна віртуальна екскурсія: зал „Експозиція” надає детальний ілюстрований опис 350 інструментів (із прикладами звучання та синтезатором усіх експонатів із віртуальною клавіатурою, а також відеозображенням виконавця на інструменті), екскурсія по залах музею йде у 3D форматі; зал „Екскурсії” – це глобус із вказаними зонами розповсюдження інструментів, картинна галерея та історії колекціонування; зал „Шедеври” демонструє історії найцінніших

інструментів; зал „Майстерня” – креслення, рентгенівські знімки, томографії інструментів.

Розглянуті мультимедійні продукти можна рекомендувати майбутнім учителям музики для використання в якості навчальних посібників, засобів довідниково-інформаційного призначення у вивченні спеціальних дисциплін „Історія музичного мистецтва: російська музика”, „Історія зарубіжної музики”, а також предметів загальної вишівської програми „Культурологія”, „Естетика”, „Історія культури” тощо.

Відзначимо ще декілька мультимедійних енциклопедичних видань з інших видів мистецтв, що можуть стати допоміжними джерелами інформації для майбутніх учителів музики.

„*Театральна енциклопедія*” (розробник – електронне видавництво „Cordis&Media”, 2003 р.) – видання, що поєднує риси паперових енциклопедій із перевагами сучасних комп’ютерних технологій. Інформацію систематизовано за трьома томами („Опера”, „Балет”, „Драматичний театр”), кожний із яких містить розділи („Театри”, „Люди”, „Вистави”), паралельно використано хронологічну, географічну та алфавітну систематизацію. Викликає інтерес потужна пошукова система, яка дозволяє легко знайти у виданні необхідну інформацію.

„*Енциклопедія кіно*” (від „Кирила і Мефодія”, 2003 р.) – фундаментальне видання в галузі кіномистецтва, що містить традиційні біографічні статті про акторів, режисерів, сценаристів, операторів, художників (понад 10 000 статей із фільмографією), а також рецензії на фільми (понад 11 000). Крім текстової інформації, у виданні подано багатий ілюстративний матеріал (портрети, постери, кадри з фільмів), відеофрагменти і саундтреки. Структурно енциклопедія кіно має три розділи: статті, історія світового кіно (у вигляді стрічки часу), відео додатки, а також налагоджену систему пошуку за алфавітним покажчиком (із додатковими можливостями пошуку за словом, жанром, країною тощо).

„Художня енциклопедія зарубіжного класичного мистецтва” (автори – компанія „Интерактивный мир” и АО КОМИНФО, 2007 р.). Ресурс складається з чотирьох розділів: „Майстри” (статті про художників із якісними репродукціями їхніх творів, картини можна збільшити, копіювати, роздрукувати); „Музеї” (статті про музеї світу); „Екскурсії” (віртуальні розповіді про найвідоміші музеї світу – Лувр, Прадо, галерею Уффіці, Ермітаж тощо, про різні жанри живопису – батальний, побутовий, портрет, пейзаж та ін., про різні історичні епохи та стилі – готика, італійське Відродження, класицизм, романтизм тощо). Усі статті доповнено гіперпосиланнями до глосарію, іменного покажчика та музеїв світу.

„Велика енциклопедія джазу” (від видавництва DELTA-MM Corp., 2003р.) – електронний варіант енциклопедичного довідника В. Фейєртага „Джаз. ХХ століття” (СПб., 2001 р.), куди входять статті про понад 1000 джазових виконавців (біографії, етапи творчого шляху, ілюстрації та дискографія), до деяких імен додаються їхні найвідоміші музичні композиції.

„Енциклопедія популярної музики” (від „Кирила і Мефодія”, 2004 р.) – мультимедіа-видання про основні напрямки сучасної рок-, поп-музики та джазу. Містить велику інформацію про музичні стилі так званої „легкої музики”, групи, музикантів, виконавців (із повними дискографіями), а також про композиторів, діджеїв, продюсерів тощо. До видання включено численні ілюстрації (портрети, фотознімки, слайди), відео фрагменти, словник термінів популярної музики.

Слід назвати також мультимедійні енциклопедичні видання „Балет” (2008), „Музична енциклопедія” (2006) – електронні версії паперових видань, які є результатом співпраці компанії ДиректМедіа та видавництва „Большая Российская Энциклопедия”. Вони містять статті з музичного та хореографічного мистецтва, написані авторитетними науковцями, торкаються питань естетики, теорії музики і хореографії, історичних аспектів розвитку

мистецтв. Ці видання можуть бути додатковим матеріалом для з'ясування мистецької термінології та розширення тезаурусу майбутніх учителів музики.

У якості додаткового навчального засобу можна рекомендувати колекцію слайд-шоу „Скарби світового мистецтва” (від компанії ДиректМедіа) – 22 слайд-шоу, які презентують шедеври культури й мистецтва („Живопис”, „Малюнок”, „Фотографія”, „Гравюра”), стилів та епох („Відродження”, „Романтизм”, „Імпресіонізм”, „Модерн”), жанрів мистецтва („Натюрморт”, „Пейзаж”, „Портрет”, „Ню”), видатні твори релігійного мистецтва та різних країн у супроводі шедеврів класичної музики. Цей мультимедійний витвір сприятиме розвитку естетичних почуттів майбутніх учителів, формуватиме художній смак та стане джерелом якісної наочності для підготовки уроків музики та інтегрованого курсу „Мистецтво”. Усі слайд-шоу мають відповідні томи „Електронної бібліотеки ДМ”, які за необхідністю можна знайти в мережі Інтернет.

Цікаву й корисну інформацію про окремі напрямки у мистецтві та окремих діячів можна знайти в таких мультимедійних виданнях, як-от: мультимедіа-енциклопедія „Срібне століття російської культури” (АНО „Мультимедіа-студія Март”, 2008 р.); інтерактивна програма „Сюрреалізм” (2010 р.); „Імпресіонізм у Росії” (MacroMedia та Російський музей, 2000 р.); „Модерн” (2003 р.), „Мистецтво символізму” (2005 р.) та ін. CD-ROM із серії „Електронна бібліотека ДиректМедіа”; „Пророк та Мрійник. М.Врубель та В.Борисов-Мусатов” (ГТГ, 2005 р.); „Геній, непідвласний часу. Леонардо да Вінчі” („New Media Generation”, 2004 р.) та багато інших DVD-галерей, електронних колекцій живопису тощо.



## ДОДАТОК В

### *Перелік питань для інтерв'ювання*

Респондентам пропонується відповісти на такі запитання:

- Чи викликає виконання професійних функцій вчителя музики інтерес та позитивне ставлення?
- Чи вважаєте Ви потребу у самопізнанні та особистісно-професійному зростанні необхідною частиною призначення професії вчителя музики?
- Чи вважаєте Ви, що діяльність вчителя музики – це шлях до професійного й особистісного зростання?
- Чи плануєте Ви, що практична музично-педагогічна діяльність стане Вашою професією в майбутньому?
- Чи є особисто для Вас фахова діяльність вчителя музики джерелом радості й задоволення?
- Чи прагнете до самостійної пізнавальної діяльності в системі музичного мистецтва?

### **Тест щодо виявлення особистісної спрямованості студентів в осмисленні навчального матеріалу**

- Вкажіть, будь ласка, П.І.Б., назву навчального закладу ----- Курс
- Чи вмієте Ви коректувати власні плани щодо фахової підготовки?
- Як Ви проектуєте подальшу фахову діяльність?
- Чи прагнете Ви розширювати свій фаховий досвід?
- Які напрями вдосконалення своєї фахової ерудиції Ви вважаєте пріоритетними?

- Чи приділяєте Ви достатньо уваги осмисленню навчального матеріалу з фаху?
- Чи здатні Ви до компетентнісного аналізу процесу і результатів власної фахової діяльності?
- Що спонукає Вас до аналізу процесу і результатів власної фахової діяльності?

## ДОДАТОК Д

### Тестування фахової самостійності студентів

(уміння респондентів передбачити і спланувати музично-педагогічні дії під час роботи з дитячим творчим колективом)

Розставте, будь ласка, порядкові номери відповідей за їх значимістю, в залежності від наявності відповідних якостей, згідно перелічених критеріїв:

- уміння самостійно визначати завдання роботи з творчим колективом;
- уміння виявляти загальні та специфічні проблеми у процесі роботи;
- вміння знаходити найдоцільніші методи і прийоми творчої взаємодії ;
- свідоме відношення до вивчення художнього репертуару;
- здатність до усвідомленого проектування власної фахової позиції.

Оцінювання:

- 4 бали – повна відповідність визначеним критеріям;
- 3 бали – достатня відповідність визначеним критеріям;
- 2 бали – незначна відповідність визначеним критеріям;
- 1 бал – слабка відповідність визначеним критеріям.

4 бали – усвідомлена, структурована, обґрунтована фахова позиція студента щодо педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом; високий рівень загально-педагогічних і спеціально-музичних умінь під час роботи з дитячим творчим колективом: здатність довести авторську думку через досконалу дотриманість авторських ремарок стосовно стилістичних, жанрових, структурних особливостей твору; відповідність виразних засобів художній змістовності музичного твору; вміння наповнити творчим імпульсом створені у підготовчій роботі автоматизми (рухові, слухові, емоційні); свідоме відношення до вивчення художнього репертуару та організації регулярних репетиційних занять з дитячим творчим колективом.

3 бали – здатність до усвідомленого проектування власної фахової позиції достатній рівень загально-педагогічних і спеціально-музичних умінь під час роботи з дитячим творчим колективом; усвідомленим, але недостатньо аргументованим є вибір репертуару та розуміння проблеми його вивчення;

2 бали – часткова спроможність до усвідомленого проектування власної фахової позиції; середній рівень загально-педагогічних і спеціально-музичних умінь під час роботи з дитячим творчим колективом; часткове розуміння проблеми вивчення художнього репертуару або поверхове ставлення до його вибору;

1 бал – нездатність до усвідомленого проектування власної фахової позиції; низький рівень загально-педагогічних і спеціально-музичних умінь під час роботи з дитячим творчим колективом; нерозуміння та нездатність самостійно визначати завдання роботи з творчим колективом.

## ДОДАТОК Е

### Тестування щодо міри оволодіння студентами педагогічною взаємодією з дитячим творчим колективом

Будь ласка, дайте об'єктивну самооцінку здатності до педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом, виставивши бали за такими критеріями:

- міра адекватності вибору виконавських засобів інтерпретації авторського тексту, художньому задуму твору (здатність до аналізу, синтезу та узагальнення всіх параметрів композиційної будови твору);
- здатність до конгруентності та толерантності у процесі роботи з дитячим творчим колективом;
- прагнення до індивідуального втілення музично-художнього образу;
- уміння застосувати певні методичні прийоми у процесі педагогічної взаємодії з творчим дитячим колективом;
- уміння заохотити колектив до творчої взаємодії на різних етапах підготовки їх до концертного виступу.

Оцінювання:

- 3 бали – повна відповідність всім переліченим критеріям;
- 2 бали – майже повна відповідність всім переліченим критеріям;
- 1 бал – недостатня відповідність всім переліченим критеріям (мають місце психологічні, звукові, технічні вади).

## ДОДАТОК Ж

### Визначення здатності респондентів до рефлексивного оцінювання музично-педагогічних ситуацій за допомогою біполярної шкали (за методикою Д.Келлі)

- Потреба у активній усвідомленій продуктивній організації власної фахової діяльності - не виникає потреби +3+2+1 0 -1-2-3;
- бажання адекватного рефлексивного оцінювання музично-педагогічних ситуацій – індиферентне ставлення до цієї проблеми +3+2+1 0 -1-2-3;
- потреба у корекції постановки фахових завдань - не виникає потреби +3+2+1 0 -1-2-3 ;
- прагнення знаходити найдоцільніші методи і прийоми творчої взаємодії у колективі – залишає байдужим +3+2+1 0 -1-2-3;
- самостійність пошуку нестандартних методів і способів вирішення фахових завдань – відсутність самостійності +3+2+1 0 -1-2-3;
- здатність до проектування власної фахової позиції - відсутність даної здатності +3+2+1 0 -1-2-3;
- спроможність до об'єктивної самооцінки власного «компетентно-професійного Я»– відсутність даної спроможності +3+2+1 0 -1-2-3.

Дайте, будь ласка, об'єктивну самооцінку власного «компетентно-професійного Я» та оцініть за цими позиціями своїх однокурсників

- дійсне «компетентно-професійне Я» – .....
- ідеальне «компетентно-професійне Я» – яким намагаюсь стати .....
- рефлексивне «компетентно-професійне Я»: Я, яким мене бачать інші, яким мене хотіли б бачити інші .....

## ДОДАТОК К

### **Тестова карта самооцінки власної художньо-комунікативної позиції студента (здатності до усвідомленого вибору індивідуальних педагогічних дій у процесі педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом)**

**Тестова карта самооцінки** містить серію запитань щодо самооцінки студентом міри його здатності до усвідомленого вибору індивідуальних педагогічних дій

Респондентам пропонувалось оцінити кожне твердження запитальника за шестибальною шкалою від 5 до 0 за означеними параметрами. Оцінки заносились у матрицю відповідей, де групувались за означеними параметрами:

- ступінь виявлення спонтанності, оригінальності у адекватній передачі творчого задуму музичного твору в процесі роботи з дитячим творчим колективом;
- спроможність до стильової та жанрової відповідності виконання авторському задуму;
- спрямованість на шкільну слухацьку аудиторію.
- здатність до самостійного контролю, адекватної оцінки та аналізу характеру та розвитку педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом;
- уміння визначати внутрішні чинники успішності педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом в ході вивчення та концертного виконання музичних творів;
- уміння творчого застосування на практиці (уміння варіювання, модифікації та оптимізації) відомих прийомів і методів виконання музичних творів у процесі педагогічної взаємодії з дитячим творчим колективом;

- здатність до корекції власних фахових дій в залежності від попереднього етапу надбання фахового досвіду.



## ДОДАТОК Л

### Питання та завдання для самостійної роботи студентів на заключному етапі формувального експерименту

1. Розкрийте значення методологічних підходів для визначення сутності творчої педагогічної взаємодії у фаховій діяльності майбутніх учителів музики.
2. Чи розрізняєте Ви поняття «взаємодія» і «спілкування»? Знайдіть спільні та відмінні риси цих процесів.
3. Яку роль відіграє творча взаємодія педагога та студентів на сучасному етапі розвитку суспільства?
4. Розкрийте значення впливу творчої педагогічної взаємодії на формування студентського навчального колективу.
5. Визначте класифікацію стильових спрямувань учителя, необхідних для забезпечення творчої взаємодії.
6. Які особливості взаємодії керівника з творчим дитячим колективом?
7. Спробуйте розробити тестове завдання для студентів своєї групи за картою-схемою психолого-педагогічних характеристик.
8. Який тип взаємодії, на Вашу думку є найбільш ефективним у навчальному процесі?
9. Як у рамках акмеології мистецької освіти розглядається поняття «технологія?».
10. У чому полягає сутність технологічного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музики?
11. Охарактеризуйте основні психолого-педагогічні умови, за дотримання яких забезпечується ефективне формування фахової

підготовленості майбутніх учителів музики у процесі їх акмеологічного становлення.

12. Розкрийте акмеологічну складову фахової підготовки майбутніх учителів музики.
13. У чому полягає акмеологічна спрямованість майбутнього вчителя музики на продуктивну діяльність з учнями?
14. Як інтуїція впливає на здатність особистості осягати твори мистецтва?
15. Які сугестивні впливи, за Г.Ержемським, доцільно використовувати керівнику творчого колективу?
16. У чому полягає рефлексивна складова акмеологічної спрямованості майбутнього вчителя музики? За якими критеріями та показниками можна оцінити рівень розвитку означеного феномена?
17. Розкрийте основні завдання інноваційних мистецько-освітніх процесів.

## ДОДАТОК М

## Схематичне зображення результатів дослідно-експериментальної роботи

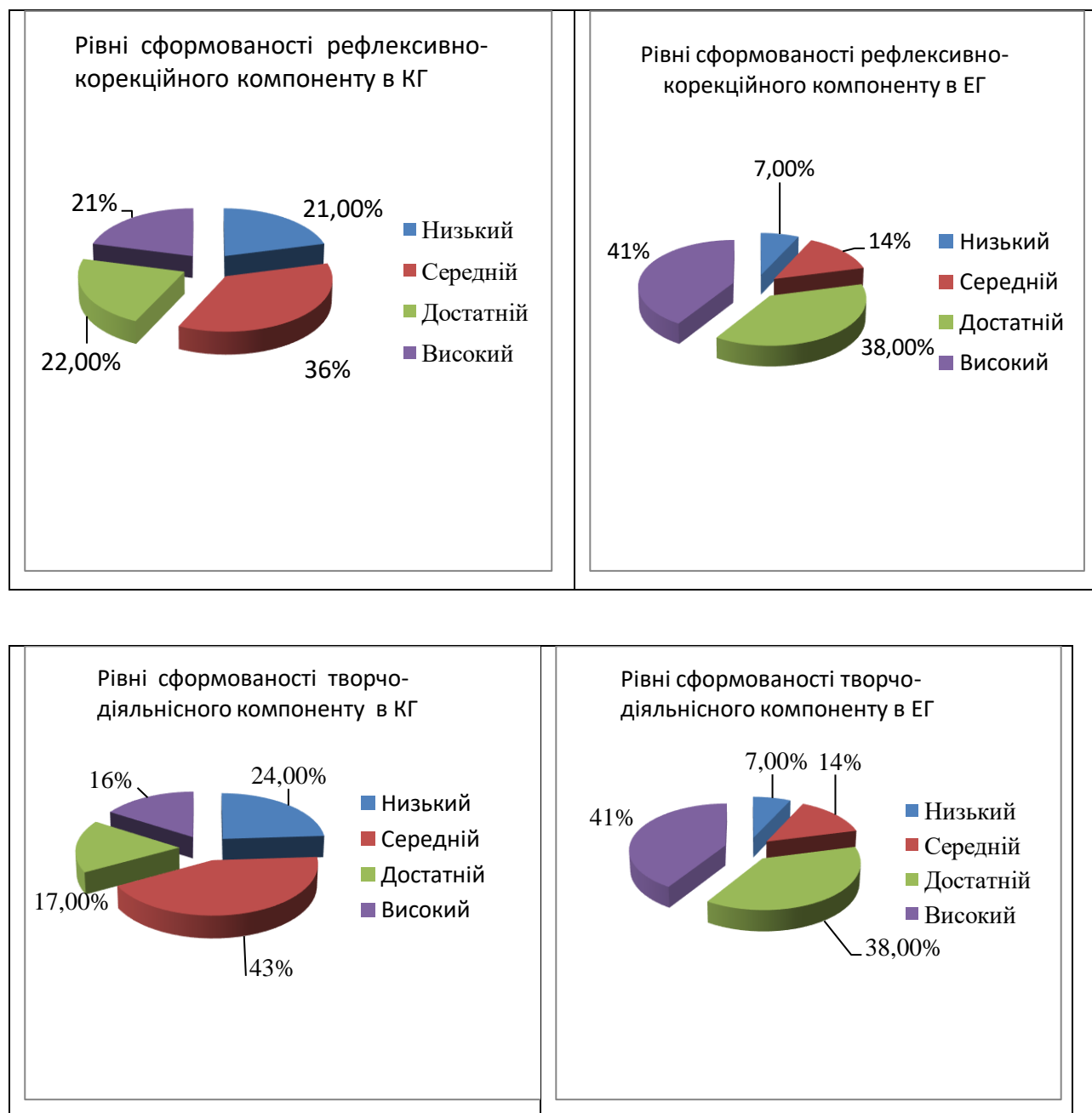


Рис. 1.1. Порівняння динаміки середніх показників фахової підготовленості майбутніх учителів музики на екологічних засадах рефлексивно-корекційного та творчо-діяльнісного компоненту

## *Сугестопедичний тренінг*

### *формування музичної комунікативності майбутнього вчителя музики (вербальні, невербальні, музично-виконавські засоби)*

1.1. *Вербальний потік.* Пильність у відпрацюванні вербальних засобів музичної комунікації. Здатність підібрати необхідний вербальний засіб для вирішення музично-педагогічних завдань. Уміння вчасно підібрати засіб є передумовою високої якості розв'язання проблеми.

Завдання 1. Одному із студентів пропонується вголос виконати короткий текст, що містить вступне слово до слухання музичного твору на уроці музики в загальноосвітній школі. Вимоги до виконання: впевненість, стримана емоційність, утримання уваги слухачів. Засоби виконання: залучення низького регістру голосу, дотримання середньої сили й темпу мовлення, динамічний хід з підсиленням гучності до змістової кульмінації. Студенти, що слухають, мають визначити і записати як стандартні, так і нестандартні, на їх думку, проблеми, пов'язані з мовленнєвим виконанням тексту. Необхідно також вказати якнайбільше вербальних засобів їх розв'язання.

Завдання 2. Студентам пропонується записати три найбільш дієві, на їх думку, вербальні засоби комунікації, умовно розмістивши їх за рівнем ефективності. Студенти мають змодельовати проблемні ситуації музично-виконавської підготовки, під час вирішення яких доречним було б застосування означених вербальних засобів.

1.2. *Зоровий потік інформації.* Уміння синтезувати загальнопедагогічні методи мистецького навчання, методи організації творчої взаємодії із невербальними засобами вирішення проблемних ситуацій. Для реалізації цього уміння є необхідною здатність продукувати у свідомості певні образи й

комбінувати їх. Уміння жестикуляцією та мімікою висловити свої побажання щодо музичного виконання.

Завдання 1. Пропонуються у парах методи організації творчої взаємодії між учасниками процесу музично-виконавської підготовки та загальнопедагогічні методи мистецького навчання. Наприклад:

1) Метод організації творчої взаємодії: створення емоціогенної ситуації успіху. Метод мистецького навчання: художнє вправління.

2) Метод організації творчої взаємодії: навчальна дискусія. Метод мистецького навчання: художня ілюстрація словесних пояснень.

3) Метод організації творчої взаємодії: рольова гра. Метод мистецького навчання: виконання етюдів.

Необхідно розкрити, в яких царинах музично-виконавської підготовки можна застосувати ці пари. Запропонувати та продемонструвати засоби невербальної комунікації, що відносяться до зорового потоку інформації (жести, мімічні, пантомімічні рухи, положення тіла тощо).

Завдання 2. Пропонується одному із студентів виконати музичний твір, який знаходиться в процесі опрацювання. Бажано, щоб твір не був дуже складним для сприймання й виконання. Інші студенти мають записувати у процесі прослуховування свої зауваження та побажання до виконавця. Після виконання студентам пропонується жестами, мімікою висловити свої зауваження та побажання, обґрунтувавши їх вербально.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений /Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
3. Абдуллина О.А. Мониторинг качества профессиональной подготовки /О.А.Абдуллина. //Высшее образование в России. – М., 1998. - №3. – С. 35-38.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 158 с.
5. Авдієвський А.Т. Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття /А.Т. Авдієвський //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2004. – С. 5-7.
6. Адольф В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография /В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск: Поликом, 2007. – 204 с.
7. Айзенк Г.Ю. Структура личности /пер. с англ. О.Исаковой и др. /Г.Ю.Айзенк. – М.: КСП; СПб.: Ювента, 1999. – 463 с.
8. Амонашвілі Ш.О. Школа життя /Ш.О. Амонашвілі. – Хмельницький: Поділ. культ.-просвітн. центр імені Реріха, 2002. – 31 с.
9. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания /Б.Г. Ананьев. – М. : МПСИ ; Воронеж НПО „МОДЭК”, 2000. – 289 с.
10. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития /В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 286 с.

11. Андреев В.И. Педагогика : учеб. курс творческого саморазвития /В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
12. Андреева Г.М. Социальная психология /Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 368 с.
13. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту : ст., нариси, інтерв'ю /В.П. Андрущенко. – 2-ге вид., доп. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.
14. Андрущенко В.П. Педагогічна освіта в Україні: болонські виклики і напрями модернізації /В. Андрущенко. – Практична філософія. – 2004. – №1. – С. 124–129.
15. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта /Ю.Б.Алиев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
16. Андрейко О.І. Формування виконавської культури скрипаля: теорія та методика формування: монографія /О.І. Андрейко. – Львів: Галицька видавнича спілка, 2013. – 298 с.
17. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие /О.А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
18. Аристотель. Политика /Аристотель ; пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура //Сочинения : в 4 т. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – 1983. – 830с.
19. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. для викл., асп., студ. магістратури /Любов Вікторівна Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
20. Архипова С. П. Основи акмелогії : навч. посіб. – 2-ге вид., випр. та допов. /авт.-укл. С. П. Архипова. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 128 с.
21. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки /Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
22. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.

23. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования /А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
24. Афанасьев В.Г. Системность и общество /Виктор Григорьевич Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368, [2] с.
25. Афанасьев В. Г. О системном подходе в социальном познании /В. Г. Афанасьев // Вопр. философии. – 1973. – № 6. – С. 98 – 111.
26. Ауэр Л.С. Моя школа игры на скрипке / Л. С. Ауэр. – М. : Музыка, 1965. – 145 с.
27. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методол. основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
28. Баллер Э. А. Культура. Творчество. Человек / Э. А. Баллер, Н. С. Злобин. – М. : Мол. гвардия, 1970. – 50 с.
29. Безбородова Л. А. Подготовка учителя к музыкально-просветительской деятельности : монография /Л. А. Безбородова. – М. : МГУК, 1997. – 52 с.
30. Белкин А. С. Ситуация успеха: Как ее создать : [книга для учителя] /А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
31. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. / Н. Бердяев. –М. : Искусство, 1994. – Т. 1. – 1994. – 542 с.
32. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения /В.П. Беспалько. – М. : Изд-во ИРПО МО РФ, 1995. – 336 с.
33. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии /В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
34. Бех В. П. Человек и Вселенная: когнитивный анализ : монография /В. П. Бех. – 2-е изд., доп. – Запорожье : Просвіта, 2003. – 148 с.
35. Бех І. Д. Виховання особистості : в 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно зорієнтований підхід : теорет.-технол. засади. – 2003. – 280 с.
36. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / Іван Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.



37. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии /Н. Р. Битянова. – М. : Флинта, 1998. – 48 с.
38. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход /И.В. Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с.
39. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие /Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
40. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: Характеристики и условия достижения. /А.А. Бодалев. – М., 1998. – С. 12-43.
41. Божович Л. И. Избранные психологические труды (Проблемы формирования личности) / Л. И. Божович ; под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 212 с.
42. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расшир. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811с.
43. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
44. Бондаревская Е.В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория /Е.В.Бондаревская //Школа духовности. – 1999. – вып. 5. – с.41- 52.
45. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности : монография /Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика – XXI, 2008. – 352 с.
46. Братусь Б. С. Смысловая сфера личности / Б. С. Братусь // Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия / сост. Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 84 – 89.
47. Брилін Б. А. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики /Б.А. Брилін, А. В. Козир //Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського : [збірник наукових праць] / За ред. В. Д. Будака, О.М.Пехоти. – Випуск 1.31. – Миколаїв: МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. – С. 11–18. (Серія «Педагогічні науки»).

48. Брушлинский А.В. Творческий процесс как предмет исследования //Вопросы философии. – 1965. – № 7. – С. 65-67.
49. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Оксана Сергеевна Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.
50. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: Навчальний посібник. – К.: КНЕУ, 2005. – 336 с.
51. Бурдые П. Образование как трамплин профессиональной карьеры /П. Бурдые. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 390 с.
52. Вакуленко В.М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу: монографія. /В.М.Вакуленко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 496 с.
53. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика: монографія /Л.М.Василенко. – К.: НПУ, 2012. – 336 с.
54. Введение в социальную философию : учеб. пособие для вузов /В. Е. Кемеров ; Ин-т „Открытое общество”. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 215 с.
55. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ Перун”, 2007. – 1736 с.
56. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники /Гленн Вильсон [пер. с англ.]. – М.: Кошты-центр, 2001. – 384с.
57. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. /В.Кремінь, С.Ніколаєнко, М.Степко та ін.; за ред. В.Кременя. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 384 с.
58. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / О. І. Вітковська. – К. : Наук. світ, 2001. – 91 с.

59. Волков С. О формировании представлений в образно-художественном мышлении современного музыкального исполнителя /С.Волков //Вопросы теории и эстетики музыки.– Л.: Музыка, 1977. - Вып. II. – С. 184-201.
60. Волков Ю.Г. Социология : учебник /Ю.Г. Волков, В.И. Добреньков, В.Н. Нечипуренко, А. В. Попов ; под ред. проф. Ю.Г. Волкова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Гардарики, 2003. – 512 с.
61. Волкова Н.П. Педагогіка : навч. посіб. /Н.П. Волкова. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
62. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк : кн. для учителя /Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
63. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.
64. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : учеб. пособие /Ю.А. Гагин. – 2-е изд. – СПб. : СПбГУПМ : Балт. пед. акад., 2000. – 222 с.
65. Газман О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Клас. руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6 – 33.
66. Ганзен В. А. Системные описания в психологии /В. А. Ганзен. – Л. : ЛГУ, 1984. – 176 с.
67. Гегель Г. Философия духа /Г.Гегель //Гегель Г. Энциклопедия философских наук. – М. : Мысль, 1956. – С. 202 – 328.
68. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: “Совершенство”, 1998. – 608 с.
69. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию : учеб. для вузов / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
70. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопр. психологии. – 1994. – № 3. – С. 43 – 54.

71. Гладкова В. М. Основи акмеології : підручник /В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Л. : Новий Світ, 2007. – 320 с.
72. Гласс Дж. Статические методы в педагогике и психологии /Дж. Гласс, Дж. Стенли [общ. ред. Ю.П. Адлера]. – М.: Прогрес, 1976. – 495 с.
73. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник /С. Гончаренко. [Вид. друге, доп. й виправ. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
74. Гордієнко Т.В. Розвиток професійно-педагогічної спрямованості у майбутніх учителів /Т.В. Гордієнко //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Вип. 24. – Київ-Вінниця, 2010. – С. 294-297.
75. Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства /Л.В.Горюнова //Музыка в школе. – 1988. - № 2. – С. 7-9.
76. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм : іст.-методол. та теорет. аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К.: НПУ, 2004. – 243 с.
77. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі : метод. посіб. /О. О. Гумінська. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2004. – 104 с.
78. Данилова Г.С. Акмеологічна модель педагога в ХХ столітті /Г.С. Данилова //Рідна шк. – 2003. – № 6. – С. 6 – 9.
79. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала /А.А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 2004. – 752 с.
80. Деркач А.А. Акмеология : учеб. пособие /А.Деркач, В.Зыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
81. Деркач А. А., Сайко Э. В. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии : [научно-методический журнал]. – 2007. – № 2. – С. 43–55.

82. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов /Диоген Лаэртский. – М. : Мысль, 1979. – 620 с.
83. Директор С. Введение в теорию систем / С. Директор, Р. Рорер. – М. : Мир, 1974. – 464 с.
84. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології /І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
85. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения /Адольф Дистервег [сост. В.А. Ротенберг]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
86. Дубасенюк О.А. Професійна виховна діяльність педагога: Монографія. – Житомир: ЖДПУ, 2002. – 192 с.
87. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Дж. Дьюї ; пер. з англ. В. О. Коваленко //Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 50 – 55.
88. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение /Э. Дюркгейм ; пер. с фр., сост., послесл. и примеч. А. Б. Гофмана. – М. : Канон, 2006. – 352 с.
89. Дяченко Н. Теоретичні основи виховання та навчання в музичних навчальних закладах / Н. Дяченко, І. Котляревський, Ю. Полянський. – К. : Муз. Україна, 2003. – 437 с.
90. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования /Г.Л.Ержемский. – Санкт-Петербург, 1993. – 260 с.
91. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. /Л.Б.Ермолаева-Томина – М.: Академический проспект, 2003. – 303 с.
92. Економова О. С., Бахонько Н. М. Формування навичок музично-педагогічного спілкування як передумова самостійної професійної діяльності майбутнього педагога музиканта // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / О. С. Економова, Н. М. Бахонько. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 2 – С. 122–134.
93. Єлканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя /Єлканов //Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.

94. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник /Ольга Володимирівна Єременко. – Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. – 141с.
95. Завалко К. В. Самовдосконалення вчителя музики: теорія та технологія : монографія / К. В. Завалко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – 274 с.
96. Загальна психологія : [підручник] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В.Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – 464 с.
97. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для высш. учеб. заведений /В. М. Загвязинский. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 192с.
98. Зайвер Л. Если спешишь – не торопись / Л. Зайвер. – М. : АСТ, Астрель, 2007. – 255 с.
99. Зайцева А. В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності / Алла Віталіївна 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.
100. Зарицька А. А. Акмепсихологічні механізми та чинники професійної самореалізації майбутнього вчителя музики / А. А. Зарицька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.] / Ред. кол. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 29(82). – 568 с. – С. 178–183.
101. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование /Э. Ф. Зеер ; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 1998. – 126 с.
102. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов /Э. Ф. Зеер. – М. : Акад. проект ; Фонд „Мир”, 2006. – 336 с.

103. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. /І.А. Зязюн, Сагач Г.М. – К.: українсько-фінський інститут менеджменту та бізнесу, 1997. – 302 с.
104. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. /І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
105. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія /І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
106. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Политздат, 1991. – 464 с.
107. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности /Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
108. Ильина Е. Р. Музыкально-педагогический практикум : учеб.-метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений /Е. Р. Ильина. – М. : Акад. проект; Альма-матер, 2008. – 415 с.
109. Инновационное обучение и наука : науч.-аналит. обзор. – М. : ИНИОН, 1992. – 51 с.
110. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
111. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев ; Моск. гос. пед. ун-т им. В. И. Ленина ; Белгор. гос. пед. ин-т. им. М. С. Ольминского. – М. – Белгород : Б. и, 1993. – 218 с.
112. Інтерактивні технології навчання у післядипломній педагогічній освіті : наук.-метод. вид. / укл. Семиченко В. А., Снісаренко О. С., Сніцар Л. П., Пісоцька Л. С. та ін. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 205 с.
113. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія /Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – С. 62– 157.
114. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления : избр. ст. и докл. /Д. Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с.

115. Каган М. С. Мир общения / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
116. Каган М.С. Музыка в мире искусства /М.С. Каган. – СПб.: Ut, 1996. – 232 с.
117. Каган М. С. О системном подходе к системному подходу /М.С. Каган //Филос. науки. – 1973. – № 6. – С. 34 – 42.
118. Каган М.С. Система и структура /М.С. Каган //Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – С. 30–48.
119. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество /В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144с.
120. Камю А. Сочинения: В 5-ти т. Харьков: Фолио. 1997. – Т.2. – 527с.
121. Кант И. О педагогике /И. Кант // Трактаты и письма. – М. : Наука, 1980. – С. 445 – 504.
122. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения /П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
123. Каргаполов В. П. Профессиональное становление студента гуманитарного вуза (теор. аспекты) / В. П. Каргаполов. – 2-е изд. – Хабаровск : ХГПУ, 1996. – 222 с.
124. Кареев Н. И. Прожитое и пережитое / Н. И. Кареев ; подг. текста, авт. вступ. ст. и коммент. В. П. Золотарев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 384 с.
125. Категория деятельности в современной психологии //Избранные психологические исследования. Т.2. М.; Педагогика, 1983, 378 с.
126. Квінтіліан. Про виховання оратора / Марк Фабій Квінтіліан // Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія /Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – С. 48 – 57.
127. Келли Дж. Психология личности. Теория личностных конструкторов /Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
128. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед.



- наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /Н.В. Кічук. – К., 1993. – 31с.
129. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / О. Киричук // Рідна шк. – 2002. – № 5. – С. 28 – 29.
130. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Л.Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — №2. — С.7–11.
131. Клиланд Д. Системный анализ и целевое управление /Д. Клиланд, В. Кинг. – М.: Сов. радио, 1974. – 264 с.
132. Клименко В. В. Психологія творчості: навч. посіб. /В.В. Клименко. – К.: Центр навч. л-ри, 2006. – 480 с.
133. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения /Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
134. Ключко В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Ключко, Е. В. Галажинский ; под ред. Г. В. Залевского. – Томск : Изд-во Томск. гос. ун-та, 1999. – 154 с.
135. Кобозева И. С. Организационно-методические основы музыкально-просветительской деятельности учителя (с содержанием национально-регионального компонента) : учеб. пособие / И. С. Кобозева, И. В. Жданов, С. В. Егорова, М. А. Белкина. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2004. – 117с.
136. Коваленко Г.С. Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” /Г.С.Коваленко – Харків, 2010. – 20 с.
137. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя : модернізаційний аналіз /Володимир Ковальчук. – К. – Дрогобич : Коло, 2004. – 264с.
138. Коган Л. Н. Самореализация личности как социальный процесс /Л. Н. Коган // Социально-культурные предпосылки самореализации

- личности в социалистическом обществе : сб. ст. – Свердловск : УНЦ АН СССР, 1983. – С. 3 – 33.
139. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія /А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
140. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. /А.В.Козир, В.І. Федоришин. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263с.
141. Колегенко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А. К. Колегенко. – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.
142. Колесникова И. А Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений /И. Колесникова, Е. Титова. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
143. Колупаєва А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія /А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с. – (Сер. „Інклюзивна освіта”).
144. Коменский Я. А. Выход из школьных лабиринтов /Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. : в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 175 – 178.
145. Коменский, Локк, Руссо, Песталоцци Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
146. Компетентнісна освіта:від теорії до практики / кол. авт. : Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та ін. – К. : Плеяди, 2005. –120 с.
147. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : б-ка з освіт. політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
148. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Наука. 1967. – 123 с.
149. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Л. Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — №2. — С. 7–11.

150. Конфуций и его школа / сост. и автор предисл. В. В. Малявин. – М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 176 с.
151. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности : затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
152. Коротаяева Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа : [моногр.] / Евгения Владиславовна Коротаяева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. – 276 с.
153. Коротяев Б. И. Восхождение : самостоятельная реализация способностей учащихся и студентов / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, А. А. Чаусов. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 206 с.
154. Корсак К. В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз : монографія /К. В. Корсак. – К. : Вид-во НДПУ, 2004. – 224 с.
155. Кочергин А. Н. Моделирование мышления /А. Н. Кочергин. – М. : Изд-во полит. лит., 1969. – 224 с.
156. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
157. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
158. Крицкий В. Педагогічні проблеми сучасної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей / Володимир Миколайович Крицкий // 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. 199–202.
159. Кроник А. А. Психологический возраст личности /А. А. Кроник, Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 246 – 256.

160. Ксензова Г. Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников : учеб. пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Пед. о-во России, 2005. – 128 с.
161. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования /Нина Васильевна Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
162. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования /Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
163. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики : учеб. пособие для студентов ун-та / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 312 с.
164. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя, мастера производственного обучения профтехучилища /Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.
165. Кузьмінський А.І. Вступ до університетських студій: навч. посіб. для студ. ун-тів / А.І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – 174 с.
166. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практ. пособие /С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д.: Творч. центр „Учитель”, 2001. – 160 с.
167. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови /З. Й. Куньч. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2005. – 848 с.
168. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. /З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – 3-є вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
169. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: монографія /В.А. Кушнір. – Кіровоград: Вид. центр КДПУ, 2001. – 348 с.
170. Левин В.А. Воспитание творчества /В.А. Левин. – М. : Знание, 1977. – 64 с.

171. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения /Д.Г. Левитес. – М.: МОДЭК, 2003. – 320 с.
172. Левчук З.С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” /З.С. Левчук. – Минск, 1992. – 19 с.
173. Леднев В.С. Содержание образования: структура, перспективы /В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991. – 224 с.
174. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. /А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2: Функционирование различных форм психического отражения. Психологическая теория деятельности. – 1983. – 320 с.
175. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека /Д.А. Леонтьев //Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – С. 156 – 176.
176. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения /И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
177. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання: Монографія. /М.П. Лещенко. – К., 1995. – 174 с.
178. Линдемман Ханнес. Аутогенная тренировка /Ханнес Линдеман //Перевод с немецкого С.Э. Борич. – М.: Попурри, 2000. – 192 с.
179. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций /Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1996. – 163 с.
180. Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность : кол. моногр. / под ред. И. С. Морозовой; ГОУ ВПО „Кемеровский государственный университет”. – Томск : Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2008. – 464 с.

181. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. /В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : ОСВ, 2002. – 400 с.
182. Локарева Г. В. Художньо-естетична інформація як педагогічна проблема /Г. В. Локарева. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001 – 254 с.
183. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии /Б.Ф. Ломов // Вопр. психологии. – 1975. – № 2. – С. 31 – 45.
184. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навч. посіб. /Н. М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 336 с.
185. Лунева О.В. Психология делового общения. /О.В. Лунева, Е.А.Хорошилова. – М., 1987. – С. 45-78.
186. Любан-Плоцца Б. Музыка и психика: Слушать душой / Б. Любан-Плоцца, Г. Побережная, О. Белов. – К.: АДЕФ-Украина, 2002. – 200 с.
187. Майковская Л.С. Артистизм учителя музыки: Учеб. пособие /Л.С.Майковская. – М.: МГУ, 1998. – С. 16-27.
188. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу /А. С. Макаренко // Твори : в 7 т. – Т. 5. – К. : Рад. шк., 1954. – С. 76 – 80.
189. Максименко С. Д. Генезис существования личности /Сергей Дмитриевич Максименко. – Киев : Изд-во ООО „КММ”, 2006. – 240 с.
190. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. /С. Д. Максименко. – Вид. 2-е, перероб. та допов. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 272 с.
191. Малахов В. А. Етика спілкування : навч. посіб. /В. А. Малахов. – К. : Либідь, 2006. – 400 с.
192. Малинковская А. Специфика исполнительского анализа музыкального произведения // Вопросы воспитания музыканта-исполнителя: Сб. тр. МГПИ им. Гнесиных. – Вып.68. – М.,1983. – С.88-104.
193. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию /М.К.Мамардашвили [Ред.и сост. Ю.П. Сенокосов. – М., 1992. – С.160-188.

194. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений /В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
195. Марков В. Н. Системная целостность личности как акмеологическая ценность / В. Н. Марков // Мир психологии. – 2004. – № 1. – С. 161 – 166.
196. Маркова А. К. Психология профессионализма /А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд „Знание”, 1996. – 312 с.
197. Маслоу А. Мотивация и личность /Абрахам Маслоу / Пер. с англ. Т.Гутман, Н. Мухина и др. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 351 с.
198. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу ; пер. с англ. – М. : Рефл-бук. Ваклер, 1997. – 304 с.
199. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование /А. Маслоу ; пер. с англ. – Киев : Освіта, 1994. – 130 с.
200. Мерфи Дж. Сила вашего подсознания / Дж. Мерфи / Пер. с нем. Кутузовой Р. М. – Львов: Світ, 2004. – 198 с.
201. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 592 с.
202. Матвієнко О.В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу: монографія /О.В. Матвієнко. - К.: Ленвіт, 2005. – 381с.
203. Медведев А. М. Категория субъекта в образовании: педагогическая, философская и психологическая реконструкция /А. М. Медведев, И. В. Жуланова //Психология обучения. – 2011. – № 9. – С. 5 – 19.
204. Медушевский В.В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия). //Худ. творчество. Вопросы комплексного изучения. /Отв. ред. Б.С.Мейлах. 1984. – Л.: Наука, 1986. – с.82-99.
205. Мельничук С. Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів : іст.-пед. аспект : 1860 – 1990 рр. : монографія /С. Г. Мельничук. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2006. – 248 с.

206. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика /А. Менегетти. – Пермь : Хортон Лимитед, 1993. – 46 с.
207. Методология педагогики музыкального образования : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений /Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, Б. М. Целковников и др. ; под ред. Э. Б. Абдуллина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 272 с.
208. Мільто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки: Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 /Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України . — К., 2001. — 20 с.
209. Міщанчук В. М. Використання сугестивних технологій у музично-виконавській практиці підготовки майбутніх учителів музики /В.М. Міщанчук //Альманах «Педагогічне Криворіжжя» : [зб. наук. праць] /За ред. д.п.н., проф. Т.О. Дороніної. – Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2013. – Вип. 1. – С. 67–70.
210. Міщик Л.І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти. Автореф. Дис.....д-ра пед. наук: 13.00.05. /Київ. держ. університет імені Т.Шевченка. – К., 1997. – 32с.
211. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте /Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. Пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
212. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. - 225 с.
213. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособности личности /Л. М. Митина. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2002. – 400 с.
214. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.



215. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія : навч. посіб. для студ. муз. спец. / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.
216. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” /М. А. Михаськова. – К., 2007. – 19 с.
217. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості /В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2 – 9.
218. Моляко В. О. Психологічне дослідження проблем функціонування стратегій творчої діяльності, творчої обдарованості та психологічної грамотності / В. О. Моляко //Актуальні проблеми психології : наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 198 – 205.
219. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации. – К., 1994. – 157 с.
220. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов пед. вузов /А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
221. Мухина С. Л. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении /С. Л. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2004. – 384 с.
222. Навроцкий А. И. Высшая школа: теория и практика модернизации /А. И. Навроцкий. – Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2007. – 196 с.
223. Надолинская Т. В. Интегрированные театральные технологии в художественном и музыкальном образовании : учеб.-метод. пособие /Т. В. Надолинская. – Ростов-н/Д. : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. – 124 с.
224. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания /Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980. – 256 с.
225. Новейший философский словарь. Мн.: Изд-во В.М.Скакун, 1998. – 896с.

226. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України в д 17 квітня 2002 р. № 347/ 2002 // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. – С. 4 – 6.
227. Немыкина И.Н. Методические основы специальной подготовки учителя музыки: Учеб.пособие. /И. Немыкина. – Свердловск: Свердл. пед. ин-т, 1998. - 64с.
228. Неперервна професійна освіта: філософія педагогічної парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. О. Сисоєва ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наук. думка, 2003. – 854 с.
229. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи досліджень з неперервної професійної освіти /Н.Г. Ничкало //Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. пр. : у 2 ч. /АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К: Б. в., 2001. – Ч. 1. – С. 35 – 41.
230. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність /Г.Ю Ніколаї [Монографія. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2007. – 396 с.
231. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
232. Новиков Б. В. Творчество и философия / Б. В. Новиков. – Киев : Изд-во при Киев.ун-те, 1989. – 168 с.
233. Овсянкина Г. П. Музыкальная психология /Г. П. Овсянкина. – М.: Союз художников, 2007.– 240 с.
234. Одаренные дети : пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
235. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. /О. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
236. Омельченко С. Інтелект і творчість: грані взаємопроникнення /С. Омельченко // Людський інтелект : філос.-енцикл. дослідж.

- Філософські пошуки : зб. наук. пр. – Вип. 1 / наук. ред. М. Верников. – Л. : Центр Європи, 1998. – С. 132 – 139.
237. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія /Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. Г. А. Зязюна]. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.
238. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; О. М. Пехота (ред.). – К. : А.С.К., 2004 – 256 с.
239. Осипова С. И. Педагогические условия становления успешной личности в системе непрерывного образования : монография / С. И. Осипова. – Красноярск : ГАЦМиЗ, 2000. – 81 с.
240. Основи психології : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1996. – 631 с.
241. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія /О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Іліон, 2005. – 272 с.
242. Отич О. М. Педагогіка мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи /О. М. Отич // Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 7. – С. 40 – 44.
243. Очеретовська Н. Л. Український словник музичних термінів : наук. вид. /Н. Л. Очеретовська, Н. М. Цицалюк, К. П. Черемський. – Х. : Атос, 2008. – 178 с.
244. Падалка Г. М.Музична педагогіка : курс лекцій з актуал. проблем викладання муз. дисциплін в системі пед. освіти /Г. М. Падалка ; за ред. В. Бутенка. – Херсон : ХДП, 1995. – 104 с.
245. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
246. Падалка Г. М. Принципи навчання мистецтва : курс лекцій „Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін” /Г. М. Падалка. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2009. – 190 с.

247. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. /С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2008. – 398 с.
248. Парфентьева І.П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики /І.П. Парфентьева. //Теорія та методика мистецької освіти: Наукова школа Г.М.Падалки: колект. монографія. – К.: Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 285-291.
249. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат в коллективе. Пути и методы изучения / Борис Дмитриевич Парыгин. – М. : Наука, 1981. – 191 с.
250. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие /Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
251. Педагогическая энциклопедия. – М. : Сов. энцикл., 1988. – 911 с.
252. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. спец. / под общ. ред. В. С. Кукушина. – М. – Ростов-н/Д. : ИКЦ „МарТ”, 2004. – 336 с. – (Сер. „Педагогическое образование”).
253. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.
254. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. для студ., викл., учителів /В. М. Гриньова, Г. В. Троцко, Т. О. Дмитренко, С. Т. Золотухіна, В. І. Смагіна та ін. ; за ред. В. М. Гриньової. – Х. : Вид. Шуст А. І., 2000. – 252 с.
255. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія /С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
256. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. /И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 1981. – 336 с.
257. Петровский А. В. Социальная психология коллектива /А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1979. – 234 с.

258. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
259. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
260. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества : учеб. пособие для вузов /В. И. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Гаудеамус, 2008. – 490 с.
261. Пехота О.М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учащихся: Монография /под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1991. – С. 5-119.
262. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. и автор вв. ст. А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – 528 с.
263. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактив. підруч. для педагогів ринкової системи освіти /І. П. Підласий. – К. : Вид. Дім „Слово”, 2004. – 616 с.
264. Підлипна Л. Терапія мистецтвом / Л. Підлипна. – Івано-Франківськ : ОШПО, 2009. – 152 с.
265. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е. В. Пискунова // Вестник ТГПУ. – Выпуск 1 (45). – Серия: Психология. – С. 62–66.
266. Платон. Сочинения : в 3 т. / Платон ; пер. с древнегреч. ; под общ.ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса ; вступ. ст. А. Ф. Лосева. – М. : Мысль, 1970. – Т. 1. – 1970. – 611 с.
267. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
268. Пляченко Т.М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : монографія /Т. М. Пляченко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. – 428 с.
269. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : монографія /В. Л. Погрібна. – К. : Алерта ; КНТ: ЦУЛ, 2008. – 336 с.

270. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов пед. вузов : в 2 кн. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 2001. – 576 с. Кн. 2: Процесс воспитания. – 2001. – 256 с.
271. Подмазин С. Личностно ориентированное образование : соц.-филос. исслед. / С. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
272. Полякова И. А. Повышение эффективности подготовки студентов педагогических институтов к музыкально-пропагандистской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 /Полякова Ирина Анатольевна. – Киев, 1991. – 305 с.
273. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика /Я.А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 304 с.
274. Портер У. Современные основания общей теории систем /У. Портер. – М. : Наука, 1971. – 556 с.
275. Практическая психодиагностика: методики и тесты. Учебное пособие. Ред.-составитель Райгородский Д.Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАМ-М», 2008. – 672 с.
276. Проворова Є.М. 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.
277. Прокопенко Р. В. Роль музично-інструментальної підготовки у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики /Р.В. Прокопенко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 32. – С. 182 – 188.
278. Професійна діагностика / упоряд. Т. Гончаренко. – 2-ге вид., стер. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 120 с.
279. Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с. – Т. 2. – 248 с.

280. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: [учебное пособие для студентов музыкальных факультетов высших педагогических уч. заведений] / Под. ред. Г.М. Цыпина – М.: Академия, 2003. – 368 с.
281. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький : ТУП, 2001. – 330 с.
282. Психолого-педагогические основы профессионального воспитания и самовоспитания студентов университета : сб. науч. тр. / под ред. Н. В. Кузьмина, Г. И. Молчановой. – Донецк : ДонГУ, 1986. – 144 с.
283. Психотренинг : игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – М. : Независимая фирма „Класс”, 2006. – 272 с.
284. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності /Л.П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
285. Рагс Ю.Н. Проблемы развития системы музыкального образования /Юрий Николаевич Рагс. – М.: ГМПИ имени Гнесиных, 1987. – 176 с.
286. Радул В. В. Основы професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. / В.В. Радул, В.О. Кравцов, М.В. Михайліченко. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2007. – 252 с.
287. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [1] с.
288. Растригіна А. Н. Педагогіка свободи : методол. і соц.-пед. основи : монографія / А. Н. Растригіна. – Кіровоград : Полігр.-вид. центр ТОВ „Імекс ЛТД”, 2002. – 256 с.
289. Реан А. А. О ценностно-мотивационной сфере студентов универсантов /А.А. Реан, Т.В. Андреева, Н.П. Киреева, Н.А. Москвичева //Ананьевские чтения-99 : тез. науч.-практ. конф. – СПб., 1999. – С. 222–223.
290. Реброва О.Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти: монографія /О.Є. Реброва. – К.: НПУ, 2012. – 283 с.

291. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті /Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Вид. Дім, 2006. – 640 с.
292. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Т. Й. Рейзенкінд. – К., 2008. –36 с.
293. Рибалко Л. С. Акмеологічні технології як засіб професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя / Л. С. Рибалко, С. І. Ястребов //Акмеологія – наука ХХІ століття : розвиток професіоналізму : матеріали Другої міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2008. – С. 148 – 151.
294. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія /Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
295. Роджерс К. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Изд. группа „Прогресс” : Универс, 1994. – 478 с.
296. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека /К. Р. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Изд. группа „Прогресс” : Универс, 1994. – 480 с.
297. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. /В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1999. – 992 с.
298. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. /В. А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
299. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2001. – 272 с.
300. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии /С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
301. Рудницька І. Інноваційна діяльність як основа творчої самореалізації вчителя / І. Рудницька // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 79 – 82.



302. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ЭксОб, 2000. – 208 с.
303. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
304. Рудницька О. П. Педагогіка. Загальна та мистецька /О. П. Рудницька. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2005. – 360 с.
305. Руссо Ж-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо //Педагогические сочинения : в 2 т. /под ред. Г. Н. Джибладзе ; сост. А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 1981. – 656 с.
306. Рыбаков О. Ю. Человек в политике : пути самореализации / О. Ю. Рыбаков. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1995. – 196 с.
307. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. /М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с. – (Сер. „Альма-матер”).
308. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. /М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.
309. Савчук О. В. Впровадження інтерактивних методик навчання як складова процесу трансформації освіти /О.В. Савчук //Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – 2009. – Вип. 157. – С. 151-156.
310. Садовая М. А. Категория цели как составляющая потенциала самореализации / М. А. Садовая // Наук. пр. МАУП. – 2009. – Вып. 3. – С. 185 – 189.
311. Садовский В. Н. Методологические проблемы исследования объектов, представляющих собой системы /В. Н. Садовский // Социология в СССР. – Т. 1. – М. : Наука, 1965. – С. 173 - 175.
312. Садовский В. Н. Основания общей теории систем : логико-методол. анализ / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 276 с.
313. Санникова О. П. Феноменология личности /О. П. Санникова. – Одесса : СМІЛ, 2003. – 256 с.

314. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии /Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
315. Селезнева Е. В. Развитие акмеологической культуры личности : учеб. пособие / Е. В. Селезнева ; под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2007. – 200 с.
316. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
317. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. /Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
318. Слостенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования // Межвузовский сборник научных трудов МГПИ /Под ред. В.А. Слостенина. – М.,1987.
319. Слостёнин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учеб. пособ. /В.А.Слостёнин, А.И. Мищенко. – М.: Прометей, 1997. – 200, [2]с.
320. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату /Е. В. Сидоренко.– СПб. : Речь, 2008. – 329 с.
321. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підручник /С.О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
322. Сисоева С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоева //Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С.161 – 172.
323. Сисоева С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія] / Світлана Олександрівна Сисоева. – К.: Віпол, 2001. – 502 с.
324. Сисоева С. О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації / С. О. Сисоева // Наукові праці : зб. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – Т. 7: Педагогіка. – С. 13 – 19.

325. Сисоєва С.О. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження /С.О. Сисоєва //Освітологія : витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В.О. Огнев'юка ; авт. кол. : В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. – К. : ВП „Едельвейс”, 2012. – 336 с.
326. Сисоєва С. Творчість як умова самореалізації особистості /С. Сисоєва //Професійна художня освіта України : зб. наук. пр. – К. – Черкаси : Вид-во Черкас. ЦНТЕІ, 2003. – Вип. 2. – С. 19 – 29.
327. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода ; пер. М. Кашуба ; пер. поезій В. Войнович. – Л. : Світ, 1995. – 526 с.
328. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие /В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова.– М. : Академия, 2003. – 192 с.
329. Слостенин В. А. Гуманитарная культура специалиста /В. А. Слостенин //Магистр. – 1991. – № 1. – С. 16 – 25.
330. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
331. Слостенин В.А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 480 с.
332. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
333. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А.Мижериков; Под общ. ред. П.И.Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
334. Современные образовательные технологии / под ред. Н. В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.
335. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2001. – 928 с.
336. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. – М. – Бишкек – Екатеринбург : Одиссей, 1996. – 608 с.

337. Сократ. Платон. Аристотель. Юм. Шопенгауэр : биограф. повествования /сост., общ. ред. и послесл. Н. Ф. Болдырева. – Челябинск : Урал, 1995. – 400 с.
338. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя в процесі професійної адаптації : монографія /О. Г. Солодухова. – Донецьк : ТОВ „Либідь”, 1996. – 175 с.
339. Сорокин А. А. Идеальное, творчество и развитие человека /А. А. Сорокин // Вопр. философии – 2009. – № 6. – С. 82 – 91.
340. Социологический справочник / под общ. ред. В. И. Воловича. – Киев : Политиздат Украины, 1990. – 382 с.
341. Соціальна енциклопедія / уклад. В. Г. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
342. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Марченко та ін. ; за заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2003. – 233с.
343. Соціально-професійне становлення особистості : монографія /В. В. Радул, О. В. Михайлов, І. П. Краснощок, В. А. Кушнір ; за ред. В. В. Радула. – Кіровоград : Полігр.-вид. центр ТОВ „Імекс ЛТД”, 2002. – 263 с.
344. Спиркин А. Г. О творческой силе человеческого разума : послесловие /А. Г. Спиркин // Гиргинов Г. Наука и творчество. – М. : Прогресс, 1979. – С. 332 – 352.
345. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
346. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве: театральные мемуары /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1962. – 576 с.
347. Стефаненко П. В. Дистанційне навчання у вищій школі : монографія /П. В. Стефаненко. – Донецьк : ДонНТУ, 2002. – 400 с.

348. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976 – 1977. – Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – 1976. – 654 с.
349. Сухомлинський В. О. Народження громадянина /В. О. Сухомлинський //Вибрані твори : в 5 т. – Т. 3. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 270–582.
350. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа /Василь Олександрович Сухомлинський //Вибрані твори : у 5 т. – Т. 4. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 7 – 393.
351. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. : О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).
352. Тарасов Г.С. Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности. /Г.С. Тарасов //Психологические исследования познавательных процессов и личности. Сб. статей, отв. ред. Д.Ковач и др. - М.: Наука, 1983. – с.126-132.
353. Тельчарова Р.А. Структура музыкальной деятельности и предпосылки её оптимизации в процессе подготовки учителя музыки (методологический подход). /Р.А. Тельчарова //Музыкальная культура и личность (вопросы подготовки учителя музыки): межвузов. сб. научн. трудов. – Владимир: ВГПИ, 1987. – С. 11-27.
354. Теплов Б. М. Новые данные по изучению свойств нервной системы человека / Б. М. Теплов // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека : в 4 т. – Т. 3. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 3 – 46.
355. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий : избр. раб. /Борис Михайлович Теплов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
356. Терентьева Н. А. Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования : монография /Н. А. Терентьева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Образование, 1996. – 79 с.

357. Терлецька Л. Психологія розвитку духовності : психокорекція засобами малюнку / Л. Терлецька. – К. : Главник, 2008. – 144 с.
358. Толстой Л. Н. Собрание сочинений : в 22 т. /Л. Н. Толстой. – М. : Худож. лит., 1978 – 1985. – Т. 19. – 1985. – 575 с.
359. Третьяков, П. И. Адаптивное управление педагогическими системами /П. И. Третьяков и др. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
360. Трофимов Ю.Л. Психологія: підручник для студ. ВНЗ /Ю.Трофімов, В.Рибалка, П.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 558, [2]с.
361. Тюмасева З. И.Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны /З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
362. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – С.-Пб.: Питер, 2001. – 416 с. «Психология-классика».
363. Уилбер К. Око духа: интегральное видение для слегка сдвинувшегося мира / Кен Уилбер. – М. : АСТ, 2002. – 476 с.
364. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми педагогіки /К. Д. Ушинський //Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / пер. з рос. ; за ред. А. І. Піскунова. – Т. 1. – К. : Рад. шк., 1983. – 496 с.
365. Федоришин В.І. Акмеологічний напрям побудови особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності студентів інститутів мистецтв /В.І.Федоришин //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – Випуск 16 (21). - Ч. II. – К.: НПУ, 2014. – С. 127-132.
366. Федоришин В.І. Актуалізація основних принципів мистецького навчання у підготовці майбутнього вчителя музики /В.І.Федоришин //Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – К., Ніжин: Вид-во ПП Лисенко М.М., 2012.- Випуск 4. – С. 219-226.
367. Федоришин В.І. Блочно-модульна система фахової підготовки майбутніх учителів музики /В.І. Федоришин //Наукові записки: зб. наук.

- праць. Серія: педагогічні та історичні науки. – Вип. 118. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С. 212-220.
368. Федоришин В. І. Використання інноваційних методик у підготовці майбутніх учителів музики до роботи з обдарованими дітьми /В.І.Федоришин //Матеріали III Міжнародної Науково-практичної конференції «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави (збережена авторська стилістика, орфографія і мова)». - АР Крим: смт. Гаспра, 2010 р. – С. 410-417.
369. Федоришин В.І. Компонентна структура акмеологічної розвиненості майбутніх учителів музики в творчих навчальних колективах /В.І.Федоришин //Наукові записки: зб. наук. праць. Серія: педагогічні та історичні науки. – Вип. 119. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С. 170-176.
370. Федоришин В.І. Комунікативний аспект підготовки викладачів мистецьких дисциплін /В.І. Федоришин //VIII Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Національно-культурний простір України XXI ст.: стан і перспективи» - К.: НАКККіМ, 2010. – С. 449-455.
371. Федоришин В.І. Інноваційні підходи до організації колективного музикування студентів інститутів мистецтв /В.І. Федоришин //Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П.Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 203-204.
372. Федоришин В.І. Методичне забезпечення підготовленості студентів інститутів мистецтв до творчого колективного музикування //В.І.Федоришин //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - № 7 (218). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Частина II. – С. 163-168.
373. Федоришин В.І. Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики /Василь Ілліч Федоришин. //Теорія та методика мистецької освіти: Наукова школа Г.М.Падалки: колект.

- монографія. Вип. II. – К.: Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 315-328.
374. Федоришин В.І. Когнітивно-мотиваційна спрямованість студентів інститутів мистецтв на самореалізацію творчих здібностей. /В.І.Федоришин //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - №11 (246). – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – Частина II. – С. 58-63.
375. Федоришин В.І. Орієнтація майбутніх учителів музики на самореалізацію у практичній діяльності з учнями. /В.І.Федоришин. //Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Зб. наук. праць звітно-наукової конф. виклад. Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ, 2012. - С. 225-226.
376. Федоришин В.І. Професіографічне моделювання діяльності вчителя музики /В.І.Федоришин //VI Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів» - К.: ДАКККіМ, 2009. – 276с. – С. 148-150.
377. Федоришин В.І. Сутність та специфіка виконавської майстерності викладачів мистецьких дисциплін /В.І.Федоришин. //Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова: зб. наук. праць: Серія: педагогічні та історичні науки. – Вип. 104. – К.: НПУ, 2012. – С. 219-226.
378. Федоришин В.І. Теоретико-методологічна стратегія підготовки викладачів мистецьких дисциплін. /В.І.Федоришин //Современные аспекты культурного диалога: Россия-Украина. Сб. матер. Международной научно-практической конференции. – Краснодар: ООО «Просвещение-Юг», 2012. – С. 162-168.
379. Федоришин В.І. Творча самореалізація студентів інститутів мистецтв у процесі колективного музикування. /В.І. Федоришин //Технології



- педагогічної освіти: Педагогічні науки. – Випуск № 1.39. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. – С. 340-344.
380. Федоришин В.І. Фахово-орієнтаційний напрям забезпечення свідомого ставлення майбутніх учителів музики до вибору стратегії практичної діяльності. /В.І.Федоришин //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - №10 (269). – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – Частина II. – С. 174-180.
381. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг „Розвиток комунікативної компетентності викладача” : навч.-метод. посіб. / Віктор Миколайович Федорчук. – Вид. 2-е. – Кам’янець-Подільський : Абетка, 2006. – 240 с.
382. Фейербах Л.Избранные философские произведения :в 2 т. / Л. Фейербах. – М. : Госполитиздат, 1955. – Т. 1. – 1955. – 676 с.
383. 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.
384. Філософія Ф. Бекона // Історія філософії: підручник: у 2 т. /В. І. Ярошовець, О. В. Александрова, Г. Є. Аляєв та ін.; за ред. В. І. Ярошовця. – К. : Вид.-полігр. центр „Київський університет”, 2007. – Т. 1. – С. 235 – 243.
385. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
386. Философский энциклопедический словарь / под. ред. А. М. Прохорова. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 815 с.
387. Філософські абриси сучасної освіти: монографія / авт. кол.: І. Предборська, Г. Вишинська, Г. Гайденко, та ін.; за заг. ред. І. Предборської. – Суми : Унів. кн., 2006. – 226 с.

388. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ ст. : монографія / В. Андрущенко, В. Лутай, Л. Панченко та ін. – К. : Пед. думка, 2007. – 352 с.
389. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. /П.А.Флоренский. – М., 1990. – С.252-281.
390. Френе С. Антология гуманной педагогики / С. Френс. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с
391. Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики / Эрик Фромм ; пер. с англ. Л. А. Чернышевой. – Минск : Коллегиум, 1992 . – 253 с.
392. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. :Прогресс, 1990. – 368 с.
393. Фуллан Майкл. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ [монографія] /Майкл Фулан [Перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.
394. Холопова В. Музыкальные эмоции в эпоху культурной поляризации (XX век) /В. Холопова //Музыкальное содержание: современная научная интерпретация. – Ростов-н/Д.: Изд-во Рост. гос. консерватории им. С.В. Рахманинова, 2006. - С. 7 – 21.
395. Хьелл Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
396. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
397. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному? : пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005. – 383 с.
398. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие /А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.

399. Хуторской А. В. Эвристическое обучение / Андрей Викторович Хуторской // Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособие / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. – Минск : ТетраСистемс, 2002. – С. 450 – 468.
400. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. /Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Изд-во «Композитор\* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1] с.
401. Ципин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство : теория и практика /Г. М. Ципин. – СПб. : Алетея, 2001. – 320 с.
402. Цыренова Л. А. К вопросу о самореализации личности / Л. А. Цыренова //Комплексный характер научных исследований проблем общественного развития. – М. : Наука, 1990. – С. 195 – 197.
403. Чернявская Г. К. Трудный путь к самому себе: очерки саморазвития личности / Г. К. Чернявская ; Гос. ком. Рос. Федерации по высш. образованию ; Урал. гос. техн. ун-т. – СПб. : СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1994. – 116 с.
404. Черній С. Філософсько-методологічні аспекти стандартизації змісту освітньої реальності /С. Черній //Проблеми освіти: науково-методичний зб. –2005. – Вип. 46 (Болонський процес в Україні). – Ч. 2. – С. 73–80. – (Додаток “Педагогіка освіти”). – С. 118–123.
405. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений /Т. И. Шамова, П. И. Третьякова, Н. П. Капустин ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
406. Шаронин Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования (Синергетический подход). /Ю.В. Шаронин. – М.,1998. – 321 с.
407. Шаршов И. А. Критерии и показатели эффективности профессионально-творческого саморазвития личности будущего педагога /И.А. Шаршов //Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под

- ред. И. Ф. Исаева, М. И. Ситниковой. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2001. – С. 346 – 352.
408. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загальнопед. аспект / В. Шахов. – Вінниця : Едельвейс, 2007. – 383 с.
409. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / Валентина Николаевна Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
410. Швидкий В. О. Акмеологічні підходи до формування образу Я-професіонала у студентів ВНЗ / В. О. Швидкий // Акмеологія в Україні : наук. вид. – 2010. – № 1. – С. 128 – 135.
411. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія / О. Л. Шевнюк. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
412. Шевнюк О.Л. Підготовка фахівців з візуальних мистецтв у системі університетської освіти / Олена Леонідівна Шевнюк // Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. – Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – К.: НПУ, 2005. – Вип. 4 (14). – С. 200-203.
413. Шелепаева А. Х. Различные подходы к описанию системно-информационной картины мира / А. Х. Шелепаева // Профильная шк. – 2006. – № 1. – С. 53 – 56.
414. Широкова Е.Ф. Педагогическая технология – важный компонент профессиональной подготовки современного учителя. – М.: Педагог, 1998. – С. 17-49.
415. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся / В. С. Шубинский. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
416. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 272 с.
417. Шульц И.Г. Аутогенная тренировка / Пер. с нем. / И Г. Шульц. – М.: Медицина, 1985. – 32 с.
418. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский ; под общ. ред. А. М. Румянцева ; пер. с польск. – М. : Прогресс, 1969. – 240 с.

419. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.
420. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / Ольга Пилипівна Щолокова. – К. : УДПІ, 1996. – 164с.
421. Юдин Э. Г. Методологическая природа системного подхода / Э. Г. Юдин // Системные исследования. – М. : Наука, 1973. – С. 38 – 52.
422. Юсов Б.П. Художественное воспитание школьников: Монография. /Б.П. Юсов. – М. : Наука, 1983. – 291 с.
423. Юнг К. Г. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. – М. : Канон, 2004. – 456 с.
424. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва /Дмитро Григорович Юник. //Теорія та методика мистецької освіти: Наукова школа Г.М.Падалки: колект. монографія. – Вип. II. – К.: Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 121-151.
425. Яблонська Т. М. Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів / Т. М. Яблонська // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 2. – С. 9–12.
426. Яворский Б.Л. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] /Болислав Леопольдович Яворский. – М.: Музыка, 1964. – Т.І.: Воспоминания, статьи и письма. – 1964. - 670 с.
427. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. /В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
428. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
429. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П.М. Якобсон // Психол. журн. – 1981. – № 4. – С. 142–147.

430. Auleytner I. Kwestia edukacyjne w polityce społecznej //Edukacja. – 1999. - №I. - P. 14-17.
431. Bandura A. Social foundations of thought and action/ Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall. 1986. – 580 p.
432. Barron F. Creativity, intelligence and personality /F. Barron, D. M. Harrington // Annual Review of Psychology. – 1981. – Vol. 32. – P. 439 – 476.
433. Bunkelman R. Hermeneutik in Musikasthetsk und Musikpadagogik im zwanzigsten Jahrhundert (Microforma) / R. Bunkelman. – Regensburg : Bosse, 1992. – 112 p.
434. Eccles J.S. Motivation beliefs, values and goals / J. S. Eccles, A. Wigfield //Annual Review of Psychology. – 2002. – V. 53. – P. 109-132.
435. Harpham G. G. The Ascetic Imperative in Culture and Criticism /G. G. Harpham. – Chicago : Chicago University Press, 1987. – 324 p.
436. Hidi S. Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century / Suzanne Hidi, Judith M. Harackiewicz // Review of Educational Research. Summer. – 2000. Vol. 70, N. 2. – P. 151-175.
437. Hidi S. Interest, a motivational variable that combines affect and cognitive functioning / S. Hidi, K. A. Renninger, A. Krapp // In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 2004. – P. 87-112.
438. Korthagen Fred A.J., Kessels Jos P.A.M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education, 1999. //Educational researcher. 1999. – Vol. 28. – № 4. – Pag. 4–17.
439. Dr. Georgi Lozanov. DESUGGESTOPAEDIA IS AN ART–CONSTANTLY OSCILLATED ADAPTED ART. Summary of Lectures 1995-2005 Vienna, 2005. – 140 p.
440. Morgan D. Traditional Teaching vs. Individualized Modular Instruction: An Aptitude Treatment Interaction Study. Teacher Education and Special

- Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children. – 1980. №. 4. – P. 22-29.
441. Maslow A. *The Father Reaches of Human Nature* / A. H. Maslow. – N.Y., 1971. – 415 p.
442. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. Suggestion, Cognition, and Behavior. *Current Directions in Psychological Science* 21(3). – 2012. – P. 151–156.
443. Rogers N. *The Creative Connection: Expressive Arts as Healing*. Palo Alto /Natalie Rogers. – California : Science & Behavior Books, Inc., 1993. – 69 p.
444. Senge P. *The Fifth Discipline*, New York, Doubleday. Edition II. - 1990. – P. 93-156.
445. Shnayder G. *The Fifth Discipline*, New York, Doubleday. Edition III. - 1990. – P. 95-146.
446. Taylor C. W. Various approaches and definitions of creativity /C.W. Taylor ; R. Sternberg (ed.) // *The nature of creativity*. – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 95–112.
447. *The Oxford English Dictionary*. – Second edition / prepared by J. A. Simpson and S. C. Wein. – Vol. XIV. – Oxford, 1989. – P. 92.