

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

КОЗИР Алла Володимирівна

УДК 378.637.016:78

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В СИСТЕМІ
БАГАТОРІВНЕВОЇ ОСВІТИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Науковий консультант

Падалка Галина Микитівна

доктор педагогічних наук, професор

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ВСТУП | 5 |
| РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ | 19 |
| 1.1. Методологічний аналіз досліджуваної проблеми | 20 |
| 1.2. Сутність майстерності вчителів в історично- педагогічному вимірі | 45 |
| 1.3. Провідні наукові підходи до визначення змісту майстерності вчителів | 56 |
| 1.4. Прогностичні ідеї зарубіжного досвіду формування вчителя- майстра і напрями їх творчого втілення у вітчизняну теорію і практику | 80 |
| 1.5. Професійна майстерність учителів музики як багатоаспектне педагогічне явище | 100 |
| Висновки до першого розділу | 118 |
| РОЗДІЛ II АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ | 120 |
| 2.1. Акмеологічний контекст аналізу проблеми формування професійної майстерності майбутніх учителів музики | 120 |
| 2.2. Диригентсько-хорові дисципліни як центральна ланка музично- фахової підготовки бакалаврів та магістрантів до продуктивної діяльності | 135 |
| 2.3. Акмеологічний розвиток особистості – підгрунття типології вчителів музики | 156 |
| 2.4. Акмеологічне спрямування професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів музики | 183 |
| 2.5. Вища школа як багаторівнева мистецька освіта фахівця: акмеологічні фактори формування його професійної майстерності | 196 |
| Висновки до другого розділу | 216 |

| | |
|--|------------|
| РОЗДІЛ III КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В СИСТЕМІ БАГАТОРІВНЕВОЇ ОСВІТИ | 218 |
| 3.1. Регенерація основоположних ідей у фаховій підготовці майбутніх учителів музики | 218 |
| 3.2. Обґрунтування системи педагогічних принципів формування професійної майстерності вчителів музики | 241 |
| 3.3. Сутність концептуального підходу до створення блочно- модульної моделі професійної майстерності майбутніх учителів музики | 252 |
| 3.4. Моніторинг як модернізований засіб вимірювання якості мистецької освіти майбутнього фахівця | 273 |
| 3.5. Інноваційні тенденції формування професійної майстерності бакалаврів та магістрантів в інститутах мистецтв | 287 |
| Висновки до третього розділу | 306 |
| РОЗДІЛ IV ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ | 308 |
| 4.1. Компонентна структура професійної майстерності майбутніх учителів музики | 308 |
| 4.2. Методичне спрямування підготовки студентів інститутів мистецтв до продуктивної професійної діяльності | 330 |
| 4.3. Підготовка бакалаврів та магістрантів у процесі творчої взаємодії з дитячим хоровим колективом в умовах інституту мистецтв | 347 |
| 4.4. Методичні орієнтири критеріальної визначеності професійної майстерності майбутніх учителів музики | 364 |
| 4.5. Педагогічні умови технологізації процесу формування професійної майстерності вчителів музики | 378 |
| Висновки до четвертого розділу | 392 |
| РОЗДІЛ V ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ | |

| | |
|--|------------|
| ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ | 395 |
| 5.1. Діагностування сформованості професійної майстерності майбутнього вчителя музики (констатувальний експеримент) ... | 395 |
| 5.2. Проблемно-пізнавальний етап експерименту з формування мотиваційного та компетентнісного компонентів професійної майстерності студентів | 420 |
| 5.3. Формування критично-рефлексивного та креативного компонентів професійної майстерності майбутнього фахівця у процесі музично-педагогічної практики | 439 |
| 5.4. Проективно-творчий етап експерименту з формування діяльнісно-вольового компоненту майстерності студентів | 459 |
| 5.5. Результати впровадження організаційно-методичної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів музики | 478 |
| Висновки до п'ятого розділу | 497 |
| ВИСНОВКИ | 500 |
| ДОДАТКИ | 507 |
| ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ | 525 |

ВСТУП

Актуальність теми. Радикальні зміни в освітній політиці України, спрямовані на інтеграцію у світовий освітній простір, вперше в історії освіти визначили професію вчителя ключовою фігурою у формуванні високоосвіченої та висококультурної особистості нового покоління, в підготовці кваліфікованих і конкурентноспроможних фахівців, соціально активних професіоналів здатних з високою майстерністю виконувати свою історичну місію. У сучасних директивних освітніх документах, зокрема у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті розкрито стратегічну мету подальшого розгортання системи освіти з якісно новим рівнем навчання та виховання молоді: забезпечення можливостей духовного зростання особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Тому актуалізується потреба в оновленні змісту та якості професійної підготовки фахівців педагогічної галузі, які зумовлені програмними змінами в організації навчання в системі багаторівневої освіти загалом, та у вищому освітньо-мистецькому середовищі сучасної України, зокрема.

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 оцінювання професійної майстерності майбутніх учителів.

Реформування сучасного суспільства, насамперед, неможливе без його духовного оновлення, відродження культурних традицій, орієнтації на духовні цінності, що висуває нові вимоги до професійної підготовки вчителів музики. Враховуючи багатоплановість професійної діяльності вчителів

музики, котра включає організаторську, психолого-педагогічну, художньо-творчу роботу, необхідно готувати не тільки високо професійних фахівців, але й орієнтуватися на творчість, новаторство, здатність до створення неповторного та досконалого у практичній діяльності, володіння високим рівнем фахових умінь, компетентністю, творчою готовністю до продуктивно-акмеологічного самостановлення, спрямованості й технологічності як важливих рис професіонала-майстра. Високі вимоги до якості фахової підготовки майбутніх учителів музики обумовлюють необхідність створення та впровадження змістово-структурної системи формування професійної майстерності.

Сучасна вища школа має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх фахівців до діяльності у сфері музичного мистецтва, особливо музично-педагогічного (Л.Коваль, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) [182; 334; 340; 351; 373; 409; 415; 522; 527]. Але, разом із цим, сьогодні необхідно зосередитись на змістовій конкретиці творчої сутності діяльності вчителя музики, з'ясувати, чому фахівці в недостатній мірі володіють творчим потенціалом, потягом до самопізнання та продуктивно-акмеологічного зростання. Як засвідчили емпіричні дослідження, ці негаразди значною мірою пов'язані з недоліками професійної підготовки фахівців. Такий ракурс розгляду проблеми у кожному конкретному випадку актуалізує питання гармонічного поєднання передбачення й прогнозування фахового становлення майбутнього вчителя, отже, вона стає головним інформаційним джерелом пізнання феномену професійної майстерності вчителів музики.

Актуальність дослідження зумовлена цілим рядом соціально-психологічних та професійно-педагогічних факторів, котрі обґрунтовують особливості формування професійної майстерності майбутніх учителів музики як комплексу конкретно зумовлених складових музично-педагогічної освіти. Це передбачає введення до наукового обігу усього фонду психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань із проблем, пов'язаних із розробкою теоретичного підґрунтя специфіки формування професійної майстерності

вчителя музики. Актуальність також продиктована необхідністю вдосконалення професійної майстерності майбутніх учителів музики в педагогічних вищих навчальних закладах у зв'язку із суттєвими змінами у підготовці фахівців, котрі пов'язані з вимогами Болонської конвенції та можливістю її удосконалення за рахунок впровадження цілісної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів, зорієнтованих на оптимальне досягнення поставленої мети.

Численні здобутки у сфері дослідження майстерності вчителів, загалом, та майбутніх учителів музики, зокрема, не розкривають концептуальної моделі формування еталонного вчителя музики, професіонала-майстра, орієнтування на якого складає підґрунтя для моніторингового відстеження процесу інтеграції знань студентів у різноманітних станах та проявах, співвіднесення отриманої інформації із заданим еталоном й прогнозування на цій підставі нового технологічного забезпечення навчально-виховної діяльності у системі багаторівневої фахової підготовки вчителів музики у вищих навчальних закладах освіти.

Аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми, а також вивчення практичного досвіду викладання фахових дисциплін на музично-педагогічних факультетах та в інститутах мистецтв педагогічних університетів дозволяє зробити висновок, що у численних і вагомих за теоретичними й прикладними результатами надбаннях педагогічної науки залишається поза увагою проблема комплексного дослідження теорії та практики формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти як результату педагогічно організованого процесу. У зв'язку з цим конкретизації вимагає сутність та зміст поняття «професійна майстерність вчителя музики»: не визначено принципи, функції, педагогічні умови та методи формування визначеного феномена. Це зумовило доцільність теоретичного обґрунтування якісно нових підходів до змісту й організаційно-методичного забезпечення процесу формування професійної майстерності вчителів музики у вищих навчальних закладах освіти, що і визначило вибір теми дисертаційного дослідження: *“Теорія та практика*

формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова з проблеми “Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики (протокол № 5 від 30 грудня 2002 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова (протокол № 10 від 30 березня 2004 року) й узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 4 від 28 квітня 2004 року).

Об'єктом дослідження є процес багаторівневої підготовки вчителів музики у вищих навчальних закладах освіти.

Предметом дослідження є теоретичні та методико-практичні засади формування професійної майстерності вчителів музики.

Мета роботи полягає у розробці, обґрунтуванні й експериментальній перевірці концептуальної моделі та практичної організаційно-методичної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів музики в умовах багаторівневої освіти.

Концепція дослідження полягає у розробці та обґрунтуванні наступної системи ідей.

Формування професійної майстерності розглядається як багатоаспектний процес, спрямований на підготовку вчителя музики, здатного до досконалого, бездоганного і нестандартного виконання мистецько-педагогічної діяльності. Смісловим ядром цього процесу виступає акмеологічна стратегія, сутністю якої є спрямування навчання на досягнення студентами найвищих результатів у психолого-педагогічній та музичній підготовці, формування їх прагнення до ідеального виконання завдань художньо-виховної діяльності серед школярів. Акмеологічна

стратегія навчання у практиці багаторівневої освіти передбачає співвіднесення *наявного стану* підготовки студентів, засобів його *перетворення* та *ідеальної* якості їх підготовки.

Розвиток професійної майстерності у майбутніх учителів музики має здійснюватись через педагогічну підтримку їх індивідуальної суб'єктності. До уваги беруться особистісні характеристики (мотиваційна, ціннісно-інтелектуальна, емоційно-вольова, діяльнісно-поведінкова сфери), музично-фахова зорієнтованість (диригентсько-хорова, вокальна, інструментальна) та ступінь сформованості музичної і педагогічної компетентності студентів.

Центральною ланкою музично-фахової підготовки має стати комплекс диригентсько-хорових навчальних дисциплін. Таку переорієнтацію традиційного процесу музичної підготовки студентів зумовлено специфікою перебігу сучасних модернізаційних процесів в освіті, що прагне до цілісності та акцентування ролі професійного цілепокладання, значенням хорового співу у розвитку національної культури, домінуванням хорової діяльності учнів у структурі уроку музики та позаурочній діяльності школярів.

Формування професійної майстерності студентів в умовах багаторівневої освіти ґрунтується на впровадженні: системно-цілісного, особистісно-психологічного, діяльнісно-творчого, аксіологічного, професійно-педагогічного та акмеологічного підходів, що відіграють роль методологічних засад досліджуваного явища. Серед зазначених особливу роль відіграє акмеологічний підхід як провідний чинник досягнення студентами найвищого рівня професіоналізму.

Концептуальна модель включає визначення принципів формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, а саме: національної спрямованості, соціокультурної відповідності, музично-фахової цілісності, інтенсифікації, індивідуалізації та проєктивності; теоретичного обґрунтування змісту і послідовності модульно-рейтингових блоків навчальної діяльності (адаптивно-спрямовуючого, верифікаційно-компетентнісного, експертно-оцінного і креативно-прогностичного) та професіографічного моніторингу. На відміну від існуючого підходу до

перевірки і контролю якості освіти майбутніх учителів музики пропонуємо введення об'єктивно-професіографічного моніторингу індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності студентів та магістрів, спрямованої на акмеологічне зростання та динаміку якісних змін основних компонентів їх професійної майстерності. Оптимальний перебіг процесу формування професійної майстерності студентів передбачає послідовний перехід від проблемно-пізнавального етапу через етап практичної трансформації набутих знань та вмінь до проєктивно-творчого.

Провідні ідеї концепції знайшли своє відображення у *загальній гіпотезі дослідження*, згідно якої формування професійної майстерності майбутніх учителів музики детермінується впровадженням у систему їхньої підготовки акмеологічного підходу як основи і механізму стимулювання студентів до досягнення вершин досконалості у музично-педагогічній діяльності.

Загальна гіпотеза дослідження конкретизована такими *частковими гіпотезами*:

- визначення концептуальних ідей дослідження має відтворювати залежність навчального процесу від соціокультурних потреб розбудови мистецької освіти школярів, реальних можливостей студентів - майбутніх учителів музики та специфіки підготовки фахівців за акмеологічним типом;
- забезпечення цілісності і результативності функціонування системи цілеспрямованого формування професійної майстерності студентів в умовах багаторівневої освіти має передбачати послідовне залучення майбутніх учителів музики до навчальної діяльності адаптаційного, версифікаційного, експертно-аналітичного і акмеологічно-прогностичного характеру;
- оптимальне моделювання змістових засад формування професійної майстерності майбутніх учителів музики в умовах багатоскладового музичного навчання (сольний і хоровий спів, диригування, гра на музичних інструментах) повинно орієнтуватись на визначення центральної ланки фахової підготовки, якою має стати комплекс диригентсько-хорових дисциплін.

У відповідності до мети й гіпотези дослідження були визначені такі **завдання:**

- вивчити сучасний стан розробки проблеми та визначити сутність категорії “професійна майстерність вчителя музики”;
- визначити методологічні засади, розробити концептуальну модель формування професійної майстерності майбутніх учителів музики в умовах багаторівневої освіти;
- розробити компонентну структуру професійної майстерності майбутніх учителів музики, критерії та показники сформованості означеного феномена;
- розробити та експериментально перевірити ефективність цілісної організаційно-методичної системи формування професійної майстерності студентів;
- визначити зміст етапів та характерні тенденції формування професійної майстерності майбутніх учителів музики.

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 професійної майстерності, психолого-педагогічної науки в галузі професійної підготовки студентів та магістрів, зокрема, формування фахової майстерності та творчого розвитку особистості.

Теоретичною основою дослідження є наукові ідеї в галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних напрямів професійної підготовки вчителів, розробка принципів й механізмів формування фахової майстерності у педагогічному процесі вищої школи, визначення шляхів їх оптимізації з позицій акмеологічного зростання, а саме: на працях видатних діячів науки та культури про роль мистецтва як засобу творення особистості (Б.Асаф'єва, Л.Виготського, І.Зязюна, Є.Назайкінського, С.Рубінштейна,

В.Сухомлинського, Б.Яворського та ін.); на психолого-педагогічних концепціях теорії та практики розвитку здібностей (Л.Бочкарьова, Ф.Гоноболіна, О.Костюка, В.Мерліна, К.Платонова, В.Ражнікова); на узагальненні концептуальних підходів до поняття “педагогічна майстерність” як системоутворюючого чинника професійної підготовки майбутнього вчителя (Ю.Азаров, Є.Барбіна, В.Бондар, Л.Крамущенко, Н.Кузьміна, М.Кухарев, О.Мороз, О.Мудрик, О.Пехота, М.Поташник, В.Семиченко, І.Синиця, В.Сластьонін, Н.Тарасевич, К.Ушинський, Г.Хозяїнов, О.Щербаков та ін.); на наукових теоріях формування особистості в умовах художньо-творчої діяльності (М.Кагана, О.Леонтьєва, Е.Маркаряна, Я.Пономарьова, Б.Теплова); на дослідженнях професійної майстерності та механізмах творчого розвитку майбутнього фахівця (Е.Абдуллін, О.Апраксіна, Н.Бакланова, Н.Гузій, Н.Кічук, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Рудницька, С.Сисоєва, Ю.Цагареллі, О.Щолокова).

Методи дослідження. Для розв’язання поданих завдань використані загальнонаукові методи:

- аналітичний – для вивчення філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду викладання педагогів-майстрів у вищих музично-педагогічних закладах з метою встановлення рівня теоретичного й практичного розв’язання проблеми;

- порівняльно-історичний – для виявлення процесу передумов наступності та послідовності на різних етапах становлення професійної освіти в Україні;

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

- системно-структурний – для виявлення компонентної структури професійної майстерності майбутніх фахівців у системі музично-педагогічної освіти;

- моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання моделі формування професійної майстерності учителів музики, що відображає взаємозв'язки між елементами феномену;

- спостереження, обговорення, опитування, порівняння – для виявлення рівнів оволодіння студентами фаховою майстерністю;

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

- оцінювання – для систематичного дослідження характеристик елементів професійної майстерності;

- контент-аналізу – для виявлення та виміру тенденцій, які дозволили виокремити домінантні компоненти змістовної структури поетапного формування професійної майстерності студентів;

- експериментальний – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності формування професійної майстерності майбутніх учителів музики;

- статистичний – для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту;

- екстраполяції – для поширення висновків дослідницької роботи щодо певних аспектів проблеми та майбутній її розвиток.

Організація дослідження. Дослідження здійснювалось протягом 1997-2008 років і охоплювало три етапи науково-педагогічного пошуку.

I етап (1997-2000 рр.) – опрацювання філософської, культурологічної, психолого-педагогічної й мистецтвознавчої літератури, змісту нормативних програм фахових дисциплін, існуючих підручників і навчальних посібників; розробка методологічних підходів й концептуальних засад дослідження, вивчення та аналіз шляхів вирішення проблеми в сучасній практиці; аналіз педагогічного досвіду формування професійної майстерності вчителів музики, формулювання робочої гіпотези, визначення завдань, обґрунтування методики дослідження та добір його методів.

II етап (2001-2003 рр.) – вироблення психолого-педагогічних механізмів, дія яких визначала успішність функціонування досліджуваного феномену, розкриття специфіки прояву закономірностей, формулювання принципів та педагогічних умов їх реалізації; теоретичне обґрунтування та розробка авторської програми з спецкурсу “Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін” для магістрів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв; проведення констатувального експерименту, узагальнення результатів котрого підтвердило доцільність подальшої розробки означеної проблеми в системі професійної підготовки майбутніх учителів музики.

III етап (2004-2008 рр.) – експериментальна перевірка ефективності розробленої концептуальної моделі та цілісної організаційно-методичної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів музики; проведення проміжних зрізів у контрольних та експериментальних групах; систематизація та узагальнення результатів; формулювання висновків дослідження, оформлення дисертації.

Дослідно-експериментальна робота проводилась у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, Ізмаїльському державному гуманітарному університеті й Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка та охопила 958 студентів, 159 викладачів музичних дисциплін.

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

уперше

- окреслено сутність, зміст і компонентну структуру професійної майстерності вчителя музики в контексті акмеологічного підходу;
- визначено критерії, показники і рівні сформованості означеного феномена;
- розроблено концептуальні засади підготовки вчителя-майстра, здатного орієнтуватись у своїй діяльності на національні культурні

традиції та інноваційні досягнення світової психолого-педагогічної науки;

- запропоновано нову технологію підготовки вчителя музики в контексті проектування і втілення цілісної модульно-рейтингової системи;
- виявлено динаміку, зміст і послідовність етапів становлення професійної майстерності майбутнього вчителя в процесі музичного навчання;

удосконалено

- способи керівництва колективною художньо-творчою діяльністю на основі врахування типологічних характеристик майбутнього вчителя;
- шляхи творчого розвитку майбутніх учителів музики з опорою на підсвідомі аспекти психіки;

подальшого розвитку дістали

- розкриття специфіки музичного мислення з урахуванням ейдетичного запам'ятовування як процесу швидкого та якісного оперування художньо-музичними образами;
- особливості підготовки майбутнього вчителя музики як керівника шкільних творчих колективів.

Теоретичне значення дослідження полягає у сприянні подальшому розвитку:

- теорії та методики музичного навчання шляхом вирішення проблеми удосконалення музично-фахової підготовки майбутніх учителів музики;
- теорії та методики професійної освіти у напрямку оптимізації змісту, форм і методів багаторівневого навчання студентів;
- акмеології в контексті визначення теоретико-методичних положень щодо педагогічного забезпечення способів досягнення студентами вершин професійної підготовки.

Практичне значення одержаних результатів визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у розробці навчальних програм, методичних розробок та рекомендацій з питань професійно-педагогічного підготовки майбутніх учителів музики для викладачів та студентів у вищих закладах освіти музичного профілю різних рівнів акредитації. Практичне значення становлять: навчально-методичні посібники для викладачів, студентів й магістрів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв, рекомендовані щодо впровадження науково обґрунтованих теоретичних положень й отриманих експериментальних результатів в освітній процес у вищих мистецьких навчальних закладах; методичні рекомендації з основ фахової майстерності для магістрів інститутів мистецтв педагогічних університетів, де домінуючими є концептуальні підходи й поетапна методика формування професійної майстерності; спецкурс “Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін”, спрямований на мотиваційне спрямування студентів до роботи з творчими шкільними колективами, до оволодіння механізмами професійної майстерності.

Запропонована в роботі концептуальна модель розширює методичний апарат дослідження процесу формування професійної майстерності вчителів. Положення дисертаційного дослідження можна використовувати у роботі на мистецьких факультетах вищих педагогічних навчальних закладів, у музичних академіях.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10 /2783 від 28.12.2006), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка №1-7/401 від 23.06.2006), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 748-А від 21.06.2006), Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 1996 від 31.10.2006).

Апробація результатів дисертації. Окремі теоретичні та методичні положення дисертації пройшли апробацію на Міжнародних наукових

конференціях: “Методологические, организационные новации и проблемы музыкального образования и воспитания в современных условиях” (Брест, 2000), “Перші Міжнародні Драгоманівські читання” (Київ, 2003), *Odolnopolska Konferencje Naukowa “Spoleczne i kulturowe konteksty niepełnosprawności człowieka” Zielona Gora/Lubsko* (Зелена Гура, Польща, 2004), “Мистецька педагогічна освіта: методологія, теорія, практика” (Київ, 2004), “Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття” (Київ, 2005), “*Instruirea copiilor dotati in sistemul invatamintului muzical modern*” Moldova (Бельц, 2008), «Арт-терапия: инновационное пространство для поддержки физического, психического и духовного здоровья человека» (Миколаїв, 2009); на всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Формування естетичної культури майбутніх учителів засобами мистецтва” (Кіровоград, 2000), “Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету” (Київ: НПУ, 2004), “Педагогічна освіта в Україні: проблеми, перспективи розвитку” (Миколаїв, 2004), “Хорове мистецтво України та його подвижники” (Дрогобич, 2005), “Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача (Київ: НПУ, 2005), “Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини” (Львів, 2005), «Актуальні проблеми розвитку спеціальностей мистецького спрямування у контексті сучасної парадигми освіти» (Миколаїв, 2005), «Мистецька педагогічна освіта (теорія, методи, технології)» (Кривий Ріг, 2006); «Четверті педагогічні читання пам’яті О.П.Рудницької» (Київ, 2006), «П’яті педагогічні читання пам’яті О.П.Рудницької» (Київ, 2007), «Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів» (Київ, 2008); «Шості педагогічні читання пам’яті О.П.Рудницької» (Київ, 2008), «Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти» (Луганськ, 2009); на щорічних звітних наукових конференціях викладачів Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова.

Обговорення результатів дослідження здійснювалось на засіданнях кафедр фортепіанного виконавства і художньої культури, методики

музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова.

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується методологічним і теоретичним 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 (1997-2008 рр.); результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки розроблених методичних рекомендацій; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес інститутів мистецтв й музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів розробленого навчально-методичного комплексу.

Кандидатська дисертація “Формування стилю педагогічного керівництва хоровим колективом (на матеріалі музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів)” захищена 19 березня 1987 року. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Зміст дисертації висвітлюється у 50 одноосібних науково-методичних публікаціях, з них 30 статей у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України; а також у монографії (23,75 др. арк), навчально-методичних посібниках з грифом МОН України, методичних рекомендаціях для студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, навчальних програмах, у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура дисертації зумовлена логікою наукового пошуку і складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, переліку використаних джерел (553 найменування, із них 11 – іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації – 574 сторінки, з них 487 сторінок основного тексту. Робота містить 15 таблиць, 14 рисунків, що разом з додатками становить 31 сторінку.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

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 формування майстерності вчителів. З цієї позиції на перше місце виходять методичні основи професійної освіти.

Недостатні наукові уявлення про сталі зв'язки між метою, змістом, умовами та результатом педагогічних дій призвела до їхньої підміни інформаційними вказівками, що позбавляє педагогічну науку можливості «здійснювати випереджаючу функцію і визначати доцільні шляхи розв'язання нагальних для освіти суперечностей» [415, 11]. З цієї позиції все більшого значення набувають вимоги освітніх стандартів підготовки майбутніх учителів, які не тільки визначають, що вони повинні знати, вміти, якими навичками володіти, але й вибудовувати конструкцію майстерної праці вчителя, орієнтовану на досягнення акмеологічного рівня з фундаментальними принципами національної самосвідомості, соціокультурної відповідності, гуманізму, проблематизації, особистісно зорієнтованого підходу та діалогізації у навчальному процесі.

Високий рівень педагогічних знань і розвинена система фахових умінь та навичок учителя визначають його професійну майстерність. Проте професійне формування майбутнього вчителя має розглядатись, перш за все, у контексті його особистісного акмеологічного становлення, детального вивчення його інтересів та здібностей.

Такий підхід вимагає методологічного аналізу поняття «майстерність» виходячи з положення діалектичного методу, системного підходу та теорії пізнання, а також дослідження феномена освіти як умови формування довершеної праці вчителя, адже це дозволить обґрунтувати майстерність як багатофакторне та багатоаспектне явище педагогічної освіти. Вирішення поставлених завдань дозволить визначити теоретико-методологічні засади формування майстерності майбутніх учителів у вищому навчальному закладі.

1.1. Методологічний аналіз досліджуваної проблеми

На початку нового століття особливого значення набуває гуманістичний суспільний поступ, котрий базується на триєдиній конструкції: історико-методологічному фундаменті, на глобальних проблемах сучасності та на багатовекторному проектуванні майбутнього. Процес розвитку нових міжособистісних відносин супроводжується вирішенням комплексних проблем, багатоаспектним вивченням складних об'єктів, збільшенням інформаційного обсягу, узагальненні та систематизації знань. Адже, нове тисячоліття, яке утверджується, «інтенсифікує інтелектуальні пошуки людства, спонукає до переосмислення історії, колишніх досягнень і суперечностей, сьогоденних реалій, при чому не лише для того, щоб остаточно поставити всі крапки над «і», але насамперед з метою формування теоретичного образу того єдиного і невідворотнього майбутнього, яке наближається» [246, 9].

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що система освіти має забезпечувати «формування особистості та професіонала», який усвідомлює свою причетність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах соціокультурної динаміки [322, 3]. 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 професійної

підготовки фахівців, модернізації системи освіти. З цього приводу у Всесвітній декларації, прийнятій на Міжнародній конференції з вищої освіти вказується, що якість вищої освіти – це багатомірне явище, яке охоплює «усі сторони діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, навчальну й дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад та студентів, навчально-матеріальну базу і ресурси» [75, 171].

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 освіта» [21, 9-10].

Визначена проблема спрямована на удосконалення змісту професійної освіти майбутніх учителів, котра пов'язана із суттєвими змінами у якісній підготовці фахівців, яких вимагає сучасність. Можливість удосконалення цієї підготовки може реалізуватись за рахунок класифікації, обґрунтування та впровадження цілісної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів, зорієнтованих на оптимальне досягнення поставленої мети. «На стику ХХ-ХХІ століть започатковується «культуротворча» освіта з уявленнями про гуманістичний тип особистості, яка не лише споживає культурні цінності, але й примножує їх. Центрування «вирощування» творчої особистості, її саморозвитку в освіті разом з появою численних моделей інноваційного навчання знаменує кардинальну зміну типу соціокультурного успадкування, яким забезпечується перевага нового над копіюванням старого» [150, 40].

Динамізм розвитку сучасного суспільства поставив перед освітою цілий ряд принципово важливих завдань, від вирішення яких залежить успішний розвиток її культурно-світоглядних аспектів, загалом та оволодіння найновішими досягненнями у професійній діяльності, зокрема. Однією з основних вимог цього процесу є взаємопов'язаність та взаємозумовленість

філософії й освіти. Адже саме філософія освіти охоплює собою «важливий аспект взаємодії усіх основних форм знань та інших видів діяльності – від найбільш абстрактних, узагальнюючих, до специфічного вияву усього загального у кожній окремій особистості й кожному окремому виді діяльності. Все це свідчить, що філософія та освіта завжди нерозривно пов'язані між собою, зумовлюють одна одну. Причому деякі по суті майже однакові найважливіші проблеми взаємних стосунків між суспільством і оточуючим його світом стають вирішальними як для філософії, так і для освіти» [265, 13].

Фундаментальне значення філософії освіти полягає у тому, що «зіставляючи різні концепції освіти, з'ясовуючи основи кожної з них і піддаючи їх критичному аналізу, вона знаходить граничні основи освітньої системи й педагогічної думки, які можуть служити ґрунтом для консенсусу різних позицій. Одночасно філософія освіти обґрунтовує орієнтири для реорганізації системи освіти, пропонує певні ціннісні основи нових проектів освітніх систем і педагогічної думки» [98, 347].

Концепція філософії освіти (В.Андрущенко, В.Бех, Л.Губерський, В.Лутай, М.Михальченко, І.Пригожин та ін.) базується на принципах субстанціональної єдності і діалогової згоди, а також полягає у підпорядкуванні усіх видів педагогічної діяльності та їх інтегративної взаємодії. Важливою є методологічна роль філософії освіти, котра полягає у процесі ефективного реформування цієї галуззі. Сучасна філософія освіти пропонує нову методологічну підставу для вирішення педагогічних проблем, акцентуючи увагу, насамперед, на суб'єктних відносинах між викладачем і студентом, котрі полягають у позиції співробітництва, співтворчості, технології партнерства у педагогічній взаємодії, синергії результату від колективної діяльності. Якщо філософія є «загально методологічною основою систематизації усіх елементів людського світогляду, то філософія освіти відіграє подібну інтегративну роль щодо усіх функцій, елементів у подальшій діяльності як в теорії педагогіки, так і у будь-яких інших видах педагогічної діяльності» [265, 18].

Сучасна концепція професійної освіти виходить із філософського принципу внутрішнього взаємозв'язку та взаємозумовленості процесів і явищ світу. Специфіка перебігу сучасних модернізаційних процесів виводить освіту в центр осмислення реальності й перспектив українського суспільства в якості основного чинника забезпечення становлення демократичного суспільства, де саме вчителю належить провідна роль у процесі розбудови нової освітньої системи. Пріоритетні напрямки цієї сфери виокремив А.Флієр, який зазначив, що «...визначаючи завдання освіти у напрямку трансляції знань, відтворення культури, її цінностей і традицій нам неминуче доведеться визнати, що освіта передусім відтворює наявний суспільний порядок, готуючи соціалізованих, компетентних і по змозі лояльних учасників колективного життя...» [484, 151].

Освіта є одним з найдавніших соціокультурних інститутів, який покликаний потребами людства готувати молоде покоління до життєдіяльності. Визначаючи освіту «як процес і результат засвоєння людиною навичок, умінь та теоретичних знань» [460, 331], важливо усвідомити, що освіта покликана формувати духовне обличчя особистості, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є «надбаннями її культурного кола, а також процесу виховання, самовиховання, впливу й шліфування» [98, 242].

Адже сьогодні важливого значення набуває проблема розробки науково обґрунтованої стратегії та тактики подальшого розвитку педагогічної освіти як цілісної системи підготовки висококваліфікаційних фахівців. У нормативних документах вказано, що необхідно вивести вищу освіту України на рівень розвинутих країн світу через докорінне реформування концептуальних, структурних й організаційних засад навчально-виховного процесу, забезпечивши її випереджувальний характер, що дозволить поглибити ефективність вищої освіти, інтегрувати її в європейський та світовий простір. У роботах науковців [2; 12; 14; 16; 21; 34; 38; 56; 75; 78; 97; 112; 117; 141; 143; 147; 180; 234; 238; 243; 255; 304; 309; 328; 332; 340; 347; 401; 497; 524; 543] підкреслюється важливість такого

підходу до розуміння підготовки студента, у результаті якого він розглядається не тільки як майбутній професіонал, а як глибоко *компетентнісний* фахівець, скерований на постійне самостановлення. Освіта у цьому сенсі виступає як соціальний захист особистості проти деяких негативних інформаційних впливів, котрі націлені на нівелювання значення багатоаспектного становлення майбутнього фахівця.

Освітні процеси на сучасному етапі демократизації суспільства та входження України в європейський та світовий освітній простір визначаються трансформацією та усвідомленням їх глибини й значення. Адже зараз відкриті перспективи для нового світосприйняття, визначенні конкретні завдання розвитку високоосвіченої особистості, котра б усвідомлювала себе як активного дієвого суб'єкта вітчизняного та міжнародного рівнів. Із усіх наявних інтерпретацій категорії «освіта» (система, процес, діяльність, результат, цінність, послуга й тощо) найбільш чіткого визначення вимагає «освіта як процес» - для розуміння функцій, самовизначення, критеріїв, способів, результату діяльності викладача тощо.

Основними тенденціями розвитку освіти на сучасному етапі є: гуманізація; гуманітаризація; національна спрямованість; соціокультурна відповідність; відкритість; перенесення акценту з навчальної діяльності на *навчально-пізнавальну, художню*; перехід від репродукування до розуміння, осмислення; створення умов для самореалізації; педагогічна взаємодія, співробітництво; спрямованість освітнього процесу на виявлення творчих можливостей; перехід від регламентованих способів організації педагогічного процесу до розвиваючих, активізуючих; безперервність освіти; неподільність навчання й виховання; акмеологічне спрямування розвитку особистості.

В.Луговий розглядаючи освіту як фундаментальне явище людського буття, яке виступає однією з базових складових цього прогресу зазначає, що разом «з гуманітарним розвитком прогресує й система освіти у напрямках глобального поширення, більш повного охоплення різних верств населення та видів людської діяльності, своєї інтенсифікації, підвищення

результативності й ефективності. Накопичення досвіду освітньої діяльності дає змогу більшою мірою змінювати шлях стихійної еволюції системи освіти методом доцільного управління нею, використовуючи для цього закони, закономірності, тенденції її функціонування, структурування, розвитку» [263, 3].

Аналізуючи загальні сфери розвитку сучасної освіти, І.Зязюн виокремлює три основні тенденції характерних змін, а саме:

- світову тенденцію зміни основної парадигми освіти (криза класичної моделі і системи освіти; розробка нових фундаментальних ідей у філософії й соціології освіти, в гуманітарній науці; створення експериментальних та альтернативних шкіл);

- світову тенденцію інтеграції і гуманізації освіти (поступ освіти, усіх її типів закладів у напрямку інтеграції у світову культуру – демократизація освіти; створення системи безперервної освіти; гуманітаризація освіти; комп'ютеризація освіти; вільний вибір програм навчання; виникнення на основі самостійності навчальних закладів спільнот викладачів та учнів);

- тенденцію повернення до традицій вітчизняної освіти й культури, в яких спостерігається потужна «методологія і методика», добре організована гуманітарна освіта на єдності вітчизняної та світової культур [150, 40].

Освіта є соціально-культурним, історичним феноменом, який існує й удосконалюється в процесі розвитку суспільного життя людей. Вона виступає могутньою детермінантою соціальних перетворень. Тому «ставлення суспільства, держави, громадян до освіти, реформування відносин у ній самій є вагомим передумовою становлення відкритого, демократичного, громадянського суспільства, що стабільно розвивається» [57, 351]. Адже, освіта відіграє в суспільстві унікальну роль, формуючи особистість і її світогляд, розвиваючи творчі нахили, закладаючи основи необхідних для життя знань. Як зазначається в «Національній доктрині розвитку освіти України», освіта – «стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запорука майбутнього, найбільш масштабна сфера суспільства, його політичної, соціально-економічної, культурної та

наукової організації. Вона є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені” [322, 3].

У педагогічній теорії й практиці утвердилося таке визначення суб'єкта освіти, котре зумовлене біосоціальними детермінаціями (індивід-особистість) й закріплене матеріалістичним світоглядом, що втілюється у масових освітніх процесах. Подібне визначення не відповідає цілісності навколишнього світу, ігноруючи його духовну складову, що зв'язує суб'єкт із духовним виміром Космосу, у якому розум, воля, віра, надія, любов - все те, що піднімає його над матеріальним (повсякденним), проявляється як «воля, творчість, любов» (М.Бердяєв), що дозволяє «творити добро й красу», мати «дух як стрижень свідомості» (Л.Толстой) [470].

Специфікою сучасного стану педагогічної діяльності є те, що її логіка та структура виходять за рамки прагматичного типу мислення з його характерним акцентом на вузькій спеціалізації й гіпертрофованій технологізації діяльності. Цілісне осягнення світу, культури, людини можливо повернути в процесі включення операційно-процесуальних аспектів педагогічної професії у сутнісно-контекстні. Вимоги освітніх стандартів підготовки майбутніх учителів, що значною мірою формулюються у категоріях “знає”, “уміє”, “володіє”, повинні вибудовувати соціокультурну конструкцію сучасної педагогічної професії, орієнтовану на адекватне відображення в освітній практиці нової картини світу з її фундаментальними принципами гуманістичної спрямованості, соціокультурної відповідності, проєктивності перспектив тощо.

Розглядаючи проблему професійного становлення особистості в контексті обґрунтованих парадигм інтеграції філософського та психолого-педагогічного підходів, необхідно враховувати те, що роль філософії професійної освіти «як освітньої парадигми культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти, яка з'ясовує загальні принципи розуміння та інтерпретації об'єкта дослідження, прийняті в певному науковому

співтоваристві. Засади загальної освіти повинні бути призначеними для окреслення культурно-історичних типів педагогічного мислення й педагогічної дії» [148, 15].

Аналітичне вивчення проблеми розвитку особистості, яка відштовхується від вихідного положення про опосередкованість психіки людини, дозволяє говорити про те, що усвідомлення «зовнішньої» предметної діяльності зустрічається зі значними труднощами в поясненні особистісного безпосереднього «внутрішнього» психічного переживання буття. Цей феномен пояснює психологічна теорія інтеріоризації (А.Валлон, П.Жане, Ж.Піаже), котра доводить виникнення вищих психічних функцій шляхом своєрідного переходу, в результаті якого зовнішні процеси перетворюються у такі, що протікають у розумово-свідомому плані. Сутність протиріч, які виникають у цьому процесі, полягає у глибокому розумінні реального факту перетворення характеристик зовнішньої активності у внутрішній стан.

Значний інтерес викликає теорія інтеріоризації з позиції формування внутрішніх структур психіки людини, завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності. Вона пояснює лише трансформацію зовнішньої діяльності у внутрішню (походження психічної активності, протікання внутрішньої мови, опосередкування загальними значеннями вже у «внутрішньому» психологічному плані безпосередньої особистісної свідомості), при цьому не розглядаючи виникнення особистісної безпосередності психічного. А це означає, що будь-яка спроба пояснити факт переживань особистісного буття з допомогою уявлення про інтеріоризацію обертається пошуками безпосереднього і сталого вже в самій «зовнішній» діяльності та в кінцевому рахунку апелює до її найбільш стійких і застиглих значень, категорій і стереотипів, аж до тих, які набули форми забобонів, у якості безпосередньої психічної передумови індивідуального усвідомлення світу. Але тоді втрачається найсуттєвіше в проблемі – з'ясування передумов й умов формування індивіда як унікальної і неповторної, творчої особистості. Тому доцільно погодитись із загальною філософською оцінкою теорії

інтеріоризації, що запропонував Г.Батищев, який вважав, що її зміст не підлягає сумніву як факт репродуктивної поведінки. Однак у «цілому теорія інтеріоризації є неправомірною екстраполяцією фактів максимально нетворчої поведінки, фактів відтворення готових, задалегідь напрацьованих образів – на всі процеси об'єктивного життя взагалі» [41, 33].

Можливість іншого підходу, який криється вже за самою подвійністю буття людини, викликала в житті не менш відомі методологічні альтернативи діяльнісного підходу в психології (О.Леонтьєв, С.Рубинштейн та ін.). Вони виходять, насамперед із факту онтологічної даності «самої особистості», «людини у світі», «особистісного підходу» – із визнання однакової важливості «внутрішніх умов», які, також спираючись на загальний принцип діяльності, зумовлюють через свою специфіку всі зовнішні дії, в якості основної потреби до науково відомих психічних процесів у особистісному плані [234, 376]. Інакше кажучи, виникає не менш важке завдання, котре полягає у поясненні безпосередності внутрішнього «світу» особистості, не зводячи її до стійких загальних значень категорії діяльності.

Однак уся складність ситуації, що при цьому виникає, полягає саме в тому, що визнання особистісної безпосередності психічного, в якій би науковій формі це не здійснювалось, вступає в конфлікт з потребами самої наукової установки психологічного дослідження особистості. Адже психологія спрямована на об'єктивне пояснення явищ особистості, вона не може виходити за межі особистісності, не може виходити за межі особистісного буття та буття взагалі. Більш того, звернення до об'єктивних процесів – чи соціально-стійкого значення діяльності, або процесів природного характеру – це, мабуть, єдиний вихід із делікатного становища наукового пояснення особистості. Стосовно намагань з'ясувати специфіку «внутрішніх умов», що полягає у прямій чи непрямій натуралізації реального факту безпосередності психічного, у поясненні природної мимовільності й спонтанності психіки людини через неперервність біологічних, фізіологічних та інших несвідомих процесів, подібно до безпосередньої діяльності різних органів (дихальної, серцево-судинної систем тощо).

Це приклади не випадкових (онтологічних) «зсувів» від аналізу особистісного буття до пояснення його засобом апеляції до деяких загальних характеристик діяльності або життєдіяльності демонструють як переваги, так й існуючі межі науково-психологічного вивчення «особистості». Сутність цього процесу полягає у тому, як відзначав Е.Кант, що діяльнісний підхід у науковому аналізі психіки пояснює не особистість «в цілому», а досить визначену сторону її буття, а саме його емпірично фіксовані психологічні й психофізичні якості й властивості, котрі формуються під впливом і за умови активної участі самої особистості [169]. У центрі уваги виявляються якраз ті явища й прояви життєдіяльності людини, виникнення яких можливо об'єктивно контролювати і достатньо цілеспрямовано формувати, задаючи смисловий «вектор» діяльності. Це дуже широкий спектр інтелектуальних, професійних, чуттєвих (перцептивних) здібностей та умінь, форм соціальної поведінки, фізичних навичок й довільних рухів, – це уся область напрацьованих і суспільно закріплених видів діяльності й життєвої активності особистості. С.Рубінштейном сформульована ця вихідна наукова установка в психології, а саме тим, «що суб'єкт робить, можливо визначити те, яким він є; а напрямком його діяльності можна визначити й формувати його самого» [411, 212].

Очевидно, що парадоксальна складність діяльнісної оцінки особистості якраз і полягає в тому, що в процесі «зовнішньої реалізації усвідомлені дії людей набувають об'єктивної характеристики природних процесів, і складаються в безпосередню дійсність практичного життя людини, котра містить акти усвідомлення й рефлексії, але в кінцевому рахунку не залежить від суб'єктивних намірів» [334, 147]. Психологічний аналіз особистості, що спирається на принцип діяльності, ілюструє вже відомі об'єктивні критерії правильної оцінки людської активності та встановлені орієнтири її точної спрямованості. Але це означає, що в поле зору психологічного пояснення діяльності потрапляє все, що є в поведінці людини мимовільним та несвідомим, а за його межами опиняється саме безпосередність свідомого буття людини.

Навчальна діяльність – це соціально організований і заданий норматив сприйняття картини світу в наукових поняттях, які «відстоялися» у суспільно-історичному досвіді й тому існують об'єктивно. З педагогічної точки зору навчання – це система дій, які спрямовані на проникнення в свідомість студентів нормативних прикладів пізнання та поведінки. Навчання прагне відтиснути, ігнорувати суб'єктивний досвід як недосконалий, або переробити його, тим самим втягнути в «прокрустове ложе» наукових понять. Картина світу просто «пересаджується» в голову учня, наслідком чого є формалізм знань, зниження, а часто й втрата пізнавального інтересу, відмова від самостійності та відповідальності. У цьому процесі практично випадає принциповий момент, а саме – вплив самої особистості на оточуюче середовище, на його перетворення і зміну; вплив, у процесі якого особистість стає активнішою, набуває нових якостей.

Згідно з викладеним, навчання – організований процес переробки, переосмислення і засвоєння студентами власного досвіду, зміна його під впливом цього процесу, створення учнем уявлень про навколишню дійсність шляхом формування особливо значущого образу світу, побудова індивідуальних моделей пізнання й поведінки. Іншими словами, навчання – це встановлення культурного суспільно значущого нормативу, заздалегідь пропущеного через суб'єктивний досвід. Це означає, що далеко не всі поняття, організовані в систему за всіма правилами науки, будуть прийняті, а лише ті, які є особливо значущими. У навчальному матеріалі студенти намагаються виокремити ті смислові ознаки, на які їм зручніше спиратися під час виконання завдань. Нажаль, існуюча традиційна система штучно обмежує смисловий простір студентів заданими зразками і необхідністю слідувати їм.

В історичній перспективі та сучасних поглядах на проблему формування особистості майстра існують, в основному, дві тенденції, котрі виникли з аналізу феномену особистісного буття. В одній з них феномен особистості розглядається як прояв, що не піддається усвідомленому, раціональному контролю людського буття. Інша тенденція розглядає глобальний процес становлення індивідуальності як певну послідовність та

досягнення повноти, а їх практична деталізація розглянута у філософських, естетичних, етичних, психологічних, педагогічних вимірах формування особистості. Ці обидві тенденції виходять із того, що особистість виявляє безпосередність свого буття в плані “Я-концепції” й супроводжується актами духовної активності. Оцінюючи можливості свідомого самоздійснення особистості – у мисленні, мові, почуттях, сприйнятті, емоціях та прагненнях доцільно фіксувати їх феноменальний зміст, бо слід зважити на те, що цей процес може проходити незалежно від бажання та волі особистості. У більш точних діяльнісних варіантах мова йде про традиційний світоглядний ідеал самоформування та саморозвитку індивіда шляхом свідомого виділення себе в культурну особистість, про феноменологію духовного розвитку. Якою б складною не здавалась ця трансформація, але достатньо проаналізувати послідовний розвиток процесу формування свідомості індивіда, що творить себе духовно, щоб переконатися у дієвості методу феноменології.

Цілісність особистості вчителя полягає в єдності професійних знань, умінь і навичок та розвиненої культурної самосвідомості, що забезпечує цілеспрямованість та якість процесу освіти як універсальної форми діяльності з трансляції та творення усіх форм культури суспільства. Цілісне пізнання людини, інтегральне, міждисциплінарне дослідження людського буття виражає найбільш характерну тенденцію сучасної науки. “Людина як “предмет пізнання” — це ключ до всієї науки про природу... У людині резюмується все, що ми пізнаємо” [477, 221]. Формулюючи завдання сучасної науки необхідно відтворення цілісного образу людини в її фізичній, психічній та духовній єдності, з її глибинами підсвідомого, в її обумовленості потребами, емоціями, інтуїцією.

Визначаючи методологічні витоки *майстерності*, перш за все, доцільно проаналізувати філософське обґрунтування особистості у діяльнісному контексті, виокремлюючи специфічність поняття «майстерність», його багатогранність та багатоаспектність. Безумовно, високий рівень педагогічних знань й розвинена система фахових умінь

учителя визначають його професіоналізм і майстерність. Проте професійне формування майбутнього вчителя має розглядатись у контексті його особистісного становлення, яке припускає визначення таких функціональних позицій вчителя, що актуалізують активний, діяльнісний початок в особистісній структурі професіонала. Суб'єктна позиція майбутнього вчителя є найбільш адекватною динаміці професійної діяльності в умовах постійної зміни соціального замовлення. Вирішення поставлених завдань дозволить визначити методологічні засади мистецької освіти майбутніх учителів у вищому навчальному закладі.

Наукове тлумачення феномену «*майстерність*» уособлюється з вправністю, мистецтвом, ознакою якого є досконала творча обізнаність індивідуума про предмет діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю уміння майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань. Ми припускаємо, що визначення методологічних витоків поняття «*майстерність*» знаходиться у філософському, психологічному та естетичному аспектах категорії *досконалість*, яку доречно визначити як «найвищий ступінь доцільності та гармонійності, котра притаманна тому чи іншому природному чи штучному предмету, чи живій істоті» [42, 187].

Згідно вчення Ансельма Кентерберійського (1033-1109) – проблема досконалості дозволила сформулювати онтологічний доказ існування Бога, котрий був побудований на гіпотезі про те, що абсолютна ступінь довершеності є характерною лише для самого Творця Всесвіту. Усе матеріальне в світі, до складу якого входить і те, що створено людиною, є лише частковим втіленням досконалості. Проте серед усіх існуючих досконалостей, на думку вченого, найвищим, абсолютним є творець [505].

Аналізуючи психологічну сторону терміну досконалість, доречно визначити, що це – високий ступінь злагодженості систем організму, психічних функцій. У психологічній науці – «досконала діяльність, досконала пам'ять, досконале володіння мовою тощо. Досконалість фізична чи духовна не є чимось застиглим, усталеним, вона зазнає змін, розвитку. У цьому одна з передумов прогресу матеріальної і духовної культури

людства. Досконалість у праці, культурному розвитку, поведінці досягається завдяки великим зусиллям окремого індивіда з оволодіння соціальним досвідом, що його нагромадило людство упродовж своєї історії. Досконалість діяльності тісно пов'язана з такими поняттями, як майстерність, професіоналізм, вправність» [388, 47].

Характеризуючи досконалість як естетичну категорію, доцільно її розглядати як «повноту усіх переваг, найвищий ступінь будь-якої якості, оптимальність стану та розвиток естетичного феномену, котрий виражений у повній відповідності сутності та явища; вимір кожного виду, кращі у своєму роді предмети та явища дійсності й результати доцільної діяльності». Досконалість має естетичне значення, оскільки вона – «доказ гармонійності та доцільності» (за Кантом, досконалість – «доведена до єдності узгодженість багатоманітного» та об'єктивна доцільність). Досконалість отримала свій естетичний потенціал у людській діяльності, у якій досягаються високі результати. Об'єктивно існуюча досконалість є аналогом результатів успішної діяльності найвищого ступеня, котра повністю реалізує свою мету. Поняття досконалість саме по собі не містить «цілісної характеристики явища, а лише підкреслює їхню перевагу. Художня досконалість означає досягнення гармонії між змістом та формою у творі мистецтва, на якому лежить відбиток творчого таланту й віртуозної майстерності» [399, 319-320].

У вітчизняній науковій парадигмі *майстерність*, як естетична категорія, розглядається як високий рівень оволодіння виразними засобами та технікою виконання в одному чи різних видах мистецтва. Для досягнення майстерності необхідна відповідна освіта та професійні навички. Оволодіння майстерністю «складний процес, котрий продовжується протягом усього творчого життя митця. Істинний митець, якою б успішною не була його діяльність, навчається постійно, у першу чергу від самого життя, яке спонукає його шукати нові засоби та прийоми виразності». В ідеалістичній естетиці традиційно трактують майстерність у дусі вчення Платона: «як дещо другорядне, прикладне порівняно з

натхненням, не дуже обов'язкове. У зарубіжних естетичних школах, особливо у неопозитивізмі, майстерність зазвичай розглядають як сукупність прийомів, таких, які у принципі підходять для будь-якого змісту». І в тому, і в іншому випадку майстерність зводиться до ремесла, котре є відірваним від творчого процесу, порушуючи тим самим його єдність. У дійсності ж сила таланту виражається у здібності «мислити цілісними образами, у котрих зміст та форма є нерозривним сплавом. Майстерність є поняттям двоєдиним, синтетичним. Воно є вмінням, з одного боку, бачити нове у реальному житті й глибоко аналізувати його засобами мистецтва, а з іншого – органічно використовувати ці засоби, досягаючи художньої досконалості». У процесі опанування майстерності умовно розрізняються два етапи: внутрішній та зовнішній. На першому етапі відбувається «усвідомлення ідеальних образів у формах даного виду мистецтва, на другому – вони матеріалізуються у звуки, слова, колори тощо. У цьому процесі особливо помітна, за вдалим висловом Гегеля, технічна робота митця, котра доходить «у деяких випадках навіть до ремісництва». Але ця робота іноді невидимо здійснюється й на першому етапі, оскільки конструювання змісту є одночасно й процесом його формування. Працюючи над музичним твором виконавець осмислює, аналізує його, що не виключає, а доповнює, у свою чергу, технічну віртуозність виконання цього твору. Отже, майстерність не є чимось зовнішнім по відношенню до власної природи художнього таланту, а внутрішньо йому притаманним» [399, 195-196]. Єдність майстерності, як процесу набуття вмінь та навичок розкривається тільки у творчому педагогічному процесі.

Аналізуючи джерела української наукової думки щодо значення майстерної педагогічної праці [434; 474; 476; 477; 496], доцільно зазначити, що розуміння ролі особистості вчителя у педагогічному процесі розкрито в роботах філософа, мислителя, письменника і педагога Г.Сковороди (1722-1794), який приділяв велику увагу майстерності виконання педагогічної праці. Він виступав проти існування схоластичного змісту та методів навчання, закликав до створення української освіти, провідником якої вважав народного

вчителя. Філософ неодноразово підкреслював, що для того, щоб учитель став майстром своєї справи, йому потрібно постійно займатися самопізнанням та самоосвітою, мати глибокі професійні знання, бути безкомпромісним. Особливо цінним для нашого дослідження є теза Г.Сковороди про глибинне пізнання природи людини “крізь любов та віру”, та внутрішнього пізнання природи людської душі з урахуванням чинників її формування – віри, надії, любові. “Збери всередині себе думки, і в собі самому шукай справжніх благ. Копай криницю в середині самого себе для тієї води, котра зростить й твою оселю, і сусідську” [434, 414]. Зразком єдності переконань та духовних прагнень Г.Сковороди був тісний взаємозв’язок всебічності його знань й широти світогляду, який поєднував у собі чітке уявлення та сприйняття видимого й невидимого світів, розуміння взаємодії законів космосу. Самопізнання, як стверджував філософ, має бути універсальним засобом морального вдосконалення суспільства, одним із шляхів досягнення гармонії життя [434, 411].

Український просвітитель, науковець О.Духнович (1803-1865), розглядав педагогіку як „найскладніше мистецтво”, як „мистецтво мистецтв”, а вчителя називав митцем, майстром володіння словом. У його працях зазначено, що вчитель повинен обов’язково добре знати свій предмет, теорію педагогіки й психологію, методику реалізації навчального процесу, повинен мати педагогічні здібності та любити дітей. Провідну роль в опануванні педагогічної майстерності О.Духнович, відводив покликанню, дбайливому ставленню до учнів та знанням української культури. Він був переконаний, що стати вчителем можна лише за покликанням, адже не всякий, «хто вчить і наставляє, може називатися вчителем...» [496, 35].

Яскравим внеском у розвиток педагогічної думки в Україні стали значні доробки корифея освітянської справи, засновника вітчизняної наукової педагогіки К.Ушинського (1824-1870), котрий своїми відомими працями „Проект учительської семінарії”, „Про користь педагогічної літератури”, „Три елементи школи” заклав фундаментальні теоретичні основи дослідження проблеми майстерності педагогічної діяльності, науково обґрунтував шляхи

вдосконалення професійної підготовки вчителів. Зберігає свою актуальність думка К.Ушинського про те, що факти виховання не дають досвідченості. «Вони повинні справити враження на розум вихователя, класифікуватися в ньому за своїми характерологічними особливостями, узагальнитися, втілюватися в думку, і вже ця думка, а не сам факт, зробиться правилом виховної діяльності педагога... Зв'язок фактів у їх ідеальній формі, ідеальний бік практики і буде теорія в такій практичній справі, яким є виховання» [476, 18-19]. К.Ушинський зробив спробу виокремити найбільш важливі компоненти, які й визначають поняття «майстерність». На його думку учитель повинен досконало оволодіти дидактикою, педагогікою, психологією, методикою викладання окремих предметів та іншими науками.

Високі вимоги до діяльності вчителя ставив яскравий представник київської філософської школи, вчений, педагог, лектор П.Юркевич (1826-1874), котрий маючи характерний творчий метод мислителя виявив взаємодію філософії з практичною педагогікою як складовими наукової теорії про закономірності, методи й засоби формування духовної сфери людини. Духовним наставником П.Юркевича можна вважати Г.Сковороду, ідеї якого здобули творчого розвитку в таких працях вченого як: «Курс загальної педагогіки», «З науки про людський дух», «Читання про виховання» тощо. Естетична категорія працях П.Юркевича займає провідне місце, адже на його думку в учителя повинна бути розвиненою любов до істини, потяг до добра та повага й любов до учнів. Людність учителя, як вважав учений, проявляється в тому, щоб він не лише зміг досягнути й зрозуміти істину, добро та красу, але й самому випромінювати духовність і жити нею учнів.

Український просвітитель, видатний громадський діяч, філософ, педагог, письменник, фольклорист, історик М.Драгоманов (1841-1895), відводив провідну роль підготовці майбутніх учителів, працюючи викладачем у педагогічній школі при Київському університеті та у гімназії. Життєвим кредо М.Драгоманова був заклик до всебічного виховання особистості на національно-культурних традиціях, адже патріотизм він вважав найважливішою якістю педагога. Мистецтвом «пам'яті поколінь» називав він

народну творчість стверджуючи, що «кожний, хто залишив Україну, кожна копійка, витрачена не на українську справу, кожне слово, сказане не українською мовою – є вилученим з національної скарбниці, адже це є втратою того, що вже не повернеться» [496, 78]. У праці М. Драгоманова «Народні школи України» детально розглянуті питання готовності вчителя до педагогічної праці, рівні естетичної вихованості майбутніх учителів, доцільності підвищення їх компетентності та шліфування майстерності. Особливу увагу звертав учений на підготовку вчителів з мистецьких дисциплін, адже він вважав, що школа має дуже мало підготовлених наставників із співу, малювання та дитячої творчості.

Узагальнюючи вітчизняні наукові джерела та методологічні витoki поняття «майстерність», доцільно враховувати той факт, що творчість є важливою складовою, невід'ємною частиною майстерності. На думку А. Орлова, співвідношення понять «творець» та «майстер» припускає, що «майстер» є слугою «творця», а майстерність – засобом його творчості [336]. Виходячи з найбільш поширеного поняття, що майстерність є такою ознакою, котра відрізняє особистість тим, що вона творить щось неповторне, нестандартне, а *майстерність* є передумовою *творчості*, доцільно виокремити сутність цього поняття.

Сучасна природа і сутність творчості дозволяє визначити, що вона є найвищою формою активності свідомості людини спрямовуючи діяльність особистості на створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей. Аналізуючи наукові підходи до цього поняття філософ О. Спіркін зазначає, що творчість – це така духовно-практична діяльність, підсумком якої є створення оригінальних, неповторних культурних соціально значимих цінностей, встановлення нових фактів, відкриття нових властивостей, закономірностей та методів дослідження і перетворення світу [447, 282].

Проблема творчого процесу та його закономірностей є вельми широкою. З давніх часів, поряд із фіксацією окремого, особливого, неповторного прагнуть знайти закономірності творчого процесу взагалі та індивідуальної творчості зокрема. В основному творчість подають як спосіб

вирішувати проблеми. Відомо, що винайдення і постановка проблеми іноді важливіші за її вирішення. Усе пізнання, в основному, зводиться до процесу порушення гіпотез, які ми перевіряємо різними способами. Вони можуть бути будь-якого змісту. Тому творчість починається з висунення внутрішніх, суб'єктивно забарвлених гіпотез, бо творча діяльність людини є органічним поєднанням фізичної, розумової, емоційної активності.

Найважливішим вихідним принципом аналізу творчого процесу є визнання факту наявності в кожному виді діяльності елементів творчості. Внаслідок цього творча діяльність не може бути привілеєм певної верстви суспільства, вона поширюється на будь-який вид праці. Здатність до творчості, іще не означає самого процесу творчості. Ніщо так не заважає людям творити, як недовіра до власних творчих сил. Особистість потенційно має величезні творчі можливості. За наявності здорової психічної структури кожній людині притаманні задатки до виконання різних видів діяльності, який є лише проектом, можливістю. На прикладі людської долі можна довести просту істину: якщо менші задатки потребують більших зусиль, то вони частіше реалізуються у практичній діяльності.

Педагогіка творчості, за справедливим твердженням С.Сисоєвої, є важливою частиною загальної педагогіки, яка «вивчає закони та закономірності: формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її творчих можливостей в освітянських процесах; створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості в суспільно-корисних і індивідуально-значущих для неї видах життєдіяльності» [431, 83]. Педагогіка творчості дає поштовх для створення інноваційних технологій на основі гуманістично-особистісної орієнтації, таких як: педагогіка співробітництва, гуманістична технологія «Школа життя» Ш.Амонашвілі [17], система морально-емоційного виховання учнів Є.Ільїна [155], технологія вітагенної освіти А.Белкіна [43], що заснована на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічному потенціалі, тощо. Впровадження інноваційних технологій, створених майстрами педагогічної праці, у широку практику потребує від учителя неабиякої

майстерності, адже точно скопіювати новаторський досвід неможливо, потрібно його пропустити через себе та творчо адаптувати до навчальної аудиторії.

Процес навчання у ВНЗ є важливим періодом у житті особистості, адже перебування в університеті припадає на завершення процесу дорослішання не тільки у фізіологічному й юридичному аспектах, але й у психологічному. Якщо врахувати, що дорослість – це ступінь усвідомленості дій, то призначення технологічних підходів полягає в тому, щоб студенти до автоматизму опанували технологію усвідомленої дії, послідовно оволодівали знаннями, вміннями та навичками. У конкретній педагогічній практиці це дозволить вирішити основні завдання сучасної вищої освіти – гуманізації, національної спрямованості та соціокультурної відповідності. Їхня недостатня розробка загально визнана й проявляється в щоденних справах сучасного фахівця. Порушена надмірною соціалізацією внутрішня гармонія в структурі суб'єкта освіти як єдності індивіда («біо»), особистості («соціо»), людини («дух») продовжує закріплюватися існуючими освітянськими моделями.

Гуманізація займає одне з провідних сучасних проблем освіти, що підтверджує невідповідність існуючого уявлення про суб'єктів освіти й цілісності навколишнього світу (Природа, Соціум, Дух). Широта цієї проблеми, її значимість ставить перед педагогічною наукою завдання розробити й описати такі моделі й технології, які дозволили б педагогічній практиці розв'язати проблему гуманізації – засвоїти нові норми й способи педагогічної діяльності.

Дискусія про внутрішню структуру освіти ведеться постійно й перманентно та, мабуть, не встигає за реальними соціокультурними змінами, що детермінують функції освіти. Адже освіта - це виховання, навчання й розвиток, а саме: *виховання* як вміння керувати своїми потребами (включаючи широке коло інтересів) і, звичайно ж, інтелігентність, толерантність, високий рівень внутрішньої волі й духовності; вміння обмірковувати ситуації, що виникають; сумніватися, робити висновки, самовизначатися, адаптуватися; *розвиток* як оволодіння способами

продукувати й оформлювати власні думки, обмінюватися ними з метою розуміння, діяти усвідомлено, мати високий рівень рефлексивних здатностей, що саме і є інформаційною базою інтелекту. Інформація, засвоєння якої є результатом навчання, стирається (забувається), застаріває (залишається невикористаною), оновлюється (засвоюється нова) і у величезних кількостях зберігається на дискетах і паперових носіях. Перетворювати свою голову в «банк даних» молоде покоління не хоче, тому там повинно бути стільки інформації, щоб вона забезпечила процес виробництва власних думок, необхідних для прийняття необхідних рішень, для самовизначення особистості в умовах змін, у нестандартних ситуаціях.

Отже, з визначенням основних педагогічних категорій (освіта, виховання, навчання, розвиток) у сучасній педагогіці існує декілька проблем: надзвичайна подібність і неможливість їх розрізнити; невизначеність у їхніх зв'язках і відносинах; сформульовані визначення здійснюються із зовнішньої позиції, а не з позиції студента як суб'єкта освіти, у якому відбувається процес зміни внутрішнього образу (потреб, норм, здібностей) тощо.

Для процесу й результату освіти досить істотним є розуміння взаємозв'язків виховання, навчання, розвитку, які синергетичною парадигмою освіти характеризуються як безперервне взаємопроникнення, як взаємне доповнення. У внутрішньому досвіді вони відповідають взаємозв'язкам між потребами, нормами, здібностями; у реальній практиці проявляються у прийнятті рішень, у критеріях і здатності до певного виду діяльності; в освітніх процесах, що з'єднують перше та друге, - адекватні взаємозв'язкам між цілями, змістом, методами.

Виховання як процес керування суб'єктом власними потребами, що визначає рівень духовності й спосіб життя, у педагогічному процесі здійснюється через вирощування цілей, їхнє вибудовування з урахуванням переваг; у діяльності вихованця проявляється як самовизначення під час прийняття рішень у різних ситуаціях. Навчання - процес засвоєння нових норм, що визначає рівень залучення до культури, традицій, досягнень соціуму. Навчання у педагогічному процесі здійснюється через зміст освіти як

засвоєння нової інформації, як збільшення внутрішнього змісту суб'єкта, що у діяльності проявляються як критерії (норми, правила, приписи тощо) професійної дії. Розвиток - процес вирощування здатностей шляхом здійснення дії, використання способів діяльності, що визначають рівень цивілізованості соціуму. Розвиток у педагогічному процесі здійснюється через методи навчання як спільні способи діяльності викладача й студентів, у результаті яких проявляється, вирощується, окультурюється здатність творчо мислити, володіти словом (комунікативні здібності), усвідомлювати дії (рефлексивні здатності). Розвиток особистості – процес її формування як соціальної якості індивіда проходить в результаті соціалізації і виховання. Маючи природні анатомо-фізіологічні передумови для становлення особистості, дитина в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненнями людства. Оволодіння дійсністю у дитини реалізується в її діяльності за допомогою дорослих, тим самим процес виховання є провідним у розвитку її особистості. Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості. Як передумова й результат розвитку особистості виступають потреби [98, 289]. Тільки враховуючи весь комплекс зазначених особливостей можна виховати особистість творця, майстра.

З цього приводу М.Фулан зосереджуючи увагу на прогресивних зрушеннях, які стосуються стратегічного бачення організаційних та системних освітніх реформ, зауважив, що у «цьому світі нам знадобляться генеративні концепції й здатності. Ми потребуємо особистості, яка була б водночас і пошукачем, і учнем; майстерності та know-how, які відповідають передовим стратегіям; лідерів, які визначають та примножують основні цінності, даючи змогу іншим робити те ж саме ...» [488, 12].

Розуміння структури освітнього процесу має важливе практичне значення, адже розуміння викладачем власних функцій у педагогічній діяльності дозволяє не тільки впроваджувати новітні технології навчання, а й здійснювати взаємозв'язок єдності й цілісності цих технологій у взаємодії виховання, навчання та розвитку. Взаємодіючи з навколишнім світом, що як

складна система складається із взаємопроникаючих елементів «біо-соціо-дух», суб'єкт освіти одночасно бере участь в існуючих компонентах діяльності: предметної (праця), комунікативної (спілкування), розумової (теоретичної). Їхнє гармонічне сполучення в навчальній діяльності забезпечує якісне виконання професійних функцій.

Філософські категорії *одиночного, особливого та загального* відображають діалектичну єдність і відмінність між речами та явищами дійсності. У категорії *одиночного* (окремого, індивідуального) фіксуються окремі речі та явища, які характеризуються відповідними просторовими й часовими межами, відповідною якістю. *Одиночне* існує як діалектична протилежність і міра *загального*, як спосіб буття *загального* [483, 459].

У категорії *загального* фіксується об'єктивно існуюча тотожність між предметами, явищами та процесами в межах конкретної якісної визначеності. На більш глибокому рівні пізнання з'ясовується, що сутність забезпечує внутрішню єдність наявного буття, якості; сутність – це загальне, яке відрізняє себе в різних відношеннях. Отже, загальне не існує поза *одиночним*.

Доцільно зазначити, що категорія *особливого* відображає момент діалектичної єдності *загального* і *одиночного*, *особливе* виступає як конкретний вияв *загального*. В *особливому* додається *однобічність* як *одиночного*, так і *загального*. *Особливе* позначає диференціацію якісної визначеності, виступає як єдність сутності та явища.

Процес історичного розвитку матерії є процесом її диференціації, реалізації окремих потенцій сутності. Вдосконалення *одиночного* веде до розвитку *загального*. Через удосконалення окремих функцій, здібностей індивідів суспільство йде до *всєбічного* розвитку особистості. Відображаючи об'єктивну діалектику речей, категорії *одиночного, особливого, загального* виражають також процес руху та пізнання. Діалектичне розуміння взаємозв'язку категорій *одиночного, особливого, загального* має важливе значення для теоретичного та практичного розв'язання проблем сучасності,

особливо у ракурсі співвідношення загальних закономірностей і специфічних особливостей [483, 460].

Розгляд змісту та специфіки феномену, що розглядається, виявив діалектику загального, одиничного та особливого. У педагогічних процесах технології трансформуються через кваліфікацію викладача, рівень підготовки студентів й умови їхньої взаємодії, які завжди специфічні, особливі й відбиваються в методиках. Методики усвідомлюються й втілюються в досвіді, що одиничний, неповторний (тільки «тут і зараз»). Взаємопроникнення досвіду, методики, технології їх поєднує, а особливість статусу кожного із цих категорій суб'єктів роз'єднує, вимагає розрізнення.

Педагогічна майстерність виявляє загальне, одиничне та особливе як у найбільш значимих об'єктах освітянської сфери, так і у прийомах, засобах, методах і підходах до розв'язання професійних завдань засобами різних галузей знань. Адже, філософські основи повинні стати невід'ємною особливістю сприйняття майбутніми викладачами мистецьких дисциплін художнього образу творів. Тим самим підкреслюється роль забезпечення світоглядних основ естетичної оцінної діяльності майбутніх учителів музики на основі застосування філософських категорій та законів у процесі осягнення мистецьких дисциплін.

Розрізняючи категорії за використаною схемою стосовно нашого дослідження доцільно визначити освіту як загальне, одиничне – особистість вчителя, особливе – його майстерність.

Однієї з основних ідей філософії освіти є суттєво новий діалектичний підхід до «співвідношення загального і особливого (зрештою, унікального), єдиного з протилежними формами його прояву. Саме цей підхід зараз відіграє найважливішу роль у вирішенні головних проблем сучасної освіти» [265, 104]. Адже саме філософія сучасної освіти повинна поєднувати у собі «два основних протилежних досягнення людської думки. Перше з них полягає у розкритті субстанціональної єдності різних, протилежних інтересів, цінностей людей... Друге досягнення цієї думки полягає в розумінні того, що кожне явище суспільства – від даного типу культури до окремої особистості

– має свою унікальну особливість, що остання не може бути зведена до якоїсь загальної суті і що розвиток усіх цих явищ відбувається тільки завдяки тим суперечностям, які виникають між ними» [265, 105]. Новий тип вирішення найважливіших суперечностей сучасного суспільства, системи його освіти може бути здійснений лише шляхом систематичного поєднання двох вищезгаданих досягнень людства.

Урахування наведених ідей свідчить про існування різних методологічних підходів до визначеної проблеми. Враховуючи це, О.Рудницька визначила, що завданням філософії мистецької освіти не є «акцентування якогось одного з них, а знаходження принципів позицій консенсусу їх узагальнення дає підстави сформулювати такі актуальні для філософії мистецької освіти ідеї:

- найхарактернішими ознаками специфіки художньої форми є її цілісність та самодостатність. Вона завжди виражає певний смисловий зміст, який розуміється як власне мистецький феномен;

- сприйняття і розуміння мистецького твору містить не тільки констатацію конкретного артефакту, а й намагання усвідомити, що саме становить цей факт у смисловому відношенні, осягнути його як вираження образного смислу;

- принципом відтворення смислу в мистецтві є символічність, що визначає художню цінність твору;

- мистецьке спілкування є процесом пошуку смислу через розкриття символічних значень твору та їх особистісне усвідомлення;

- виваженість у художньому явищі суб'єктивного світобачення митця передбачає глибоко особистісний характер його сприйняття;

- мистецький твір є результатом співвідношення того, що пізнається, і того, хто пізнає, що зумовлює відмінності його розуміння та оцінки, однак не заперечує можливості схожих моделей індивідуальної інтерпретації» [415, 45].

Таким чином, як зазначає В.Луговий, метою освіти є системоутворюючий фактор усієї освітньої цілісності. Педагогічна освіта має формувати особистість

вчителя, “здатного реалізувати головне завдання освіти – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства” – відповідно до тієї частини культурної спадщини, з котрої спеціалізується вчитель [263]. А мистецька освіта є такою освітньою галуззю, котра «спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей та смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та удосконалення власної почуттєвої культури» [530, 34].

Аналіз досліджень проведений на категоріальному рівні загального (освіта), одиничного (вчитель) та особливого (майстерність) дозволив виявити взаємозалежність досліджуваних категорій як цілісної системи послідовного розвитку особистості майбутнього вчителя музики в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Отже, методологічною основою визначеного феномена можна вважати системно-цілісний, категоріальний, особистісний та діяльнісно-творчий підходи. Феномен майстерність визначений як індивідуальна ознака професіонала в активному діяльнісному процесі. Необхідною складовою майстерності є творчість, креативність мислення як ознака обдарованості особистості. Стрижнем майстерності є компетентність учителя на основі базових знань, культура спілкування (комунікативна опосередкованість), авторитет, імідж, репутація як норма соціально-психологічної поведінки особистості.

1.2. Сутність майстерності вчителів в історично-педагогічному вимірі

Майстерність, як багатофункціональне поняття, що відбиває у собі минуле світової думки, науки й мистецтва навчання та виховання, має глибокі історичні та соціальні корені. Насамперед ці витoki ґрунтуються на ідеях провідних мислителів Давньої Греції, Стародавнього Риму, шумерської

культури. За твердженням мислителів минулого, мистецтво навчання й виховання є результатом талановитої *довершеної* праці вчителя, що дає можливість безпосередньо впливати на волю та поведінку вихованців, пробуджувати їх до творчої діяльності. Узагальнюючи їх внесок та розроблені ідеї, доцільно підкреслити, що вони закладені у сучасну освітню парадигму.

Аналізуючи історичні витоки майстерності у ракурсі нашого дослідження, доцільно визначити, що свій початок цей феномен узяв, в основному, з таких видів діяльності, які базуються на законах діалогової взаємодії та мають стародавні корені, а саме: педагогічні та музичні. З цього приводу слід підкреслити, що, існуючи цілком самостійно, вони органічно поєднуються та доповнюють один одного в діяльності вчителя музики.

Історичні витоки педагогічної майстерності мають прадавнє коріння, яке пов'язане з виникненням шумерських шкіл, діяльності вчителів Стародавнього Світу, тощо. На початковій стадії навчання шумерські школи готували писарів, але з розвитком мережі таких шкіл, а також із розширенням навчальних програм школи поступово стали осередками шумерської культури. У них сформувався тип універсального спеціаліста – професіонала з усіх існуючих у ту епоху розділів знань. Однією з ознак майстерної праці педагогів у шумерських школах було те, що ці навчальні заклади ставали своєрідними культурними центрами. Вчителі шумерських шкіл особливу увагу приділяли змісту педагогічної праці та її якості. У цей період були утверджені основні демократичні ідеї навчання та виховання, а саме: глибока пошана до вчителя, створення атмосфери духовної близькості вчителя та учнів, творчий розвиток школярів. Про останнє свідчать знахідки вчених, у яких учні шумерських шкіл не лише переписували існуючі літературні пам'ятки минулого, а творчо підходячи до цієї роботи створювали нові літописні твори [235, 195].

На відміну від шумерських шкіл вчителі Стародавнього Світу приділяли особливу увагу майстерності полілогу та діалогу, адже педагогічна діяльність була щільно пов'язана з риторською. Майстерність виступів ораторів розквітла в Стародавній Греції, де були розповсюджені прилюдні

диспути з філософської, а пізніше, з виникненням християнства, християнсько-богословської тематики. Майстерність проведення полеміки стала предметом глибокого аналізу ораторів Стародавніх Греції та Риму, котрі досконало володіли правилами й формами усного мовлення та законами логіки (Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон, Аристоксен та ін.). Діалогічні форми співбесіди широко використовувались в грецьких академіях, де полеміка вдосконалювалася як словесне мистецтво, як один з найбільш гнучких способів риторської майстерності [505, 92].

Загальна освіта у Стародавній Греції була дуже щільно пов'язана з музичною. На думку Платона могутність та сила держави напряму залежать від того, яка музика в ньому звучить. Для держави немає гіршого способу руйнування моралі, як відхід від вдумливої музики. Через розпусні ритми та лади, вважав Платон, у душі людей просочується таке ж розпусне начало. Платоном та Піфагором були встановлені мелодії та ритми, з допомогою яких на душі молодих людей можна було справляти відповідний вплив. Це були мелодії, які відволікали від суму, надмірних емоцій, роздратування, гніву.

Ідея про зміст та призначення музики, її ролі у житті людей, у вихованні особистості давно турбувала мислителів Стародавнього Світу. Стародавні греки відмічали, що музика може змінювати настрій людини, перебудовувати її внутрішній стан. Платон та Аристотель вважали музику найвищим втіленням моральних станів людського духу. Найвеличнішим завоюванням культури Давньої Греції є вчення про зв'язок музики з темпераментом, характером та здібностями людини, про вплив музики на емоційну природу та процес виховання особистості: «Витончена грань, що існує між нашим «я» та зовнішнім світом легко порушується, та її рівновагу підтримує музика. Вона знімає біль, формує характер та здібності відповідно до ідеалів епохи» [521, 25]. Музика визнавалася найбільш придатною для виховання серед інших мистецтв та піклування про музику було державною справою. Платон розрізняючи психічно-матеріальну та духовно-інтелектуальну частину душі вказував на зв'язуючу та гармонізуючу роль музики. На його думку,

призначення гаомонії звуків таїх сенс полягає у вираженні найглибших одкровенень буття.

Майстерність музикантів цінувалася у Стародавньому Світі. Особливого значення вона набула у країнах Сходу, де талановиті музиканти користувались не тільки великим успіхом, а й займали високі пости у суспільному житті. У Стародавньому Єгипті видатні виконавці були шановані фараонами. Професійні музиканти, співаки у Стародавній Ассирії були прирівнені до державних чиновників [505, 63].

Філософ Стародавньої Греції Аристоксен сповідуючи музичне навчання в душі піфагореїзму наголошував на великому виховному значенні вольової, мужньої за характером музики та заперечував існування розслабляючої як такої, що здатна призвести до втрати свободи. Взаємозв'язок органів людського організму він порівнював з гармонією звучання струнних інструментів у процесі виконання музичного твору [505, 57-58].

В естетиці країн Стародавнього Сходу розвиток мистецтва, у тому числі музичного, підлягав релігійним законам. Музика була пов'язана з філософськими ідеями, міфологією, епосом. Вважалося, що музика призводить до врівноваження п'яти чеснот: людяності, справедливості, вихованості, передбачливості, щирості [67, 106].

Музика у Стародавньому Китаї була найважливішим елементом виховання та входила до числа наук, обов'язкових для вивчення. Згідно стародавній китайській філософії, музика як дар Неба, заснована на законах гармонії всесвіту та володіє великою силою впливу на особистість.

Згідно із концепцією Конфуція, який надавав великого значення вихованню та навчанню як засобам морального удосконалення людини, починати освіту потрібно з поезії, потім вводити норми поведінки, а закінчувати виховання – музикою. Пізніше представники конфуціанства займалися проблемами впливу музики на моральність та звичаї народу, використовували її в процесі управління державою з метою виховання особистості [67, 191].

У Стародавніх Індії та Китаї велика увага приділялась також ораторській майстерності, де широко використовувалися різного роду диспути. Основоположник мистецтва полеміки в Індії Готане серед основних принципів проведення полемічних диспутів Готане виокремлював культуру полемічних виступів, пропонував різновиди проведення суперечок та способи їх проведення [134, 51]. У Стародавньому Китаї ораторське мистецтво було щільно пов'язано з філософськими вченнями та релігійними уявленнями. Необхідно зазначити, що мовна інтонація є найважливішим елементом промови тексту китайцями. За допомогою зміни інтонації китайці розрізняють однакові за складом звуків слова. Будучи невід'ємним елементом слова, що вимовляється, інтонація у китайському мовленні визначає її змістове значення. Тому оволодіння ораторською майстерністю в Китаї означає опанування техніки інтонаційної досконалості [67, 109].

Багато цінного в теорію та практику педагогічної майстерності внесли видатні діячі різних народів у наступні історичні епохи. У XIV столітті своєрідними школами риторської майстерності стали «театри», де публічно обговорювалися питання теології, філософії, природознавства. XVI століттям датуються перші згадки про полемічні дискусії, котрі за стилем аргументації стали близькими до сучасних. На цей час риторська майстерність визначена однією з основних здібностей учителя, адже вона дозволяє найсуттєвішим чином впливати на аудиторію, налаштовувати її на комунікативне спілкування [134, 49].

Професійна діяльність вчителя має суспільно-історичну природу, де педагогічна майстерність стала предметом її детального вивчення. Вітчизняна історія педагогічної думки бере свій початок з докиївського періоду. Педагогічна майстерність слов'ян відтворювала взаємодію народної педагогіки язическої доби з канонами православного християнства візантійського походження. У той час педагогічним ідеалом була хоробра, працююча, людяна і гостинна особистість.

У світлі сучасних підходів до формування професійної майстерності вчителів увагу привертає продуктивне використання багатовікового

вітчизняного досвіду, як передумови розвитку професійної майстерності. Це, перш за все, утворення в IX столітті могутньої держави – Київської Русі, що створило такі соціально-політичні та економічні умови, які вимагали нових форм навчання й виховання вже на державному рівні. В окремих статтях та уривках з праць різних авторів, які представили тогочасну концепцію освіти, була висвітлена гуманістична позиція взаємної поваги та взаєморозуміння вчителя (дидакала) з учнями [24, 25]. Доцільно зазначити, що вчителі виступали не тільки наставниками в учінні, а й були керівниками давньоруських хорів, знавцями церковного співу.

В епоху Київської Русі закріпилися традиції давньоруської педагогіки, що згодом стали основою української сучасної педагогіки [412, 22]. Оскільки розвиток музичної освіти Київської Русі був тісно пов'язаний із поширенням християнства, то значний вплив справила на нього візантійська церковна музика. У цей період важливого значення набули монастирські школи. Києво-Печерський монастир був не тільки центром створення літописів, а й школою підготовки місіонерів, які здійснювали християнізацію Русі. Стратегія керівництва навчальним процесом найбільш здібних монахів передбачала організацію самостійної роботи з науково-методичним матеріалом, колективне обговорення богословських тем, які вимагали від учителя певного рівня педагогічної майстерності.

Збереженню та розвитку національної культури сприяло виникнення приходських й братських шкіл (Київська та Острозька (1480 р.). Львівська (1585 р.), які стали зразком закладів підвищеного типу в підготовці вчителів в Україні. Наслідки просвітницьких зусиль братств виявились значними: зростала освіченість народу, з'явилася когорта видатних письменників, полемістів, суспільних діячів, які не тільки проводили виховну роботу, але й створювали підручники, словники тощо. Педагогічна думка періоду українського Відродження прославлена іменами П.Русина, Ю.Драгобича, К.Острозького, П.Могили, Г.Смотрицького та сповнена гуманістичних ідей.

Ставлення й вимоги до педагогічної професії яскраво втілені в документах братських шкіл. Наприклад, згідно зі статутом Львівської

братської школи, передбачався пильний відбір учителів, які мали бути в усьому взірцем для учнів, а саме: бути благочестивими, розумними, не гнівливими тобто в усьому бути взірцем добрих справ. Протягом цього періоду спостерігається тісний взаємозв'язок між розвитком педагогічної думки та літератури: у працях відомих письменників того часу велика увага приділяється знанням, особистості вчителя та його моральним якостям, рівню майстерності.

Епоха українського Відродження справила великий вплив й на розвиток вітчизняної мистецької освіти. У цей час виникла потреба у відкритті спеціальних шкіл, які б випускали кваліфікованих спеціалістів, регентів церковних хорів. Братські школи Києва, Львова, Острога, Володимир-Волинського виховали видатні постаті таких учених-музикантів як М.Дилецький, В.Мазурик, а згодом кагорту прославлених композиторів М.Березовського, Д.Бортнянського, А.Веделя та ін., які створили майстерні зразки хорових концертів, що стали відомі по вьому світу.

Аналіз досліджуваного феномена у ретроспективному аспекті виявив численні інтерпретації поняття “майстерність”. Спирається визначення цього поняття на розгалужену спадщину видатних педагогів А.Дістервега, Д.Дідро, Я.Коменського, І.Песталоцці, Ж.Руссо, К.Ушинського та ін. [115; 116; 270; 458; 477]. Так, А.Дістервег визначив, що педагогічна праця накладає відбиток на людину, формує свідомість та самосвідомість вчителя. Він вважав, що істинне навчання повинно поєднувати “знання справи (об’єкта), потяг до справи та спілкування з учнями (суб’єктами), педагогічні здібності (суб’єктивно-об’єктивний метод)” [116, 263]. У подальшому він називав передумови дидактичної сили учителя “наявність у вчителя розвинутих пізнавальних здібностей, досконалого знання навчального матеріалу як з боку змісту, так і форми, як його суті, так і методу його викладання” [109, 326]. У розумінні А.Дістервега такою дидактичною силою може володіти лише педагог-майстер. Учений-педагог поглибив уявлення про риси майстра педагогічної праці, котрому притаманні любов до професії, вольова

поведінка, сильний характер, енергійність, педагогічний такт, любов до вихованців.

Розглядаючи численні інтерпретації поняття майстерності, насамперед доцільно зазначити, що Я.Коменський визначаючи сутність педагогічної діяльності виокремив ідею про мистецтво навчання як “мистецтво мистецтв”. Визначаючи зміст мистецтва педагога він висунув такі вимоги: необхідно бути освіченою, моральною, істинно благородною людиною, бути зразком для вихованців, постійно вдосконалювати професійну майстерність. Основною вимогою вчений вважав, що більш за все необхідно любити свою справу, любити дітей.

Майстерність педагога К.Ушинський вважав мистецтвом – “найобширнішим, складним, що є найвищим і найнеобхіднішим з усіх мистецтв” [477]. Особливо наполягав педагог на тому положенні, що мистецтво виховання спирається на наукові джерела, прагнув поставити мистецтво виховання на глибоку наукову основу. Педагог вперше вводить поняття теорії та практики педагогічного мистецтва, котре повинен здійснювати вчитель-майстер. На думку К.Ушинського майстерність учителя, полягає в силі впливу на дитячий розум із тим, щоб досягти поставленої мети. У зв’язку з цим він зазначав, що лише «особистість може впливати на розвиток особистості, лише характер може формувати характер» [476, 18]. Основна мета педагогічної науки як мистецтва, з погляду К.Ушинського, – це уміле використання у практичній діяльності теоретичних педагогічних положень, ефективне спілкування з дітьми.

Визначаючи сутність поняття “майстерність”, перш за все, доцільно зазначити, що цей феномен характеризує висока вправність у виконанні певного виду діяльності. Майстерність відрізняє вправного працівника в діяльності від інших, адже він творить щось неповторне, нестандартне. Майстерність передбачає наявність професійних знань, умінь, навичок; вона характеризує людину з боку її здатності до швидкого та бездоганного виконання безпосередніх обов’язків, працьовитості, наполегливості [149, 88]. М.Лазарєв визначив майстерність як сукупність певних якостей особистості

вчителя, що обумовлюється високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально розв'язувати педагогічні завдання [354, 287], а складовими педагогічної майстерності є загальна, психолого-педагогічна культура вчителя, його особистісні та професійні здібності, педагогічна техніка.

На думку О.Рудницької, “майстерність використовується у двох значеннях як певний вид ремесла та як характеристика рівня володіння вміннями у тій чи іншій галузі діяльності, ступінь її досконалості, неповторності, тобто мистецтва. Саме такому змісту відповідає поняття педагогічної майстерності, що передбачає наявність елементів творчості у вирішенні різноманітних педагогічних завдань. Вона характеризує не тільки що робиться, тобто різні прийоми діяльності, її техніку та можливості використання, які можуть бути зафіксовані словами, символічними образами, відеозаписами і у подальшому засвоєнні шляхом тренувальних вправ, навіть до рівня набуття відповідних навичок. Майстерність характеризує як це робиться у реальній ситуації, тобто є ознакою непередбачених суб'єктивно неповторних педагогічних дій, які неможливо описати у всій їх повноті, бо спостереженню піддаються тільки окремі яскраві спалахи успіху” [315, 11].

Визначеність педагогічної майстерності як значимого компоненту професійної діяльності в класичній педагогічній парадигмі є незаперечним. Найчастіше педагогічна майстерність означає високий рівень виконання педагогічної діяльності, оволодіння педагогічними технологіями, у той же час виражає специфіку особистості педагога, його досвід, громадянську та професійну позицію.

У розвитку поглядів на майстерність музичного мистецтва важливу роль відіграли різноманітні музичні теорії, котрі висували на перший план ті чи інші властивості музики. Нові ідеї принесла епоха раціоналізму та німецької класичної філософії, котра пропагувала думку про те, що музика поєднує у собі певну єдність протилежностей, оскільки у ній закладена глибинна задушевність та проникливість і разом з тим суворозрозсудливість. Ідею морального значення музики розділяли композитори різних епох.

Г.Гендель, А.Глюк розглядали музику не як мистецтво тішити слух, а як одне з найвеличніших засобів торкатися душ та збуджувати почуття [521, 189].

Здатність музики впливати на розвиток особистості багато сучасних дослідників пояснюють могутністю її емоційного впливу (Л.Арчажникова, М.Каган, Л.Мазель, Є.Назайкінський та ін.). Діючи комплексом виразних засобів (ладо-гармонічний склад, тембр, динаміка, метроритм тощо), музика звертається, насамперед, до емоційної сфери людини, викликаючи певні життєві асоціації, почуття та переживання. Це підтверджує відкриту в далекому минулому закономірність, а саме: величезний духовний вплив музики на людину, здатність музичного мистецтва впливати на емоційно-почуттєву сферу та сприяти гармонізації внутрішнього світу особистості. Її мета й засоби, форми й методи виробляються в процесі суспільно-педагогічної практики. У своїй практичній діяльності вчитель виступає як викладач навчальної дисципліни, бере участь у методичній роботі, пропагує науково-методичні знання. Адже мистецтво є результатом злиття таланту й майстерності, де майстерність «акумулює в собі кращі традиції та досвід багатьох поколінь» [144, 16].

Отже, джерела майстерності, які проаналізовані нами за двома напрямками (педагогічний та музичний), будучи рівноправними складовими продуктивної діяльності вчителя музики знайшли вже достатньо глибоке осмислення у сучасній науковій літературі. Адже кожен майстер педагогічної справи у своїй спадщині, на певному етапі діяльності, підходячи до цього питання осмислював його як результат своєї праці. Тому визначення майстерності як значимого компонента професійної діяльності в класичній педагогічній парадигмі є незаперечним. Найчастіше педагогічна майстерність означає високий рівень розвитку професійної діяльності, володіння педагогічною технологією, у той же час виражає і особистість педагога у цілому, його досвід, громадянську та професійну позицію.

На думку Є.Назайкінського, «між науками, як і між їх предметами, насправді немає меж і кожна з них у принципі вивчає весь світ, але в центр цього світу вставляє своє власне «світило». Система ж наук в цьому плані

може бути уподібнена величезному енергетичному полю взаємодіючих, впливаючих один на одного зірок, світло яких пронизує всю галактику. Для музикознавців таким світилом є музична творчість, музична діяльність, сама музика. Воно теж осяює всю галактику» [319, 89]. Отже майстерні виконавці музичних творів у змозі передавати найсокровенніші душевні рухи, а слухачі через музику сприймати емоції її виконавців та авторів.

У багатьох науковців майстерність асоціюється з вправністю та мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність індивідуума про предмет діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю умінь майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань, які формуються протягом всього життя. З цього приводу П.Сенж підкреслив, що «люди із високим рівнем особистої майстерності живуть у стані постійного навчання... особиста майстерність не є чимось таким, чим ти володієш. Це процес. Це дисципліна, яка триває все життя. Люди із високим рівнем особистої майстерності дуже бояться власної байдужості, некомпетентності та своїх полів зростання. І вони глибоко впевнені у собі. Парадоксально? Тільки для тих, хто не бачить, що «подорож – це винагорода» [503, 142].

Доцільно зазначити, що розглядаючи майстерність як високе мистецтво, яке виявлене у певній галузі, можна визначити цей феномен як:

- систему цінностей та інтегрованих знань про людину;
- оволодіння професійними вміннями та навичками, котрі дозволяють успішно досліджувати ситуацію, об'єкти чи умови діяльності;
- синтез професійно значущих властивостей усієї психологічної структури особистості вчителя, знання і вміння, що виявляються в результатах його педагогічної діяльності.

У процесі аналізу та узагальнення науково-педагогічного досвіду виявлено, що в існуючих джерелах накопичено цінні ідеї та підходи до наукового осмислення феномену майстерності. Це дозволило розглянути педагогічну майстерність як *структурне утворення з численними елементами, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище у педагогічній діяльності. Відповідаючи вимогам сьогодення, педагогічна*

майстерність є системоутворюючим фактором професійної підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності.

Характеризуючи сучасний стан розвитку освіти у світовому вимірі та при цьому визначаючи в ньому місце професійної майстерності, М.Фулан підкреслив, що для того щоб «ефективно діяти в умовах змін, майстерність є життєво необхідною і для спеціальних інновацій, і як особиста звичка. Нові компетенції і know-how – це шлях до ефективності» [449, 43].

1.3. Провідні наукові підходи до визначення змісту майстерності вчителів

Дослідження змісту та сутності майстерності педагога ґрунтується на засадах особистісно-діяльнісного підходу до підготовки майбутнього вчителя, широкому залученні у навчально-виховний процес педагогічних університетів творчих видів роботи, елементів театральної педагогіки та ораторського мистецтва, ефективної взаємодії вчителя та учнів. Подана концепція розглядає майстерність як “вищу, творчу активність учителя, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання й виховання” [356, 6].

Доцільність системно-аналітичного підходу до дослідження особистості професіонала є незаперечною та підтверджена цілим рядом психолого-педагогічних робіт [13; 14; 20; 21; 34; 41; 51; 55; 78; 90; 144; 182; 238; 244; 246; 304; 305; 328; 349; 379; 420; 422; 437; 514; 524; 553]. Ще у середині ХХ століття було визначено, що психолого-педагогічне вивчення професій повинно прагнути охопити всю сукупність властивостей особистості в їх найбільш характерному сполученні. В останні роки теоретичне уявлення про роль особистості у професійній діяльності, котрі склалися, призвели до розуміння необхідності синтетичного підходу в прикладних дослідженнях особистості.

У зарубіжній психології, починаючи з 1930-1940 рр. ХХ століття почалось розуміння того, що вивчення окремих властивостей вчителів у

професійній діяльності недостатньо. Це обумовило перехід до багатогранного характерологічного опису особистості, що дозволило дати цілісну особистісну оцінку праці вчителя. Грунтовний аналіз дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя здійснено в роботах психологів (Б.Ананьєв, Л.Кандилович, В.Семиченко, Н.Чепелєва та ін.) та педагогів (А.Алексюк, В.Беспалько, С.Гончаренко, Л.Коваль, В.Майборода та ін.)

Розглядаючи професійний розвиток учителя (Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, О.Щербаков, Р.Хмелюк) як становлення та постійне зростання, інтеграцію й реалізацію в педагогічній праці професійно значущих якостей та здібностей, знань і умінь, й основне – як активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, вчені виявили, що ці фактори призводять до принципово нового його стану і способу життєдіяльності. Адже цей процес припускає пошук детермінант (механізмів, чинників, умов) особливого роду професійного розвитку - саморозвитку вчителя. Іншими словами, розуміння професійного розвитку як саморозвитку вчителя вимагає всебічного розкриття особливостей об'єкту розвитку, передумов і джерел, структури об'єкту та рушійних сил, механізмів й умов.

На процес професійного становлення вчителя впливає дуже багато факторів, серед яких особливе місце посідає самооцінка. Загальна успішність діяльності негативно корелює з неадекватністю самооцінки та з її нестійкістю. Меншою мірою ця закономірність виражена у початківців, особливо в період професійної підготовки. Із зростанням професіоналізму на перший план виходить вміння професіонала на основі минулого досвіду оцінити свої можливості в тих чи інших умовах діяльності; емоційний компонент при цьому актуалізується лише в екстремальних умовах.

Самооцінка багато в чому визначає формування професійного спрямування. Адже схильність до рішучих дій часто породжується неадекватною самооцінкою, але прийняття відповідальних рішень багато в чому регулюється цією зоною ризику. Висока самооцінка призводить до того, що діяльність професіонала детермінується потребами афективного плану, типовою є недооцінка вимог ситуації й переоцінка власних можливостей.

Низька самооцінка пов'язана з невпевненістю прийняття рішень, пасивністю та уповільненістю. В обох випадках порушене передбачуване прогнозування діяльності, та як результат – суттєве зниження загальної ефективності.

Провідною детермінантою особистісного розвитку, на думку Л.Виготського та С.Рубінштейна, є творча самодіяльність, самостійність особистості, що розуміється як реальна, конкретна, життєво важлива діяльність особистості, не абстрактна, або формальна, а чиста активність. «Організацією не символізуючих і уподібнюючих, а реальних, творчих діянь визначати (образ) сутність особистості – таким є основний шлях і завдання педагогіки» [411, 106]. Конкретизуючи вироблення самостійності в учнів, перш за все, потрібно виробити її у педагога.

Основний мотив самостійності (самодіяльності), за С.Рубінштейном, – самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація. При чому самоактуалізація не егоцентрична, а істинна, яка сприяє самоактуалізації інших та акцентує увагу на відповідальності за свої вчинки, вирішення не тільки своїх нагальних питань, а й основних ідей сучасності. Принцип творчої самодіяльності С.Рубінштейн розробив на користь педагогіки, покликаної ефективно розвивати в учнів активність і самостійність, творчий підхід та ініціативу. Оскільки, на його думку, творча діяльність є самостійною, то саме в цій якості вона стає найважливішою умовою розвитку особистості [411, 107].

Проблема формування особистості в процесі навчання у ВНЗ (Г.Балл, Л.Велітченко, В.Моляко, К.Платонов, Б.Федоришин) [34; 305; 370; 371; 479], щільно пов'язана з поняттям «компетентність», яке у свою чергу відноситься до суб'єкта професійної діяльності та широко використовується в акмеології.

Розводячи поняття „професіоналізм” та „компетентність”, А.Новіков вважає, що коли йде мова про професіоналізм, у першу чергу мають на увазі володіння людиною різноманітними технологіями, а компетентність вміщує цілий ряд інших компонентів, які мають в основному позапрофесійний чи надпрофесійний характер, але в той же час необхідних сьогодні кожному спеціалісту. Це, перш за все, такі якості особистості, як самостійність,

здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої справи, уміння доводити її до кінця та постійно навчатися. Це крім того, ще й гнучкість мислення, наявність абстрактного, системного та експериментального мислення, уміння вести діалог, комунікабельність, здібність до співпраці тощо.

У дослідженнях Ф.Гоноболіна детально розкрито та систематизовано особистісно-професійні якості та здібності вчителя, серед яких він, у першу чергу, виокремлює його здатність до продуктивного виконання педагогічної праці. З цього приводу він зазначив, що «звичайно, не всі вчителі – люди творчого складу. Але замислюватися над своєю роботою, над тим, як краще її виконувати, може кожний учитель, і якщо це матиме місце, почнуть розвиватися здібності, з'явиться винахідливість, здатність знаходити необхідні шляхи й методи подолання труднощів і невдач. Дійсно, як би не хотіла людина добре співати, малювати, вона не зможе цього зробити, якщо у неї немає відповідних природних задатків. Стати ж хорошим учителем та вихователем і з цієї точки зору розвинути в собі відповідні здібності може майже кожна людина» [96, 89-93].

З позицій психологічного аналізу Ф.Гоноболін детально розглядав пізнавальні процеси в праці вчителя. У зв'язку з цим він виокремлював педагогічну спостережливість, увагу і особливості розумової діяльності педагога. «Велике значення для спостережливості вчителя, для успіху його педагогічної діяльності в цілому має увага» [96, 100]. Учений зазначав, що вчителю необхідні обидва види уваги (довільна й мимовільна) і що у роботі педагога велику роль відіграє також розподіл уваги. Недостатньо уважний педагог не може бути хорошим вихователем, адже тоді він не помічає характерних індивідуальних особливостей учнів, тому не може скласти правильне уявлення про їх особистісні риси, що є неодмінно важливим для навчально-виховної роботи.

Відводячи особливе місце розумовій діяльності педагога, Ф.Гоноболін неодноразово вказував на те, що, спостерігаючи учнів, вирішуючи ті або інші педагогічні завдання, вчитель аналізує, синтезує, порівнює, абстрагує,

узагальнює. Помітивши в учня окремі психічні якості, вчитель не одержить цілісної картини та вірного уявлення про вихованця, якщо не спробує оцінити особистість комплексно, в синтезі її позитивних та негативних якостей. Так само педагог не зможе зробити правильних висновків спостережень за окремим учнем або за цілим класом, якщо він не відвернеться від незначимих фактів, не побачить в дитині і в його поведінці головного, не узагальнить результати процесу сприйняття, узявши найхарактерніше, типове.

Аналіз наукових досліджень Н.Гузій, І.Зимньої, А.Маркової, Л.Мітіної, А.Орлова та ін. дозволив засвідчити, що вони відкривають нову перспективу вивчення професійної праці вчителя [107; 108; 118; 143; 275; 331; 337]. Ці дослідження підготували перехід від фрагментарного і статичного розгляду педагогічної діяльності до розуміння праці вчителя як цілісної системи, адже професіоналізм учителя є вагомим фактором суспільного розвитку. Подібний перехід потребує запобігання таким негативним явищам, як ранні «педагогічні кризи», «педагогічні виснаження», професійна стагнація вчителя. Подолання таких негативних явищ передбачає заміну авторитарної стратегії навчання особистісно-розвиваючою стратегією. Остання вимагає істотної перебудови системи поглядів на психологію вчителя, його професійний розвиток, що склалася до теперішнього часу.

Окреслюючи основні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музики, доцільно зазначити, що вони полягають у теоретичному базисі, основах професійних знань та їх поєднанні. Вони повинні мати спеціальну підготовку, що дозволяє виконувати фахові завдання, зумовлені професійною практикою; робити узагальнення, що дають можливість поєднувати теорію з практикою; знати, які теоретичні положення можна застосовувати у процесі розв'язання конкретних завдань тощо.

У психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі поняття «професіоналізм» часто використовують якщо не синонімом майстерності, то наближеним до нього. Це є правомірним лише частково, тому, що професіоналізм є більш широким за значенням, ніж майстерність. Таким

чином, майстерність є однією з ознак професіоналізму, бо вона є характеристикою продуктивних умінь особистості. Зовнішньо майстерність проявляється вирішенням різноманітних педагогічних завдань на високому рівні організації навчально-виховного процесу. Основні ознаки майстерності розкриваються у тих якостях особистості вчителя, котрі породжують цю діяльність, забезпечують усталену її успішність. Ці якості необхідно шукати не лише в уміннях, а у тому поєднанні властивостей, якостей та здібностей особистості, її позиції, котре створює для педагога можливість діяти продуктивно та творчо.

З цієї позиції майстерність доцільно розглядати як оволодіння окремими методами та прийомами навчання й виховання, так і опанування всіх системою педагогічних умінь упритул до творчої розробки своєї власної системи ведення навчально-виховного процесу. Професійна майстерність, у широкому сенсі, містить у собі психолого-педагогічну ерудицію, уміння в галузі педагогічної техніки, розвинені педагогічні здібності, пов'язані з його типологічними особливостями вчителя. Особливого значення набуває високий рівень знань, умінь та навичок, методів та технічних прийомів, котрими оперує вчитель у процесі педагогічної взаємодії з учнями [105].

З метою детального розгляду зазначеного феномена, необхідно проаналізувати основоположні концепції, котрі існують у музично-педагогічній підготовці студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів. У концепції Л.Арчажникової доведено, що для оволодіння професією вчителя музики й подальшого формування професійної майстерності вчителю необхідні загально педагогічні вміння й навички [27]. Адже його професійна компетентність визначається наявністю мотивації педагогічної діяльності. «Особливістю музично-педагогічної діяльності є те, що педагогічні завдання вирішуються засобами музики, а художньо-творчі параметри стають головною складовою діяльності музиканта-педагога. Саме ці параметри слугують основою для його творчості...» [334, 93].

Визначаючи суспільно-історичну природу професійної діяльності вчителя слід зазначити, що вона має мету й засоби, форми й методами, що

виробляються в процесі педагогічної практики. У своїй практичній діяльності вчитель виступає як викладач навчальної дисципліни, бере участь у методичній роботі, пропагує науково-методичні знання.

Проблема формування професійної майстерності висвітлена у різноманітних сферах: психолого-педагогічній (Ю.Азаров, Є.Барбіна, Л.Виготський, І.Зязюн, О.Киричук, Н.Кузьміна, А.Макаренко, О.Пехота, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, Г.Хозяїнов та ін.) [9; 38; 84; 148; 175; 245; 270; 364; 411; 457; 458; 497] та музично-естетичній (Е.Абдуллін, О.Апраксіна, Б.Асаф'єв, Л.Арчажникова, Л.Коваль, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова) [2; 25; 27; 28; 182; 347; 350; 415; 522; 527]. Велика зацікавленість учених цією проблематикою обумовлена потребами розвитку суспільства, нагальною необхідністю підготовки високопрофесійних фахівців. Ця проблема містить у собі сукупність поглядів на сутність цього феномену, котрий не можна вважати детально вивченим. Отже виникає необхідність подальшого її дослідження.

Осмислення теоретичних та практичних засад професійної майстерності спонукало до висновку, що майстерність розкривається тільки в такій практичній діяльності, котра дозволяє розкрити цей феномен як вияв педагогом свого “Я” у професії, як самореалізацію особистості вчителя у такій педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня. Як зазначає І.Зязюн, сутність майстерності – “в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання й виховання” [147, 29]. Якщо феномен майстерності розглядати як високорозвинені навички та вміння плідної праці, що є важливою ознакою професіоналізму, то саме поняття “професіоналізм” відрізняється ще й такими особливими ознаками, котрі забезпечують ерудицію та яскраво виражені інтереси й схильності до творчої діяльності. Пошуки визначення поняття “майстерність” засвідчили

багатоаспектність та багатогранність цього феномену. Так, проявом майстерності є найвища форма активності особистості, котра втілюється у фаховій діяльності, сутність якої закладена в здатності особистості виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей.

Діяльність професіонала-майстра визначає: професійна спрямованість, індивідуально-творчий характер, оптимальність у виборі засобів. Процес оволодіння основами майстерності передбачає чітке уявлення мети кожного конкретного заняття, оптимальне визначення завдань, творчий пошук ефективних шляхів, форм, методів та засобів їх вирішення. При цьому важливим є чітке визначення співвідношення основної мети діяльності з постійним вирішенням конкретних технічних завдань.

Дослідження сутності фахової майстерності ґрунтується на засадах особистісно-діяльнісного підходу до підготовки майбутнього вчителя, широкому залученні у навчально-виховний процес педагогічних університетів творчих видів роботи, елементів театральної педагогіки та ораторського мистецтва, ефективної взаємодії вчителя та учнів. Подана концепція розглядає майстерність як вищу, творчу активність учителя, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємного впливу в кожній конкретній ситуації навчання й виховання [110, 27]. Знання вчителя, котрі ґрунтуються на науковій основі та спрямовані на школярів, повинні бути комплексними. Майстерність педагога залежить від “знань, що не просто передаються холодним авторитетом в аудиторію, а викладаються як свій погляд на світ” [117, 43].

Сутнісні ознаки професійної майстерності розкриваються у багатьох визначеннях. Найбільш узагальнене містить у собі максимально наближене до поняття майстерності педагога: високе і постійно вдосконалюване мистецтво навчання й виховання, доступне кожному педагогу, котрий працює за покликанням і любить дітей. Педагог - майстер своєї справи – це фахівець високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре володіє знаннями відповідних галузей науки та мистецтва, досконало володіє фаховими методиками.

Феномен професійної майстерності у науково-методичній літературі вживається у декількох значеннях: як якісний рівень педагогічної роботи, як високий рівень професійних умінь та навичок, як показник професійної готовності фахівця до практичної діяльності з урахуванням вікових та психофізичних можливостей учнів.

Аналітичне вивчення педагогічного доробку А.Макаренка, який висловив глибокі за змістом педагогічні ідеї про особистість та суспільні функції педагога, свідчить про велику увагу вченого до майстерності вчителя. А.Макаренко першим визначив поняття „майстерність вихователя” й „педагогічна техніка”, де педагогічна майстерність визначається як „дійсне знання виховного процесу...” [269, 34]. Він вважав, що педагогічну майстерність необхідно формувати ще у процесі професійної підготовки молоді до майбутньої діяльності протягом навчання в інституті: „Майстерність вихователя не виступає якимось особливим мистецтвом... однак це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта ...” [269, 45]. Педагог неодноразово підкреслював необхідність розширення професійної підготовки майбутніх учителів шляхом введення в навчальний процес вищих навчальних закладів нових нетрадиційних видів роботи.

У процесі навчання та виховання дітей А.Макаренко приділяв неабияку увагу питанням педагогічної техніки. Він визначив компоненти педагогічної техніки, як: "... мистецтво постановки голосу, мистецтво тону, погляду, повороту. Й існує ще багато таких ознак майстерності, прямих звичок, засобів, які кожен педагог, кожен вихователь повинен знати" [272, 256]. А.Макаренко зазначав: „... Педагог не може не грати... Учні іноді треба продемонструвати муки душі, а для цього треба вміти грати... Я став дійсним майстром тільки тоді, коли навчився говорити "іди сюди" з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не відчує того, що потрібно. А у вихователя майстерність проявляється на кожному кроці, треба вміти керувати своїм настроєм" [272, 268]. Він неодноразово підкреслював, що

треба "вміти сказати так, щоб учні у вашому слові відчували вашу волю, вашу культуру, вашу особистість. Цьому потрібно вчитися" [269, 242]. "Рухи - це не така дрібниця. Уміти ходити, уміти стояти, говорити, уміти бути ввічливим - це не пусте... Вміння встати - теж багато значить" – неодноразово зазначав учений [272, 275].

На думку А.Макаренка, багато уваги доцільно приділяти педагогічному такту, з цього приводу він радив учителям не забувати про душевну теплоту та увагу. Характеризуючи діяльність майбутніх учителів, педагог наголошував на тому, що вони повинні бути організованими, підтягнутими, вольовими і стриманими, всебічно культурними, ввічливими, охайними, знати літературу, мистецтво, музику [269, 54]. А.Макаренко, при цьому не наводив визначення поняття «майстерність». Професійно-педагогічна майстерність у розумінні вченого – це високий рівень вихованості вчителя, наявність гуманістичної спрямованості, авторитет, тверда воля, діловитість, любов у поєднанні з вимогливістю до учнів. Він наголошував на такому визначенні сутності майстерності: «Діяльне знання виховного процесу ... та виховне уміння» [270, 277]. Отже, сутність педагогічної майстерності проявляється і в знаннях, і в уміннях.

Аналізуючи дослідження А.Макаренка про сутність цього феномену, доцільно зазначити, що ним зроблений висновок про розуміння структури педагогічної майстерності. Ця структура охоплює освітній та виховний компоненти, а також педагогічну техніку [272, 276]. Педагогічній техніці А.Макаренко надавав особливого значення, розуміючи під цим поняттям набір спеціальних знань, умінь, навичок практичного володіння прийомами сугестивних впливів на шкільний колектив. У процесі педагогічної взаємодії вчений особливо виділяв такі елементи майстерності, як: володіння мімікою та інтонацією, голосом та настроєм; перцептивний та сугестивний вплив вчителя на дитячий колектив тощо.

Вчитель-новатор дотримувався достатньо чіткої позиції з приводу формування педагогічної майстерності. Він заперечував думку про основне значення таланту в педагогічній професії («талант діло рідкісне, а державі

потрібні мільйони вчителів”). Цю ж позицію він доводив власним прикладом. “Майстерність вихователя не є особливим мистецтвом, що вимагає особливого таланту – це професія, котрій потрібно вчитися”. А.Макаренко наполягав на тому, що підготовку вчителя потрібно починати з формування його особистісно-характерологічних якостей з становлення стилю діяльності. Він стверджував, що учні пробачать своїм учителям і суворість, і сухість, і прискіпливість, але не пробачать незнання справи. Понад усе вони цінують у вчителеві розгалужені знання та уміння, мистецтво виховання, золоті руки, небагатослів'я, готовність до роботи, чітку думку. “Талант може бути, а може й ні. Головне у вихованні вирішує майстерність, яка ґрунтується на умінні та кваліфікації” [270, 282].

Н.Тарасевич, виходячи з положень А.Макаренка про сутність майстерності, зазначає, що “слід розглядати сутність педагогічної майстерності у комплексі властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної діяльності” [463, 45]. Таким чином сутність педагогічної майстерності визначається як комплекс особистісних властивостей учителя. Основою саморозвитку майстерності виступає сплав знань та спрямованості; важливою умовою успішного досягнення мети – здібності; засобом, що надає цілісності спрямованості та результативності – уміння в галузі педагогічної техніки [463, 46].

Педагог творить «на людях», мобілізуючи увагу слухачів, реконструює своє творіння у відповідності з реакцією учнів на свій виклад предметного матеріалу. Вчитель включає учнів у діяльність, організує зміст інформації, свою поведінку, домагається засвоєння ними навчального матеріалу. «Для мене в моїй практиці, - писав А.Макаренко, - такі «дрібниці» стали вирішальними, як стояти, як сидіти, як піднятися зі стільця, встати із-за столу, як підвищити голос, посміхнутися, як подивитися. Тут ми зіштовхуємося з тією ж проблемою, яка усім відома в драматичному і навіть балетному мистецтві...» [272, 251]. Отже А.Макаренко зазначав, що зовнішній вигляд вчителя повинен бути естетично виразним, йому потрібно добре поставити

голос, навчитися розмовляти з дітьми, виражати свій гнів і радість, навчитися грати. У цьому він і вбачав основи педагогічної майстерності.

Педагогічний доробок В.Сухомлинського (1918-1970) значно вплинув на становлення нової освітньої парадигми, розвиток теорії педагогічної праці та підготовки вчителя-вихователя. У його педагогічній спадщині немає спеціальних досліджень, присвячених особистості вчителя, однак у деяких працях („Розмова з молодим директором”, „Сто порад учителеві”) викладено міркування про різні аспекти педагогічної майстерності вчителя, принципи і стилі його діяльності. У своїх творах відомий педагог фактично накреслив професіограму творчої особистості вчителя, що має бути взірцем для майбутнього вчителя в умовах розбудови національної школи України.

В.Сухомлинський вважав основою педагогічної майстерності творчість учителя, а також уміння розуміти та відчувати душу дитини. Творчий учитель, зазначав Сухомлинський, – не той, хто відповідно освічений та добре знає свій предмет. Учительська професія – це людинознавство, „постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється” [458, 33]. Великого значення він надавав слову вчителя як інструменту впливу на вихованця. Мистецтво виховання включає „насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця”. У своїй статті „Джерело невмирущої криниці” великий педагог закликав учителів плекати рідну мову, берегти її. А всім майбутнім учителям він радив багато читати, оскільки „неможливо бути педагогом, наставником, якщо у вас немає свого – неповторного, глибокого особистого життя у світі книг” [458, 34].

Розробляючи послідовну систему поглядів на феномен педагогічної майстерності, В.Сухомлинський розглядав її як складову частину загальної культури вчителя. Він стверджував що, узагальнені знання про структуру педагогічної майстерності виключають неправомірні рішення, дозволяють діяти без зайвих затрат енергії, без зайвих проб та помилок. У діяльності вчителя як у фокусі сходяться усі ниточки, що йдуть від педагогічної науки, реалізуються в кінці кінців усі здобуті нею знання. “Відкриття, зроблене вченим, – писав В.Сухомлинський, – коли воно оживає у людських стосунках,

у живому пориві думок та емоцій, постає перед вчителем як складне завдання, вирішити яке можна багатьма способами, та у виборі способу, у втіленні теоретичних істин живою людською думкою якраз і полягає творча праця вчителя” [458, 10].

Для вирішення завдань формування педагогічної майстерності дуже важливим є досвід В.Сухомлинського, адже він виділив основні складові цього феномену, а саме:

- гуманізм – ставлення до дитини як найвищої цінності, котра проявляється наявністю у педагога доброти, любові, милосердя, чуйності;
- професіоналізм – глибоке знання вчителем навчального предмету, його методики, сучасних досягнень педагогіки та психології;
- педагогічні здібності – комунікабельність, інтуїція, навіювання, оптимізм, здатність до творчості;
- педагогічна взаємодія – професійний такт вчителя, культура мовлення та спілкування з учнями, врахування психофізичних особливостей дитини.

У роботах В.Сухомлинського чітко викладене положення про те, що управляти процесом опанування та удосконалення педагогічної майстерності вчителя – означає забезпечити реалізацію його творчого особистісного потенціалу. Вчений обґрунтовує положення про творчу природу педагогічної діяльності та розкриває структуру професійної культури вчителя: “Питання, що запалює іскру творчості, виникає тоді, коли ти хочеш бачити свою справу, свою працю, результати своєї праці кращими, ніж вони є зараз, коли тобі не дає спокою думка: чому твої зусилля не призводять до того, до чого б вони здавалось би повинні призвести?” [457, 491].

Фактично В.Сухомлинський розробив теоретичну систему вдосконалення педагогічної майстерності вчителя, науково обґрунтував та перевіряв на практиці форми та методи її організації, показав можливість та доцільність реалізації в умовах конкретного педагогічного колективу – Павлишської середньої школи. Він не лише ефективно розробляв власні положення, добираючи до них конкретні форми та методи їх реалізації, а й знаходив нові творчі форми роботи вчителів з дітьми.

В.Сухомлинський у дослідженнях проблеми професійної майстерності вирішальну роль відводив особі вчителя, його людяності, глибокій любові до дітей та яскравій індивідуальності, пов'язуючи майстерність не з сумою позитивних якостей, а з індивідуальністю, неповторністю особистості, зазначаючи, тим самим, що: «Ні один учитель не може бути універсальним (а тому абстрактним) втіленням усіх позитивних рис. У кожного щось переважає...» [458, 113].

Доцільно зазначити, що в українському педагогічному словнику С.Гончаренка педагогічна майстерність визначена як «характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси та якості» [98, 251].

Визначаючи сутність та зміст майстерності вчителя Є.Барбіна зазначила, що це поняття є складним утворенням з множинністю елементів, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище в педагогічній реальності. «Функціонуючи на перших етапах свого розвитку як навчальна дисципліна, що синтезує окремі напрями фахової підготовки вчителя й доповнює її традиційний зміст, з часом педагогічна майстерність, відповідаючи проблемам реальної практики, перетворюється на системотворчий чинник професійної підготовки в системі неперервної педагогічної освіти» [38, 25]. Педагогічна майстерність – це «процес і результат творчої професійної діяльності, інтеграція особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії, інтегрований показник рівня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя» [37, 12].

Педагогічна спрямованість особистості вчителя багатоаспектна. Її складовими є ціннісні орієнтації, засоби педагогічного впливу на школярів.

Для педагога важливою є провідна спрямованість на мету, прагнення самоутвердження та самореалізації за умови вибору доцільних педагогічних засобів. Знання вчителя, котрі ґрунтуються на науковій основі та спрямовані на школярів, повинні бути комплексними. Майстерність педагога залежить від “знань, що не просто передаються холодним авторитетом в аудиторію, а викладаються як свій погляд на світ” [144, 103]. З цього приводу В.Сухомлинський неодноразово зазначав, що стає «майстром педагогічної праці зазвичай той, хто відчув себе дослідником» [457, 471].

Отже, підсумовуючи вищевикладене доцільно зазначити, що педагогічна майстерність – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності вчителя виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, професіоналізм, творчість, педагогічний такт, ефективність вирішення вчителем педагогічних ситуацій, індивідуальний стиль керівництва навчальним колективом, а також психологічна та етико-педагогічна ерудиція й загальний рівень виконання фахових завдань тощо.

Осмислення теоретичних та практичних засад педагогічної майстерності найбільш повно представлене в концептуальних положеннях, розроблених колективом педагогів-дослідників Полтавського педагогічного інституту під керівництвом академіка І.Зязюна (Г.Брагін, Л.Крамущенко, І.Кривонос, Н.Пивовар, В.Семиченко, Н.Тарасевич та ін.). Виходячи з того, що майстерність розкривається тільки в ефективній діяльності, вчені розглядають цей феномен як вияв педагогом свого “Я” у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня, - зазначає І.Зязюн [356, 30].

Суттєвим у визначенні ролі та функцій педагогічної майстерності в системі неперервної багаторівневої педагогічної освіти є розгляд її «як складної організаційної системи, що містить процес формування, становлення й розвитку особистості вчителя, який розпочинається ще на шкільній лаві, продовжується у вузі й реалізується у сфері післядипломної освіти» [37, 13].

Дослідження Ф.Гоноболіна, Н.Кузьміної, В.Крутецького, Ю.Кулюткіна, Г.Сухобської [93; 243; 245; 247; 375] дозволяють виокремити провідні педагогічні здібності, які необхідні майбутньому вчителю у підготовці для продуктивної діяльності, а саме: відкритість, активність, комунікативність, організованість, цілеспрямованість, сугестивні та перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційну стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність. Здібності до педагогічної діяльності проявляються в тому, наскільки швидко відбувається професійне навчання та наскільки глибоко у цьому процесі майбутній вчитель оволодіває прийомами та способами педагогічної діяльності.

О.Щербаков, глибоко вивчаючи питання педагогічної майстерності, дає таке визначення: “це синтез наукових знань, умінь, навичок, методичного мистецтва та особистих якостей вчителя” [524, 30]. Такий синтез може проявлятися лише в педагогічній діяльності, оскільки методичне керівництво не може бути проведене якимсь іншим способом. У структурі педагогічної майстерності, крім знань, умінь, навичок та методичного керівництва, автор виділяє, як провідний компонент, особисті якості вчителя. Підкреслюючи важливість сформованості особистості вчителя для розвитку педагогічної майстерності, О.Щербаков зазначає: “формування педагогічної майстерності є процес, котрий має за передумову та основу формування особистості в цілому” [524, 5].

З іншої позиції підходив до формування педагогічної майстерності В.Миндикану, котрий виокремив з цієї дефініції сутність, функції та критерії педагогічної техніки у структурі технології професійної підготовки вчителів. Він вважав, що специфічність формування педагогічної майстерності полягає в умілому використанні взаємодії структурних елементів (мовленнєвих, пластичних, мімічних, пантомімічних), адже завдяки цьому кристалізується майстерність майбутнього вчителя [316].

Виступаючи як форма організації поведінки вчителя, педагогічна техніка містить у собі дві групи умінь: уміння управляти собою та уміння взаємодіяти з учнями у процесі вирішення педагогічних завдань. Перша група

умінь – це володіння своїми рухами, мімікою, емоційним станом, технікою мовлення. Друга група умінь – це дидактичні, організаторські уміння, володіння технікою контактної взаємодії тощо.

Провідні підходи та науково-методичні засади майстерності виокремлені у працях таких учених, як: Ю.Азаров (1985), Є.Барбіна (1998), В.Бондар (1996), І.Зязюн (1989), Л.Крамущенко (1985), Н.Кузьміна (1990), М.Кухарєв (1990), О.Мороз (1992), О.Мудрик (1986), Г.Падалка (1995), О.Пехота (1997), М.Поташник (1987), О.Рудницька (2002), В.Семиченко (2001), І.Синиця (1983), В.Сластьонін (1997), Н.Тарасевич (1989), Г.Хозяїнов (1988), О.Щербаков (1988) та ін. У роботах вищеназваних авторів зазначено, що майстерність – це постійно вдосконалюване мистецтво виховання та навчання, доступне кожному педагогу, що працює за покликанням, а також виокремленні особливості процесу формування педагогічної майстерності.

В.Сластьонін стверджує, що “теоретичні знання і засновані на них уміння – це головний, об’єктивний зміст педагогічної майстерності, єдиний і загальний для всіх учителів” [436, 151]. Він зазначає, що для того, щоб стати майстром, перетворювачем та творцем, вчителю необхідно оволодіти закономірностями та механізмами педагогічного процесу. Це дає можливість педагогу творчо мислити та діяти, самостійно аналізувати педагогічні явища, розкладати їх на складові елементи, осмислювати кожну частину у зв’язку з цілим, знаходити в теорії навчання та виховання ідеї, висновки, принципи, що відповідали б логіці явища, котре розглядається; правильно діагностувати це явище – визначати, до якої категорії психолого-педагогічних понять воно належить; знаходити основну педагогічну проблему та способи її оптимального вирішення [437, 233].

Досліджуючи професіографічний підхід до проблеми підготовки вчителя, В.Сластьонін професійно зумовленими здібностями, властивостями і характеристиками педагога називає професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість. Тому рівень педагогічної майстерності він ставить у залежність від подальшої професійної спрямованості вчителя. На думку вченого фахова майстерність приходить лише до того вчителя, котрий

спирається у своїй діяльності на наукову теорію. Ця робота викликає ряд ускладнень: по-перше наукова теорія – це упорядкована сукупність загальних законів, принципів та правил, а практика – завжди конкретна та ситуативна. Застосування теорії на практиці вимагає певних навичок теоретичного мислення, котрими вчитель володіє не завжди. По-друге, педагогічна діяльність – це цілісний процес, котрий спирається на синтез знань (з філософії, педагогіки, психології, методики тощо), тоді як знання вчителя часто не доведені до рівня узагальнених умінь, необхідних для управління педагогічним процесом. Тому “вчителі часто оволодівають педагогічними вміннями не під впливом теорії, а незалежно від неї, на основі життєвих, донаукових, побутових уявлень про педагогічну діяльність” [436, 238].

Доцільно зазначити, що з педагогічним тактом, на думку І.Синиці, пов'язаний цілий ряд фахових умінь, а саме: оцінювати педагогічну ситуацію, враховувати вікові особливості школярів, передбачати можливий ефект, котрий може викликати педагогічний вплив. Наявність педагогічного такту передбачає володіння зовнішніми прийомами вираження свого емоційного стану, почуттів. У свою чергу педагогічний такт, як частина загальної культури поведінки вчителя, містить природну здатність педагога впливати на учнів; відмінне знання свого предмету і методики його викладання [429, 24]. Педагогічний такт щільно пов'язаний як з емоційною сферою вчителя, так і з його інтелектуальною та вольовою сферами.

М.Кухарев зазначив, що педагогічна майстерність забезпечується наявністю: психолого-педагогічних компонентів, що входять до психологічної структури педагогічної діяльності; співвіднесеності психолого-педагогічних компонентів з рівнями діяльності педагогічної майстерності; певних рівнів педагогічних здібностей [248, 16]. Учений виокремив наступні якості особистості, котрі притаманні вчителю-майстру – це знання предмету діяльності та прагнення до самоосвіти. Вчителю необхідно вміти легко вводити учнів у галузь власних знань і націлювати їх на оволодіння ними, гнучко оперувати інформацією, бачити зв'язки в складній структурі професійних завдань. Прагнення до самоосвіти дозволяє вчителю постійно

поповнювати свої знання, що розширює його ерудицію та розвиває інтелектуальні, творчі якості та здібності.

Досліджуючи структуру навчальної роботи, Г.Хозяїнов зробив висновок про те, що її прояви дозволяють систематизувати знання про цю діяльність та використовувати їх для формування основ майстерності учителя в навчальному процесі. Розробка теорії цієї навчальної діяльності вчителя дозволила більш рельєфно розглянути питання педагогічної майстерності. Г.Хозяїнов розмежовує поняття “основи педагогічної майстерності” та “сутність педагогічної майстерності”, стверджуючи що сутність майстерності є практичним втіленням педагогом навчальної діяльності на більш високому рівні. Ґрунтується педагогічна майстерність на визначених основах, котрі є фундаментальними [497, 23]. Педагогічний експеримент, який проводив Г.Хозяїнов з метою виявлення показників педагогічної майстерності, охоплював їх кваліфікацію, ступінь підготовленості та рівень здатності до педагогічної праці. Об’єднанні групи показників містили: ґрунтовні знання предмету, вміння володіти аудиторією, знання методики викладання дисципліни, здібності вчителя до науково-дослідницької та педагогічної роботи, ерудицію вчителя, вміння організувати активну діяльність учнів, щільний взаємозв’язок теорії та практики, вміння аналізувати навчальний процес, розвиток в учнів інтересу до предмету вивчення тощо.

На особливу увагу заслуговує висловлення Г.Хозяїнова про те, що педагогічний досвід є основою педагогічної майстерності. Він зазначає, що вияв особистісного аспекту в професійній діяльності вчителя поступово, по мірі підвищення його професійного рівня, все більше зливається з системою тих знань, умінь та навичок, котрі охоплюються педагогічним досвідом. Особистість вчителя відбивається специфічними індивідуальними особливостями на педагогічному досвіді. Отже педагогічний досвід органічно поєднує знання, вміння, навички, особистісно-психологічні та професійно-педагогічні можливості вчителя. Чим вищий рівень педагогічної майстерності, тим більше всі складові цього феномену об’єднуються в педагогічному досвіді. З цього приводу вчений зазначав, що майстерність

педагога – це «високе мистецтво здійснення навчальної діяльності на основі знань, особистісних якостей та досвіду, що проявляється у комплексному вирішенні завдань освіти, виховання, розвитку учнів» [497, 81].

Отже, майстерність можна характеризувати як високий рівень педагогічної діяльності, важливим фактором якого є передумови, котрі сприяють досягненню високого рівня цієї роботи: це, перш за все, поряд з покликанням педагога – яскраво виражене позитивне ставлення до учнів. Зовнішньо майстерність проявляється у правильному вирішенні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організації навчально-виховного процесу. Основні ознаки майстерності розкриваються в таких якостях особистості вчителя, котрі породжують цю діяльність та забезпечують її успішність. Ці якості доцільно шукати не лише в уміннях, а в поєднанні властивостей особистості, її позиції, яка і створює для вчителя можливість діяти творчо та продуктивно. «Майстерність учителя полягає у вирішенні творчих завдань та в тому, що і як він робить» [245, 23].

Визначаючи сутність педагогічної майстерності, Є.Барбіна зазначила, що «це складне структурне утворення з множинністю елементів, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище у педагогічній реальності. Педагогічна майстерність, відповідаючи проблемам реальної практики, перетворюється на системотворчий чинник професійної підготовки» [324, 25]. З позиції методологічного підходу Є.Барбіна визначила, що завдяки педагогічній майстерності у процес професійної підготовки «імпліцитно привноситься у наочній формі парадигмальний підхід сучасної наукової методології: робота із складними структурними об'єктами, ознайомлення з системним баченням цих об'єктів, формування елементів системного мислення стосовно педагогічних об'єктів» [324, 26].

О.Рудницька визначала педагогічну майстерність як професійну характеристику здатності педагога знаходити ефективні засоби впливу на учнів з метою досягнення освітнього ефекту. Вона стверджувала, що “нерідко педагогічну майстерність зводять до умінь і навичок педагогічної техніки. Однак – це лише один з компонентів майстерності, що проявляється тільки

зовні. Вчитель-майстер вигідно відрізняється від просто досвідченого вчителя не лише умінням конструювати педагогічний процес, але й поєднанням глибоких знань та особистісних і професійних якостей. Досягнення найвищих педагогічних результатів завжди було пов'язане з подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати питання з широких філософсько-методичних і соціально-культурних позицій. Адже специфіка педагогічної освіти передбачає опанування майбутніми фахівцями різнобічного кола гуманітарних наук, поглиблене вивчення конкретної галузі знань у контексті ознайомлення із загальнолюдською культурою, різними видами мистецтва, сучасними способами наукової діяльності в їх розмаїтті” [415, 11].

У структурі педагогічної майстерності як системоутворюючого фактору професійної підготовки майбутніх учителів І.Зязюн виокремив наступні взаємопов'язані елементи, котрим властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності та педагогічну техніку. З цієї позиції фундаментом розвитку професійної майстерності вчителя є професійні знання. Гуманістична спрямованість та професійні знання складають основу високого рівня професіоналізму в діяльності, який і забезпечує цілісність цієї системи. Виокремлюючи гуманістичну спрямованість як найголовнішу характеристику майстерності, вчений вказує на те, що ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації вчителя повинні бути спрямованими на особистість учня, стверджуючи словом і ділом найвищі духовні цінності та моральні норми поведінки.

Цей аксіологічний аспект є одним з провідних у структурі майстерності, адже він є виявом здатності вчителя розвивати фахове творче мислення, створювати конкретні психолого-педагогічні умови для професійного зростання, конструювати та прогнозувати характер ефективної спільної діяльності у процесі творчої взаємодії вчителя з учнівським колективом. Педагогічні здібності є рушійною силою майстерності, що забезпечують швидкість зростання її довершеності. Педагогічна техніка, що спирається на знання та здібності вчителя, дозволяє усі засоби впливу пов'язати з

визначеною метою, тим самим гармонізуючи структуру майстерності. Таким чином усі чотири елементи педагогічної майстерності взаємно пов'язані, їм властивий не лише розвиток під дією зовнішніх впливів, а й саморозвиток.

Сукупність фахових умінь, згідно думки І.Зязюна, є суттєвою частиною педагогічної майстерності, тобто педагогічною технікою, яка є тим комплексом умінь, що допомагає вчителю глибше, яскравіше, висловити себе, досягти оптимальних результатів у професійній діяльності. Педагогічна техніка сприяє вибору та реалізації вчителем найбільш сприятливого для нього індивідуального стилю у спілкуванні з учнями, при оптимальному використанню доцільного вибору міміки, жестикуляції, інтонаційних особливостей мовлення. Вона містить у собі також такі дії вчителя, як уміння створювати ефективну педагогічну взаємодію з учнями вищевказаними засобами через регуляцію власного психічного стану, оволодіння технікою мовного інтонування для вираження різноманітних почуттів тощо.

Специфіка організації фахової підготовки спрямованої на особистісний розвиток майбутніх вчителів і на самореалізацію у подальшій продуктивній діяльності дозволяє розглядати феномен майстерності як найвищий рівень педагогічної роботи та як вияв творчої активності особистості педагога. На думку І.Зязюна педагогічна майстерність – це “комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [356, 30].

Узагальнюючи вищезазначене, доцільно зауважити, що у науковців немає єдиної думки щодо сутності педагогічної майстерності. Частина вчених виокремлює з цього багатоаспектного поняття властивості, специфічні особливості вчителя, інші віддають прерогативу його знанням, умінням та навичкам. Найчастіше у науковій літературі вживається таке визначення педагогічної майстерності, яке об'єднує специфічні особливості вчителя з рівнем його знань, умінь і навичок та здатність ефективно здійснювати професійну діяльність.

Отже, основні визначення поняття «майстерність учителя» та його складників відображено в таблиці 1.1.

Основні підходи до визначення майстерності вчителів

| Визначення | Автор, джерело |
|--|------------------------------|
| Діяльнісне знання виховного процесу та виховні уміння | А.Макаренко [270, 277] |
| Гуманізм, професіоналізм, педагогічні здібності (комунікабельність, інтуїція, оптимізм, здатність до творчості), педагогічна взаємодія | В.Сухомлинський [458, 10] |
| Комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі | І.Зязюн [356, 30] |
| Майстерність учителя проявляється у вирішенні творчих завдань та в тому, що і як він робить | Н.Кузьміна [245, 23] |
| Зміст майстерності педагога містить теоретичні знання й засновані на них уміння | В.Сластьонін [437, 151] |
| Професійна характеристика здатності педагога знаходити ефективні засоби впливу на учнів з метою досягнення освітнього ефекту | О.Рудницька [415, 11] |
| Досконале знання предмету діяльності та постійне прагнення до самоосвіти | М.Кухарев [248, 16] |
| Високе мистецтво здійснення навчальної діяльності на основі знань, особистісних якостей та педагогічного досвіду | Г.Хозяїнов [497, 23] |
| Складне структурне утворення з множинністю елементів, поліфункціональне явище у педагогічній реальності | Є.Барбіна [324, 25] |
| Синтез наукових знань, умінь, навичок, методичного мистецтва та особистих якостей вчителя | О.Щербаков [437, 30] |

На підставі психолого-педагогічного аналізу визначеного феномена доцільно зазначити, що майстерність учителя відображає його ідеали, культуру, духовне багатство, ерудицію, уміння володіти словом та почуттями. Майстерність є найвищим рівнем педагогічної діяльності, котрий проявляється в тому, що у визначений час педагог досягає оптимальних результатів, як мистецтво навчання й виховання, що постійно удосконалюється та як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного керівництва й комплексу особистісних якостей учителя. Беручи до уваги вищезазначене, доцільно підкреслити, що майстерність у процесі продуктивної діяльності стає справді творчістю, і тоді педагог та учні в процесі взаємодії збагачують одне одного, розкривають у повній мірі свої здібності. Вчителю необхідно з допомогою певних вольових зусиль та технічних умінь постійно повертатися до природності та творчої діяльності. Тому педагогічна майстерність визначається як уміння вчителя застосовувати систему знань з метою досягнення поставлених навчальних результатів, а також поєднувати сили та засоби, щоб вони були адекватними цій меті.

На сучасному етапі майстерність учителя виявляється у тому, що, здобуваючи психолого-педагогічні знання, він повинен не тільки навчити учня, а й поступово переводити його з одного стану в інший, більш високий рівень розвитку, тобто найбільш швидкими та економними шляхами реалізувати завдання формування соціально зрілої особистості. Адже професійна майстерність передбачає високий рівень мотивації до практичної діяльності й володіння умінням вирішувати навчальні завдання, тобто оперувати знаннями та ефективно застосовувати їх на практиці.

Отже виокремлюючи основні складові діяльності педагога-майстра, а саме: національну спрямованість, гуманістичну позицію, любов до дітей, компетентність, наявність необхідного набору особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей та здібностей, авторитетність, креативність мислення, культуру спілкування, духовне багатство, уміння володіти словом та почуттями тощо, доцільно зазначити, що всі вони повинні знаходитися у певній взаємозалежності та взаємодії, яка й буде визначати рівень

майстерності вчителя музики. З цієї позиції майстерність учителя можна визначити як його найвищу творчу активність, котра проявляється у доцільному використанні методів ефективної педагогічної взаємодії з урахуванням конкретної ситуації. На основі провідних підходів педагогічну майстерність доцільно розглядати як ефективне використання творчого потенціалу особистості та її самореалізацію у професійній діяльності, яка забезпечуватиме акмеологічне становлення та високий кінцевий результат.

1.4. Прогностичні ідеї зарубіжного досвіду формування вчителя-майстра і напрями їх творчого втілення у вітчизняну теорію і практику

Використання позитивного зарубіжного досвіду є актуальним для сучасного стану освіти в Україні, особливо у зв'язку з прийняттям Болонської декларації. Аналіз цього досвіду дає можливість стверджувати, що ця проблематика є нагальною для освітянської сфери. «Друга половина ХХ століття не випадково ознаменувалася активною переоцінкою держави в усьому світі своїх традиційних освітніх парадигм, їх мети та цінностей. Жодна країна світу не задоволена сьогодні своєю системою освіти. Всюди освіта модернізується та реформується з урахуванням потреб життя, глобальних змін, економічних можливостей і традицій культури» [238, 8].

Розглядаючи освіту в координатах глобальних цивілізаційних процесів Н.Г.Ничкало виокремлює такі принципи концепції сучасної освіти: взаємний зв'язок загальної і професійної освіти; індивідуалізацію навчання; інтердисциплінарність знань, їх якість; удосконалення умінь вчителя; стимулювання мотивації до навчання; пізнання й розвиток власної системи цінностей; підтримку та поліпшення якості індивідуального життя шляхом особистого й професійного розвитку.

Загалом світова спільнота у числі пріоритетних напрямків функціонування та розвитку освіти визнала професіоналізм педагогів. Про це переконливо свідчать як національні реформаторські нормативні документи, так і матеріали міжнародних організацій ЮНЕСКО, Комітету з питань освіти

Ради Європи, Організації Міжнародного співробітництва та розвитку, Європейської Асоціації педагогічної освіти тощо. Ці організації, протягом останнього десятиріччя, надають особливу увагу проблемам педагогічної діяльності, питанням підготовки вчителя, навчанню протягом всього життя.

Зміна пріоритетів вимагає, перш за все, зміни функцій учителя, адже з транслятора знань він перетворюється в організатора та стимулятора самостійної пізнавальної діяльності у навчально-виховному процесі, застосування інноваційних технологій зумовлює необхідність підготовки вчителя до впровадження нових методів.

Взагалі, вітчизняні науковці досить ретельно вивчили стан цієї проблеми у зарубіжних країнах (Т.Вакуменко, В.Гаргай, М.Красовицький, О.Леонтєва, М.Лещенко, С.Синенко, І.Тараненко), зокрема у: Німеччині (Н.Абашкіна, Ю.Коваленко, Н.Козак, М.Тихонова та ін.); Франції (Б.Вульфсон, О.Гопанчук, Л.Зязюн, В.Минько та ін.); Англії (Н.Гайдук, Ю.Кіщенко, І.Ковчина, Л.Пуховська та ін.); США та Канаді (В.Булавін, Л.Талалова, Л.Толкачова, Л.Карчинська та ін.). Для нашого дослідження важливою є проблема оцінювання якості освіти, яка б дозволила ефективно спрямовувати діяльність майбутніх фахівців на опанування майстерністю.

Світову різноманітність систем оцінки вищої освіти сьогодні можна з певною умовністю поділити на два групи:

- система оцінки вищої освіти у тих країнах, де є відповідні державні структури, що регулюють розвиток вищої школи. У цих випадках система оцінки базується на пріоритеті державних органів або структур, що фінансуються урядом. При цьому самооцінці надається номінальне значення, а основні зусилля концентруються на проведенні ефективної зовнішньої оцінки державними органами або громадськими організаціями;
- система оцінки вищої освіти, прийнята в тих країнах, де немає органів державного управління вищою освітою у європейському значенні. У цьому випадку переважає процес самооцінки вищих навчальних закладів або професійна чи громадська оцінка, спрямована на внутрішній аналіз та покращення діяльності університетів.

До першої групи відносяться європейські країни (Німеччина, Франція, країни СНД та інші, що прийняли європейські традиції вищої освіти). До країн, у яких переважає процес саморегуляції вищої освіти належать, передусім США, а також ті країни, котрі почали розбудовувати вищу школу за американським взірцем (Філіппіни, Тайвань). Основна відмінність європейських систем оцінювання якості освіти від американської полягає у формулюванні цілей оцінки, у визначенні найважливіших аспектів оцінки, у способах ухвалення рішень і в самій організації освітнього процесу [75, 174]. Наприклад, у Німеччині, де діяльність вищих навчальних закладів регулює Міністерство освіти, існують усталені традиції державного контролю якості освіти. А у Франції за освітню політику відповідає Міністерство народної освіти, наукових досліджень і технологій, але діяльність вищих навчальних закладів оцінюється Національним експертним комітетом, котрий регулярно збирає інформацію та контролює якість вищої освіти в країні. На сучасному етапі у Франції спостерігається тенденція переходу від оцінки, побудованої спочатку на принципах централізації, до процесу самооцінки навчального закладу.

У скандинавських країнах (Швеції, Норвегії, Фінляндії) способи зовнішньої оцінки відзначаються різноманітністю. Так, у Швеції основну увагу приділяють допомозі навчальним закладам щодо розробки відповідної інфраструктури. У Норвегії основним параметром є оцінка якості самого освітнього процесу і навчальних програм, при цьому процес оцінки проводиться організаціями, фінансово підтримуваними урядом вже після того, як вироблено самооцінку навчального закладу. У Фінляндії процес оцінки якості вищої освіти все більше зміщується у бік повної відповідності навчальних закладів щодо регуляції власної діяльності, у процесі котрої уряд виконує допоміжну роль [75, 176].

Найбільш прогресивною серед європейських країн система оцінки якості освіти ВНЗ є у Великобританії та Голландії, де за останні роки відбулися певні зміни в системі контролю за навчанням в університетах. Діяльність Агентства з контролю за якістю викликала ряд зауважень, тому,

на даному етапі, для визначення якості, рівня й рейтингу англійські університети звертаються, передусім, у різні суспільні ради експертів, які здійснюють незалежний аудит. З цього приводу доцільно відмітити, що у Великобританії зросло значення самооцінки університетів, що проводиться внутрішніми університетськими інфраструктурами.

Професійна підготовка педагогічних кадрів в економічно розвинених зарубіжних країнах належить до пріоритетних напрямків розвитку суспільства. Зарубіжні дослідники виявили, що недооцінювання важливості підготовки педагогічних кадрів негативно впливає на соціальний розвиток й виробництво [285, 405]. На сучасному етапі пріоритетів інтелектуальної праці основними компонентами успішної праці вчителя визначені: фундаментальна освіта, компетентність, творча ініціатива, тенденція акмеологічного навчання протягом всього життя. Ефективне їх поєднання визначає рівень професійної майстерності вчителя.

Аналізуючи тенденції розвитку системи мистецької освіти зарубіжжя доцільно зазначити, що характерною сучасною рисою європейського мистецтва є інноваційний характер. Це означає його загальну орієнтацію на зміни звичного способу життя і образу думок, внесення рухливості в усталений економічний порядок, більш високий рівень невизначеності й ризику, а отже, творчості, що сприяла формуванню на сучасному етапі так званої цивілізації техногенного типу. Її характерна особливість – це швидка зміна техніки і технології, завдяки систематичному застосуванню у виробництві наукових знань, це здібність до множення знань і винаходу нового.

Іншою важливою рисою європейської культури є гуманізм. У цілому він характеризується висуванням на перший план "земної" людини та її інтересів. Він містить наступні основні цінності: повагу до особи, її "природних" схильностей і сил, визнання права людини на задоволення "природних" інтересів та радощі, право на свободу. Гуманізм Ренесансу, що акцентував потужність і свободу творчого Людського духу, був у певному значенні елітарним гуманізмом. Основний пафос сучасного гуманізму

полягає в його універсальності: він адресується кожній людині, проголошує право кожного на життя, добробут, свободу тощо (демократичний гуманізм). Він зміг істотно модифікувати, гуманізувати капіталістичний економічний базис, створити відносно незалежну від нього систему суспільних і політичних відносин. Як вважає японський учений Ф.Фукуяма, свобода особистості стала початковим символом і основною цінністю західного мистецтва. У переважній більшості дослідників не викликає сумніву наявність феномена західної цивілізації й культури, в якій були дбайливо збережені і розвинені основні детермінанти, що й сьогодні визначають її обличчя.

У зарубіжній психології гуманістичні ідеї були привнесені в практику освітньої сфери Д.Дьюї, А.Маслоу, К.Роджерсом, Г.Шаррельманом та ін. В основі цих підходів лежать уявлення про гуманістичний тип особистості, детально описаний в роботах К.Роджерса, такої особистості, котра не тільки споживає культурні цінності, але й розвиває їх.

Центральною ланкою гуманістичної теорії А.Маслоу є концепція самореалізації та самоактуалізації, в якій творчість є універсальною функцією особистості, яка властива всім людям від народження. На думку А.Маслоу, в результаті «окультурення» переважна більшість людей цю якість втрачають, але особистість здатна її відновлювати, якщо постійно взаємодіятиме з тими, хто зберіг здатність творити. Людям необхідне «сприяюче» співтовариство, в якому можна було б розкрити свій потенціал якнайповніше.

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» [405, 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.

Критики західної гуманістичної психології справедливо, на наш погляд, дорікають їй прихильникам часом у штучному заграванні з вихованцями й прояву доброзичливості з будь-якого приводу. Подібні реакції не передбачають внутрішнього, глибинного, суб'єктивного ставлення до дитини, роблять спілкування зовнішнім, поверховим, позбавленим істинних відчуттів. Навчання не повинне ототожнюватися з участю в розважальних заходах, адже навчання – нелегка праця, і часом вона вимагає великої напруги сил, значних витрат часу, що може бути пов'язано з відмовою від більш цікавих для учня справ [82, 176]. Отже, західна гуманістична педагогіка – це педагогіка пріоритету учня над учителем, що, на наш погляд, неправомірно звужує вплив особистості вчителя на ефективний розвиток учнів, позбавляє педагога активної творчої позиції.

Інноваційний напрям, – особистісно-розвивальний – розглядає систему «вчитель–учень», як духовну спільність, де вчитель не тільки 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.

У досвіді зарубіжних країн стрижневою, системоутворюючою категорією комунікативної педагогіки було визначено комунікативне спілкування. Це дало поштовх для більш повного обґрунтування професійних якостей учителя. На думку німецького філософа Ю.Хабермаса, основним завданням учителя є приведення стану незрілості до стану повноцінності, що досягається шляхом самоосвіти у рамках мови, праці та взаємодії. Саме до цих основних видів діяльності повинен бути підготовлений учитель [1, 14].

З цієї позиції реформування педагогічної освіти – це не поодинокі документи, спрямовані на вирішення конкретних проблем в окремій сфері педагогічної освіти, а складова реформи освіти в цілому. Ці матеріали пов'язані між собою та передбачають стратегічну мету формування нації шляхом навчання протягом усього життя. Аналізуючи педагогічні джерела з питань формування професійної майстерності доцільно зазначити, що університетська освіта у Німеччині спрямована, перш за все, на підготовку професіонала з всебічним світоглядом. Основними вимогами до цього процесу є: навчання повинно постійно виступати як творча діяльність, з конкретними зобов'язаннями до педагога та школярів, а наукова діяльність повинна постійно взаємодіяти з навчальною. Доцільно відмітити, що наукові організації в Німеччині плідно співпрацюють з навчальними, впроваджуючи основні ідеї у практичну діяльність. З цією метою у Німеччині відсутній розрив між вузівською наукою та промисловою, що не дозволяє дублювати дослідження, передаючи новітні технології з одного навчального закладу в інший, прискорюючи процес реалізації впровадження нових винаходів у продуктивну діяльність.

Розглядаючи освіту як науку і мистецтво німецькі вчені запевняють, що наука забезпечує знання, а мистецтво – можливість їх застосування. Наукова діяльність у Німеччині побудована на основі концепції вищої освіти В.Гумбольта. Поряд з цим основну увагу в Німеччині звертають на розгалужену систему навчальної практики студентів, котра проходить з поступовим підсиленням: від пасивних спостережень за учнями, складання

характеристик, анкетування, відвідування уроків провідних учителів до самостійного проведення уроків. Уся ця робота спрямована як на вивчення провідного досвіду вчителів-майстрів, так і на формування, на цій основі, індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя, котрий буде поступово наблизатись до роботи професіоналів-майстрів.

Щодо методів педагогічного діагностування якості освіти, німецький учений К.Інгенкамп обґрунтував розроблені педагогічною діагностикою методичні критерії якості вимірювання, а саме: об'єктивність, надійність, валідність (вірогідність) та дав опис методів наукового дослідження (спостереження, опитування, тестування). Адже саме тестування К.Інгенкамп убачає об'єктивним інструментарієм діагностики.

Цікаві методологічні підходи до дослідження ефективності педагогічної діяльності вчителів запропонував німецький учений, керівник секції педагогіки та психології Ростокського університету професор Г.Грассел. У проведених ним дослідженнях об'єктом є діяльність вчителя, що працює успішно, тобто учителя-майстра. Провідними методами дослідження Г.Грассел обрав:

1. Вивчення ступенів впливу вчителя на учнівський колектив шляхом опитування учнів, випускників шкіл.
2. Фіксацію оцінки діяльності вчителя та її ефективності: самим вчителем (самооцінка), його колегами, керівництвом школи, батьками учнів.
3. Оцінку особистості вчителя: учнями, випускниками школи, самим вчителем (самооцінка), його колегами, керівництвом школи, батьками учнів.
4. Спостереження за діяльністю вчителів: у навчальних ситуаціях, у позакласній та позашкільній діяльності.
5. Вивчення довільної поведінки вчителя: самооцінка, оцінка колегами, керівництвом школи, учнями, батьками.
6. Аналіз документації, що фіксує діяльність учителя: планів занять, щоденників та іншої навчальної документації. Як один з прийомів було використано фотознімки під час уроку [546, 49].

Дослідження німецьких учених дозволили виокремити нові вимоги, котрі постають перед учителями у сучасній практиці професійної школи, а саме: основу професіоналізму вчителя повинні становити багатоаспектні знання, оптимальні уміння та навички, нові технологічні розробки.

Німецька педагогічна думка ХХ століття була розподілена, в основному, на три течії. Представники першої течії – гуманістичної педагогіки вважали основними такі життєві відносини та ситуації, котрі несуть у собі виховний вплив. Другу педагогічну течію – емпіричну чи емпірично-аналітичну характеризує узагальнення положень щодо суспільної ролі учителя, його функцій у процесі навчально-виховної роботи, що розширило розуміння проблеми спілкування. З позицій діалогової педагогіки були розглянуті питання значення діяльності вчителя, що виходили з аналізу ситуативно визначених функцій, які визначають її якість. Виходячи з аналізу результатів досліджень стилів педагогічної діяльності, було визначено, що ефективний індивідуальний педагогічний стиль спілкування зумовлює інтенсивність і результативність цієї роботи та є важливим компонентом професіоналізму вчителя. Представники третьої педагогічної течії – теорії критичного виховання визначили, що учитель – це передусім «духовна людина», адже вона, насамперед, інтелектуал у кращих традиціях цього поняття. Іншою важливою ознакою професіоналізму вчителя вони вважали культуру мовлення. Як інтелектуала вчителя повинна характеризувати освіченість та фахова майстерність [1, 13].

Цінним досвідом критеріального підходу до визначення ступеня прояву та відповідно рівнів сформованості майстерності педагогів є дослідження німецького науковця П.Екке. Він вказує на необхідність вимірювання професійної майстерності за складовими: ступінь комплексності майстерності та якість педагогічної діяльності. Для диференційованої оцінки викладання майбутнім вчителем навчальних дисциплін П.Екке вирізняє: ідеологічну цілеспрямованість; установки та мотивації педагога; творче варіювання змісту діяльності; рухливість і темп виконання дій (творчість та педагогічна ініціатива). Саме ці аспекти він

розвиває у загальні критерії оцінки майстерності педагога (у навчанні): адекватність мети педагогічній дії, якість відносин між учителем та учнями, творчість і самостійність, комплексність педагогічної діяльності. Для визначення рівнів майстерності учителів та студентів П.Екке запропонував п'ятиступеневу шкалу.

В університетах США актуальною є проблема підвищення якості підготовки вчителів, котра містить постійний пошук ефективних критеріїв оцінки знань, умінь і навичок студентів та технологій оцінювання цього процесу; оптимізація психологічної й моральної готовності випускників американських університетів до педагогічної праці; оцінювання рівнів сформованості професійних якостей майбутніх учителів. Доцільно зазначити, що в цих університетах є багато видів контролю: поточний та підсумковий, контроль на груповому та індивідуальному рівнях, самоконтроль тощо. Кожен дослідник, працюючи у своїй парадигмі, є прибічником певного виду контролю й відстоює ефективність саме цього виду. Наприклад прихильники поточного контролю відзначають, що викладач несе відповідальність не лише за якість передачі знань студентам, а й за спосіб та ступінь якості засвоєння пропонованого матеріалу студентами. Основне в цьому процесі не сам результат (наскільки студент засвоїв навчальний матеріал), а процес його засвоєння, хід роботи над цим матеріалом. Американські педагоги вважають, що здійснення контролю є прямим продовженням роботи у межах певного методу навчання, тобто контроль сприймається не як підсумок та результат навчальної діяльності, а як неперервний процес. Деякі дослідники наполягають на тому, що не так важлива форма контролю сама по собі, скільки те, що під час проведення будь-якої з цих форм роботи перед студентом ставляться конкретні вимоги, які розвинуть у нього мотиваційну готовність до подальшого навчання.

Очевидно, що оцінка знань не вичерпує проблему оцінювання якості підготовки майбутнього вчителя. Більш того ця проблема може ставитися в повному обсязі лише до працюючого вчителя, а не до студента, котрий лише збирається ним стати. Для корекції навчального процесу та для підвищення

мотивації студентів корисними є різноманітні форми оцінювання професійних якостей та здібностей учителя, котрі застосовуються у межах навчального процесу. Згідно з Дж.Брунером, розвиток здатності міркувати і дискутувати є метою навчального процесу; адже школа – це «майстерня», де учні беруть старт, щоб стати як дослідниками, так і вмілими партнерами в активному спілкуванні.

Теоретичний аналіз праць американських учених дозволив засвідчити, що провідним інструментарієм оцінки діяльності педагога запропоновано обирати: рейтинг (оціночну шкалу), оцінні листи, шкалу професійних переваг, тести тощо.

Засновник прагматичної педагогіки Дж.Дьюї визначив, що фундаментальні філософські засади освітнього процесу ґрунтуються на тому, що до пізнання світу людину спонукають її потреби, а вихідною точкою всякого пізнання є людська діяльність; критерієм істинності тієї чи іншої ідеї часто бувають результати її практичного застосування, що доводяться експериментальними дослідженнями; розумові здібності розвиваються у процесі активної діяльності; інтелект та розумові здібності є основним інструментом, з допомогою якого людина розв`язує проблеми, що виникають у її житті, включаючи й пізнавальні та наукові; сутність моралі як результату поведінкових актів повною мірою залежить від реальних дій індивіда; демократія передбачає моральний і етичний спосіб життя, спільність існування, у рамках якого кожна людина прагне до самореалізації, має самоцінність, внутрішню гідність. Дж.Дьюї уперше в американській педагогіці висловив думку, що виховання є соціальною функцією суспільства. Це свідчить про те, що розробка та використання засобів оптимізації й трансформації освітніх процесів у забезпеченні ефективного функціонування вищої школи сьогодні закономірно стало предметом особливої уваги й української освіти та науки в справі її інтеграції у світовий освітньо-інформаційний простір [124, 105].

Дослідження американського вченого були проведені, в основному, у природних типових умовах, характерних як для студентів, так і для

викладачів. З метою забезпечення незалежності від об'єктивності відповідей респондента опитування було анонімним. Під час обробки отриманих матеріалів враховувалися експертні оцінки педагогів-консультантів й екзаменаторів, а також досвід організації й проведення занять. Сукупність використаних методів забезпечувала досвід організації й високу надійність і вірогідність отриманих експериментальних результатів.

Дж.Дьюї та його учень В.Кіпатрик запропонували побудувати системне навчання в активній формі через цілеспрямовану діяльність учня у відповідності до його особистісних запитів. В основі цього методу лежить розвиток критичного мислення та пізнавальних навичок студентів, уміння зорієнтуватися в інформаційному просторі, тощо. Цей метод сприяв кращому засвоєнню навчального матеріалу. Проекти, за кількістю учасників, відповідно до характерних ознак та типів поділялися на: особистісні, парні, групові. За терміном виконання ці проекти були короткотривалими, середньотривалими та довготривалими, а за характером контактів – внутрішніми, регіональними, міжнародними. Якщо була присутня характерна ознака – домінування певної діяльності, то розглядалися наступні її типи: пошукові, творчі, рольові, ігрові, інформаційно зорієнтовані, практико зорієнтовані.

Систематичне дослідження проблем вивчення критеріїв ефективності діяльності педагогів у багатьох зарубіжних країнах здійснюється вже досить тривалий час. Наприклад, у США ще в 1950 році було створено «Комітет вивчення критеріїв ефективності діяльності педагогів». Ґрунтовне дослідження даної проблеми сприяло виданню фундаментальної праці Комітету під назвою «Керівництво дослідженням педагогічної діяльності» за редакцією Н.Гейджа і «Енциклопедії педагогічної оцінки» за редакцією С.Андерсона, С.Болла, Р.Мерфі. З метою підвищення педагогічної майстерності вчителів у 1987 році в США було створено «Раду з оцінювання професіоналізму вчителів». За даними роботи цієї Ради були опубліковані документи реформ педагогічної освіти в яких зазначено, що: освіта майбутніх учителів повинна бути більш наукомісткою та інтелектуальною завдяки новому змісту академічних предметів; доцільно використовувати

нетрадиційні методики викладання фахових дисциплін; слід максимально активізувати педагогічну практику студентів; активно застосовувати інноваційні технології; розробляти та удосконалювати критерії вимірювання якості освіти; зміцнювати та розвивати реальні різнобічні зв'язки університетів зі школою [553, 95].

Основні вимоги до 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.

Значна увага у підготовці вчителів у зарубіжних країнах приділяється формуванню вміння налагодження взаємодії учасників педагогічного процесу. На думку зарубіжних учених, взаємодія розглядається як засіб організації та активізації самостійної роботи студентів, її стимулюючим фактором. Вони також відмічають мотиваційну здатність до неперервної освіти – активний пошук можливостей підвищення рівня професійних знань у процесі самостворення.

М.Фулан у книзі «Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ» зазначав, що життя не «підпорядковується прямолінійній логіці, воно має викривлену логіку, яка змінює природу речей і перетворює її на протилежну. Проблеми – не просто незручності з якими потрібно впоратись і відкинути їх. Аналіз кожної проблеми – це майстерня з природи організації і двигун для особистого зростання. Це підвищує цінність процесу пошуку рішень, подібного до жонглювання складовими значущого рішення» [488, 60].

Аналіз освітньої парадигми країн зарубіжжя дозволив виокремити основними стратегічними освітніми напрямками такі, котрі є найбільш ефективними у цих країнах та які істотно впливають на підвищення якості освіти, а саме: інтерактивну та експериментальну технології, а також метод самостійного навчання. Визначаючи якийсь з цих підходів домінуючим, викладач вибирає його у навчальній діяльності й активно використовує.

Вибір певного напрямку як домінуючого спонукає викладача на пошуки таких видів діяльності та методів, які будуть найбільш широко застосовані на заняттях. Усі вищеназвані технологічні напрями щільно пов'язані між собою.

Інтерактивна технологія сприяє використанню діалогових методів навчання, у процесі яких студенти вчать критично мислити, приймати виважені рішення, брати активну участь у дискусіях. Інтерактивне навчання сприяє розвитку творчої взаємодії викладача зі студентами, у процесі якої активність педагога не пригнічує творчої активності студентів. Використання різноманітних інтерактивних методів навчання (інтер'ювання, дискусія, «мозкова атака», круглі столи, метод проектів тощо) слугує простором для ефективного розвитку комунікативності майбутніх учителів. Основними функціями цієї стратегії доцільно виокремити наступні: комунікативну, інтерактивну та афективну.

Комунікативна функція полягає у встановленні контакту як стану обопільної готовності до прийому та передачі повідомлення, підтриманні взаємозв'язку в процесі педагогічної взаємодії; активному обміні повідомленнями (інформацією, думками, рішеннями, станами), наданні інформації за запитом або отриманні відповіді на запит від партнера; в усвідомленні та фіксації власного місця в системі рольових, ділових, міжособистісних зв'язків спілкування; у здійсненні сугестивного впливу на зміну стану, поведінки, особистісно-сміслової та ціннісно-мотиваційної сфери школярів.

Інтерактивна функція педагогічного спілкування – це, перш за все обмін ідеями, діями та здатність відстоювати свої ідеї, остаточно доводити свою точку зору. Тут доречно нагадати, що між індивідами або соціальними групами можливі два основні типи взаємних стосунків: симетричні (рівноправні) та асиметричні (нерівноправні) і якщо симетричні відносини характеризуються взаємною допомогою, то в асиметричних закладені авторитарні тенденції. Якщо вчитель зацікавлений розвитком особистісної сфери учнів, то він буде прагнути до оволодіння школярами навичок соціальної поведінки, діалогової взаємодії тощо.

Афективна функція спілкування полягає в емоційній стимуляції, психологічному розвантаженні, комфорті й контролі афекту, його нейтралізації, корекції або створенні соціально значущого афектного ставлення. Відмінності в емоційних відгуках, які різні люди викликають серед оточуючих, є результатом того, що вони не в однаковій мірі можуть вибирати для кожної ситуації, що виникає, адекватний стиль спілкування.

Загалом, виокремлюючи основні вимоги до випускників університетів, доцільно зазначити, що вони повинні володіти: навичками міжособистісного спілкування, знати професійну етику та вміти застосовувати етичні принципи і норми поведінки у майбутній продуктивній діяльності, постійно прагнути до підвищення свого науково-методичного рівня, бути готовими до участі в дослідженнях, котрі сприяють удосконаленню практичної діяльності, тощо. З цією метою у зарубіжних країнах найбільш широко використовуються технології експериментального та самостійного навчання.

Експериментальна технологія є ефективною в силу того, що вона зорієнтована на діяльність, що підвищує процес запам'ятовування матеріалу. Методи експериментальної технології (рольові ігри, драматизація, експеримент тощо) сприяють підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу. За своєю природою експериментальна технологія індуктивна, сконцентрована на учнях й орієнтована на діяльність. Основне в ній не досягнення мети, а процес її досягнення. Ця технологія може використовуватися як у навчальній аудиторії, так і за її межами. Вона підвищує запам'ятовування інформації. Студенти, як правило, більш мотивовані, коли вони беруть безпосередню участь у вивченні матеріалу. Усі залучені технології повинні бути щільно пов'язані між собою [553, 104].

Технологія самостійного навчання є поширеною тому, що у кожному конкретному випадку педагог очікує від студента аналізу проблеми, яка поставлена на заняттях, формування висновки і вживання заходів. До цієї стратегії належать методи, які стимулюють розвиток індивідуальної ініціативи учнів, а це саме: індивідуальні дослідницькі проекти, есе, навчання за допомогою комп'ютерних технологій, доповіді тощо. У процесі цієї

роботи студент виконує певні завдання під безпосереднім керівництвом викладача. Важливість самостійного навчання сформульована у дослідженні П.Сенжа: "Самостійне навчання вчить відповідальності за прийняття рішень, оскільки перед учнем стоїть завдання проаналізувати проблему, дійти висновку і вжити відповідних заходів. Для того, щоб зуміти прийняти відповідальність за своє життя у разі швидких соціальних змін, студенти повинні отримувати такі навчальні здібності впродовж свого життя. Оскільки в багатьох сферах нашого життя можуть відбуватися серйозні зміни, індивідуальне навчання допоможе студентам відповісти на вимоги, що змінюються, в роботі, сім'ї й суспільстві" [553, 103].

Цінність технології самостійного навчання полягає в тому, що вона вбачає створення оптимальних умов стимулювання індивідуальної активності студентів. У процесі цієї роботи студентів вчать самостійно аналізувати проблему, розкрити її сутність та віднаходити шляхи її вирішення. Цій роботі сприяє комп'ютерна підготовка студентів під опосередкованим керівництвом викладача. У процесі впровадження технології самостійного навчання поставлені запитання є підготовленими вчителем для того, щоб студент точно відповів на них. Цей метод ефективний тоді, коли запитання добре сформульовані, й відповідь на них вимагає більше ніж просто механічний пошук та реферування відповідей із підручників (навчально-методичних посібників, рекомендацій). Такі запитання стимулюють високий рівень мислення студентів, уміння вирішувати поставлену проблему, вчасно приймати відповідальні рішення.

Традиційні технологічні системи визначають підхід, який обирає вчитель для досягнення освітніх цілей. Вони змушують учителя орієнтуватися за навчальною програмою на попередній досвід і знання студентів, їхні навчальні інтереси та рівні розвитку. Технології навчання використовуються вчителем для створення спеціального навчального середовища і для визначення тих видів діяльності та тих методів, які будуть застосовані на заняттях.

У процесі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у

вищій школі Канади використовуються різноманітні стратегії, як традиційні, так і не характерні для вітчизняної вищої школи. Найбільш поширеними технологіями доцільно вважати пряму та непряму технології навчання. Пряма технологія найпоширеніша. Вона сконцентрована на вчителі та ефективна в процесі подачі інформації або послідовного розвитку навичок. Пряма стратегія, включає різні методи (лекція, мінілекція, практичне виконання вправ, демонстрація, опитування тощо). У навчальному процесі спочатку подається правило або узагальнення, яке потім ілюструються прикладами. Методи прямого навчання широко використовуються в процесі підготовки вчителів США та Канади. Непряма технологія сконцентрована на особистості студента, чим і відрізняється від прямої. Але обидві технології можуть доповнювати одна одну. Прикладами методів непрямої стратегії можуть бути рефлексивна дискусія, формування концепції, нестандартне вирішення проблеми, створення понятійних карт, метод кейсів тощо. Ця технологія дозволяє учню розвивати креативність й міжособистісні вміння та навички. Як і в інших, у непрямій технології також існують недоліки: її використання забирає більше часу, ніж пряма; це також не є кращим засобом повідомлення нової інформації [553, 143].

Доцільно зазначити, що у США є дуже поширеною концепція самоактуалізації особистості А.Маслоу, що спирається на самооцінку особистості та надає пріоритет творчості, яка перетворює, змінює особистісні якості вчителя, удосконалюючи їх. Здатність особистості до самоактуалізації як емоційно-вольової та інтелектуальної готовності до практичного втілення життєвого проекту й мети, детермінована її творчими можливостями. Акцентування уваги на самоактуалізацію розглядається не як послаблення педагогічного впливу, а як тенденція подолання звичного уявлення про студента як об'єкта навчальної діяльності, як творчого партнера у процесі педагогічної взаємодії.

Багато зарубіжних учених стверджують, що якщо вибір професії педагога вірний, то це, вже само по собі, забезпечує великі можливості для самореалізації. Необхідними особистісними характеристиками у цьому

процесі виступають: професійно-особистісні якості, які відбивають зрілу та збалансовану особистість; уміння працювати (знання предмету, володіння матеріалом, вирішення завдань); інтелект вищий за середній, любов та прагнення зрозуміти людей; уміння висловлювати свої думки, мати гарне здоров'я (розумове та фізичне), любити учнів, бути допитливим, соціально та емоційно зрілим, вірити у цінність та значимість навчання, виховання та розвитку дітей, уміти спілкуватися з людьми, мати необхідні здібності, які потрібні педагогу для роботи з людьми.

Отже, узагальнюючи погляди зарубіжних учених на майстерність педагогічної праці, доцільно підкреслити, що педагог-майстер повинен оволодіти: професійними знаннями, артистичними уміннями, необхідними особистісними якостями та здібностями; уміти відповідати на численні запитання учнів, але й вміти «трохи грати» для того, щоб учні самі знаходили відповідь на поставлені питання; легко говорити та пояснювати, але й знати, як потрібно бути тихим та уважним, коли учні намагаються самостійно висловити свої думки (Ф.Стокінг).

Доцільно зазначити, що коли вчитель прагне контролювати клас, йому необхідно, у першу чергу, контролювати самого себе. Коли учні закінчать навчання та стануть професіоналами в своїй справі, вони ніколи не забудуть того дня, коли вперше відкрили, що життя людини з допитливим розумом є чудовим (Ф.Харт).

Поважне ставлення до почуттів дітей з боку вчителя повинно бути важливішим, ніж предмет його викладання; вчитель знає, що його учні повинні бути відповідальними, чесними, мати міцні знання, але йому треба розуміти, що чесності, відповідальності та громадянськості не можна навчити, так як вони формуються у щоденній роботі над собою, а не тільки з допомогою лекцій (Т.Букер).

Адже майбутнє суспільства залежить від тих, хто навчає дітей. Якостями, що визначають допуск до педагогічної професії є професійно-особистісні якості, широта інтересів, моральність, любов до дітей, бажання бути вчителем, а також комунікабельність, відповідальність, емоційна

стійкість, чуйність до думок інших, неквапливість у прийнятті рішень, допитливість, старанність, стійкий моральний вигляд, релігійність тощо (П.Сенж).

Але лише особистісні якості сьогодні не вирішують ефективності діяльності учителів. Доцільно частіше проводити спостереження та експертні оцінки (А.Додж). Віддаючи пріоритет таким основним якостям педагога, як емоційна стабільність, допитливість, здібність до творчості, доцільно виокремити такі основні аспекти: моральні якості, демократизм у спілкуванні (доброта, терпіння), служіння великим інтересам (П.Вітті). Відсутність диференційованих описів та методичних розробок педагогічних професій є гальмом у підвищенні фахової компетентності майбутніх учителів (Д.Джеральд).

З метою подолання недоліків у системі освіти доцільно створювати прості класифікації, тобто структурований підхід до професіографії, який у дослідженнях педагогічної роботи вченими США здійснюється в чотирьох основних напрямках, а саме: визначення вимог до вчителя, що виражається в офіційних кодексах педагогічних професій; удосконалення змісту та структури професійної підготовки вчителя; підготовка рекомендацій учителям-початківцям; вивчення можливостей учнів та педагогів.

Зусилля, пов'язані з розробкою загальної стратегії, визначальної ролі ціннісно-нормативної структури, спостерігаються нині не тільки у сфері педагогіки, але і за її межами: у рамках філософії, соціальної психології, соціології, історії, культурології.

На сучасному етапі важливою стає взаємодія вчених різних галузей знань у процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Для цього, на думку зарубіжних авторів, доцільно звести воедино і узагальнити знання і досвід, накопичений в європейських країнах, з тим, щоб на цій основі гармонізувати політику в різних галузях життєдіяльності і виробити для своєї держави стандарти, які б дозволили у майбутньому створити законодавство, зокрема, у сфері освіти і культури.

З цього приводу в Європі прийнятий цілий ряд нормативних актів:

конвенцій та рекомендацій, які є основними елементами міждержавної правової співпраці, і вимагають внесення відповідних змін у національне законодавство в тій або іншій галузі. Рекомендації, що приймаються Комітетом Міністрів Ради Європи, намічають генеральну лінію для держав-членів з тих або інших питань політики і законодавства, а їх уряди самі знаходять рішення виникаючих проблем у світлі цих рекомендацій.

За майже півстоліття існування Ради Європи прийняті сотні рекомендацій для країн-членів з найважливіших питань життя суспільства і більше 165 європейських конвенцій і угод. Вони відображають конкретні результати діяльності Ради Європи у різних сферах, котрі стосуються людського життя і діяльності. В освітянській галузі прийнято ряд спеціальних конвенцій: «Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій» (1959), «Європейська конвенція про загальну еквівалентність періодів університетської освіти» (1990).

У галузі педагогічних досліджень Рада Європи заснувала Європейську систему документації та інформації, відому як “EUDISED”, яка забезпечує створення загального фонду результатів поточних досліджень й обмін ними в усій Європі. Отримані від держав-членів відомості про поточні та завершені дослідження публікуються у «Щорічнику європейських досліджень у галузі освіти». Для індексації цих даних, а також будь-яких інших даних про освіту Рада Європи підтримує і розвиває спільно з Європейською Комісією «Європейський тезаурус з освіти», що функціонує на 17 європейських мовах.

У міжнародній співпраці в галузі освіти на вищому рівні важливу роль відіграє Постійна конференція. Вона проводиться раз на три роки і виробляє рекомендації, адресовані урядам держав-членів і Раді Європи, впливаючи таким чином на зміст його проектів і програм. Так, 19-а сесія Конференції відбулася в 1997 р. в Норвегії за темою «Освіта 2000: тенденції, загальні проблеми і пріоритети для загальноєвропейської співпраці».

Усю роботу з підготовки і організації різних заходів Ради Європи у галузі освіти (конференції, семінари, симпозіуми, педагогічні дослідження тощо) й поточне керівництво програмами і проектами здійснює Секретаріат

ЦЕ. Департамент освіти входить до складу Управління освіти, культури і спорту Секретаріату. Структура департаменту включає відділ вищої освіти і досліджень (який в свою чергу складається з секції вищої освіти, секції досліджень в галузі освіти і групи законодавчих реформ), секцію шкільної і позашкільної освіти, секцію сучасних мов і секретаріат Постійної конференції міністрів освіти, що займається підготовкою її сесій.

Отже, співпраця України і країн Західної Європи та США у сфері вищої педагогічної освіти потребує розробки науково обґрунтованої національної програми з урахуванням існуючих зарубіжних практичних рекомендацій. Аналіз позитивного зарубіжного досвіду дає можливість стверджувати, що ця проблематика є нагальною для освітньої галузі й в Україні, особливо у зв'язку з впровадженням Болонської декларації. Творче використання позитивного зарубіжного досвіду дозволяє уникнути застарілих підходів до професійної майстерності майбутніх учителів музики та визначити оптимальні шляхи формування цього феномена на основі вивчення сучасного стану цієї проблеми в Україні. Це дає змогу ефективніше застосовувати набутий досвід оцінювання знань студентів на всіх етапах їх навчання у вищій школі, що у свою чергу дозволить врахувати ці вимоги до формування професійної майстерності учителів музики.

1.5. Професійна майстерність учителів музики як багатоаспектне педагогічне явище

Професійна майстерність майбутніх учителів музики базується на концепції національних основ мистецької педагогіки, яка на думку Г.Падалки, передбачає перш за все, розвиток стійкого інтересу та любові у студентської молоді до національної культурної спадщини, а впровадження цілісного всебічного підходу до викладання мистецьких дисциплін у поєднанні з культурою різних країн і народів дасть змогу майбутнім учителям виділити своєрідність та красу джерел музичного фольклору різних жанрів, відчувати гуманістичну основу української народної творчості,

зрозуміти причетність нашої національної культури до світової культурної спадщини [350, 7].

Теоретико-методологічне підґрунтя для детального аналізу професійної майстерності вчителів музики полягає у розгляді цього феномена стосовно музичного мистецтва, де всі визначені поняття набувають особливого змісту. Деякою мірою це пов'язано з тим, що музично-педагогічна діяльність, у порівнянні з іншими видами художньо-естетичної діяльності, вимагає комплексу особливих, специфічних якостей вчителя музики. Обґрунтування цієї проблеми започатковано у працях таких авторів, як: Е.Абдуллін, О.Апраксіна, Л.Арчажникова, І.Мостова, В.Муцмахер, Г.Падалка, Г.Саїк, Ю.Цагареллі та ін. [2; 25; 27; 311; 315; 347; 348; 350; 418; 502]. Аналіз цих досліджень дозволив виявити домінуюче значення виконавської підготовки студентів до практичної діяльності, яка здійснюється у процесі індивідуальних занять з основних фахових дисциплін та роботи у творчих навчальних колективах.

Важливою ланкою формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики є його ставлення до самостійної творчої діяльності. Адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної роботи, котрі розвиваються у процесі систематичних занять.

О.Щолокова, досліджуючи питання фахової підготовки майбутнього вчителя музики, особливо виділяє її художньо-творчий компонент, котрий полягає у володінні елементами акторської майстерності, композиційно-режисерськими вміннями, музично-творчою імпровізацією. Визначаючи умови опанування фаховою майстерністю вчена виокремлює такі: набуття комплексу художньо-естетичних та психолого-педагогічних знань на культурологічних засадах різних напрямків; формування вмінь передавати ці знання школярам різного віку; врахування особливостей вивчення теоретичних основ цієї сфери у процесі оволодіння спеціалізацією [527, 164].

Професійна майстерність вчителя на практиці проявляється у тісному взаємозв'язку всіх різновидів діяльності, отже основи майстерності не

можуть бути сформованими до того часу, доки майбутній учитель не буде залученим до практичної роботи. У сучасних умовах не можна ефективно розв'язувати нагальні завдання навчання та виховання, не оволодівши елементами професійної майстерності, не озброївшись науковою методологією, різноманітними психолого-педагогічними та методико-професійними знаннями, не навчившись критично та творчо застосовувати їх у роботі з дітьми.

Окреслені вище положення дозволили визначити, що професійна майстерність вчителя музики поєднує у собі елементи взаємодії наукового та педагогічного гатунку. Учитель у школі повинен знаходитися у таких умовах, коли він зобов'язаний проводити дослідну роботу, поєднуючи її з навчально-виховною. Взаємодія науково-дослідної та навчально-виховної роботи буде ефективною лише тоді, коли основним для вчителя стане наукова творчість й зацікавленість методологічними проблемами споріднених науково-мистецьких галузей навчання та виховання.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється велика увага сутності та змісту майстерності педагога, які сучасні вчені трактують по-різному, визначаючи її як:

- високе мистецтво виховання й навчання, що постійно вдосконалюється, глибока усвідомленість педагогом відповідальності перед суспільством, оптимальне використання професійних засобів, індивідуальний стиль діяльності (Ю.Турчанінова);

- сплав знань, досвіду і професійних здібностей до певного виду діяльності (С.Сисоєва);

- гармонію та вміння спрямовувати активність особистості на її всебічний розвиток, це передбачення та точний розрахунок (І.Зязюн);

- ступінь неповторності та досконалості в оволодінні ефективними засобами впливу на учнів (О.Рудницька);

- комплекс властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної діяльності (Н.Тарасевич);

- здатність особистості, що ґрунтується на єдності знань та високорозвинених умінь, що характеризується високопрофільним рівнем діяльності (М.Барахтян);

- якості особистості фахівця, котрі забезпечують успішність професійної діяльності (Н.Бакланова);

- цілісне соціально-психологічне утворення, котре містить у собі певні взаємно пов'язані та взаємно обумовлені компоненти, що складають специфічну систему (В.Куценко);

- сенс, суть та зміст педагогічної майстерності (Г.Хозяїнов);

- вміння узагальнювати власну практику і з'ясовувати для себе, якою повинна бути послідовність педагогічних дій (Н.Кузьміна).

Отже у розумінні сутності педагогічної майстерності немає єдиної думки. Визначення цього феномену йде за такими напрямками: особистісний (особистісно-психологічний): суб'єктивні вияви та комплексний розвиток якостей особистості вчителя; професійний: підвищення якості професійної підготовки; особистісно-діяльний: розвиток індивідуального комплексу особистісно значущих якостей, знань, педагогічного досвіду, що проявляється в реалізації педагогічної діяльності.

Професійна майстерність майбутнього вчителя музики базується на наявності певних здібностей та вмінь, котрі успішно розвиваються тільки на основі наявних природних задатків. Серед них: педагогічний такт і увага, вміння аналізувати ситуації, котрі виникають у процесі проведення занять, знати психологічні особливості розвитку учасників хорових колективів, володіти майстерністю педагогічного впливу.

Так, Л.Арчажникова, характеризуючи феномен майстерності, зазначила, що вчитель повинен захоплено та образно розповідати дітям про музичні явища, жанри та форми, “на високому професійному рівні проводити заняття з розучування пісень, кваліфіковано вміти виконати на музичному інструменті акомпанемент пісень, а також твори, рекомендовані програмою для слухання” [26, 15]. Вона підкреслювала, що майстерність учителя музики

полягає у поєднанні педагогічної, хормейстерської, музикознавчої, музично-виконавської та дослідницької роботи.

Складовими частинами професійної майстерності насамперед є ерудиція, професійні здібності, педагогічний такт, творча активність, ситуативна орієнтація педагога під час вирішення педагогічних завдань, максимально повний прояв свого індивідуального потенціалу, постійне удосконалення мистецтва виховання та навчання, самореалізація професійної діяльності. Узагальнюючи проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики, Л.Арчажникова розглядає її як синтез психолого-педагогічних знань та музичного мистецтва. Автор виокремлює складові фахової підготовки студентів, перетворюючи їх у цілісну систему формування загальнопедагогічних і спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для виконавської діяльності, зокрема, таких, як володіння: виразним мовленням для пробудження емоційної сфери учнів, мистецтвом педагогічної взаємодії із школярами, оптимальним індивідуальним стилем керівництва творчим дитячим колективом, сугестивними здібностями, умінням правильно відчувати стан учнів, адекватною самооцінкою [27].

Г.Падалка вважає, що формування майстерності майбутнього вчителя музики значною мірою зумовлене особливостями художнього пізнання, на основі котрого буде ґрунтуватися його практична діяльність в умовах загальноосвітньої школи. Педагогізація навчання з предметів музично-педагогічного циклу дозволяє наблизити фахову підготовку майбутніх учителів музики до практичної діяльності за умов інтеграції музичних і педагогічних знань [347].

У науковій літературі немає чіткого розмежування сутності та основ професійної майстерності вчителя музики. Це дає підставу стверджувати, що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей, тим більше засвоюються професійні знання, тим краще відбувається злиття цих складових основ професійної майстерності.

Професіонал-майстер відрізняється такими рисами: високим рівнем особистісного розвитку та професійної майстерності; розвитком фахових

здібностей, талантом; індивідуальними особливостями педагога та унікальністю майстерності. Професійну майстерність, з цих позицій, можна визначити як системну якість особистості педагога, котра набувається в процесі його професійного становлення у вигляді педагогічних умінь.

Завдання удосконалення професійної діяльності вчителя музики розширює сферу дослідження фахової майстерності, включаючи до неї різноманітні сфери діяльності, особливо ті, що пов'язані з творчими процесами. Таким чином, доцільно визначити діяльність професіонала-майстра як професійно значущу, індивідуально-творчу та оптимальну, а професійну майстерність як якісний рівень фахової діяльності, котра має творчий характер, який зорієнтований на соціально-значущий кінцевий результат та оптимальний процес його досягнення.

Практична діяльність вчителя – це мистецтво навчання й виховання. Творчий характер педагогічної професії визначається високою соціальною значимістю та неповторністю її продукту – сформованої особистості учня в усьому багатстві її індивідуальної своєрідності. А сам процес педагогічної діяльності, заснований на взаємодії вчителя та учнів, повинен носити творчий характер. Мистецтво вчителя проявляється в тому, як він укладає архітектоніку та композиції до уроку, в організації самостійної роботи учнів, у знаходженні потрібного тону спілкування з ними в різних ситуативних випадках. Таким чином творчість виступає найбільш суттєвою й необхідною ознакою майстерності. Педагог-майстер відрізняється від хорошого професіонала якістю майстерності як основним компонентом структури особистості та показниками психолого-педагогічних новоутворень фахівця.

Важливим елементом професійної майстерності сучасного фахівця є усне мовлення, що слугує ефективним засобом професійної діяльності. Культура мовлення є не тільки одним із важливих показників духовного багатства вчителя, але й ефективним засобом формування його особистості. Мовлення вчителя завжди повинно бути звернене до учнів, незалежно від форми роботи чи характеру педагогічної взаємодії [158]. Мовлення як і мислення у процесі професійної діяльності, під час вирішення професійних

завдань набуває професійної спрямованості. Процеси педагогічного аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, порівняння особливо важливі під час формування основ професійної майстерності.

Професійно-педагогічне мислення сучасного педагога включає: “аналіз педагогічної ситуації, формулювання педагогічних завдань, прийняття рішень, передбачення наслідків від прийняття того чи іншого рішення, спиратися на поняття про педагогічну систему, її структурні та функціональні елементи. Незважаючи на те, що ці поняття нові, введені на основі використання загальної теорії систем, вони відбивають найбільш істотні ознаки мислення як видатних педагогів минулого, так і сучасності, пов’язані з аналізом педагогічної ситуації, формулюванням педагогічних завдань і пошуком засобів їх вирішення. Системне мислення притаманне усім видатним педагогам” [244, 71].

Отже, теоретико-методологічні аспекти професійної майстерності вчителя музики включають положення про те, що: *майстерність, у контексті нашого дослідження, доцільно розглядати як вищу сферу креативної діяльності, у якій активність особистості вчителя є виявом творчості; сутність майстерності закладена в здатності вчителя виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей; феномен майстерності полягає в оригінальному пошуку інноваційних способів й прийомів; специфіка професійної майстерності як цілісного явища передбачає глибокі фахові знання й розуміння закономірностей музичного твору та особливостей його втілення; формування майстерності вчителя музики зумовлене особливостями художньо-творчого пізнання.*

Формування професійної майстерності вчителя музики повинно поєднувати психолого-педагогічну й спеціальну підготовку, ефективний індивідуальний стиль діяльності та творчу педагогічну взаємодію. Основи професійної майстерності краще починати формувати, як вважає В.Сластьонін, із такого виду діяльності, яка моделює працю вчителя. Якостями, вміннями й навичками оптимальної педагогічної діяльності він

називає пізнавальні потреби, інтелектуальну активність, готовність до самоосвіти, високий рівень розвитку творчого мислення [437, 82].

Аналіз результатів дослідження цього феномену доцільно починати з опису комплексу відмінностей між учителями за рівнем їх педагогічної майстерності. Виокремлення з найбільш розповсюджених визначень майстерності таких, як володіння професійними знаннями та вміннями, котрі дозволяють фахівцю успішно вирішувати професійні завдання, є більш наближеним до професійного становлення.

Як вже зазначалось, В.Сухомлинський наголошував на тому, що справжній вчитель-майстер не може жити без творчості, повторенням раніше засвоєного. Лише вчитель-новатор може розвивати творчі здібності у дітей. Тому сучасна педагогічна наука розглядає педагогічну творчість учителя у контексті вивчення педагогічного досвіду та педагогічної майстерності. К.Платонов неодноразово доводив, що творчість є обов'язковою умовою для спонукання ініціативи та оволодіння майстерністю. Ю.Азаров зазначав, що майстерність учителя формується й удосконалюється тільки на основі його творчої активності, пошукової діяльності у навчально-виховному процесі. Саме тому творчий учитель на початковому етапі своєї діяльності може ще не бути майстром, але необхідною умовою оволодіння майстерністю все ж таки залишається його творчий підхід до справи [9; 370; 458].

Професійна майстерність вчителя музики визначається об'єктивними та суб'єктивними факторами. Об'єктивні фактори – це соціально-економічні, родинно-побутові умови, майстерність викладача, котра дозволяє визначити якість навчання й виховання майбутніх фахівців та наявність у студентів досвіду творчої діяльності, можливість здійснювати її у навчальному процесі [33, 16]. Це також система знань, умінь, навичок та професійно важливих психічних якостей особистості, котрі визначаються вимогами професіоналізму та є необхідними у процесі становлення майстерності.

У відповідності до психологічної структури особистості до суб'єктивних факторів майстерності належить характер спрямованості особистості фахівця, ступінь розвитку здібностей, психічних якостей та

властивостей, особливостей пізнавальної, емоційної та вольової сфери, рівень опанування професійною діяльністю; а також талант, відповідальність та компетентність особистості. Вершин професійної майстерності можна досягнути тільки шляхом розкриття особистісного потенціалу, шляхом пізнання себе та своїх можливостей [172, 5].

Н.Бакланова зазначила, що суб'єктивними факторами формування фахової майстерності студентів є якості, котрі характеризують особистісну індивідуальність майбутнього фахівця: система цінностей, що визначає характер спрямованості; рівень розвитку професійно важливих та духовно особистісних якостей; розвиток пізнавальної та емоційно-вольової сфери; загальна культура та ерудиція; рівень базової підготовки студентів [33, 17].

А.Каргін та Ю.Цагареллі структурували фактори за такою послідовністю: *організаційно-педагогічні (технологічні)* – це володіння різновидами професійної діяльності, основними її формами, методами, засобами, технологіями, тобто відповідними вміннями та навичками; *соціально-психологічні* – це необхідність оволодіння знаннями соціально-психологічних основ формування колективу та особистості, суспільно-психологічних явищ, уміння та навички управління системою відношень, ефективне керівництво спілкуванням і взаємодією в колективі; *психолого-педагогічні* – це знання психологічних, індивідуально-типологічних та вікових особливостей індивіда, психологічних основ навчання і виховання, педагогічних закономірностей організації цих процесів, уміння та навички організації навчання, виховання та розвитку колективу, самоосвіта і самореалізація, удосконалення психологічної культури та педагогічної майстерності. До об'єктивних факторів також доцільно віднести якість навчання і виховання на всіх етапах багаторівневої професійної освіти та соціально-економічні умови життя [172, 18].

На інтенсивність оволодіння професійною майстерністю у вирішенні педагогічних завдань, як зазначає Н.Кузьміна [245, 94], справляють вплив три групи факторів:

- базовий рівень знання психології учнів, набутий у процесі життєвого досвіду у період загальноосвітньої, спеціальної (з предмета) та професійно-педагогічної підготовки;

- рівень професіоналізму діяльності педагогічного колективу та його керівництва, у більшому чи меншому ступені здатному допомогти окремому педагогу;

- рівень педагогічних та спеціальних здібностей викладача, тобто міра відповідності особи кожного тим вимогам, котрі висуває перед ним професія.

Професійну індивідуальність учителя О.Пехота розглядає як багатоструктурне утворення (індивід, особистість і суб`єкт педагогічної діяльності), що має три важливих взаємопов`язаних компоненти: індивідуальний – природна біологічна, психофізіологічна основа вчителя; особистісний – система професійно вагомих відносин; суб`єктний – спосіб взаємодії (характер професійної діяльності) у професійно значущому середовищі, коли ініціатива щодо створення системи раціональних прийомів діяльності переходить до вчителя [363,107].

Професіоналізм педагогічної діяльності визначається Н.Гузій такими рівнями аналізу педагогічної діяльності в аспекті її продуктивності: соціально-управлінським, змістово-функціональним, процесуально-психологічним. При цьому соціально-управлінський контекст продуктивної діяльності полягає в успішності здійснення цілеспрямованих сугестивних впливів на школярів, в ефективності керування процесами педагогічної взаємодії. Змістово-функціональний контекст педагогічної діяльності є багатоаспектним, змістовна насиченість функціонального складу цієї діяльності доводить, що “продуктивність педагогічної діяльності обумовлюється і забезпечується комплексною реалізацією її різноманітних функцій, тобто поліфункціональністю” [108, 97]. Процесуально-психологічний контекст рівнів аналізу професіоналізму педагога обумовлюється психологічно повною структурою педагогічної діяльності, що складається із системи блоків-компонентів, котрі відповідно забезпечуються культурою педагогічного цілепокладання, культурою суб`єкт-об`єктної

педагогічної взаємодії, технолого-виконавчою культурою та культурою педагогічного оцінювання результатів. Отже, педагогічний професіоналізм, за визначенням Н.Гузій є складним системним об'єктом із різноманітними складовими, властивостями й відношеннями, які не піддаються безпосередньому прямому спостереженню і виявляється побічно, що зумовлює доцільність використання методу моделювання.

Ми виходили з того, що для створення моделі професійної майстерності майбутнього вчителя музики необхідно спиратися на концептуальну схему опису високоякісної праці вчителя в єдності особистісних та діяльнісних аспектів. Конкретизація моделі здійснюється шляхом аналізу та синтезу відповідних підсистем професійної майстерності. Складовими цього феномену виступають:

- професійна спрямованість особистості вчителя (мотивація особистості до фахової діяльності, орієнтація на розвиток особистості учня);
- педагогічна культура вчителя та його творча індивідуальність (взаємозв'язок та взаємозалежність усіх сфер у культуротворчих процесах);
- майстерність педагогічної взаємодії у спілкуванні зі школярами (вибір ефективних засобів, майстерність педагога встановлювати контакти);
- зовнішня й внутрішня педагогічна техніка вчителя (корегування психологічного стану вчителя та учнів, артпедагогіка, ораторське мистецтво, чіткість дикції, виразність викладу думки, рівність у динаміці почуттів);
- формування гуманної особистості вчителя (покликання педагога, любов до дітей);
- готовність до педагогічної діяльності (професійне становлення вчителя, вдосконалення способів її включення в педагогічну роботу, здатність реалізувати себе в ній, надбання основ професійної майстерності);
- прийоми педагогічного впливу в процесі творчої взаємодії (наявність сугестивних здібностей, педагогічний такт і авторитет учителя);
- педагогічні здібності: *особистісно-типологічні* (схильність до роботи з дітьми, витримка та самовладання, психічна саморегуляція); *дидактичні* (здатність викладу навчального матеріалу, культура та техніка мовлення);

академічні (здібності до професійної діяльності); *здатність до спілкування* (організаційні, комунікативні, сугестивні, перцептивні здібності, педагогічний такт, здатність розподіляти увагу);

- професійно значущі якості вчителя *особистісно-психологічні та професійно-педагогічні* (здібності, характер та його риси, психічні процеси та стани особистості, рівень розвитку окремих психічних функцій /волі, інтелекту, мовлення/, гнучкий розум, розсудливість, поміркованість, урівноваженість, високий загальний та емоційний тонус, активність, бадьорість, здатність до експромту, тощо);

- інтегральні характеристики особистості (професійна педагогічна самосвідомість, створення позитивної Я – концепції, індивідуальний стиль діяльності та спілкування, креативність як творчий потенціал);

- педагогічний досвід (активне та цілеспрямоване його практичне використання);

- компетентність (авторитетність, яка допомагає вчителю продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, набувати професійні знання).

У залежності від результатів педагогічних досліджень Н.Кузьміна виділяє п'ять рівнів майстерності за мірою зростання їхньої значимості: репродуктивний – уміти подати свої знання аудиторії; адаптивний – уміти не лише передавати необхідну інформацію, а й зможти її трансформувати, застосовуючи до певної вікової групи учнів; локально-моделюючий – уміти змоделювати систему знань за окремими розділами; системно-моделюючий знання – уміння педагога моделювати систему знань у своїй галузі, застосовуючи це у практичній діяльності; системно-моделюючий діяльність – уміння ефективно моделювати систему професійної діяльності.

Вчителя-майстра відрізняє, насамперед, характер конструктивної діяльності з урахуванням як близьких, так і далеких перспектив. Так під час розробки певного уроку з конкретної тематики майстри мають на увазі усю систему знань і той результат, котрий вони хочуть отримати через декілька років. Таким чином поряд з організаторськими та комунікативними здібностями педагогу необхідні конструктивні уміння, зокрема,

прогностичні. Корінною відмінністю у структурі знань рядових учителів та майстрів є постійне удосконалення знань психології дитячого колективу та удосконалення педагогічної взаємодії, котра б ґрунтувалася на цих знаннях. Доречно зазначити, що педагогічне проектування відіграє провідну роль в акмеологічному прогнозуванні майбутньої діяльності вчителем музики, спрямовуючи її на розвиток мисленневих процесів, які забезпечуються завдяки педагогічній рефлексії.

Отже, визначаючи типові ознаки професійної майстерності вчителя музики О.Рудницька зазначала, що:

- професійна майстерність – це характеристика безпосередніх дій, котрі є відповідними до певної ситуації;
- поняття “майстерність” – невідривне від конкретної особистості, а тому завжди має глибоко індивідуальний характер;
- майстерність не можна передати, передаються лише окремі приклади, зразки дії, рекомендації, поради;
- майстерність – це інтегративне поняття, воно передбачає синтез знань, досвіду і якостей особистостей;
- майстерність – це особливий стан творчого самовираження, активності, різнопланового бачення ситуації, її глибокого усвідомлення або розвиненої інтуїції;
- майстерність – це здатність рухатися до мети, чітко уявляти її з різних боків; прагнення до удосконалення й завершеності розпочатої справи на якнайвищому якісному рівні [415, 12].

Професійна майстерність кожного фахівця індивідуальна й неповторна, як і сама особистість. Педагогам-майстрам властивий індивідуальний стиль діяльності та взаємодії, котрий ґрунтується на індивідуально - психологічних особливостях та властивостях особистості педагога, на особливостях пізнавальної та емоційної сфери, а також на досвіді практичної діяльності. Саме в унікальності майстерності відповідь на запитання чому чудовий досвід педагогів-новаторів не знаходить широкого розповсюдження.

Характеризуючи особливості професійної майстерності вчителя музики Л.Арчажникова актуалізує комплекс умов та факторів, як об'єктивних, так і суб'єктивних, що необхідні для здійснення продуктивної діяльності. Виходячи з того, що музично-педагогічна діяльність поєднує у собі «педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську роботу, котра ґрунтується на умінні самостійно узагальнювати та систематизувати отримані знання» [26, 18], Л.Арчажникова структурує професіограму вчителя музики, яка охоплює практично весь спектр спеціальних здібностей, індивідуально-особистісних якостей, знань, умінь та навичок, що необхідні в ідеалі сучасному вчителю музики.

На формування у майбутніх учителів мотиваційно-ціннісного ставлення до професії наголошує Г.Падалка. Вона зазначає, що оволодіння основами педагогічної майстерності «належить до розряду тих явищ, де всі його етапи залежні один від одного» [347, 36]. Автор наголошує на тому, що професійна майстерність «приходить до вчителя насамперед під час його практичної діяльності, у процесі безпосереднього спілкування з дітьми». Бо ті непередбачені ситуації, котрі зустрічає вчитель у процесі практичної діяльності не завжди можна передбачити і наперед побудувати правильні рішення [347, 34].

Сучасний етап діяльності вчителя музики доцільно розглядати як художньо-педагогічний, у якому художню діяльність слід виокремити як інтегроване поняття, що передбачає комплексну взаємодію різноманітних видів мистецтва у процесі музичного виховання. Е.Абдуллін у структурі художньо-педагогічної діяльності виділяє п'ять компонентів, що ґрунтуються на загально-педагогічних положеннях: художньо-конструктивний (художнє проектування навчально-виконавських завдань); музично-виконавський (гра на музичних інструментах, спів, диригування, гра на дитячих музичних інструментах, творчі завдання, імпровізації); художньо-комунікативний (музично-педагогічна емпатія); художньо-організаційний (керівництво процесом проведення музичних занять); художньо-дослідницький (діагностика музичних здібностей та їхній розвиток, діагностика власної

художньо-педагогічної діяльності, пошук нових шляхів та оригінальних методів організації й планування цього процесу) [2, 103].

Вдала художньо-музична діяльність передбачає наявність певних якостей та властивостей вчителя музики, котрі забезпечують її успішне виконання. Е.Абдуллін визначаючи такі якості вчителя музики необхідні для формування основ професійної майстерності: музикальність, любов до дітей, музично-педагогічна емпатія, артистизм, художньо-педагогічна інтуїція, творче мислення та особистісно-професійна позиція. При цьому автор розглядає артистизм та музично-педагогічну емпатію як системотворчий фактор професійної майстерності.

Цінними є роботи Л.Рапацької, увага яких сконцентрована на визначенні системних зв'язків між різними блоками музичних знань. У рамках наукових досліджень Л.Рапацькою були розглянуті такі основні категорії, як “художня культура”, “музична культура” тощо. У викладенні цих понять, авторка трактувала їх у сфері педагогічної спрямованості, що має загалом, суттєве значення.

О.Щолокова виокремила особливості художньо-естетичної діяльності вчителя музики, довівши цим, що пізнання творів мистецтва маючи свою специфіку зумовлюють орієнтацію майбутніх фахівців на естетичну природу мистецтва, «перенесенням домінанти із сфери креативності у сферу художніх цінностей, світогляду та світовідчуття, розкриттям естетичних параметрів художніх творів та вмінням їх оцінювати з естетичної точки зору» [529, 163]. Одним із компонентів професійної майстерності вчителя музики автор виокремлює художньо-педагогічну інтерпретацію творів мистецтва як низку логічних операцій, які пов'язані з трактуванням теорії через виявлення змісту та об'єктивної суті абстрактних виражень. Умовами набуття відповідних умінь у системі вищої мистецької освіти (інститути мистецтв та музично-педагогічні факультети педагогічних університетів), котрі є ефективним засобом розвитку професійної майстерності виступають: знання історії та теорії художньої культури у всьому розмаїтті видів мистецтва; знання методики викладу матеріалів із світової художньої культури у відповідності з

основними завданнями художньо-естетичної освіти; уміння професійно інтерпретувати та оцінювати твори мистецтва [528, 76].

Розуміння структури майстерності вчителя музики має великий практичний зміст, так Н.Вишнякова, визначаючи структуру педагогічної майстерності вчителя музики зазначала, що системоутворюючими її компонентами є: професіоналізм учителя (педагогічно-дидактичні здібності; міцні знання предметів музично-педагогічного циклу); специфічні особистісно-психологічні якості вчителя музики (інтелектуальна культура, музичні здібності, самовдосконалення, сугестивні здібності, оперування логічними доказами); педагогічна техніка (володіння перцептивними здібностями, технікою професійно виразного впливу [74, 139].

Отже, конкретними зразками структури професійної майстерності вчителів музики виступають: мотиваційно-ціннісне ставлення до професії; компетентність; збалансованість комплексу якостей та здібностей; праксеологічність; самовдосконалення; педагогічна техніка; творча готовність до продуктивного самостановлення.

Усвідомлення прогресивних процесів пов'язаних зі створенням технологічного 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 [320, 6].

Однією з проблем музично-педагогічної освіти є інтегративність циклічної підготовки студентів, адже за результатами проведеного дослідження спостерігається деяка розпорошеність предметів фахового циклу. Результати аналізу дозволили засвідчити, що навчальні плани відрізняються багатопредметністю, тому, що кожна реформа призводила до

зарахування у навчальні програми нових предметів. Такий же процес спостерігається всередині кожного окремого предмету: програми окремих навчальних предметів проявляють тенденцію до постійного розростання. Сучасна наука захоплена процесом диференціації: те, що раніше було лише розділом окремої науки, стає самостійною галуззю. Тому суттєвим є висновок про те, що не обов'язково знати кожен предмет від витоків розвитку до сьогодення, важливо оволодіти методикою дослідження цього предмету. Опанувати метод «неможливо, звичайно ж без ознайомлення з матеріалом – необхідно його самостійно дослідити, при цьому не потрібно ознайомлюватись повністю з усім матеріалом. Але для опанування методом недостатньо просто ознайомитися з матеріалом – необхідно достатньо всебічно й глибоко дослідити деякі обмежені його частини» [90, 138].

Виходячи з того, що професійна майстерність розкривається тільки в ефективній практичній діяльності, вчені розглядають цей феномен як вияв педагогом свого “Я” у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня. “Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання та виховання” [356, 29].

Професійна майстерність учителя музики – це інтегроване особистісне утворення, що передбачає здатність до досконалого виконання мистецько-педагогічної діяльності. У структурі підготовки вчителя Н.Кузьміна визначає майстерність як “володіння професійними знаннями, вміннями та навичками, котрі дозволяють фахівцю успішно досліджувати ситуацію (об'єкт та умови діяльності), формулювати професійні завдання, виходячи з даної ситуації, та успішно їх вирішувати відповідно до мети, яка постає перед наукою чи виробництвом” [244, 22]. Таким чином майстерність педагога є таким рівнем діяльності, за умови якого вчитель успішно вирішує професійні завдання.

Пропонуючи структуру підготовки майбутнього вчителя музики з використанням графічної моделі фахівця, Р.Тельчарова небезпідставно вважає основою фахової майстерності вчителя музики оптимальне формування музично-естетичної культури, котра за її трактовкою є «єдністю здібностей, музично-естетичних знань, навичок, поведінки, почуттів, оцінок та переконань» [466, 9]. У структурі музично-естетичної культури вчителя музики вчена виділяє два основних компоненти: музичну діяльність та музичну свідомість. Музично-естетична культура, на думку автора, передбачає наявність п'яти сфер діяльності: сфера музикальності як всебічного розвитку музичних здібностей, здатності до музично-естетичного сприйняття, виконання та інтерпретації музики; мотиваційна сфера – установки особистості, що обумовлюють музично-педагогічну діяльність (мета, інтереси, погляди, переконання тощо); інформаційна сфера як система всіх видів та форм знань вчителя про музику; операційна сфера як сукупність усіх видів та форм музичної діяльності; оціночна сфера – особистісні музично-естетичні оцінки, погляди та переконання вчителя музики.

Суттєвою ознакою професійної майстерності є педагогічні переконання вчителя. У зв'язку з розв'язанням цієї проблеми Г.Падалка зазначила, що активним засобом формування педагогічних переконань майбутніх вчителів музики є еталон його педагогічної культури. Педагогічні переконання, будучи чинником спонукання фахівців до практичної діяльності дозволяють вчителю вірно орієнтуватись у розмаїтті педагогічних явищ, визначають його підходи до вирішення складних завдань, чим визначають індивідуальний стиль роботи та характер взаємодії з колективом.

Сутність професійної майстерності учителів музики найповніше розкривається та реалізується у практичній діяльності на основі високого рівня мотивації, вільного володіння уміннями та навичками ефективно вирішувати навчальні завдання, вміло оперувати знаннями та досконало володіти фаховими методиками. Обґрунтування методологічних засад та концептуальних підходів до професійної майстерності вчителів музики в системі вищої музично-педагогічної освіти дозволяє запропонувати її

визначення як змістово-цілісної системи, котра полягає в єдності компетентності, спрямованості та творчої готовності до продуктивно-акмеологічного самостановлення, що забезпечить безперервний фаховий розвиток особистості через збалансований комплекс її властивостей, зорієнтований на оптимальне досягнення соціально-значущого результату й високий рівень професіоналізму. Отже, ***професійна майстерність учителя музики це інтегроване особистісне утворення, що передбачає здатність до досконалого виконання мистецько-педагогічної діяльності та готовність до постійного продуктивно-акмеологічного самостановлення.***

Здійснений аналіз об'єкта дослідження сприяв обґрунтуванню теоретико-методологічних засад професійної майстерності вчителя, що дозволило визначити основні напрями вирішення поставлених у дисертації теоретичних та прикладних завдань.

Висновки до першого розділу

Здійснений аналіз теоретико-методологічних основ професійної майстерності майбутніх учителів дозволив зробити такі *висновки*:

- на підставі методологічного аналізу на рівні *загального* (освіта), *одиночного* (вчитель), *особливого* (майстерність) виявлено взаємозалежність досліджуваних категорій як цілісної системи розвитку майбутнього вчителя музики в умовах досконалого виконання музично-педагогічної діяльності;
- створення *цілісної системи* формування професійної майстерності майбутніх учителів музики потребує врахування акмеологічного, системно-цілісного, особистісно-психологічного, професійно-педагогічного, діяльнісно-творчого та аксіологічного підходів;
- розгляд особливостей професійної майстерності вчителя дозволив визначити *об'єктивні та суб'єктивні фактори* цього феномену. Об'єктивними факторами визначені: соціально-економічні, родинно-побутові умови, майстерність викладача, котра дозволяє

- встановити якість навчання майбутніх фахівців та наявність у них досвіду творчої діяльності, можливість здійснювати її у навчальному процесі. Суб'єктивними факторами майстерності окреслені: якості, котрі характеризують індивідуальність особистості та унікальність її майстерності, а також характер спрямованості особистості фахівця, ступінь розвитку здібностей, психічних властивостей, особливостей пізнавальної, емоційної та вольової сфери, рівень опанування професійною діяльністю, талант, відповідальність та компетентність;
- метою формування професійної майстерності майбутніх учителів музики є забезпечення процесів ефективного музично-естетичного навчання школярів на засадах *особистісно зорієнтованої* педагогіки;
 - на основі вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду основними стратегічними освітніми напрямками, які істотно впливають на формування професійної майстерності виокремлені: *інтерактивна, експериментальна*, а також стратегія *самотійного навчання*, адже вони визначають спрямування, яке майбутній вчитель вибирає домінуючим у навчальній діяльності;
 - обґрунтування методологічних засад та провідних підходів до професійної майстерності вчителів музики дозволило нам запропонувати її визначення як специфічно-цілісної системи, яка полягає в єдності компетентності, спрямованості на творчість, що забезпечить безперервний фаховий розвиток особистості через збалансований комплекс її властивостей, зорієнтований на оптимальне досягнення соціально-значущого результату й високий рівень професіоналізму. Отже, професійна майстерність учителя музики це *інтегроване особистісне утворення, що передбачає здатність до досконалого виконання мистецько-педагогічної діяльності та готовність до постійного продуктивно-акмеологічного самостворення.*

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [190; 198; 206; 214; 216].

РОЗДІЛ II

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

2.1. Акмеологічний контекст аналізу проблеми формування професійної майстерності майбутніх учителів музики

Предметно-структурний аналіз досліджуваного феномена вмотивовує конкретизацію сутності та змісту професійної майстерності майбутніх учителів музики. Професійна майстерність проявляється у високому рівні розвитку знань, умінь, навичок, важливих фахових здібностей та якостей особистості, які забезпечують її успіх у практичній діяльності. Майстерність вчителя є необхідною складовою акмеологічного розвитку особистості у професійній діяльності. Важливою умовою формування професійної майстерності у майбутніх учителів музики є їх підготовка до професійної творчості, тобто створення нових еталонів, завдань та засобів і прийомів фахової діяльності.

Вирішення проблеми ефективного формування професійної майстерності вчителя музики щільно пов'язано з мірою розвитку його професіоналізму та ефективності виконання продуктивної діяльності. Адже майстерність – це категорія, яка характеризує властивість особистості, набуту з досвідом, вищий рівень професійних умінь, постійного прагнення до акме вершин. Саме тому за своїм змістовим наповненням парадигмального значення для нашого дослідження набуває *акмеологічний* підхід, який дозволяє розв'язати нагальні завдання у сфері мистецької освіти.

Сутність акмеологічного підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, «коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку» [114, 11]. Необхідною умовою сучасної

акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно. У зв'язку з цим особливого значення набуває такий елемент майстерності вчителя музики, як мистецтво творчої взаємодії з колективом виконавців, що потребує оптимальної професійно-психологічної підготовленості.

Акмеологічний підхід дослідження 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 [18, 128].

Акмеологічний підхід орієнтований на системність, яка передбачає дослідження об'єктів як систем та узгоджене використання різних наукових підходів, а саме: системно-цілісного, особистісно-психологічного, професійно-педагогічного, діяльнісно-творчого та аксіологічного. Це дозволяє досліджувати професійну майстерність вчителя музики як педагогічну систему й на цій основі визначити шляхи її вдосконалення.

Спираючись на визначення, що системний підхід є «методологічним знаряддям вивчення інтеграції, точніше інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій» [371, 153], доцільно зазначити, що формування професійної майстерності вчителя музики він є методологічним засобом, що передбачає таку стратегію дослідження, котра дозволяє створити модель, яка поєднує у структурі майстерності організаційно-методичні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні напрями.

Системний 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.

Системно-цілісний підхід забезпечує дослідження професійної майстерності 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 сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [150, 42].

Особливо значущим, цілісним та важливим є такий підхід у музично-педагогічній освіті. Необхідність його визначається органічною єдністю самої музики. Адже, за сутністю та змістом, навчання є єдиним за своєю природою мистецтвом, тому його зміст повинен містити визначену цілісність. Ю.Рагс визначав, що конкретність, котра «властива елементам цілого, які можна реально почути й уявити – це лише окремі прояви одвічної цілісності» [393, 163]. Отже, якщо у змісті домінують тільки конкретні відомості про музику, то вони не здатні сформувати цілісного уявлення про музичне мистецтво. Але якщо знання організовані у визначену систему, яка відображає закономірності розвитку музики та дає широке уявлення про її життєві зв'язки, то такі знання дозволяють студентам орієнтуватися у різноманітних явищах мистецтва. Багато дослідників стверджують, що

відображення цілісності музичного мистецтва у змісті музичної освіти є нагальною потребою.

Доцільно зазначити, що акмеологічною парадигмою сучасної освіти виступає суб'єктний підхід, адже системоутворюючим фактором акмеологічної системи є особистість. Цей принциповий науковий підхід розроблений С.Рубінштейном, який центром організації буття визначив суб'єкта, розкривши його здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, до досягнення найвищого оптимального рівня розвитку [411]. У зв'язку з цим, доцільно зазначити, що акмеологічна спрямованість навчання майбутніх фахівців полягає у зміні ціннісних орієнтацій особистості, формуванні установки на творче освоєння нових знань, продуктивне їх впровадження і використання.

Специфіка *особистісно-психологічного* 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-психологічний 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. Ці способи діяння у системі управління називаються психологічними методами управління» [437, 13].

Цілий ряд сучасних учених схиляється до думки, що особистісний підхід – це не просто облік індивідуальних особливостей вчителя у професійній діяльності, а насамперед, визначення шляхів становлення особистості професіонала. К.Абульханова-Славська стверджує, що цей підхід

дозволяє розкрити особливі якості психічної діяльності особистості, вищий рівень здійснення регулювання її активності, що сприяє ініціюванню та реалізації власних стратегічних планів [6, 133]. Сутність особистісно-психологічного підходу полягає у створенні перспектив планування суб'єктом цілеспрямованих способів дій, реалізації потенційних можливостей, безперервного розвитку професійної майстерності. Це дає підставу стверджувати, що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей, тим краще засвоюються професійні знання, й у результаті ефективніше відбувається злиття всіх складових професійної майстерності майбутнього вчителя музики.

У зв'язку з цим доцільно зазначити, що особистісно-психологічному підходу до формування професійної майстерності студентів у сфері музично-педагогічної освіти характерні: усвідомлена установка в процесі власного тлумачення, пояснення, розуміння предмету дослідження; бажання зрозуміти сутність людських дій, тобто сукупність усіх взаємозв'язків особистості з світом; зосередження уваги на мові, як головному носію даних про особистість; розуміння смислу через багатоаспектний аналіз засобів його виявлення; залежність значення будь-якої події чи явища від контексту, сукупності його актуальних й потенційних зв'язків [362, 18].

Особистісно-психологічний підхід дозволяє враховувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутніх учителів музики. Науково обґрунтована та підкріплена практикою типологія вчителів музики дозволяє більш цілеспрямовано формувати основи професійної майстерності майбутніх фахівців у процесі навчання в педагогічних навчальних закладах. Визначення типологічної класифікації у майбутніх учителів музики в період навчання у ВНЗ дає можливість зафіксувати залежність якості підготовки студентів від структури та принципів організації цієї діяльності.

Особливо ефективно доцільно використовувати цей підхід на практичних заняттях майбутніх учителів музики у класі хорového диригування – як однієї з основних форм навчальної роботи у підготовці студентів до практичної роботи з хором, де мають використовуватись різні

методи: перевірка виконання самостійно підготовлених блоків завдань, з'ясування характеру творів, що вивчаються, показ нових прийомів співу, рекомендації щодо опанування новими завданнями та аналіз джерел отримання додаткової інформації, співвідношення яких може змінюватися в залежності від конкретної мети кожного завдання. Ефективність роботи суттєво зростає за умов застосування діалогічних методів навчання, обміну думок, створення можливості для студентів висловлювати власні судження й приймати спільні рішення.

Згідно з сучасними вимогами особистісно-психологічний підхід спрямований на особистісно зорієнтовану 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 тільки особистого, а й суспільного життя. Тому координати навчання майбутніх фахівців мистецької освіти мають зумовлюватись не тільки 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 мистецькій діяльності.

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

орієнтацію на суб'єкт навчання, тобто у центр навчання ставити особистість, її мотиви, інтереси, потреби, бажання, наміри.

Запровадження особистісно зорієнтованого підходу до навчання, розробленого теоретиками і практикаками мистецької освіти Г.Падалкою [350], О.Пехотою [363], О.П.Рудницькою [415] та ін., дозволило суб'єктний досвід студентів наблизити до його практичного використання. Такий підхід до вивчення навчального матеріалу дозволяє призвести особистісний досвід студентів у відповідність до змісту навчання. У цьому процесі важливо так поставити проблему, щоб примусити студентів відчувати потребу в її вирішенні. Адже відомо, що сама по собі поставлена проблема не гарантує активного залучення майбутніх учителів до її нагального вирішення.

Методологічна значущість розглянутих підходів визначається їх методичною спрямованістю на продуктивну практичну діяльність, що забезпечує *професійно-педагогічний підхід*. 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.

Виходячи із твердження психологічної науки про вирішальну роль діяльності в розвитку особистості (О.Леонтьєв, А.Лурія), єдність психіки і діяльності (С.Рубінштейн, Л.Виготський), одним з вихідних положень оптимізації процесу диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики нами запропоновано вважати діяльнісний підхід.

Особистість учителя, її ціннісні орієнтації, зміст та ідеали характеризуються педагогічною спрямованістю й визначають сутність цієї діяльності, засоби спілкування, співтворчості. Доцільно зазначити, що А.Маркова в структуру особистості включає: мотивацію, як спрямованість вчителя на всі види діяльності; якості та здібності вчителя та інтегральні характеристики особистості (педагогічне самопізнання, творчий потенціал).

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 вчителя, детермінують його професійний розвиток, що за сутністю, є об'єктом розвитку.

Єдність особистісного та професійно-педагогічного підходів визначається інтегративними та варіативними зв'язками, котрі існують у практичній діяльності вчителя. Це поєднання суттєво впливає на формування професійних умінь студентів ставити педагогічні завдання, аналізувати виховні ситуації, діагностувати музично-творчі здібності учнів. У відповідності до цих вимог доцільно моделювати навчально-виховний процес розробляючи педагогічні умови, а їх вирішення повинно органічно входити у лекційні курси та практичні заняття студентів.

Діяльнісно-творчий підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. 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» [160, 19]. Дослідник визначає, що творчий метод утворюється від сполучення 5 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 (життєподібний чи фантастичний, алегоричний чи символічний тощо); конструктивної, котра визначає прийоми конструювання матеріальної основи твору; мовної і комунікативної, яка визначає засоби перетворення матеріальної конструкції твору у систему знаків, за допомогою яких координується зміни та характер художньої мови (ступінь її традиційності, загальної зрозумілості тощо).

Цей підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів спрямовану 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 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.

Аксіологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, форми та методи навчання на формування професійної майстерності як системи ціннісних орієнтацій особистості вчителя музики. Відповідно, художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва. Аксіологічний підхід виступає як реалізація суб'єктно-об'єктних відносин. Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість.

Цей підхід дозволяє розкрити значення особистісних цінностей вчителя музики як стрижня його особи, яка забезпечує можливість орієнтації на її акмеологічне становлення (О.Асмолов, Д.Леонтьєв, О.Олексюк). У зв'язку з цим, особливого значення набуває роль ціннісних орієнтацій та ціннісних взаємовідносин у процесі формування фахової майстерності. Адже професійна підготовка студентів інститутів мистецтв 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 мистецтва є підґрунтям підготовки особистості до співтворчості. Основу досягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до творів мистецтва як характерної ознаки творчої активності особистості.

Розглядаючи аксіологію як теорію цінностей, що з'ясовує й досліджує якості та властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольняти потреби, інтереси й бажання людей, центральним її пунктом доцільно

вважати питання про природу і можливості оцінок й оціночних суджень: співвідношення у них елементів абсолютного й відносного, об'єктивного та суб'єктивного, питання про критерії такого розрізнення й умови співвідношення різних систем цінностей.

З позиції *акмеологічного* підходу до формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики основними орієнтаціями визначено: цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійно-педагогічному середовищі; підвищення престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи; можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів засобами свого предмету; творче вдосконалення змісту, форм, методів музичного навчання та виховання школярів. Доцільно також враховувати цінності, які задовольняють прагматичні потреби, а саме: заробітна платня; зручний режим роботи; постійна відпустка влітку; цінності, які задовольняють потребу в спілкуванні (вихованість, толерантність, уміння зрозуміти іншу думку, гарні манери); цінності стосунків, що забезпечують педагогу доцільну побудову ефективного педагогічного процесу і взаємозв'язок усіх його суб'єктів (діалогове спілкування, партнерство, творча співпраця з учнями); цінності, які орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності вчителя музики, його професійно-педагогічного самовдосконалення (розвиток творчих, професійно-педагогічних і музичних здібностей).

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.

У наш час не випадковим є повернення до національно-культурних традицій минулого. Це, перш за все, пов'язано з оновленням суспільства, реформуванням освіти, з переоцінкою спадщини попередніх поколінь й прагненням до духовного очищення.

Сутність та зміст акмеологічного підходу може бути розкритим через «систему принципів, до яких належать: рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого і можливості відкриття в теперішньому та майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підгрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємного заперечення» [304, 38].

Отже, проведений аналіз дозволив засвідчити, що дослідницьке завдання у сфері мистецької освіти передбачає вибір теоретико-методологічної стратегії, яка втілюється у *підходах* до пізнання. 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. Запропоновані методологічні підходи дають змогу визначити стратегію вирішення нагальних проблем мистецької освіти, встановити їх ієрархію. Виокремлені підходи уможливають формування професійної майстерності вчителів музики у процесі особистісного професійного становлення в системі багаторівневої освіти.

Акмеологічний підхід до проблеми формування професійної майстерності майбутніх учителів музики дозволив виділити три інтегральні характеристики цієї діяльності: *спрямованість, компетентність і гнучкість*, які за своєю сутністю є характеристиками його особистості як суб'єкта життєдіяльності, що обумовлюють не тільки ефективність педагогічної праці в цілому, але й *акмеологічний* розвиток учителя, який треба розуміти як динамічний і безперервний процес самопроекування особистості.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури з досліджуваної проблеми виявив, що не існує єдиного розуміння, визначення і загальноприйнятої структури *педагогічної спрямованості*. Тому, визначаючи це поняття, ми розглядаємо його як у вузькому, так і в широкому значенні. У більш

широкому значенні у плані інтегральної характеристики особистості – як систему ціннісних орієнтацій, де означений феномен стає ієрархічною структурою особистості педагога, котра спонукає вчителя до її ствердження у педагогічній діяльності та особливо у процесі спілкування. У більш вузькому значенні педагогічна спрямованість визначається як професійно значуща якість, яка займає центральне місце в структурі особистості вчителя й обумовлює його індивідуальну і типову своєрідність.

У концепції професійного розвитку вчителя Л.Мітіної [301], оптимальна ієрархічна структура педагогічної спрямованості як «домінуючих мотивів особистості вчителя може бути представлена таким чином: спрямованість на дитину (й інші об'єкти навчальної діяльності), пов'язана з турботою, інтересом, любов'ю, що сприяють розвитку особистості вчителя і максимальній самоактуалізації його індивідуальності; спрямованість на себе, пов'язана з потребою в самовдосконаленні й самореалізації у сфері педагогічної праці; спрямованість на наочну сферу професії вчителя (зміст навчального предмету).

Психологічною умовою розвитку педагогічної спрямованості, на нашу думку, є підвищення рівня професійної самосвідомості, тобто усвідомлення вчителем системи цінностей і мотивів, які необхідно реалізувати в своїй діяльності, поведінці, спілкуванні.

Спрямованість підготовки майбутнього вчителя музики полягає в тому, що перед учителем постають завдання не тільки націлити школярів на оволодіння предметом, а й залучити їх до духовної культури свого народу. Адже значення навчального предмету «Музика», далеко виходить за межі мистецтва. «Музика, так як література та образотворче мистецтво рішуче втручається у всі галузі виховання та освіти школярів, будучи могутнім та незамінним засобом формування їх духовного світу» [283, 8].

Акмеологічний підхід до успішного виконання професійної діяльності майбутнього вчителя музики серед багатьох необхідних складових дозволяє виокремити компетентність та гнучкість. Під педагогічною *гнучкістю* ми розуміємо складну багатовимірну психічну особливість, що поєднує у собі

змістові й динамічні характеристики, що обумовлюють здатність вчителя легко відмовлятися від невідповідних ситуацій, завдань, способів поведінки, прийомів мислення й емоційного реагування та виробляти або приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемної ситуації при незмінних принципах і етичних підставах життєдіяльності.

Таким чином, гнучкість як інтегральна характеристика особистості педагога забезпечує йому можливість успішного дозволу виконання широкого спектру професійних і життєвих проблем в умовах середовища, що постійно змінюється. Структура педагогічної гнучкості включає три елементи: емоційний, інтелектуальний, поведінковий. Педагогічна гнучкість незалежно від проявів є гармонійним поєднанням двох психологічних характеристик, одна з яких забезпечує стабільність і стійкість системи, друга, навпаки, - її мінливість, спонтанність.

Компетентність як загальна здібність, яка заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які вироблені у процесі навчання, є необхідною для кожного вчителя, а особливо для вчителя музики. Вона не зводиться ні до знань, ані до навичок, бути компетентним, не означає бути вченим, чи освіченим. Тому необхідно розділяти компетентність та вміння. Уміння – це дія в специфічній ситуації, це прояв компетентності чи здібності, більш загальна підготовленість до дії в специфічній ситуації. Однак тільки вміння піддаються спостереженню: компетентність – це характеристики, які можна добути із спостережень за діями, за вміннями, адже, вміння – це компетентність в дії. Компетенція – те, що породжує вміння, дії. Доцільно зазначити, що компетентність включає такі аспекти: здатність до планування навчальних процесів, здібність планувати, регулювати та контролювати професійну діяльність, здатність знаходити нестандартні рішення (реактивність) і самостійно набувати нові знання та вміння, прагнути до досягнення майстерності у професійній діяльності.

Психолого-педагогічна компетентність вчителя – це сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності під час ефективної взаємодії з учнями у навчальному

процесі. Цей процес містить три аспекти психолого-педагогічної орієнтації: грамотність (знання, які прийнято називати загально-професійними); уміння, як здібність вчителя використовувати знання в педагогічній діяльності; професійно значимі особистісні якості, педагогічний імідж.

Педагогічний імідж – професійний образ, котрий створює вчитель відповідно до його уявлень про зовнішній вигляд, поведінку і характер діяльності у заданій ситуації.

Аналізуючи процес професійного становлення студентів за роки навчання доцільно зазначити, що багато в чому успіх цієї роботи залежить від рівня осягнення студентами методики шкільного співацького виховання та становлення майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу на заняттях з практикуму роботи з хором та у процесі проходження активної педагогічної практики в школі. На цьому етапі важливу роль відіграє підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з дитячими творчими колективами в умовах інститутів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Ця робота мобілізує студентів на постійне прагнення вивчення нових, цікавих для дітей музичних творів, розвиває активність та ініціативу в осмисленні власних творчих можливостей, уміння аналізувати великий арсенал вокально-хорових творів та черпати в них необхідне для себе.

Необхідною умовою формування професійної майстерності майбутнього фахівця є вміння відповідально ставитись до добору репертуару хорового колективу, вміння майстерно визначити виконавські можливості школярів та постійно шукати шляхи подолання недоліків виконання музичних творів. У процесі цієї роботи доцільно всебічно використовувати кращі зразки національної та всесвітньої художньо-музичної культури, котрі покликані духовно збагачувати як школярів, так і студентську молодь мистецько-педагогічного напрямку освіти.

Культурологічна спрямованість змісту шкільної освіти безпосередньо відзеркалює гуманістичну спрямованість змісту диригентсько-хорової підготовки вчителя музики як керівника шкільного хорового колективу,

котрий через виконання музичних творів усіх епох та жанрів як національної, так і світової музики забезпечує включення підростаючого покоління у соціокультурну діяльність. Беручи до уваги це, у процесі роботи з учнями важливим є такий підхід до збереження національних традицій народу, який забезпечує виховання підростаючого покоління на кращих зразках музичного мистецтва. У зв'язку з цим відомий угорський педагог, композитор та музикознавець Золтан Кодай зазначив: "... Культуру не можна отримати у спадок... культура – це як навчання: навчитися та підтримувати себе на досягнутому рівні – важко, загубити – легко" [185, 53].

Використання ідей акмеології дозволяє теоретично обґрунтувати індивідуальний компетентно-професійний стиль організації фахової діяльності студента, підвести його до оволодіння системою музично-педагогічного самоуправління. У цьому процесі акмеологічний підхід є стрижнем суб'єктивно оптимальної траєкторії самореалізації особистості у процесі професійної діяльності, її інтегралом.

Доцільно зазначити, що акмеологічний підхід, у щільній взаємодії з іншими підходами, відкриває великі евристичні можливості для особистісного розвитку майбутніх учителів музики. Це, перш за все, інтеграція та диференціація особистості вчителя, співвідношення діяльнісних та особистісних детермінант його розвитку й становлення у процесі продуктивної діяльності.

Реалізація акмеологічного підходу до професійної 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 (мотиваційно-цільової сфери їх особистості, здібностей, вольових якостей, самосвідомості) як умови сходження особистості до свого акме-рівня. Визначення сутності методологічних підходів до означеної проблеми прогнозує ефективність подальшого вирішення проблеми

формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, зокрема як керівників шкільних хорових колективів.

2.2. Диригентсько-хорові дисципліни як центральна ланка музично-фахової підготовки бакалаврів та магістрантів до продуктивної діяльності

Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя музики пред'являє особливі вимоги до формування основ професійної майстерності. Розкриваючи складність цієї підготовки, Б.Асаф'єв зазначив, що вчитель музики повинен бути «теоретиком і регентом, а також музичним істориком й музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, для того, щоб бути готовим спрямувати увагу в ту чи іншу сторону» [29, 65]. Таким чином для оволодіння основами фахової майстерності необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати музикознавчі та виконавські якості в щільній єдності з диригентсько-хоровою підготовкою. Практика засвідчує, що професійна майстерність хормейстера забезпечується єдністю психолого-педагогічної, музично-теоретичної, диригентсько-хорової, вокальної, інструментальної та методичної підготовки.

Формування фахової майстерності майбутніх учителів музики проходить паралельно в циклах усіх музично-педагогічних дисциплін (вокально-хорових, історико-теоретичних, інструментально-виконавських тощо). Безумовно, важливою у цьому ракурсі є музично-теоретична підготовка, котра дає майбутньому вчителю музики розуміння всеоб'ємних явищ музичного мистецтва, закономірностей розвитку історії та теорії музики. Необхідність такої якісної підготовки зумовлена тим, що майбутній учитель музики повинен уміти орієнтуватися в музиці різноманітних течій та спрямувань, знати найбільш видатні твори музичного мистецтва, вміти охарактеризувати як засоби їх музичної виразності, так і майстерність виконання цих творів, адже невід'ємною частиною роботи вчителя музики є його вміння аналізувати музичні твори різних епох, стилів та жанрів,

композиторських шкіл. Музично-теоретичні дисципліни розглядають музичне мистецтво з позицій формування цілісного уявлення про світовий культурно-історичний процес. Також майбутні учителі музики вивчають загальні закономірності типології музичних культур, категорії та поняття музичного фольклору, набувають навичок майстерного застосування цього матеріалу в процесі проведення бесід зі школярами.

Вимоги до змісту інструментальної підготовленості майбутнього вчителя музики найбільш різноманітні та мають свої особливості. Завдання, котрі вирішуються в класі основного та додаткового інструменту підпорядковані проблемам підготовки сучасного вчителя музики, їх вирішення є важливою умовою майбутньої фахової діяльності студентів інститутів мистецтв. Метою інструментальної підготовки є виховання висококваліфікованого музиканта, який здатен творчо розкрити художній зміст музичного твору, пізнаючи тим самим виконавську майстерність.

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

для практичної підготовки студентів до роботи з творчими дитячими колективами, тим формувати фахову майстерність.

Ці нагальні завдання вирішуються взаємними зусиллями всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорове диригування та читання хорових партитур, хорознавство, хоровий клас та практикум роботи з хором, хорове аранжування), котрі щільно взаємодіють з такими як: методика постановки голосу, методика викладання диригування та методика роботи з шкільним хоровим колективом, методика музичного виховання.

Безумовно, основою професійної майстерності вчителя є знання методики музичного виховання школярів, котра синтезує всю навчальну інформацію, яку отримує майбутній вчитель, об'єднуючи її в систему знань необхідних у процесі продуктивної діяльності. З цього приводу Л.Арчажникова зазначила, що знання методики музичного виховання озброює майбутнього вчителя сучасними методами, знайомить його з різноманітними видами музичної діяльності з школярами, сприяє прагненню вчителя до творчої взаємодії з дитячими колективами, допомагає набувати навички самостійної роботи з науково-методичною літературою [26, 76].

Е.Абдуллін вважає, що організація методичної підготовки вчителя музики полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності [2, 34]. Оптимальні умови для впровадження такого підходу створює послідовно викладений цикл диригентсько-хорових дисциплін, специфіка якого полягає в тому, що він є інтегрованим та об'єднує різноманітну підготовку майбутнього фахівця; так *читання хорових партитур* не тільки привчає студентів відтворювати звучання хорового твору на інструменті, але й удосконалює його фортепіанну підготовку, привчає грати хоровий твір за принципом «хорової органіки» (А.Авдієвський), тобто максимально наближуючи звучання хорової партитури на інструменті до звучання хорового колективу; *хоровий клас*, котрий є базовим у фаховій підготовці студентів, шліфує їх співацьку майстерність; *хорове диригування*, поєднуючи цілий комплекс набутих умінь

та навичок, готує студентів до художньо-інтерпретаторської діяльності у сфері трактування музичних творів; практикум роботи з навчальним хором забезпечує набуття хормейстерських умінь і навичок та підготовлює студентів до творчого спілкування з дитячим хоровим колективом; *хорове аранжування* поєднує музично-теоретичні знання майбутніх учителів музики, спрямовуючи їх у творче русло.

У музично-педагогічній освіті все більше створюється необхідність створення інтеграційної системи знань про музику, котра вимагає більшої злагодженості викладу навчальних дисциплін. Результати проведеного опитування дозволили визначити найбільш сутнісні недоліки цього процесу, котрі полягають у: незлагодженості між окремими навчальними дисциплінами фахового та психолого-педагогічного циклів; суттєвому розриві між теоретичними знаннями та практичним їх викладанням мистецьких дисциплін; неповному координуванні навчальних програм різних музичних дисциплін, у результаті якого виникає незбалансованість у вивченні навчального матеріалу, котра породжує відокремленість та розірваність отриманих студентами знань, умінь та навичок; відсутності логічних взаємозв'язків між навчальними дисциплінами мистецького циклу; ізольованому вивченні основних фахових дисциплін, яке не дозволяє отримати закінчене уявлення про властивості цілого.

Теоретико-методологічна й методична підготовка майбутніх учителів музики в циклі диригентсько-хорових дисциплін здійснюється послідовно на протязі всього періоду навчання в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів. Деякою мірою саме цикл диригентсько-хорових дисциплін дозволяє подолати недоліки професійної підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності, а саме: розрізненість засвоєння знань по окремим дисциплінам, що стає значною перешкодою для реалізації комплексного підходу до навчання й виховання майбутніх фахівців; відсутність навчальної дисципліни, котра готує студентів до керівництва творчими дитячими колективами, орієнтує їх на просвітницьку роботу та залучає до активної концертної діяльності;

незбалансованість, відокремленість у вивченні музичних дисциплін, яка заважає формуванню цілісних та системних музично-педагогічних знань.

Проведений теоретичний аналіз сутності та структури диригентсько-хорової підготовки на музично-педагогічних факультетах та в інститутах мистецтв педагогічних університетів виявив інтегральну природу останньої, зумовлену єдністю базисно-комплексного навчання. З огляду на це, в контексті теоретичного та практичного вирішення проблеми формування професійної майстерності майбутніх учителів музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін постає потреба обґрунтування такого педагогічного підходу, який уможлиблює необхідну цілісність становлення вказаної особистісної підструктури. Це, перш за все, використання педагогічних можливостей диригентсько-хорових дисциплін як засобу формування фахової майстерності майбутніх учителів музики через залучення їх до активної індивідуальної та колективної виконавської діяльності (участь у виступах навчального хорового колективу та керівництво їм у процесі практикуму роботи з хором).

Проте позитивні аспекти розглянутої диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики входять у суперечність з реальним станом останньої. Так, доцільно констатувати її недостатню спрямованість на врахування специфіки завдань музично-естетичного навчання школярів, відсутність у майбутніх учителів музики навичок самостійного аналізу хорових творів шкільного репертуару, епізодичність використання сучасних методів активного навчання, котрі покликані озброювати майбутніх учителів продуктивними технологіями музично-педагогічної діяльності.

На думку В.Самаріна, «диригент хору всім своїм умінням, талантом та інтуїцією формує таке звучання в хорі, яке має яскраво вираженні риси музично-естетичного впливу: обережно складає різноманітні тембри людського голосу, виявляючи їх неповторні фарби, та, що особливо важливо, знаходить у тембровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього образу твору» [342, 154].

Хоровий спів – найбільш масова форма активного залучення дітей до музичного мистецтва. Співати здатна кожна дитина, й спів є для неї природним і доступним засобом вираження естетичних потреб та почуттів. Тому підготовка майбутнього вчителя музики повинна бути скерованою на оволодіння майстерністю хорового співу з метою використання його як дієвого засобу музично-естетичного виховання школярів. А.Авдієвський розглядаючи завдання підготовки майбутніх учителів музики вбачає їх у тому, щоб навчити дітей мистецтву, «залучити їх до безпосередньої участі в творчості для повноцінного виховання. Навіть якщо діти не стануть у майбутньому професійними музикантами, виховання мистецтвом сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості, про що не раз говорив видатний український педагог В.Сухомлинський» [320, 6].

Саме з цієї позиції важливим є той факт, що колективні форми та види музикування: хоровий спів, участь у різноманітних оркестрах та ансамблях (музичних, музично-ритмічних, музично-драматичних, танцювальних, театральних тощо) є природно-характерною спільною діяльністю у якій всі її учасники відповідають за якість художньо-емоційного виконання мистецьких творів та стають учасниками творчого процесу, адже під час виконання мистецьких творів вони підкоряються єдиним етичним, художньо-виконавським, метро-ритмічним, агогічним законам у яких музика виступає об'єднуючою та керівною ланкою духовного поєднання у творчий колектив.

Аналіз досліджень дозволив зробити висновок, що для здійснення ефективного керівництва учнівським колективом майбутньому вчителю необхідна здатність керувати собою і через себе – усіма компонентами педагогічної діяльності на ґрунті зворотного зв'язку, а саме: усвідомлення мети діяльності та результатів її досягнення; специфіка сприйняття учнями дій педагога; вибір оптимальних засобів впливу й коригування педагогічної позиції на підставі аналізу результатів відповідно до поставлених завдань. Тому професійну майстерність учителя доцільно розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності та як вияв творчої активності особистості педагога з високим рівнем «самоорганізації професійної діяльності на

рефлексивній основі» [144, 30]. Виходячи з цього формулювання, важливими властивостями акмеологічного становлення особистості вчителя музики доцільно визначити гуманістичну спрямованість його діяльності як найголовнішу характеристику майстерності; професійну компетентність; наявність музичних та педагогічних здібностей; оволодіння педагогічною та музично-фаховою технікою, котра здатна виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізувати всю структуру його педагогічної діяльності.

Основним завданням формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики в циклі диригентсько-хорових дисциплін є продовження традицій закладених українською професійною школою хорового співу, які слугують справі виховання висококваліфікованих хорових диригентів, яскравих творчих індивідуальностей, майстрів хорової справи. З цього приводу доцільно зазначити, що важливою є робота з формування художнього смаку й світогляду студентів, бо від світогляду та професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики багато в чому залежить не лише якість їх музичної підготовки як керівників шкільних хорів, а й загальний рівень музичної культури України в цілому.

Якщо розглядати майстерність музичного виконавства як досконале інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору на рівні естетики емоційно-художнього мислення даної епохи то рівень професійної майстерності майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу базується на ґрунті вмінь та навичок, що сформувалися за роки навчання. У діяльності керівника хорового колективу проявляються в єдності сенсорні, рухові, сугестивні, ейдетичні, мовні, інтелектуальні, виконавські уміння та навички й навички колективної комунікативної діяльності та спілкування. Навички, накопичені студентами протягом навчання допомагають у майбутній роботі з керівництва хоровими колективами творчо використовувати знання та уміння у нових, більш складних умовах. Музичні знання, навички та уміння повинні складати цілісну систему, що охоплює найважливіші сторони професійної діяльності. Але очевидно, що опанувати цю систему можливо лише в комплексній

сполуці з психолого-педагогічною, естетичною, моральною та загальнокультурною підготовкою, орієнтуючись на професію керівника шкільного хорового колективу. Лише така художньо-естетична освіта може бути достеменно професійною та формувати диригентсько-хорову майстерність фахівця.

Таким чином, диригентсько-хорова, вокальна та інструментальна підготовка у єдності формують виконавську майстерність керівника хорового колективу. Вони створюють необхідну практичну базу “живого інтонування”, без якого неможливе музичне навчання, а тим більше, формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики. Музичне мистецтво найменше може бути пізнано шляхом тільки теоретичного навчання. У роботі з хоровим колективом учителю музики необхідні швидка орієнтація на інтонаційні, метро-ритмічні, ансамблеві, ладо-гармонічні, агогічні, динамічні неточності в музичних творах, що необхідно виробити за роки навчання у ВНЗ вивчаючи диригентсько-хорові дисципліни. Виправлення помилок та вірне створення художнього образу хорових творів забезпечуються не лише музично-теоретичною підготовкою хормейстера, а й умінням застосовувати теоретичні знання та навички у виконавській практиці. Такий підхід дозволяє визначити інтеграційний характер диригентсько-хорової, вокальної та інструментальної підготовки студента, що поєднує навички інтелектуальної та слухової роботи з технікою кваліфікованого сприйняття-прочитання та виконавської реалізації нотного тексту.

Професійна підготовка керівника хорового колективу забезпечує, насамперед, його вільне практичне опанування виразних засобів музичного мистецтва та уміння застосовувати відповідні знання та навички у різноманітних ситуаціях професійної діяльності. Ефективна диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музики як керівника шкільного хорового колективу, створює можливість широкого вивчення музичної культури, що сприяє постійному загально-музичному розвитку фахівця, розширює його виконавські можливості та дозволяє опанувати ряд

необхідних професійних навичок, які забезпечують зростання професійної майстерності. Універсальність такої музично-виконавської діяльності, проникнення її у всі інші види роботи призводить до узагальнення отриманих знань та вмінь, пропускаючи їх через специфічні завдання, котрі створюють умови для ефективного опанування професією.

Оволодіння основами професійної майстерності у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів передбачає здійснення підготовки керівників шкільних хорових колективів, в основному, за трьома напрямками: доскональне вивчення музично-теоретичного матеріалу; опанування диригентської техніки; вивчення вокально-хорової технології та методики роботи з хором.

У процесі підготовки до практичної роботи з школярами майбутнім керівникам хорових колективів необхідно: всіляко розширювати свою образно-емоційну сферу свідомості й глибоко, різнобічно розвивати її у музично-теоретичному відношенні; опанувати специфічний комплекс моторних навичок, тобто техніку диригування, яка набувається у процесі загального творчого розвитку студентів та повинна відбивати цей розвиток; націлювати себе на опанування широкого кола знань і навичок, пов'язаних з вокалом й методикою роботи з різними типами хорів та з різними віковими групами школярів.

Доцільно зазначити, що хоч вказані елементи повинні перебувати у гармонійній рівновазі, але на практиці так буває не завжди. Навіть у диригентів-професіоналів музикальність іноді не поєднується з розробленою технікою диригування, а обидві ці якості не обов'язково супроводжуються вмінням проводити репетиційну роботу з хором. Таким чином навіть при певній відповідності цих рис, якась одна переважає над іншими. Особливо виразно ця диспропорція проявляється у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, внаслідок чого виникає небезпечна однобічність у розвитку студентів, які через брак життєвого досвіду здебільшого не можуть

цілком критично поставитись до тих або інших прогалин у своїй практичній діяльності.

У процесі практичних занять з хорового диригування та на хорових заняттях майбутньому вчителю музики слід розвивати виконавські здібності, які необхідні йому для ефективного впливу на хоровий колектив, адже саме вияв цих здібностей викликає яскраві емоційні переживання у хористів й тим самим збагачує їх духовний світ. Найчастіше керівник хору виступає перед колективом як виконавець окремих партій хору, чим здійснює показ музичного твору, що вивчається. У процесі цієї роботи творчий стан хормейстера поступово передається колективу виконавців, у якому цей творчий стан необхідно постійно підтримувати, щоб зробити творчий пошук органічною потребою хору.

Специфіка опанування основами професійної майстерності полягає в тому, щоб всебічний музичний розвиток поєднувати з вдосконаленням техніки диригування. Усі ці ознаки особливо проявляються у процесі репетиційної роботи з хором. Практична діяльність, поряд з високою професійністю, характеризується інтенсивністю та великою напругою. Відчутними результатами такої роботи є стрімке піднесення диригентсько-хорової майстерності вихованців, їх творче зростання як наслідок безперервного набуття все нових знань та навичок.

У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін важливо щоб, у кожному студенті педагог, насамперед, бачив не покійного виконавця своїх намірів (хоч самі по собі вони дуже цікаві та повчальні, у високому значенні цього слова), а художню особистість, артистичну індивідуальність, яку доцільно не лише загаяти у рамки своїх намірів, а розвивати, щоб дати розквітнути індивідуальним мистецьким нахилам. З цього приводу доцільно згадати вислів К.Станіславського, котрий запевняв, що у процесі навчання «повинна бути розвиненою самодіяльність, а не рух, що імітує вчителя шляхом наслідування» [448, 212]. У цьому процесі педагогу необхідно зберегти творчу свободу студента, уважно ставитись до його суб'єктивних рис, розвиваючи найбільш характерні для кожного вихованця. Спрямовуючи

художньо-музичне мислення своїх учнів тактовно, без надмірного педагогічного деспотизму, педагог залишає їм можливість для індивідуального трактування музичних творів Виконавські здібності, які необхідні диригенту для ефективного впливу на хоровий колектив, викликають яскраві емоційні переживання у виконавців, та тим самим збагачують їх духовний світ. Найчастіше керівник хору виступає перед колективом як виконавець окремих партій хору, чим здійснює показ твору, що вивчається. У процесі цієї роботи творчий стан диригента поступово передається колективу виконавців, у якому цей творчий стан необхідно постійно підтримувати, щоб зробити творчий пошук органічною потребою хору. З цього приводу своє творче кредо А.Авдієвський характеризує так: «Я як хормейстер маю можливість – справді унікальну – у контакті зі співаками будувати нову звукову форму навіть тих творів, котрі часто виконуються, бо бачу перед собою живих людей з повною гамою їхніх почуттів. І всіх їх потрібно злити ... в єдину художню цілісність, бо лише з нею можна втілити свої творчі задуми. І коли хор починає звучати як одна багатюща душа – я щасливий» [7, 81].

Основним завданням вивчення диригентсько-хорових дисциплін в інститутах мистецтв та музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів є націлення студентів на постійне *акмеологічне* самостановлення у процесі майбутньої практичної діяльності. Закладає ці основи ефективна самостійна робота майбутніх учителів музики під контролем педагогів. Полягає ця робота, перш за все, у виробленні у студентів відповідального ставлення до авторського тексту. Звичку до точного його прочитання майбутній диригент-хормейстер повинен розуміти як одну з необхідних передумов вдалого художнього виконання. Це не лише суворе дотримання пауз, штрихів тощо (недбалість та приблизність неприпустимі); адже завдання необхідно ставити більш об'ємно: виконавець в авторському тексті повинен побачити абсолютно все – художній зміст, фразування, штрихи, динаміку, термінологію тощо. Все це допомагає втіленню головного виконавського завдання – якомога глибше проникнути у

творчий задум автора музичного твору та донести його художню цінність до виконавців. Не залишаються поза його увагою також питання, що стосуються системи самостійної роботи студентів, її осмислення, визначення змістовності, найбільш раціональних методів та прийомів досягнення поставленої мети. Усі ці підходи повинен об'єднувати високий рівень розвитку диригентсько-хорової майстерності та професійних здібностей, широта світогляду майбутніх керівників шкільних хорових колективів.

Важливою ознакою роботи інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів з формування фахової майстерності бакалаврів та магістрів є постійна увага до укріплення їх музично-теоретичної бази, як однієї з найважливіших умов осмисленого виконання музичних творів. Детальний аналіз структури твору, особливості його фактурної будови, форми, вокально-хорових ознак є основним показником виконавської культури майбутнього керівника хорового колективу. З цього приводу, на нашу думку, доречно узагальнити досвід роботи видатного митця хорової справи ХХ століття професора П.Муравського, який органічно поєднав у своїй діяльності відданість високому мистецтву, збереження традицій української культури, яскравий індивідуальний диригентський стиль, створення національної хорової школи.

Диригентсько-хоровій школі П.Муравського властиві виняткова творча увага та індивідуальний підхід до підготовки хормейстерів. Він вважає, що в кожному із студентів доцільно бачити живу індивідуально неповторну особистість. Виховання студентів може стати інструментом розвитку лише в тому випадку, якщо якомога глибше розпізнати їх індивідуальні особливості у всій багатоманітності даного поняття. Адже всі студенти мають різний темперамент, різні характери, різні смаки та устремління, різні погляди та довузівську підготовку. Тому завданням педагога є глибоке вивчення та використання своїх спостережень у практичній діяльності. Залежно від особливостей кожного студента, педагогу необхідно застосовувати відповідні методи та прийоми впливу. П.Муравський по-різному займається не лише з різними студентами, а й

урізноманітнює форми роботи навіть з одним і тим самим студентом. Як тонкий музикант-психолог він уміє знаходити шлях до душі кожного свого вихованця, вміє відшукати властиві кожному індивідуальні особливості, зберегти їх, дати їм можливість розкритися природнім шляхом. Тому так відрізняються за своїми творчими індивідуальностями, виховані ним хормейстери: кожний має своє творче обличчя, кожен говорить своєю мовою.

У процесі творчої педагогічної діяльності П.Муравський виробив прийоми неповторного хорового мовлення, яке базується на сприйнятті музичної мови як данності, що виявляє свою специфіку через характерне мовлення-інтонування. Як зазначила О.Бенч-Шокало, у процесі живого інтонування хорового колективу під орудою П.Муравського «музична мова набуває нових смислових значень. Звідси точність його визначення – «Написана музика, це ще не музика». Найвражаючим у художньому стилі П.Муравського є досконалість інтонації, точність настрою й краса звуку, його своєрідний звуковий ідеал. Маючи оцей звуковий образ співу в своєму слуховому передчутті й знаючи «мову почуттів» цієї традиції, Павло Іванович завжди забезпечує хоровому звучанню національну своєрідність. Його індивідуальне виконавство несе в собі неповторні ознаки національного духу і тим самим набуває загальнолюдського значення» [44, 148].

У своїй практичній діяльності П.Муравський важливу роль відводить особистому прикладу диригента хору, особливо на етапі знайомства та представлення нового музичного твору та вироблення виконавського плану його трактування. Але він ніколи не вимагає сліпого наслідування власної диригентської манери і не нав'язує свій варіант виконавської інтерпретації твору. Працюючи у класі хорового диригування, він рідко демонструє, як потрібно зробити той чи інший твір і як його інтерпретувати. Роботу над хоровим твором П.Муравський завжди вважає основною ланкою в системі підготовки молодого музиканта – це й експериментальна лабораторія, і невичерпне джерело знань, і виконавська діяльність. Саме тут студент одержує професійні навички та опановує таємниці диригентської майстерності. П.Муравський вважає, що саме у класі хорового диригування

формується особистість майбутнього фахівця. Дуже обережно ставиться він до творчої індивідуальності студента, й це є визначним моментом у його методичній роботі, адже він ставить собі за мету розкрити та розвинути яскраві риси диригентсько-хорового виконавства у кожному студентові, виховуючи, тим самим, творчу особистість.

Доцільно зазначити, що П.Муравський ніколи не залишає поза увагою техніку хорового диригування. Він приділяє багато уваги виробленню навичок звуковедення з допомогою характерних жестів, котрі опрацьовує майже кожен урок. У процесі диригування, як вважає майстер, важливо ретельно відпрацьовувати ауфтаки, бо саме вони несуть інформацію, яку подає хормейстер. Педагог ретельно відпрацьовує усі диригентські жести, що допомагають студентам керувати хором. Безумовно не кожен студент може це зробити на тому рівні, якого бажає педагог. З цього приводу П.Муравський підкреслював, що у диригентсько-хоровому виконавстві жести не можна подавати механічно, поза музичними асоціаціями, бо вони виступають як носії інформативного та образного змісту музичного твору. З яким би рівнем підготовки студент не вступав у його клас, педагог прагне якомога вище підняти рівень його виконавської майстерності.

Формування професійної майстерності бакалаврів та магістрів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає всебічний розвиток їхніх як музичних здібностей, так і професійно-педагогічних. Тому акмеологічне зростання хорового диригента знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок хормейстерської роботи, що отримує свій розвиток у процесі систематичних занять. Керівнику хорового колективу необхідні глибокі знання з питань хорознавства, що вивчає типи та види хорів, склад хорових партій, елементи хорової звучності, засоби хорової виразності тощо. У процесі цієї роботи доречно особливу увагу звертати на поглиблення знань про елементи хорової звучності, що містять: інтонацію та стрій, ансамбль, нюансування, звуковедення, дихання та вокальне формування звуку, дикцію та артикуляцію розкриття на основі партитури ідейно-художнього змісту хорового твору – дають можливість хормейстеру

допомогтися створення злагодженого колективу. Висока результативність диригентсько-хорової підготовки студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів є основоположною ланкою, з допомогою якої можна визначити наскільки майбутні фахівці опанували теоретичний матеріал та виконавське мистецтво, чи зуміють вони застосувати все це у практичній діяльності.

Для успішного здійснення диригентсько-хорової діяльності майбутньому керівнику хору необхідно мати цілий комплекс фахових здібностей, серед яких доцільно виокремити хороший музичний слух, як мелодичний, так і гармонічний, щоб уміти почути не лише кожен хорову партію, а й їхнє співвідношення. Чистота інтонації та строю є основним аспектом, на якому тримається мистецтво хорового співу [367, 23]. Отже принцип чистого інтонування є основою навчання хорового диригента та його подальшої практичній діяльності. Робота над інтонацією та строем найбільш важкий та довготривалий процес, що вимагає від хормейстера та його колективу постійної слухової уваги. Вирішальну роль чисте інтонування відіграє у процесі виконання хорових творів без супроводу. Без чистоти інтонування виконання хорового твору немає художньої перспективи, тому, що всі інші елементи хорової звучності без цього не можуть взаємодіяти. Чистота інтонації та строю багато в чому залежать й від образно-емоційного розкриття характеру виконуваного твору, від взаємозв'язку всіх елементів хорової партитури.

Виховання майбутнього вчителя музики як хорового диригента можливе тільки в умовах високохудожнього навчального хору. Як доцільно зазначив П.Муравський «студентський хор має бути еталоном для наслідування, зразком для професійного зростання. Лише у хорі студент пізнає всі таємниці хорової звучності. У консерваторіях, де хор не є центральною дисципліною (і не тільки як навчальний, але і як концертуєчий), натомість спеціальністю називають техніку диригування у класі під «рояль», там досить часто випускають диригентів двох видів: «махальників» і «розмовників». Одні чудово диригують руками, інші чудово

говорять про хоровий спів, але ні перші, ні другі не зможуть створити справжнього хорového колективу» [44, 175].

У процесі формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики як керівника хорového колективу необхідно розвинути вміння переконливо розкривати художній зміст твору на основі досконалого вивчення хорової партитури. Уся робота керівника хору над елементами хорової звучності підпорядкована цій меті. Між усіма складовими компонентами, котрі формують повноцінне хорове звучання, існує нерозривний зв'язок та взаємовплив, у результаті яких кожен елемент несе у собі риси всього цілого. Розкривати художній зміст хорového твору керівник повинен суворо дотримуючись авторського тексту твору. Хоровий навчальний колектив, у процесі спільної діяльності, покликаний виразними засобами хорového мистецтва якнайповніше висловити ідейно-образний зміст твору, його емоційний настрій та характер. Прагнення керівника хору повинно бути спрямоване на доведення всіх елементів хорової звучності до певної професійної майстерності, бути повноцінним елементом цілісного процесу.

Специфіка роботи з хоровим колективом повинна бути побудованою на засадах діалогової взаємодії. Унаслідок використання механізмів творчого спілкування школярам значно легше сприймати та розшифровувати інформацію музичного мислення, що надходить від учителя, оскільки в даному випадку трактування керівника хору може майже повністю співпадати з психічним налаштуванням колективу. Звідси з'являється реальна можливість встановлення глибоких психологічних контактів між ними, що активно сприяє процесу спільної творчої діяльності. У той же час керівник хорového колективу, із свого боку, завжди повинен сприяти розвитку розумної зустрічної художньої ініціативи школярів, активно спрямовувати їх творчий потенціал на нові інтерпретаційні ідеї, домагатися від виконавців нестандартного трактування своїх партій.

Отже, найбільш рельєфно професійна майстерність майбутнього вчителя музики як керівника дитячого хорového колективу проявляється в умінні знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з

колективом. Комунікативна діяльність вчителя, котра пов'язана з невинним творчим пошуком націлена на роботу у постійно змінному середовищі. Комунікативність керівника хорového колективу повинна передбачати гнучкість, мобільність, вміння встановлювати контакти з учасниками хорového колективу, в чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічна підготовка, ерудиція тощо.

Здатність до оптимального спілкування майбутнього вчителя музики як керівника шкільного хорového колективу є одним із основних елементів його професійної майстерності, тому, що від цієї здібності залежить ефективність роботи керівника з хоровим колективом, морально-психологічний клімат у хорі та результат його художньо-музичної діяльності. Спілкування – завжди діалог. Зовсім не обов'язково, щоб він відбувався з допомогою природної мови. Адже змістом процесу музичного мислення є не “слова” як такі. Думка, передуючи своєму словесному оформленню, вже існує у нашій психіці у вигляді певної моделі, закодованого у мозку відбитка об'єктивної реальності. І хоча кожна кодова структура базується у певному ступені на вербальних поняттях, котрі є природним ґрунтом для взаємного розуміння між людьми, специфічна сутність різноманітних видів мистецтв, їх експресивний зміст, як відомо, не можуть бути адекватно вираженими з допомогою слів. Це, тим більше, стосується музики, як особливої мови спілкування, що будується на емоційній змістовності різноманітних образів. Регулюючи дії колективу, вчитель крім професійної мови жестів, застосовує у якості одного із засобів передачі інформації та психологічних впливів особливим чином закодовану мову: активно спрямоване на виконавця внутрішнє мовлення. За своєю формою цей процес багато в чому нагадує звичайну розмову-діалог (у нашому випадку – беззвучний) між партнерами за спільною діяльністю, який виражає їхнє суб'єктивне ставлення до музичної ситуації, що динамічно розвивається в хорі.

Унаслідок активного мисленнєвого розвитку учнів та виконання імпровізаційних творчих завдань перед керівником колективу постійно

виникає необхідність психологічного перенастроювання школярів на певний, постійно змінний характер їхніх творчих дій. Подібна перебудова динамічної (змістової) структури психіки виконавців вимагає не лише затрат енергії, а й часу на реалізацію. Тому вона завжди готується заздалегідь. Перед кожним новим змістовим розділом твору, новим темпом, динамікою, характером, важливим вступом, керівник, сконцентрувавши увагу хору, "захоплює" виконавців активним переживанням образу майбутньої музики, намагаючись викликати почуття та настрої, аналогічні до своїх власних. Налаштовуючи колектив у необхідному напрямку, керівник хору спрямовує його на певний художній результат, що допомагає формуванню професійної майстерності.

Отже, ефективний розвиток художньо-музичного мислення фахівців та формування, завдяки йому, професійної майстерності майбутніх керівників шкільних хорових колективів є запорукою такого творчого взаємозбагачення, котре створює реальні умови для досягнення високих художніх результатів. При цьому важливо, що кожен із студентів розкривається неповторною особистістю, здатною художньо-образно мислити та творити. Аналіз проведених досліджень дозволив зробити висновок, що вчитель музики як керівник шкільного хору є не лише організатором дій хорового колективу, а й безпосереднім виконавцем музики. Практичні дії керівника хорового колективу значно переважають над можливостями окремо взятого виконавця, тобто у його діяльності вони багаторазово додаються. З цієї позиції тип керівника шкільного хору як художника-інтерпретатора особливо наочний у сфері хорового диригування.

На успішність процесу вивчення диригентсько-хорових дисциплін значно впливає урахування типологічних особливостей майбутніх керівників хорових колективів. Найбільш стабільні особистісні якості студентів-хормейстерів, якщо вони полярні за змістом, створюють для керівника хору таку основу, за результатом спостереження якої йому необхідно розробити специфічні підходи до кожної з цих груп. Узагальнюючи проведенні дослідження доцільно зазначити, що найчастіше полярність проявляється у

таких особистісно-типологічних характеристиках майбутнього фахівця: екстравертність – інтравертність, активність – пасивність, стабільність – спонтанність, авторитарність – ліберальність. Така класифікація включає внутрішні засади діяльності майбутнього педагога та його зовнішні прояви (професійну позицію) й форми впливу на хоровий колектив.

Наприклад, активна позиція педагога щодо стосунків з студентами у класі хорового диригування характеризується стабільною ініціативою у процесі постановки завдань, організації діяльності, виробленню вимог до студентів. Пасивній позиції педагога характерна роль спостерігача, невтручання, по можливості, у хід занять. Авторитарний спосіб спілкування у хоровому класі ґрунтується, в основному, на підкоренні. Форми керівництва – прямі, критичні (зауваження, наказ). Діяльність керівника хору, якому притаманна авторитарна форма одноосібного управління колективом, супроводжується енергійним вольовим тиском. Авторитарний вчитель володіє чітко вираженою установкою, не обґрунтовує свої дії перед колективом, критично ставиться до досвіду колег. Авторитет такого вчителя ґрунтується на підкоренні та примушенні, адже він свідомо обмежує контакти з колективом, тримає його на дистанції. Керівник ліберального типу в процесі взаємодії з колективом обіймає нейтральну позицію. У процесі керівництва дотримується позиції невтручання без нагальної потреби. Такий педагог готовий вислухати критику, але нейтралізувати недоліки він нездатен. Авторитет ліберального педагога самий низький, бо має ситуативний характер. У процесі зменшення соціальної дистанції з колективом, виникає панібратство.

У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін майбутньому вчителю музики необхідно оволодіти умінням точно виражати свої думки та почуття через диригентські жести, міміку та емоційну мову. Цілеспрямоване використання керівником цілого ряду умінь сприяє більш глибокому пізнанню засобів педагогічної взаємодії з колективом, що значно впливає на

нього, та одночасно вдосконалює професійну майстерність самого керівника хорового колективу.

Творче зростання майбутнього вчителя музики знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок хормейстерської роботи, що базуються на його музичних здібностях, отримуючи свій розвиток у процесі систематичних диригентсько-хорових занять. Керівнику хорового колективу необхідні глибокі знання з питань хорознавства, що вивчає типи та види хорів, склад хорових партій, елементи хорової звучності, засоби хорової виразності тощо. Знання елементів хорової звучності містять: інтонацію та стрій, ансамбль, нюансування, звуковедення, дихання та вокальне формування звуку, дикцію та артикуляцію розкриття на основі партитури ідейно-художнього змісту хорового твору – дають можливість хормейстеру домогтися створення злагодженого колективу. Культурологічна спрямованість, що відзеркалює гуманістичне спрямування змісту диригентсько-хорової освіти вчителя музики як керівника шкільних хорів забезпечує включення дітей у соціокультурну діяльність.

Таким чином, висока результативність взаємодії всієї диригентсько-хорової підготовки студентів в інститутах мистецтв та музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів є тією основоположною ланкою, з допомогою якої можна визначити наскільки майбутні спеціалісти опанували теоретико-методичний матеріал та виконавське мистецтво, чи вміють вони застосувати все це у практичній діяльності.

Ефективна підготовка майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає:

- вільне орієнтування в теорії та методиці роботи з шкільним хоровим колективом. Уміння виявляти свої ідейно-художні та музично-педагогічні позиції у виконавському процесі;

- інтерес та готовність до публічного виконання хорових творів з творчим колективом, розуміння цього процесу як засобу спілкування між людьми мовою музики;

- хоровому диригенту потрібні систематизовані знання з методики розучування музичних творів з хоровим колективом, вміння користуватися музично-педагогічною літературою з метою вдосконалення своєї роботи;

- володіння методом рельєфного показу та підкреслено виразної манери виконання; уміння загострити, виділити найбільш характерні деталі художнього образу. Керівник хорового колективу повинен стилістично грамотно та індивідуально, творчо інтерпретувати твори різних епох, стилів, жанрів, форм. Хоровому диригенту необхідне вміння швидко вчити напам'ять музичні твори, використовуючи аналітичні прийоми осмисленого запам'ятовування;

- досконалі знання різнопланового вокально-хорового репертуару;

- універсальне володіння диригентсько-хоровою технікою, що означає достатньо високий рівень майстерності, необхідний для високохудожнього виконання різноманітних за змістом, формою, стилем, жанром, характером музичних творів;

- навички самостійного цілісного (усного та письмового) інтонаційно-змістового аналізу виконуваних музичних творів;

- уміння правильно сприймати та розуміти нотний запис як осмислену знакову комунікативну систему, розкриваючи її образно-емоційний зміст та пов'язуючи звуковий результат прочитаного подумки тексту з ігровими прийомами, необхідними для його втілення в живому звучанні;

- навички диференційованого (інтонаційного, тембрового, динамічного, поліфонічного, гармонічного, регістрового тощо) чуття музичної фактури та вміння цілісно відчувати драматургію та форму твору, поєднуючи всі процеси розвитку та беручи до уваги всі засоби музичної виразності у їх взаємодії;

- уміння та потяг до самостійної роботи над музичними творами: грамотно та вдумливо читати нотний текст, всебічно аналізувати його, знаходити виконавську трактовку твору та прийоми необхідні для її втілення. Керівнику хорового колективу доцільно знаходити засоби подолання вокально-технічних ускладнень, оцінювати звуковий результат виконання та його відповідність художньому задуму автора твору.

Узагальнюючи вищевикладене, доцільно зазначити, що навчальною лабораторією підготовки хорового диригента є робота в хоровому класі. На прикладі керівника навчального хорового колективу студент засвоює практичні навички методичної роботи як з окремими партіями хору, так з усім колективом. Репетиційна робота в хоровому класі допомагає навчити студентів методиці самостійної роботи, виховати вміння інтерпретувати музичний матеріал, формувати спонукання до точного відтворення музично-художнього образу твору. Поступово опановуючи майстерність диригентської техніки, студенти повинні продовжувати пошуки шляхів удосконалення навчально-репетиційної роботи. Це допоможе розкрити об'єктивні механізми не лише безпосереднього управління хором, а й собою, як особистістю, власними діями пов'язаними з поняттям “внутрішньої техніки” диригента. Отже ефективне вивчення диригентсько-хорових дисциплін допомагає студентові акумулювати весь опанований теоретико-методичний матеріал, визначити позицію майбутнього керівника шкільного хорового колективу, скерувати його на подальшу продуктивну діяльність.

2.3. Акмеологічний розвиток особистості – підґрунтя типології вчителів музики

У процесі підготовки майбутніх фахівців, викладачів мистецьких дисциплін доцільно вибудовувати науково обґрунтовану та підкріплену практикою типологію вчителя музики як керівника хорового колективу. Наукові дослідження, проведені А.Деркачем, довели, що існує взаємозв'язок типологічних особливостей суб'єкта діяльності з його акмеологічним розвитком [113, 228]. Типологічна спрямованість майбутнього вчителя музики, деякою мірою, допоможе в його акмеологічному становленні у процесі практичної діяльності. Адже це буде сприяти більш активному формуванню основ професійної майстерності майбутніх фахівців у процесі

навчання в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів.

Аналіз психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури та практичної діяльності хорових диригентів довів, що визначення типологічної класифікації майбутніх фахівців у період навчання у вищому навчальному закладі дає можливість встановити залежність якості підготовки студентів від структури цієї діяльності, принципів її організації та типів взаємодії керівника з хором колективом. Типологічна спрямованість допоможе майбутньому фахівцю глибоко проаналізувати та усвідомити систему творчих професійних дій, знайти в ній недоліки і неповно використані можливості, доповнити практичну діяльність необхідними ефективними засобами та прийомами. У межах диференціації доцільно розглядати залежність індивідуально-психологічних особливостей діяльності вчителя від його типологічних розбіжностей. Типологічна класифікація повинна стати для майбутнього фахівця не тільки джерелом професійних знань, але й активним засобом самоорганізації та самореалізації у подальшій продуктивній діяльності.

Досліджуючи типологічні особливості хорових диригентів, слід спиратися на вчення К.Юнга, який створив типологію особистості, в основі котрої лежить спрямованість особистості на «себе або на зовнішнє». Відповідно до цього класифікація психологічних типів у дослідженнях починається з двох основних, названих екстравертами та інтровертами. Цікавим розділом для дослідження типології у сфері художньо-творчої діяльності є матеріал про додаткові типи – інтуїтивний, мисленневий, емоційний [536, 133].

Класифікація спеціальних типів, за К.Юнгом, полягає у їх своєрідності, котра обумовлена тією обставиною, що особистість адаптується та орієнтується, головним чином, з допомогою найбільш розвиненої у нього функції. Перші можна назвати типами установки, котрі розрізняються за спрямуванням їхніх інтересів чи за основними характеристиками типів функцій. Опис більш спеціальних типів, за К.Юнгом, своєрідність яких

обумовлена тією обставиною, що індивідум адаптується та орієнтується, головним чином, з допомогою найбільш розвиненої у нього функції. Перші можна назвати типами установки, котрі розрізняються за спрямуванням їхніх інтересів чи за основними характеристиками типів.

Згідно з К.Юнгом у психологічній структурі особистості присутні чотири функції: мислення, почуття, інтуїція та сенсорика. Особистість, маючи в наявності усі чотири функції використовує одну в якості домінуючої, а іншу в якості допоміжних. З цієї позиції відчуття та інтуїція функції сприйняття, а не його аналізу чи оцінювання. При цьому відчуття – це досвід, отриманий з допомогою органів чуття, а інтуїція – є сприйняття, яке не порівнюється з перцептивним досвідом [537, 13].

Типи установки розрізняються за своїм ставленням до об'єкта у процесі взаємодії. У інтроверта ставлення до нього абстрагуюче; власне, інтраверт завжди намагається відсторонити себе від об'єкту, ніби йому потрібно завадити об'єкту отримати владу над ним. Екстраверт, навпаки, позитивно ставиться до об'єкта. Він погоджується з його важливістю до такої міри, що його суб'єктивна установка постійно зв'язується з об'єктом та звіряється з ним. Цей об'єкт ніколи не може набути для нього надлишкової цінності, й тому його значення повинно постійно підвищуватись. Обидва ці типи настільки різні, що вони сильно контрастують один з одним [537, 189-190]. З точки зору біологічної науки, стосунки між суб'єктом та об'єктом передбачають видозміни одного іншим через всебічний вплив. Адаптація й полягає у цих постійно виникаючих видозмінах. Таким чином типові установки у ставленні до об'єкту являють собою процеси адаптації. У природі є два принципово різних способи адаптації, котрі забезпечують безперервне існування живого організму.

Характеризуючи типового екстраверта, Г.Айзенк підкреслює його активність, імпульсивність, комунікативність, емоційну насиченість та слабкий самоконтроль. Типового інтроверта характеризує вдумливість, розсудливість, спокійна поведінка тощо [10, 137]. Адже екстраверт – це такий тип людської індивідуальності, який орієнтований на «зовнє», тобто на

природне оточення та інших людей. Не маючи особливого нахилу до аналізу внутрішніх переживань, екстраверт сприймає зовнішні враження більшою мірою, ніж образи пам'яті й уяви, що зумовлюють його реакції та дії, при яких особистісні переживання скеровуються на зовнішній світ. Отже доцільно підкреслити тенденцію екстравертної установки до деякої однобічності внаслідок домінуючого впливу об'єкту на хід психічних подій. Екстравертний тип постійно піддається спокусі роздавати себе заради удаваної користі об'єкту, уподібнити суб'єкта до об'єкту [535, 198]. У інтроверта переважає скерованість психічних процесів (мислення, сприймання, уваги тощо) на свій власний внутрішній світ. Найчастіше інтроверсія зумовлюється темпераментом, специфікою професії, рівнем духовного розвитку тощо.

Аналізуючи вищезазначені типи доцільно, з метою яскравості викладу, розмежувати психологію свідомого та несвідомого в діяльності вчителя музики. Кожен індивідум орієнтується за тими даними, які забезпечують його зовнішній світ, хоча самі по собі ці дані мають лише другорядне значення. Отже, орієнтуючись за об'єктом, що переважає, рішення та дії якого визначаються не суб'єктивними, а об'єктивними умовами, доцільно говорити про екстравертну установку особистості.

Проведений нами аналіз дозволив виявити певну залежність між акмеологічною спрямованістю майбутнього учителя музики на продуктивну діяльність та екстраверсією – інтроверсією, емоційною стабільністю – нестабільністю. Виходячи з того, що ця характеристика розкриває особливості індивідуально-психологічного складу особистості, то її полярні полюси орієнтують чи на світ зовнішніх об'єктів (екстраверсія), чи на внутрішній, суб'єктивний світ (інтроверсія). Якщо розглядати темперамент як складну систему [113, 231], доцільно зауважити, що екстраверсія – інтроверсія у цій підструктурі особистості має майже те ж значення, яке в загальній структурі особистості має спрямованість. Домінуюча екстравертна чи інтровертна орієнтація опосередковує вплив темпераменту особистості на його поведінку, професійну діяльність, характер спілкування. Але доцільно

зазначити, що екстраверсія – інтроверсія проявляється у діяльності й поведінці людей не безпосередньо. Їх прояв опосередкований впливом особистісного рівня цілісної індивідуальності. Отже, між рівнем розвитку акмеологічної спрямованості майбутнього учителя та континуумом «екстраверсія-інтроверсія» існує значний зв'язок, результати якого зображені на рис. 2.1.

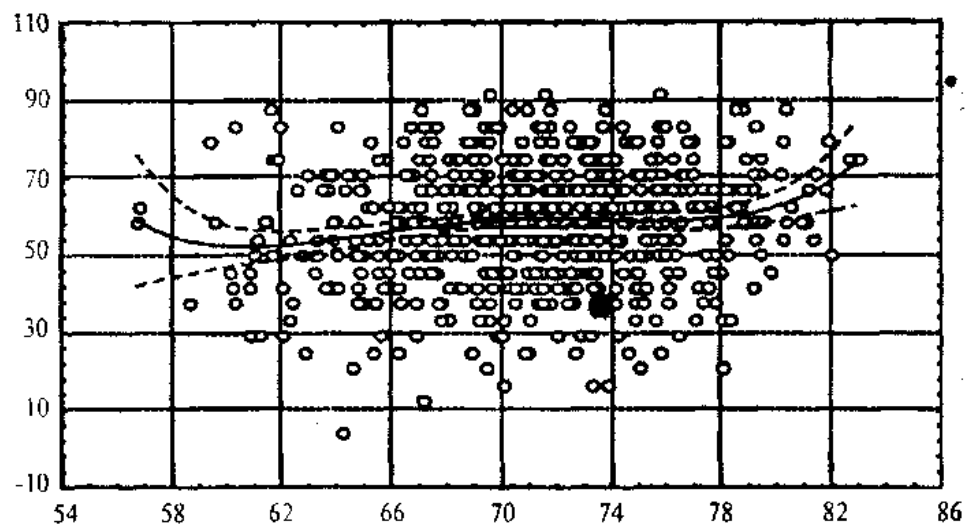


Рис. 2.1. Взаємозв'язок екстраверсії – інтроверсії з акмеологічним розвитком особистості

З цієї позиції доцільно розглянути й інші взаємозв'язки, а саме вплив континууму «екстраверсія - інтроверсія» на розвиток мислення, сприймання, уяви тощо. Так, мислення, як правило, живиться, з одного боку, із суб'єктивних та іноді, несвідомих джерел, а з іншого – об'єктивними даними, котрі передаються через чуттєві перцепції. Екстравертне мислення обумовлене, у більшій мірі, останніми. Судження завжди передбачає певний критерій, котрий постачається об'єктивними умовами, і не важливо, чи буде він представлений безпосередньо об'єктивним, чуттєво сприйнятим фактом, чи об'єктивною ідеєю; тобто об'єктивна ідея все одно визначається зовнішніми даними чи позичається зовні, навіть коли вона суб'єктивно схвалюється. Тому екстравертне мислення зовсім не повинно бути чисто

конкретним мисленням, котре базується на об'єктивних фактах; з тим же успіхом воно може бути чисто абстрактним, якщо, наприклад, можна довести, що ідеї, якими воно оперує, переважно запозичені зовні, тобто були передані з допомогою традиції та виховання [537, 203-204].

Найбільш видатні представники нашої епохи визнають провідним екстравертний тип мислення. Це відбувається головним чином тому, що мислення, в зовнішньому зображенні, постає у формі науки, філософії і навіть мистецтва, або виходить безпосередньо з об'єктів, або входить у загальні ідеї. Завдяки обом обґрунтуванням воно здається нехай навіть не завжди самоочевидним, але по суті зрозумілим, і тому вважається таким, що має право на існування. У цьому сенсі можна сказати, що екстравертний інтелект, який орієнтується за об'єктивними даними, і є, фактично єдиним визнаним інтелектом. Але звертаючись до питання про інтровертний інтелект, доцільно зазначити, що існує мислення зовсім іншого роду, якому навряд чи можна відмовити в праві називатися "мисленням". Це стосується саме того різновиду мислення, в орієнтації якого не беруть участі ні безпосереднє пізнання об'єктів, ні традиційні ідеї. Отже встановити такий тип мислення можна таким чином: коли думки зайняті конкретним об'єктом або загальною ідеєю, причому так, що хід мого мислення неминуче призводить назад до відправного пункту, то цей інтелектуальний процес – не єдиний психічний процес, котрий відбувається в індивіда у цей час. «Ми спеціально відкинемо різноманітні відчуття та почуття, котрі стають помітними у якості більш чи менш такого, що порушує хід думок акомпанементу, і підкреслимо, що сам цей процес, котрий починається з об'єкту та повертається до нього ж, знаходиться, крім того, у постійному відношенні до суб'єкта» [537, 205].

Необхідним компонентом структури особистості є те, що вона включає в себе "Я" як суб'єкт довільної діяльності, котрому властиві мотиви свідомої поведінки. Психічний зміст людської особистості не вичерпується лише мотивами свідомої діяльності, але й існує розмаїття неусвідомлених тенденцій. У зв'язку з цим доцільно зазначити, що в індивідуальній

свідомості слід виділити два компоненти: констатуючий та творчий. І якщо до складу першого входять, в основному, інформація, навички суспільного життя, ідеологічні позиції, то друга складається з аналізу та синтезу, міркування та узагальнення.

Отже, коли основний акцент ставиться на суб'єктивному процесі, виникає той інший тип мислення, котрий є протилежним до екстравертного, а саме, безпосереднє суб'єктивне орієнтування, яке називається інтровертним. Це мислення не детерміноване об'єктивними даними та не спрямоване на них; воно починається із суб'єкта та спрямовується на суб'єктивні ідеї чи на факти суб'єктивного характеру. Екстравертне мислення, в такому випадку, виникає лише завдяки тому, що об'єктивне орієнтування отримує певну перевагу. Ця обставина нічого не змінює у логіці мислення; вона лише призводить до такого «розрізнення між мислячими індивідами, котре слід віднести на рахунок темпераменту» [437, 206].

За своєю сутністю це мислення не менш продуктивне й креативне, ніж інтравертне, – просто воно служить іншій меті. Ця різниця в меті особливо відчутна у тих випадках, коли екстравертне мислення експраполює на той матеріал, котрий складає особливу сферу діяльності інтровертного мислення. Наприклад, коли суб'єктивне переконання пояснюється аналітично на ґрунті об'єктивних даних чи виводиться у якості наслідку з об'єктивних ідей. Для наукового мислення, однак, ця різниця стає навіть більш помітною, коли інтравертне мислення намагається включити об'єктивні дані у зв'язки, котрі не підтвержені відповідним об'єктом, – інакше кажучи, підкорити їх суб'єктивній ідеї. Кожен тип мислення відчувається іншим як вторгнення у сферу його компетенції, і звідси виникає свого роду тіньовий ефект: кожен тип відкриває іншому свою найменш позитивну сторону [537, 207].

Предметом як соціального так і професійно-педагогічного мислення є взаємостосунки людей, їх поведінка, способи впливу та взаємодія. Тому поняття професійно-освітнього мислення, на думку вчених, має два аспекти, а саме: професійно-акмеологічне мислення, котре пов'язане з вирішенням викладачами проблем досягнення пошукового результату в дорослих людей,

наприклад, пошук засобів досягнення достатнього рівня творчої готовності студентів до практичної діяльності; професійно-педагогічне мислення, яке пов'язане з вирішенням проблем досягнення пошукового результату викладачів у роботі з школярами.

У зв'язку з цим, набуває особливого значення проблема підсвідомого та безсвідомого у процесі творчої практичної діяльності майбутніх учителів музики як керівників дитячих хорових колективів. Актуальною вона є тому, що ці феномени наявні в кожному акті сприйняття, осмислення, осягнення та виконання музичного твору в процесі здійснення художньо-творчої діяльності. З цього приводу І.Зязюн зазначив, що «музична система як стрижнева характеристика музики навколо нас відбивається в кожній людині з дитинства на безсвідомому рівні, рівні різнобічних психологічних установок. Вони, як і граматичні правила мови, засвоюються нами на рівні музичних установок і зумовлюють нашу активність (сприймання, творчість тощо). Музичний твір одночасно і «носій установок», і «механізм» їх трансляції. Установка розповсюджується на всі музичні універсалії – характеристичні, емоційні, логічні, стильові, звуковисотні, фактурні, темпові, ритмічні тощо» [145, 9].

Властивості континууму «екстраверсія–інтроверсія» прийнято вважати професійно важливими для колективних видів діяльності та професій, пов'язаних з постійним спілкуванням. Але ця якість має значення й для індивідуальної роботи. Аналіз досліджень засвідчує, що інтроверсія пов'язана з найбільш високим рівнем активізації кори головного мозку в спокійному стані, тому інтроверти надають перевагу діяльності, котра дозволяє уникати надмірної зовнішньої стимуляції. На відміну від інтровертів екстраверти прагнуть до стимуляції, адже вони надають перевагу діяльності, з можливістю використання додаткових рухів, тобто з залученням емоційно-мотиваційної сфери. Інтроверт більш стійкий до монотонної роботи, краще проявляє себе в діяльності, яка потребує підвищеної уважності та точності. Екстраверти вирізняються у меншій мірі точністю, але вони краще орієнтуються у напружених ситуаціях. У процесі педагогічної

взаємодії екстравертам необхідно враховувати їх велику активність у поєднанні з навіюваністю.

Особливості свідомого, підсвідомого й безсвідомого розглянуті в працях психолого-педагогічного (Б.Асаф'єв, Л.Виготський, І.Зязюн, Я.Пономарьов, К.Юнг, М.Ярошевський та ін.) [28; 29; 84; 85; 145; 376; 535; 537], і музично-естетичного циклів (Л.Баренбойм, Ф.Бузоні, Г.Єржемський, Я.Мільштейн, К.Станіславський, Б.Яворський та ін.) [39; 129; 448; 449; 540].

Розуміння свідомого у процесі взаємодії керівника з творчим колективом не може з'явитися само по собі, без усвідомлення особистісних мотивів: оцінити свої відчуття та імпульси з позиції усвідомленого означає їх оцінку у конкретних поняттях, а з позиції підсвідомого – у почуттях, емоціях, інтуїції тощо. Це передбачає оцінювання майбутнім учителем своїх внутрішніх імпульсів й шляхом розшифровки дій доведення їх до мотиваційного рівня.

Моделювання професійної діяльності керівника дитячого хорового колективу неможливе без ефективного використання безсвідомої сфери, адже виконавська діяльність повинна бути збагачена розвиненою інтуїцією та образним осмисленням художнього твору. Безсвідома сфера – це така психічна реальність, яка містить певну структурну організацію, котра допомагає керівнику хорового колективу заглибитись у зміст виконуваної партитури з метою найповнішої її передачі як виконавцям, так і слухачам. З цього приводу Я.Пономарьов зазначав, що «безсвідома сфера – це велика арена збереження та накопичення розумової сили... І ця робота здійснюється цілком підсвідомо» [376, 53].

Музикант у процесі сприймання музики та її виконавства, найчастіше підсвідомо, наспівує внутрішнім голосом мелодичну лінію твору. В той самий час він відтворює й сприймає почуте, що знаходить своє відображення у вигляді відповідних емоційних реакцій, переживань. Я.Мільштейн, узагальнюючи свій педагогічний досвід, наголошував на тому, що цей бік виконавства формує фахову майстерність. Він зазначав, що засвоєння художнього твору учнем і всі пов'язані з цим процеси виникають після

переживання виконуваного й взаємозалежні від нього. Саме в переживанні, в емоційному сприйнятті й відтворенні музичного образу, переплітаються всі процеси навчання.

Спрямовуючи виконавський напрям на пріоритет слухової сфери у процесі формування фахових навичок, представники психотехнічного напрямку музичної педагогіки відстоювали наступний лозунг: «Безсвідоме через свідоме» (Ф.Бузоні, І.Гофман, К.Мартінсон та ін.). Вони закликали до такого навчання, яке спрямоване на “безсвідоме” у процесі виконання технічних навчальних засобів. Так Ф.Бузоні наполягав на тому, що технічної досконалості можна досягти не стільки завдяки фізичним вправам, скільки психічно ясному уявленню про виконавське завдання [156, 231].

Художні потреби, котрі викликані безсвідомою сферою, виконують особливу функцію в діяльності диригента. Керівник хорового колективу, який у своїй професійній діяльності виходить, в основному, з інтелектуальних, абстрактно побудованих концепцій, а не відштовхується від внутрішніх, емоційно пережитих спонукань, ніколи не досягне високих професійних результатів, адже ця професія потребує постійного та активного включення безсвідомої сфери.

Процеси свідомого та безсвідомого сприймання музичних творів щільно пов'язані з типологічними особливостями керівника хорового колективу. У процесі діяльності, коли орієнтування за об'єктом переважає, а рішення та дії визначаються не суб'єктивними, а об'єктивними умовами, доцільно виокремити екстравертну установку. Коли ж вона стає звичною, то її вже можна визначити як екстравертний тип. Якщо особистість мислить, відчуває, діє, та, фактично, веде такий спосіб життя, котрий співвідноситься з об'єктивними умовами та їхніми вимогами, то вона є екстравертом, бо життя її абсолютно ясно показує, що саме об'єкт, а не його власний суб'єктивний погляд грає визначну роль у формуванні свідомості.

Передчуття як особлива психологічна властивість керівника хорового колективу є своєрідним професійним функціональним органом, здатним моделювати та передувати живому образному звучанню виконуваного твору.

З допомогою передчуття вчитель здатен змоделювати будь-яку художню ситуацію, котра може виникнути у процесі взаємодії з хоровим колективом.

За умови наявності домінантної екстравертної установки, у процесі художньо-творчої діяльності, відчуття більше за інші функції обумовлене об'єктом. Як чуттєва перцепція, відчуття природним чином залежить від об'єкта. Але воно настільки ж природним чином залежить і від суб'єкта, й тому існує поняття суб'єктивного відчуття, котре докорінно відрізняється від об'єктивного. За наявності екстравертної установки суб'єктивний компонент відчуття, оскільки мова йде про свідоме використання останнього, або гальмується, або відсторонюється. Подібним чином відчуття, як ірраціональна функція, переважно витісняється у тих випадках, коли мислення та відчуття займають більш важливе місце; інакше кажучи, відчуття виявляється свідомою функцією лише у тій мірі, в якій раціональна установка свідомості дозволяє випадковим перцепціям ставати свідомими смислами.

У процесі підсвідомої виконавської діяльності важливою є емоційна реакція на сприйняття музичних явищ, повноцінне інтуїтивно-емоційне осягнення художнього образу твору. З цього приводу доцільно зазначити, що прихильники інтуїтивістської естетики (А.Бергсон, Б.Кроче) надавали особливого значення інтуїції, котра доповнює інтелектуальні процеси і дає можливість особистості не лише бачити світ, а й охоплювати глибини духовного, які недоступні інтелекту. Тлумачення цієї категорії «істотно змінює сучасну картину пошуків у галузі вивчення мистецьких дисциплін і вимагає осмислення тих резервів, які ґрунтуються на активізації прихованих психологічних можливостей позасвідомого у розвитку особистості» [415, 45]. Інтуїція є особливим видом психічної діяльності, що виступає важливою ланкою творчого процесу та сприяє оригінальній слуховій та виконавській інтерпретації художньо-образного змісту музичного твору. Але у процесі цієї діяльності не можна спиратися тільки на інтуїцію, інакше поза увагою виконавця залишаться питання тематизму, фразування, контрастності тощо.

Дати переконливу музично-художню відповідь на ці питання допоможе глибокий аналіз інтелектуальної діяльності керівника творчого колективу.

Інтуїція, як функція несвідомої перцепції, за наявності екстравертної установки цілковито спрямована на зовнішні об'єкти. Оскільки інтуїція є, в основному, несвідомим процесом, її природа дуже важко піддається розумінню. У свідомості інтуїтивна функція представлена установкою очікування, далекоглядністю та проникливістю, але лише з наступного результату можна встановити, скільки з того, що вдалося «побачити», дійсно було в об'єкті, а скільки було у нього «вкладено». Так само як відчуття, коли воно виявляється домінуючою функцією, є не лише реактивним процесом, котрий більш нічого не означає для об'єкта, а й активним творчим процесом, який вкладає в об'єкт стільки ж, скільки й бере з нього. Оскільки інтуїція робить це несвідомо, вона також справляє несвідомий вплив на об'єкт.

Однак, основна функція інтуїції – просто передавати образи чи перцепції стосунків між речами, котрі навряд чи можуть бути передані через інші функції, а якщо й можуть, то надзвичайно далекими шляхами. Ці образи мають значення особливих інсайтів, які вирішальним чином впливають на дію кожен раз, коли інтуїції віддається перше місце. У цьому випадку психічна адаптація буде ґрунтуватися майже повністю на інтуїції. Це означає, що мислення, відчуття та почуття у значній мірі витісняються, при чому відчуття найбільше, тому що в якості свідомої функції органів чуття (відчуття) створює найсерйозніші перешкоди інтуїції. Відчуття порушує яскраву, нештучну перцепцію нав'язливою сенсорною стимуляцією, котра спрямовує увагу на дещо зовнішнє, на ті самі речі, в обхід яких та за котрі інтуїція намагається проникнути. Але оскільки екстравертна інтуїція спрямована переважно на об'єкти, то вона, фактично, опиняється майже у рівному становищі з відчуттям [537, 234].

Здатність бачення особливостей, що характеризують особистість іншої людини, через безпосереднє споглядання, без логічної аргументації є основною функцією інтуїції. Спроможність інтуїтивно визначати стан іншої людини, інтерпретуючи її як особистість розвивається через накопичення

досвіду спілкування з колективом, аналізуючи та узагальнюючи цей досвід. Інтуїцію доцільно розглядати як евристичний процес, котрий полягає у пошуку вирішення завдання на основі орієнтирів пошуку, не зв'язаних логічно чи недостатніх для отримання логічного висновку. Для інтуїції характерна швидкість, а іноді й моментальність формулювання гіпотез та прийняття рішень. Інтуїція, як один із засобів усвідомлення людиною дійсності, є таким феноменом, у котрому інтегруються сприймання, мислення, уява та почуття. З цього приводу В.Гізекінс зазначав, що “тільки інтуїція, яка стоїть над розумом і почуттями, може допомогти пізнанню того, що було створено в минулому” [545, 233].

Інтуїція проявляється в умовах суб'єктивно чи об'єктивно недостатньої інформації й органічно входить у притаманну мисленню людини здібність екстраполяції (поповнення інформації, яка вже є, або передбачення ще невідомої). Тому наскільки вагома роль інтуїції в художньо-творчій діяльності, де людина відкриває нові галузі знань, можливості перетворення дійсності. За умови високої достовірності інтуїтивно сформованих гіпотез, інтуїція є вагомою складовою інтелекту. На думку П.Казальса, який відводив інтуїції провідну роль у процесі художньо-творчої діяльності, «іноді, і навіть дуже часто, інтерпретація може бути вища за сам музичний твір... У питаннях темпу артист завжди керується інтуїцією... Інтуїція залишається майже завжди вирішальним фактором» [232, 235].

В основі інтуїції лежать особливі форми переробки інформації людиною, котрі можуть бути як образними, так і вербальними й втілюватися опосередковано чи безпосередньо залежно від характеру діяльності. Індивідуальна структура інтелектуального акту робить його особливо сприйнятливим до таких особистісних феноменів як інтелектуальні установки, емоційне налагодження, здатність до непередбачуваних рішень. Незаперечно також участь в інтуїтивних рішеннях естетичної інформації, сприйняття якої у різних особистостей дуже різноманітне. Тому розвиток інтуїції пов'язаний не лише із надбанням конкретного досвіду, а й із загальним рівнем розвитку особистості. Серед естетичних категорій інтуїція

набуває особливого значення, оскільки вона є формою естетичного синтезу, тобто представляє собою як зустріч «Я» зі світом, в естетичній сфері, що відбувається у формі інтуїції.

Процес міжособистісного розуміння тісно пов'язаний з емоційною сферою. Почуття, співчуття та співпереживання допомагають адекватному розумінню інших людей. Уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку є необхідним компонентом спілкування та взаємодії з колективом. Такий специфічний засіб пізнання людини людиною є емпатією, який розглядається як глибоке розуміння почуттів, психічних станів іншої особистості. Емоційна природа емпатії полягає в тому, що керівник колективу не стільки розумово аналізує стан хористів, скільки охоплює його відчуттями. Тому без емпатії майже не можливе адекватне розуміння психологічного стану творчого колективу. Розвинена емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків. Прояв емпатії у процесі взаємодії свідчить про загальну установку не стільки на формальний бік спілкування, скільки на входження в його прихований зміст, психічний стан іншої людини, що відображається передусім невербальними засобами: інтонацією, мімікою, жестами, проявами перцепції тощо.

Емпатійні задатки є в кожній людини, але їхній розвиток залежить значною мірою від умов виховання та соціального оточення. Дослідження Г.Ержемського засвідчують, що розвиток емпатії залежить навіть не стільки від характеру взаємодії з хористами, скільки від значущості особистості, котра має сугестивний вплив на колектив [129; 131]. Здатність до емпатії у керівника дитячого хорового колективу насамперед проявляється у тому, що він у процесі підготовки до занять ніби стає у позицію хористів, підбираючи такий матеріал, котрий є доступним та цікавим для школярів. Емпатійні здібності допомагають керівнику дитячого хорового колективу передбачати труднощі сприйняття навчального матеріалу, наперед осмислювати необхідну допомогу, відкривати нове й цікаве для них. Як виявили результати дослідження в більшій мірі емпатійні задатки притаманні екстравертам ніж інтровертам.

Доцільно зазначити, що інтроверт на відміну від екстраверта зосереджуючись на власному внутрішньому світі, орієнтується не за об'єктом та об'єктивними даними, а за суб'єктивними факторами. Інтроверт між перцепцією об'єкта та своєю власною дією ставить суб'єктивний погляд, котрий перешкоджає тому, щоб дія набула відповідного до об'єктивної ситуації характеру. Хоч інтровертна свідомість, звичайно, не може не помічати зовнішніх умов, у якості визначальних, вона все ж обирає суб'єктивні детермінанти. І тоді вона орієнтується на ці фактори у перцепції та пізнанні, які реагують на сенсорний стимул у відповідності до суб'єктивної схильності індивіда. Дві людини, наприклад, дивляться на один і той самий предмет, але ніколи не бачать його так, щоб отримані ними образи повністю співпадали й були абсолютно ідентичними. Не кажучи вже про різну гостроту відчуттів. Найчастіше існують радикальні відмінності: за видом, за ступенем – у психічній асиміляції перцептивного образу. Тоді як екстраверт постійно притягується тим, що приходить до нього від об'єкта, інтроверт переважно спирається на те, які «сузір'я асоціацій запалює це чуттєве враження у самому суб'єкті» [537, 243].

К.Юнг зазначав, що «вроджений спосіб дії уже давно відомий під ім'ям інстинкту, а для вродженого розуміння я запропонував термін архетип. Що означає інстинкт по-моєму, добре відомо кожному. Зовсім інший стан справ із поняттям архетипу. Те що я розумію під архетипом дорівнює «початковому образу» і я охарактеризував архетип як такий образ. Архетип – це символічна формула, котра починає діяти кожного разу, коли бракує свідомих ідей або ж коли вони пригнічуються в силу внутрішніх чи зовнішніх причин» [488, 246].

Панування суб'єктивного фактора у свідомості призводить до девальвації суб'єкта. Об'єкту не надається того значення, котре належить йому по праву. Подібно до того як при екстравертній установці об'єкт грає надто велику роль, так при інтровертній установці він має надто мале значення. У тому сенсі, що свідомість інтроверта суб'єктивується та його «Его» наділяється надмірним значенням, а об'єкт виявляється у такому

положенні, котре стає безпорадним. На думку Л.Виготського «безсвідоме не відокремлюється від свідомого непрохідною стіною. Процеси, започатковані у підсвідомому, мають часто своє продовження у свідомості, і, навпаки, багато свідомого витісняється нами в підсвідому сферу» [85, 94].

Інтровертне мислення здатне переводити первинний художній образ в адекватно підігнану до фактів ідею не краще за екстравертне мислення – тобто викристалізовувати з конкретних фактів правильне емпіричне поняття чи, навіть, створювати нові поняття. Отже, якщо в останньому чисто емпіричне накопичення фактів затримує мислення та позбавляє факти їх значення, то в першу чергу, інтровертне мислення виявляє тенденцію до надмірного надання фактам форми свого образу чи просто їх ігнорує, щоб нічим не зв'язувати гру фантазії.

У цьому контексті відчуття доцільно розглядати як проекцію окремих властивостей предметів чи явищ матеріального світу, безпосередньо діючих на органи чуття. Інтровертне відчуття визначається переважно суб'єктивними факторами. Воно настільки ж суттєво відрізняється від екстравертного відчуття, як інтровертне мислення відрізняється від екстравертного мислення. Дати детальний аналіз процесу інтровертного відчуття важко, хоча винятковий характер такого роду відчуття помітний одразу, щойно воно стає предметом свідомості. Так як інтравертне відчуття обумовлене суб'єктивно й лише зрідка виходить назовні то, як правило не вірно трактується. Це таке відчуття, котре здається може знецінювати об'єкт, і тому воно здебільшого проявляється негативно. Його мета не у пристосуванні до об'єкта, а у підкоренні об'єкта безсвідомому стремлінню здійснити глибинні художні образи. Це відчуття безперервно шукає творчий образ, котрий відкривається йому в чомусь подібному до видіння, але котрого не існує реально [537, 119].

Відчуття доцільно розглядати як проекцію окремих властивостей предметів чи явищ матеріального світу, безпосередньо діючих на органи чуття. Адже відчуття, за своєю природою залежить від об'єкту та об'єктивних подразників. За умови інтровертної установки відчуття підлягає

значним змінам. Воно також містить у своєму складі суб'єктивний фактор, який проявляється й додає свою суб'єктивну схильність до дії об'єктивного стимулу. Інтровертне відчуття ґрунтується переважно на суб'єктивному компоненті перцепції. Ілюструвати це поняття, можна на прикладі творів образотворчого мистецтва, які відтворюють об'єкти зовнішнього світу. Якщо декілька художників запланували написати один і той же пейзаж, намагаючись достовірно передати його, то всеодно кожна картина буде відмінною від інших, і не лише через розбіжності у здібностях, а через різні способи бачення; цілком можливо, що у деяких картинах яскравіше будуть проявлені відмінності, які передають настрій та ставлення до кольорів та форми, що передають зміст картини. Ці відмінності підкреслюють вплив суб'єктивного фактору. Інтровертне відчуття охоплює скоріше витoki фізичного світу, ніж його поверхню. Визначною тут є не реальність об'єкту, а реальність суб'єктивного фактору, тих початкових образів, котрі у їхній сукупності складають психічне відображення світу [537, 267].

Інтровертна інтуїція спрямовується на внутрішній об'єкт (цей термін з повним правом можна застосувати до змісту несвідомого). Ставлення внутрішніх об'єктів до свідомості є абсолютно аналогічним ставленню до нього зовнішніх об'єктів, навіть якщо їм притаманна не фізична, а лише психічна реальність. Вони виступають для інтуїтивної перцепції суб'єктивними образами речей, котрі хоч і не зустрічаються у зовнішньому світі, складають зміст несвідомого.

С.Гільшанов виокремлює такі прояви інтуїції: інтелектуальна інтуїція – котра проявляється у процесі пізнавальної діяльності; чуттєва інтуїція – яка є провідною у перетворювальній діяльності; естетична, етична інтуїція – котра проявляється у процесі ціннісно-орієнтаційної діяльності; “проективна інтуїція”, емпатія – як один із основних компонентів комунікативної діяльності. Основою інтуїції, як зазначає вчений, є тотожність спрямованості особистості майбутнього вчителя, сфери його потреб, мотивації з визначеною основною метою педагогічної діяльності. Механізми інтуїції С.Гільшанов

розглядає у певному ранговому порядку, а саме: професійний досвід, зорова образність, загальнокультурний рівень тощо [91, 12].

У сфері освітньої діяльності інтуїція не тільки є осяянням, вона допомагає педагогу приймати правильне рішення у різноманітних ситуаціях, в інтуїції та творчості вчителя акумульовані його знання та досвід, індивідуальний стиль і педагогічні якості та здібності. “Творчий характер педагогічного процесу безперечний, – як зазначив Б.Гершунський, – але й у цьому процесі припустима розумна алгоритмізація дій як педагога, так і учнів, а знайти оптимальне рішення таких дій вчителю допомагає його професійна інтуїція та досвід” [89, 52].

Як і відчуття, інтуїція має суб’єктивний характер, який пригнічується наскільки це можливо за умови екстравертної установки, але стає визначним в інтуїції інтроверта. Хоч його інтуїція може збуджуватися зовнішніми об’єктами, вона цікавиться не зовнішніми можливостями, а тим, що зовнішній об’єкт вивільнив у суб’єкті. Тоді коли інтровертне відчуття обмежується в основному перцепцією – через несвідоме – феноменів інервації та затримується в них, інтровертна інтуїція пригнічує цей бік суб’єктивного фактору й осягає образ, котрий викликав цю інервацію. Отже, інтровертна інтуїція сприймає усі приховані процеси свідомості майже з тією ж яскравістю, з якою екстравертне відчуття відображає зовнішні об’єкти [535, 273]. Класифікація походження типів К.Юнга визначається не стільки обставинами життя особистості, скільки її задатками та властивостями.

Особливо значимою для психологічної типології керівника хорového колективу є класифікація типів особистості, здійснена на початку двадцятого століття О.Лазурським. В основі запропонованої їм класифікації лежить принцип активного пристосування особистості до навколишнього середовища, в котрому вчений особливо виділяє духовні, естетичні, моральні та релігійні цінності. Дана типологічна класифікація зумовлює наявність двох основних розділів: за психічним рівнем та за психічним змістом. Психічний рівень у свою чергу розподіляється на три підрозділи: низький, середній та високий [389, 80].

Серед чотирьох виділених О.Лазурським компонентів типології особистості важливими для нашого дослідження є чисті та комбіновані типи особистостей різних рівнів. До чистих типів особистості вчений відносить: на *низькому* рівні: а) розсудливих, б) афективних (рухливих, чутливих, мрійників), в) активних (енергійних, покірно-діяльних, упертих); на *середньому* рівні: а) теоретиків-ідеалістів (вчених, художників, релігійних діячів, б) практиків-реалістів (громадських діячів, альтруїстів, господарів, владних осіб); на *високому* рівні виокремлені такі типи-ідеали, котрі за змістом відповідають наступним комплексам рис особистості: а) альтруїзму, б) знанням (індуктивним та дедуктивним), в) красі, г) релігійним основам, д) суспільним відносинам, е) зовнішній діяльності (ініціативі), ж) системній організації процесу. До комбінованих типів особистості О.Лазурський відносить наступних: науково-практичних, науково-суспільних, художньо-практичних, релігійно-адміністративних діячів.

У структурі людської індивідуальності особливе місце належить темпераменту – центральному утворенню психодинамічної організації людини. Проблема темпераменту – одна з самих розроблених проблем у вітчизняній психології. Л.Виготський відносив до цієї дефініції особливості складу всіх вроджених та переданих у спадок реакцій, генетичну конституцію людини. Згідно його визначенню темперамент – це та сфера особистості, яка виявляється в інстинктивних, емоційних і рефлексивних, регулятивних реакціях людини. Індивідуально-типологічна характеристика особистості виявляється у силі, напруженості, швидкості та зрівноваженості перебігу психологічних процесів. Зміст темпераменту визначається світоглядом, характером, освітою, вихованням тощо. Зумовлюючись типом нервової системи, темперамент істотно впливає на розвиток якостей та здібностей особистості, на її професійне спрямування.

І.Павлов ототожнював темперамент з типом нервової системи. На думку Б.Теплова, темпераментом називаються індивідуальні особливості людини, що виражені в емоційній збудженості; в більшій або меншій тенденції до зовнішнього сильного прояву почуттів; у швидкості рухів, у

загальній рухливості особистості. Найобширніше значення в структурі темпераменту, на думку В.Небиліцина складає загальна психічна активність індивіда. Сутність цього компоненту полягає в тенденції особистості до самовираження, ефективного освоєння і перетворення зовнішньої дійсності. Згідно з твердженнями вченого, етапи активності (й пізнавальної, і соціальної) розподіляються за такою шкалою: від млявості, інертності та пасивного споглядання на одному полюсі до вищого прояву енергії, могутньої стрімкості дій і постійного підйому [323, 102].

До загальної психічної активності належить (або навіть є складовою частиною) група якостей, що становить інший - руховий, або моторний, його компонент, провідну роль у якому грають якості, пов'язані з функцією рухового (й мовно-рухового) апарату. Необхідність його спеціального виокремлення в структурі темпераменту пов'язана, на думку В.Небиліцина, з особливим значенням моторики як засобу, за допомогою якого актуалізується внутрішня динаміка психічних явищ з усіма їх індивідуальними градаціями. Серед динамічних якостей рухового компоненту виділяються: швидкість, сила, різкість, ритм, амплітуда й цілий ряд ознак м'язового руху (частина з них характеризує і мовну моторику).

Третім основним компонентом темпераменту, згідно з позицією В.Небиліцина, є емоційність, яку він розглядає як обширний комплекс властивостей і якостей, що характеризують особливості виникнення, протікання і припинення різноманітних відчуттів, афектів і настроїв. У порівнянні з іншими складовими елементами темпераменту цей компонент найбільш складний і володіє розгалуженою власною структурою. Основними характеристиками емоційності є вразливість, імпульс та емоційна лабільність. Доцільно зазначити, що вразливість виражає афективну сприйнятливність суб'єкта, чуйність його до емоціогенних дій, здатність знайти ґрунт для емоційної реакції там, де для інших такого ґрунту не існує. Імпульсивна – це швидкість, з якою емоція стає спонукальною силою вчинків і дій без їх попереднього обдумування та свідомого рішення їх виконання. Під емоційною лабільністю звичайно розуміється швидкість, з якою

припиняється дана емоційна реакція або відбувається заміна одного переживання іншим. Основні компоненти темпераменту, за теорією В.Небиліцина, створюють в актах людської поведінки ту своєрідну єдність спонукання, дій та переживання, яка дозволяє стверджувати цілісність проявів темпераменту і дає можливість відносно легко визначати тип темпераменту за його проявами [323, 189].

Для ефективного акмеологічного становлення вчителю музики важливо мати уявлення про особливості прояву власного типу темпераменту, а також уявляти реакції учнів з різними типами темпераменту, щоб вчасно провести самокорекцію, «підстроювання під учня», не припускати грубих помилок у педагогічному спілкуванні. Ефективне виховання, в контексті проблем темпераменту, повинно полягати в тому, щоб у процесі розвитку особистості використовувалися характерні для даного індивіда властивості темпераменту, зміцнювалися ті його особливості, які у відомих ситуаціях можуть бути дуже корисними (так, відомо, що велика працездатність і витривалість людини корисні при виконанні певної діяльності), або вирівнювалися – з допомогою спеціальних психологічних прийомів – небажані в даній ситуації властивості темпераменту. Таким чином, неврівноваженість нервових процесів, що є, поза сумнівом, небажане явище в педагогічній діяльності, може бути компенсована шляхом формування відповідних контрольних механізмів. Необхідно тільки враховувати, що виховання може бути ефективним лише за таких умов, коли воно не втрачає відчуття реальності, не спотворює природу людини, а виходить з її закономірностей. Дослідження проблеми індивідуального стилю діяльності, проведені в школах Б.Теплова і В.Мерліна, виявилися дуже продуктивними тому, що твердженню про ефективність навчання та виховання вони протиставили тезу про оптимальність стильових особливостей лише у тому випадку, якщо вони враховують своєрідність природних задатків людини, а також можливість виконання однієї й тієї ж діяльності психологічно різними шляхами.

Узагальнюючи вищезазначене, доцільно класифікувати основні типи майбутніх фахівців за такою схемою: особистісно-психологічні та

професійно-педагогічні якості та здібності хорового диригента, ступінь активності особистості, компетентність, ефективні способи взаємодії з хоровим колективом. Для конструктивного спілкування важливо не тільки знати та враховувати індивідуальні особливості учнів і свої власні, а й володіти методами побудови оптимальних стратегій педагогічної взаємодії (впливу). Специфіка педагогічної діяльності обумовлює особливу значимість соціально-психологічних якостей, які сприяють міжособовій та рольовій взаємодії викладача з учнями. Саме наявність цих якостей (рефлексія, гнучкість, емпатичність, товарицькість, здібність до співробітництва, емоційна привабливість тощо) доцільно вважати найважливішою ознакою професіоналізму.

Дослідження Г.Ержемського у сфері психології музичної діяльності доводять шкідливість втручання свідомості у виконавські дії, що протікають в автоматичному режимі, тобто безсвідомо. Навіть проста увага до певних процесів та відчуттів призводить до їхнього викривлення. Але у той самий час доведена і необхідність вивчення того, що за природними законами знаходиться у підсвідомості. У зв'язку з цим Л.Виготський вказував на те, що підсвідоме є предметом вивчення психологів не саме по собі, воно стає непрямим шляхом аналізу тих відбитків, які лишаються в нашій психіці. Початкові процеси мають обов'язкове продовження у свідомості та навпаки багато усвідомленого витісняється нами у підсвідому сферу. «Підсвідоме впливає на наші вчинки, постійно виникає у нашій поведінці, і за цими відбитками та проявами ми вчимося розпізнавати безсвідоме та закони, котрі керують ним» [84, 92]. На думку В.Колесникова, значення підсвідомого є надзвичайно великим, адже аналіз цього процесу допомагає побачити за словами та вчинками особистості її справжню сутність. «Для того, щоб зрозуміти концепцію несвідомого, необхідно, знати, що спонтанною активністю керують через вплив на умови цієї активності. Реалізація ідеї спонтанної активності у психології втілюється у концепцію несвідомого. Ефективне управління душевним світом – це вплив на умови розвитку, а не пряме втручання у внутрішній світ людини» [224, 21-22].

Безсумнівно, професія вчителя музики часто стикається з мистецтвом режисури та акторської майстерності. З цього приводу Б.Асаф'єв зазначав, що режисерсько-акторські уміння потрібні музикантам для того, щоб перерозподілити у музиці центри уваги, на скільки це дозволяє інструментовка й конструкція, адже це не дозволить зробити твір недостатньо сприйнятливим для виконавців за принципом «єдності у контрастах» [28, 103]. Тому вплив підсвідомого, інтуїтивного на виконавські дії музикантів є досить вагомим. К.Станіславський, створюючи свою теорію, активно використовував ідеї З.Фрейда та його наступників, зазначаючи, що розроблені ними установки відтворюють основні принципи використання підсвідомого у процесі творчої діяльності. З цього приводу він зазначав, що: «Наша підсвідома творча сила не може обходитись без свого роду інженера – підсвідомої психотехніки» [449, 47].

Л.Баренбойм, застерігаючи музикантів від механічного перенесення унікальної системи К.Станіславського в галузь музики, зазначив: «Потрібно однак стерегтись механічного перенесення теорії акторської майстерності та творчості, залишаючи без уваги її своєрідність. «Матеріалом» акторської майстерності є сам актор, його тіло, міміка, жестикуляція, мовлення; «матеріалом» музично-виконавського мистецтва – звук та ритм. Актор накопичує досвід для розвитку творчої уяви у повсякденному житті; музикант потребує ще спеціального музичного досвіду. Порівняно з актором, котрий виступає у спектаклі, у музиканта-виконавця більш складний і важкий вид естрадного спілкування з аудиторією» [39, 18]. Якщо поєднати визначене автором протиставлення специфічних рис діяльності актора та музиканта-виконавця, то у синтезі цими якостями, більшою мірою, повинен володіти педагог-музикант.

У творчій діяльності диригентів визначено, в основному, декілька типів психолого-педагогічного впливу на хоровий колектив. Так видатний диригент Г.Ержемський виділяє чотири типи сугестивних впливів на творчий колектив: пригнічуваний вплив, переконуюче навіювання, навіювання через довіру та навіювання через лідерів. Природно, що в чистому вигляді вони

застосовуються дуже рідко. Досвідчений диригент як правило уміє використовувати різні методи, застосовуючи та комбінуючи їх залежно від ситуації, що реально склалася. Але в процесі практичної роботи з колективом все ж домінує один з типів впливу [129, 178].

Перший метод є найбільш характерним для авторитарних диригентів. Не дозволяючи ніяких зазіхань на своє становище лідера, вони жорстоко придушують найменші прояви будь-якої творчої ініціативи. Спілкування у його загальноприйнятому розумінні – як взаємодії, діалогу партнерів – тут немає. Керівник «говорить» з музикантами через накази, які не підлягають обговоренню. І хоча за умови хорошої фахової підготовки авторитарні диригенти досягають високих художніх результатів з творчим колективом, та все ж вони пригнічують ініціативу колективу, хористи виконують їх волю більш скуто, ніж творчо. Видатний диригент А.Пазовський писав: «Практика ще не виключила деспотичних прийомів роботи, їх сумні наслідки ми спостерігаємо досить часто. Уникнути їх не вдалося й мені, потрібно також відверто сказати, що найбільш невдалими постановками я вважаю саме ті, у котрих від початку до кінця головував деспотичний метод... тим самим я відібрав у виконавців функції свідомих художників, не дав їм права самостійно шукати та творити, насолоджуватись досягнутим» [352, 13].

Другий, найбільш поширений метод психологічного впливу, будується на «переконуючому навіюванні». Його основа – спілкування та взаємодія партнерів. Хоча подібне «м'яке керівництво диригента» й передбачає певну творчу ініціативу з боку хористів, постійна тактовна наполегливість диригента у реалізації своїх художніх цілей зовсім не виключає за умови необхідності застосування більш активних форм психологічного тиску на колектив. Так, вплив на хоровий колектив диригента К.Птиці відрізнявся глибокою послідовністю, поміркованістю та виваженістю. Вимоги, які були поставлені ним перед хором, завжди вирізнялися чіткістю та раціональністю. Керівництво хором К.Птиці ґрунтувалося на гарячому творчому почутті та сильній думці великого музиканта. Керівник хору такого плану через свій темперамент застосовує додатковий комплекс технічної обладненості

диригента: використання погляду, міміки обличчя, виразного беззвучного показу нюансування тощо [390, 131].

Загалом, методи навіювання носять у певному розумінні односторонній характер. Диригент, що опанував мистецтво психологічного впливу, захоплюючи хористів певним емоційним станом, ніколи не повинен втрачати потрібного рівня самоконтролю, продовжуючи реалізовувати на професійному рівні, необхідні керівні функції. У психологічних дослідженнях зібраний значний матеріал, котрий переконливо доводить, що навіювання студенту його ідентифікації (ототожнення) з яким-небудь видатним майстром – чи то музикантом, художником тощо – підвищує іноді у декілька разів його творчі можливості. Подібний метод навіювання через довіру, інтенсифікуючи несвідому сферу, призводить до результатів, які за звичайних умов були б абсолютно неможливі. Тому, коли авторитетний диригент своїм ставленням до дій музикантів намагається переконати їх у власній винятковості, нав'язати їм уявлення про неповторність їх творчого таланту, часто призводить до того, що вони у певний конкретний момент починають відчувати себе не як рядові хористи, а несвідомо ідентифікують себе з видатними художниками-виконавцями.

Керівники хору, що ефективно використовують метод навіювання через довіру, благотворно впливають на розвиток творчих здібностей учасників колективу. Вони відрізняються психологічним розумінням колективу, уміють швидко та правильно орієнтуватися у різноманітних ситуаційних особливостях роботи з хористами. У процесі роботи з хором диригенти такого плану намагаються нав'язати свій виконавський план учасникам колективу, що вірують у їхнє виняткове обдарування та згодні з їхньою інтерпретацією, тим самим вони передають творчу ініціативу виконавцям. Подібні прояви довіри з боку керівника хорового колективу активно стимулюють розкриття глибинного творчого потенціалу хористів, знищують їх невпевненість у своїх силах, що часто призводить до досягнення високих художніх результатів. Керівник такого плану обговорює з

колективом трактовку концепції хорового твору, залучає колег до більш повного професійного аналізу творів. К.Птиця так характеризував роботу з хором професора М.Даниліна: «Йому було притаманне те почуття великої, справжньої доброти, яка буває у людей сильної та ясної волі, великого розуму та вимогливого характеру, він разом з тим радів будь-якому прояву живої ініціативи та ніколи не нав'язував учневі свою художню волю» [390, 33]. Керівник такого типу виявляє постійну повагу до колективу в цілому та до кожного учасника окремо, демонструє велике терпіння у роботі з хором. А метод навіювання через лідерів, сприяє інтенсифікації навіюваних впливів диригента, який нейтралізує негативні тенденції у хорі, допомагає тим самим погасити основні «епіцентри опору» в колективі.

Доцільно зазначити, що хор може по-різному реагувати на спонукальні імпульси диригента: сприяти реалізації його творчої лінії, займати нейтральну, інертну позицію або, навіть чинити явний чи прихований опір його намаганням. В усіх цих проявах основними важелями є лідери колективу. Роль лідерів, як формальних так і неформальних, у створенні психологічного клімату в колективі, у формуванні суспільної думки та оцінок своїх керівників, а також в організації та характері спільних дій хорового колективу є величезною. Від загального настрою лідерів у значній мірі залежить творчий відгук всього творчого колективу в процесі репетиційної роботи.

Якщо не враховувати у практичній діяльності роль групи лідерів у створенні умов, котрі визначають атмосферу взаємодії керівника та його творчих партнерів, практичний результат подібного співробітництва не завжди може задовольнити. Тому бажано, щоб диригент під час репетиційної та виконавської діяльності постійно тримав під контролем дії лідерів. Спрямовуючи на них активний психологічний тиск, прагнучи підкорити їх своїй волі, він повинен м'яко, але достатньо наполегливо домагатися, у першу чергу, саме від них виконання своїх вимог. Подібні гостроспрямовані навіювані впливи диригента, як правило ведуть до бажаної мети та сприяють

подоланню опору колективу в значно більшій мірі, ніж будь-які неадресовані дії. Витримати такий психологічний тиск з боку диригента за умови його постійного контролю, дуже важко, навіть для досить вольових хористів. Адже навіюваний вплив диригента постійно посилюється загальною атмосферою репетиційної роботи. Але застосовувати такий активний прийом доцільно лише у виняткових ситуаціях, і не в чистому вигляді, а комбінуючи його з іншими методами психологічних впливів.

І все ж однією з основних умов успішного навіюваного впливу керівника є його професійний авторитет та довіра колективу. Залякування, страх не дають можливості диригентові встановлювати з виконавцями такий необхідний у його діяльності внутрішній контакт, створити атмосферу творчої ініціативи у спілкуванні з хористами. Навіюваний вплив диригента на хорівий колектив у значній мірі залежить від наявності у нього вольових якостей. Опанувати здатність артистичного впливу на хористів означає впливати силою волі не тиснучи та пригнічуючи, ця сила повинна бути захоплюючою. У зв'язку з цим доцільно відзначити, що професор Г.Дмитревський будучи педагогом великої волі та суворого характеру, разом з тим щиро радів будь-яким проявам живої ініціативи й ніколи авторитарно не нав'язував студентам свою художню волю.

Отже, активна позиція керівника хорівго колективу, ступінь вияву ним професійно-особистісних якостей та здібностей, використання ефективних способи взаємодії з дитячим хорівим колективом, багато в чому залежать від типологічних особливостей диригента та врахування ним специфіки свідомого та безсвідомого. Адже у цьому і полягає взаємозв'язок типології з акмеологічним розвитком майбутнього вчителя музики. Підкреслюючи значимість врахування безсвідомого І.Зязюн зазначив: «Музична діяльність наскрізь пронизана активністю безсвідомого від елементарних до найбільш високих рівнів. Одні автори безсвідоме використовують для пояснення «функціональності» основних засобів музичної виразності (лад, тональність, метро-ритм, стиль тощо), другі – використовують його більш широко для

пояснення ролі й значення всього минулого досвіду (навчання, пам'ять, традиції, національність, культура тощо), треті – для пояснення специфіки всіх музичних універсалій (модусів). Ці підходи не взаємовиключні, а один одного доповнюють» [145, 9].

Отже, акмеологічний розвиток учителя музики є зорієнтованим на його типологічні особливості (екстрасенсорику, емоційну стабільність, творчу активність тощо). У свою чергу континуум «екстраверсія – інтроверсія» опосередковує вплив темпераменту на поведінку, професійну діяльність, характер спілкування майбутнього вчителя музики. Тому визначення типологічної приналежності у студентські роки є важливим для всієї подальшої продуктивної діяльності вчителя музики у процесі акмеологічного зростання. Це дає можливість активізувати практичну роботу та заповнити деякі її прогалини за рахунок осмислення типологічних особливостей, що дозволить скоректувати індивідуальний стиль учителя вже на початку педагогічної діяльності. Для керівника дитячого хорового колективу важливим є ефективне використання методів навіювання через довіру, які сприятливо впливають на розвиток здібностей учасників колективу, активно стимулюють розкриття їх глибинного творчого потенціалу, знімають невпевненість хористів у своїх силах, що призводить до досягнення акмеологічного результату.

2.4. Акмеологічне спрямування професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів музики

Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно. У зв'язку з цим особливого значення набуває такий елемент майстерності вчителя музики, як постійний контакт із людьми (мистецтво творчої взаємодії), що потребує оптимальної професійно-психологічної підготовленості (психолого-педагогічні знання й уміння, розвинуті професійні якості та здібності), постійний потяг до самовдосконалення.

Такий підхід дає поштовх для подальшого удосконалення фахової майстерності акмеологічного спрямування.

Багатоступенева система професійної підготовки майбутнього вчителя музики припускає розширення акмеологічного підходу в рамках викладання фахових дисциплін. Цей підхід, як вже зазначалось, дозволяє створити оптимальні умови для формування професійної майстерності майбутніх фахівців, а саме: сприяє самореалізації особистості; професійному саморозвитку та самопізнанню; розвитку творчості; забезпечує продуктивність музично-педагогічної діяльності – адже він виходить за рамки традиційного викладання фахових дисциплін, що і складає основу для їх інтеграції.

Розглядаючи «акме» як розквіт, вершину, вищий ступінь розвитку, доцільно зазначити, що це поняття означає «соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих і найкращих показників у її діяльності, творчості» [388, 9]. Акмеологія є міждисциплінарною наукою про закономірності та фактори досягнень вершин професіоналізму, творчого довголіття людини. Вивчаючи феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини у період її зрілості та особливо під час досягнення нею найвищих рівнів розвитку, акмеологія активно вирішує проблеми підвищення якості освіти. Міра зрілості людини і так звана вершина цієї зрілості або “акме” – 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, яка має певні зв’язки 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 цій сфері [460, 25].

Визначаючи акмеологію як науку про «закономірності розвитку людини, досягнення творчої діяльності у процесі самореалізації особистісного потенціалу», Н.Кузьміна виокремлює предметом

акмеологічних досліджень цілеспрямовану особистість на етапі продуктивної зрілості, коли найбільш успішно проходять процеси самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення [243, 104].

Специфіка акмеології, відносно інших наук про людину, полягає в тому, що вона досліджує весь життєвий та професійний шлях особистості. Акмеологія вивчає проблеми удосконалення, корекції професійної діяльності та виходить з того, що вершин професіоналізму та майстерності людина досягає сама, при чому, професійна діяльність особистості відіграє провідне місце в її долі.

У контексті акмеологічного підходу до якісної оцінки праці особистості провідними є поняття: майстер (майстерність), професіонал (професіоналізм). На думку К.Платонова, майстром доцільно вважати такого фахівця, який має найвищий рівень розвитку професійних умінь, що ґрунтуються на гнучких навичках та творчому підході. Для досягнення майстерності у фаховій діяльності вчителю необхідно оволодіти значними початковими можливостями, а саме: нахилами та здібностями, спеціальними знаннями та вміннями, кваліфікацією та мотивацією [370, 185].

Отже, 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. У зв'язку з цим, завданнями освітнього процесу на сучасному етапі виступають: формування акмеологічного саморозвитку, творчої активності, самостійності та успішності. Базою цих досліджень стали праці таких дослідників, як: Б.Ананьєв, О.Бодальов, А.Деркач, В.Зазикін, Є.Климов, Н.Кузьміна, А.Маркова, Н.Сінягіна та ін. [18; 113; 114; 178; 243; 275].

Висвітлюючи питання про шляхи та закономірності самоспрямування особистості до вершин професійної досконалості, акмеологія розглядає рефлексію у якості головного механізму оволодіння особистістю професійною майстерністю. Такий аспект визначеної проблеми дозволяє

розширити підходи до творчої самореалізації особистості у процесі продуктивної діяльності, сприяти цілісному, конструктивному оформленню знань про людину як носія власного досвіду та соціальних зв'язків. Доцільно враховувати, що процес самореалізації особистості багато в чому залежить від характеру його життєвих обставин, але, разом з тим значна частина його життєвих досягнень залежить від власних установок, ціннісних орієнтацій, сили волі, мотивації, здібностей тощо. Тому формування у студентів позитивного внутрішнього настрою, виховання у них потреби в самореалізації є суттєво важливим етапом навчання у ВНЗ.

За даними досліджень психологів (Л.Виготського, В.Лісовського, К.Степанової та ін.) вік від 18 до 25 років (а саме у такому віці найчастіше студенти залучаються до процесу професійної діяльності) – це той мікро період, який вирізняється швидкою зміною підйомів та спадів у розвитку пам'яті, мислення. У віці 18-21 рік (тобто найбільш близькому до розглянутого часу навчання у ВНЗ) спостерігається деяка стабільність уваги. Оптимальні вершини розвитку інтелекту, на думку багатьох дослідників, у проміжку 18-25 років припадають на 19, 22 та 25 років; вершина розвитку мислення – на 20, 23 років; максимальний розвиток уваги – 20 й 24 роки, пам'яті – 19 та 23 роки.

У цей віковий період проблема швидкості та тривалості запам'ятовування є однією з основних тому, що виникає питання, як вони характеризуються та від чого залежать кількісні та якісні показники продуктивності запам'ятовування? У численних роботах дослідники виявляють факт варіювання величини кореляції мнемонічних процесів, які залежать від віку, та крім того: «... неважко помітити, що суттєву роль, принаймі одного з джерел цих змін, відіграє характер такої діяльності, що здійснюється з метою запам'ятовування» [85, 91]. Доцільно визначити, що у віці між 13 та 20 роками є прогрес запам'ятовування при осмисленні виконуваної діяльності. Експериментальні дослідження, проведені В.Самохваловою засвідчили, що у багатьох студентів педагогічних університетів діапазон використання різноманітних раціональних прийомів

запам'ятовування вищий, ніж у старших школярів. Проведені дослідження дозволили зафіксувати, що успішне запам'ятовування, як правило, пов'язане з більш досконалою організацією навчального процесу. «Встановлення залежностей між елементами ряду, об'єднання їх за тими чи іншими ознаками значно підвищує вірогідність відтворення цих елементів, що веде до успішного вирішення поставленого завдання» [354, 96].

Таким чином, вік 18-21 рік, а саме цей вік є оптимальним для навчання у ВНЗ, – період відносно високого рівня розвитку мислення та пам'яті. У цей період практичне мислення є активним компонентом міжфункціональної структури, що дозволяє створити всі умови для інтенсивного розвитку теоретичного компоненту мислення, який розглядається нами в якості однієї з необхідних умов формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. Дуже точно з цього приводу зазначив Н.Філіповський: «Інтенсивність навчання відмінна у різні періоди життя... Але, якщо говорити про можливість пізнання, то основний максимум для всіх однаковий. Він дуже сильно вирізняється в усьому графіку, стверджуючи, що студентські роки – це найкращий період у житті для того, щоб вчитися, адже це час пізнання». У процесі навчальної діяльності важливо враховувати найбільш інтенсивні періоди життя, до яких відноситься ефективний етап навчання у ВНЗ [354, 59].

На думку вчених (В.Андрєєв, А.Деркач, Н.Кузьміна та ін.), акмеологічний підхід полягає в обґрунтуванні теоретичних питань професіоналізму та продуктивної діяльності майбутнього фахівця. Сутність застосування акмеологічного підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, «коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку» [113, 11]. Необхідною умовою акмеологічної освіти є процес інтенсивного самостворення особистості, її прогресивної спрямованості до постійного самовдосконалення, а результатом виступає професійно підготовлений фахівець, що мислить компетентно й творчо. У

зв'язку з цим особливого значення набуває такий елемент майстерності вчителя музики, як досягнення високих творчих результатів.

Отже, активна спрямованість особистості, яка є інтенсивною в період навчання у ВНЗ виступає плацдармом для подальшого ефективного розвитку з проекцією до вершин досконалості. За визначенням деяких джерел акмеологічний розвиток особистості як вершина її розквіту пов'язаний з віком, який припадає на період від 25 до 50 років, у деяких особистостей, особливо мистецьких, творчих професій, – ще й на значно пізніший вік.

Професійну діяльність, деякою мірою, можна трактувати як особистісну категорію, як процес створення нового та результат творчої діяльності. Такий підхід дає змогу структурувати систему поглядів на цілісне вивчення цієї діяльності у руслі акмеологічної науки. З цього приводу Б.Ломов зазначив, що «система психологічних понять багаторівнева, тому вона побудована ієрархічно. Вона включає ряд підсистем, які володіють різними функціональними якостями. Можна виокремити три основні нерозривно взаємопов'язані підсистеми: когнітивну, у якій реалізується пізнавальна функція; регулятивну, яка забезпечує регуляцію діяльності та поведінки; комунікативну, яка формується і реалізується у процесі спілкування ...» [262, 76].

Акмеологію художньо-творчої діяльності доцільно розглядати 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.

Проблема навчання на протязі всього життя (акмеологічного спрямування) стала актуальною у всьому світі, особливо в останнє десятиріччя. Перелік проектів Ради Європи за минулі роки є досить суттєвим. Зокрема, він включає і крупний проект щодо шкільної освіти, в якій на

перший план висувалися роль і значення середньої освіти у підготовці учнівської молоді до вищої освіти та отримання професій, до життя в демократичній і полікультурній Європі [553, 101].

У своїх програмах і проектах Рада Європи надає також велику увагу університетам, допомагає вирішувати їхні проблеми через заохочення до співпраці між ними, зокрема, включає збір і розповсюдження інформації про європейські проекти з вищої освіти. Пріоритети Ради Європи у цій галузі полягають у доступі до вищої освіти, визнанні еквівалентності дипломів й кваліфікацій, впровадженні законодавчих реформ у галузі вищої освіти країн Центральної та Східної Європи.

Керівник Міжнародної комісії з освіти Ж.Делор так охарактеризував концепцію освіти протягом всього життя: «На порозі ХХІ століття концепція освіти протягом всього життя набуває ключового значення. Вона виходить за рамки традиційної різниці між початковою освітою і неперервною освітою. Вона є відповіддю на виклик, який кидає нам світ, в якому зміни відбуваються дуже швидко. Подібна необхідність існує і набуває все більш суттєвого характеру» [112, 22].

На початку ХХІ століття на Генеральній конференції ЮНЕСКО було сформульовано 6 параметрів естетичної організації освітянського простору:

- «вислів освіта дорослих» означає весь комплекс організованих процесів навчання, незалежно від змісту, рівня і методів, формальних чи інших, що продовжують чи поповнюють освіту, одержувану в школах і вузах, а також, практичне навчання, завдяки якому особи, що розглядаються суспільством, частиною якого вони є, як дорослі, розвивають свої здібності, збагачують свої знання, поліпшують свою технічну, професійну кваліфікацію або одержують нову орієнтацію і змінюють свої погляди чи поведінку в перспективі всебічного особистісного розвитку і участі у збалансованому і незалежному соціальному, економічному й культурному розвитку;

- освіта дорослих не може розглядатися сама по собі: вона є підрозділом, невід'ємною складовою загальної системи неперервної освіти;

- вираз «неперервна освіта і навчання» означає всеохоплюючу діяльність, спрямовану як на зміну структури існуючої системи, так і на розвиток усіх можливостей підготовки поза системою освіти;

- у цій діяльності чоловіки й жінки є творцями своєї власної освіти шляхом постійної взаємодії між їхнім мисленням і діяльністю;

- освіта і навчання, зовсім не обмежуючись періодом навчання в школі мають здійснюватися упродовж усього життя, охоплюючи всі навички і знання у своїй галузі й використовуючи будь-які можливі засоби, для необмеженого розвитку особистості;

- процеси освіти і навчання, у яких протягом життя через різноманітні форми беруть участь діти, молодь і дорослі будь-якого віку, мають розглядатися як єдине ціле» [286, 58-59].

Зупиняючись на розкритті сутності та змісту акмеологічного спрямування формування професійної майстерності студентів, доцільно зазначити, що процес акмеологічної технології, розроблений з метою розвитку фахової компетентності включає саморегулятивну та рефлексивну функції, що найбільш сприяє формуванню цього феномену.

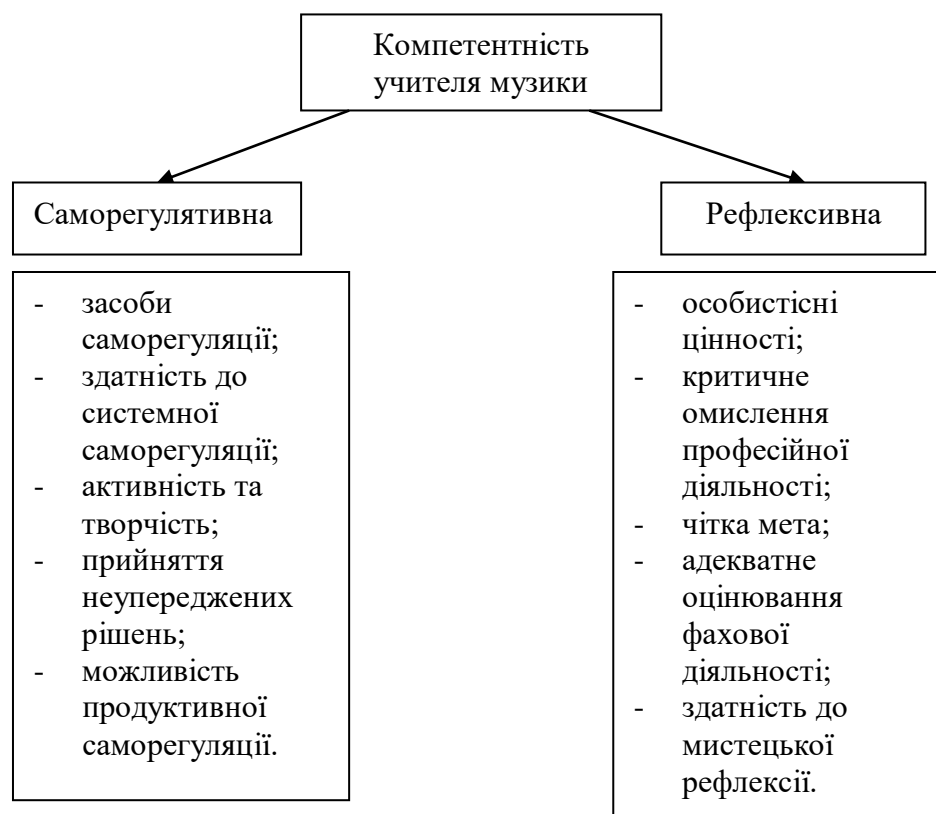


Рис. 2.2. Основні функції фахової компетентності вчителя музики

Фахова компетентність учителя музики умовно поділяється нами на саморегулятивну та рефлексивну. До складу саморегулятивної відносяться: знання сучасних засобів саморегуляції; здатність до системної саморегуляції; активність та творчість у саморегуляції фахової діяльності; вміння керувати власними емоціями та приймати неупереджені рішення; можливість продуктивної саморегуляції. Рефлексивна функція компетентності включає: сформованість особистісних цінностей; готовність та здатність до критичного осмислення професійної діяльності; наявність чіткої особистісної мети; адекватне оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності; розвинену здатність до мистецької рефлексії, що загалом, спрямовує майбутнього вчителя на акмеологічне самовизначення.

Згідно своїй інтегрованій функції акмеологія гармонізує взаємодію якісно різноманітних характеристик на кожному рівні внутрішньої організації особистості. У рамках проектувальної функції акмеологія дозволяє особистості прогнозувати своє професійне майбутнє, аналізувати його можливі варіанти, розробляти оптимальні стратегії самовдосконалення та індивідуальної траєкторії досягнення акме вершин.

Отже, забезпечення ефективного розвитку особистості на всіх вікових етапах життєдіяльності є необхідною акмеологічною умовою, яка спрямована на: психологічну підтримку в період проходження особистістю «перехідного простору» з метою відбіркового визначення; допомогу особистості у самостійному подоланні індивідуальних труднощів; засоби всебічного розвитку особистості у процесі педагогічної взаємодії; комплексну технологію; допомогу особистості у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації; успішне навчання та розвиток кожної особистості у конкретному освітньому просторі; комплексні методи створення сприятливого середовища для прийняття оптимальних рішень у різноманітних життєвих (професійних) ситуаціях.

У процесі підготовки майбутніх учителів музики, яка сприяє особистісному акмеологічному становленню, важливою є креативна діяльність, результат якої полягає не лише у матеріальних та духовних

цінностях, а в особистісному перетворенню у ході створення не тільки суб'єктивно, але й об'єктивно нового продукту. Отже, процес формування професійної майстерності, котрий має багаторівневу структуру, великою мірою базується на рефлексії, як осмисленні людиною особистісної пошуково-творчої діяльності, а також на співтворчості у процесі креативно-перетворюючої праці.

Пріоритетними завданнями акмеологічного розвитку особистості, на думку А.Деркача, виступають:

- здійснення комплексного дослідження цілісності суб'єкта, у процесі розкриття особливостей його шляху до вершин Акме;
- визначення індивідуальних, особистісних та суб'єктно-діяльнисних характеристик у їх єдності та взаємозв'язку;
- виявлення закономірностей та технологій розвитку професіоналізму;
- визначення оптимальних умов для ефективного професійного зростання [113, 41].

З цієї позиції акмеологічні умови формування професійної майстерності майбутніх учителів музики передбачають широке використання наукових знань для вирішення завдань прогресивного особистісно-професійного розвитку студентів та формування корпоративних відносин, досягнення творчого партнерства у процесі педагогічної взаємодії. У цьому процесі важливо забезпечити успішність професійної діяльності та розвиток її суб'єкта за рахунок актуалізації особистісного потенціалу, збереження та поповнення резервних можливостей суб'єкта діяльності у поєднанні з активізацією оточуючого середовища, спрямованого на комфортні умови мистецької діяльності. Акмеологічне спрямування діяльності вчителя музики – це, перш за все, цілісний, безперервний процес вивчення та аналізу, розвитку, формування й корекції його фахового становлення як професіонала-майстра.

Дослідження, проведені у сфері музично-педагогічної освіти Е.Абдулліним, Ю.Алієвим, Л.Арчажниковою, Л.Баренбоймом, Г.Ципіним, В.Школяр та ін. [2; 15; 26; 27; 39; 504; 518], доводять, що становлення

вчителя музики, готового до творчої самореалізації, необхідно визначити як його зростання від рівня виконавського повтору педагогічних дій до самостійно-творчого. У процесі акмеологічного становлення вчителів музики, на нашу думку, доцільно вирішувати наступні завдання: вивчення психолого-педагогічних умов, які впливають на успішність професійної діяльності; дослідження процесу та результатів успішної фахової діяльності; визначення особливостей особистісно-професійного розвитку студентів; виявлення резервних можливостей особистості з метою активізації професійного потенціалу; технологічне забезпечення особистісно-фахового розвитку майбутнього вчителя музики; проведення моніторингу особистісно-професійного розвитку студентів; оволодіння музично-педагогічними та художньо-естетичними знаннями, уміннями та навичками; використання праксеологічного досвіду в різних видах музично-педагогічної діяльності; формування потреб у самостійному засвоєнні художньо-музичних творів; створення умов для розвитку особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей та здібностей особистості у процесі творчої музично-педагогічної діяльності.

Адже викладач музично-педагогічних дисциплін повинен формувати «естетичні погляди і профорієнтаційну майстерність студентів, направляти їх загально-музичний розвиток, поглиблювати історичні й теоретичні знання, розвивати почуття відповідальності, волю, цілеспрямованість» [401, 13].

Акмеологічні умови становлення майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки базуються на установці самостійної орієнтації у художньо-педагогічній діяльності. В основу цього процесу покладено професійний інтерес і мотиваційну готовність особистості до музично-педагогічної діяльності. Професійний інтерес як одна з сторін спрямованості особистості є її активною життєвою позицією, яка особливо проявляється у творчій діяльності. Мотиваційна готовність до музично-педагогічної діяльності як активний стан особистості забезпечує її самореалізацію у майбутній продуктивній діяльності у співвідношенні до конкретних умов, особливостей музичної культури, психолого-педагогічного досвіду тощо.

Визначаючи значимість акмеологічного підходу до формування професійної майстерності майбутніх учителів музики доцільно виокремити сутнісні характеристики цього феномена. Одним із провідних аспектів фахової майстерності вчителя є культура мовлення, що слугує ефективним засобом професійної діяльності. Культура мовлення є не тільки одним із важливих показників духовного багатства вчителя, але й ефективним засобом формування його особистості. Мовлення вчителя завжди повинно бути звернене до учнів, незалежно від форми роботи чи характеру педагогічної взаємодії. Мовлення як і мислення у процесі фахової діяльності, під час вирішення професійних завдань набуває професійної спрямованості. Педагогічний аналіз, синтез, абстракції, узагальнення, порівняння особливо важливі під час формування основ професійної майстерності.

У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця професійно-акмеологічна спрямованість створює той каркас, навколо якого komponуються основні якості особистості вчителя. Практично важко виокремити власне педагогічні якості від інших різноманітних властивостей особистості вчителя музики, що впливають на майстерність його діяльності.

На думку О.Апраксіної, у процесі підготовки майбутнього вчителя музики, надаючи найбільшої переваги творчій активності та ініціативності, доцільно формувати фахову майстерність розвиваючи у них музично-естетичну та психолого-педагогічну культуру, здатність до виконання творчих завдань (особливо інтерпретаційних), належну увагу приділяти розвитку виконавської волі, творчому професійному мисленню тощо. Аналіз психолого-педагогічної, мистецтвознавчої та методичної літератури дозволив зробити висновок, що ефективний розвиток музичного мислення майбутніх учителів музики дозволяє проектувати їх подальше акмеологічне спрямування у процесі продуктивної діяльності. Знання психології мислення, його різновидів, форм, мисленневих операцій та вміння використовувати їх у роботі з дітьми необхідні фахівцю для формування професійного мислення як важливого компоненту майстерності [25].

У процесі практичної діяльності вчитель музики виявляє різноманітні професійні якості, котрі відбиваються на структурі особистості. Багатогранне сполучення особистісних якостей, спеціальних знань та професійного досвіду є складовими педагогічних здібностей, необхідних для формування професійної майстерності. Тому акмеологічне становлення майбутніх учителів музики, зростання їх майстерності процес глибоко особистісний, який проходить на протязі всього життя, як і формування особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей.

Специфічні якості вчителя музики Л.Арчажникова небезпідставно розглядає у тісному взаємозв'язку із загальнопедагогічними. При цьому вона відзначає, що «артистичні, художні, музичні здібності допомагають більш оригінальному та творчому втіленню педагогічної діяльності лише за умови достатнього рівня розвитку загально педагогічних здібностей» [26, 35]. Вчена правомірно акцентує важливість загальнодидактичних якостей у структурі фахової підготовки студентів до практичної роботи з школярами. Ще вона наголошує на тому, що вчителю музики необхідні психологічні знання та вміння адекватного оперування такими категоріями, як: аналіз, синтез, стереотип, моделювання, прогноз, воля, пам'ять тощо.

Важливим аспектом акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики є розвиток самостійності, свідомого ставлення до музичного мистецтва, «розширення світогляду, розвитку художньої індивідуальності, удосконалення слухового контролю, самоконтролю, уваги, навчання студентів раціональним методам роботи над музичним твором» [401, 13].

Отже, аналіз діяльності вчителя музики, з позиції акмеологічного підходу, допомагає визначити умови максимального прояву особистісного потенціалу, творчої самореалізації та досягнення вершин його майстерності у фаховій підготовці. Як зазначив В.Орлов, у акмеологічній концепції процес реалізації можливостей вчителів мистецьких дисциплін ґрунтується на механізмах рефлексивної самоорганізації особистості. Професійно-особистісна рефлексія вчителя характеризується «духовною наповненістю,

єдністю емоційно-чуттєвого і логічного компонентів, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю» [338, 169].

Узагальнюючи основні завдання формування професійної майстерності майбутнього фахівця з позиції його акмеологічного самостановлення, слід виокремити: розвиток позитивної особистісної позиції у музично-педагогічній сфері; оволодіння сукупністю систематизованих психолого-педагогічних знань, умінь та навичок; активний розвиток музичного мислення; формування фахової компетентності; розвиток креативності через активну, творчу діяльність; інтеграцію отриманих студентом знань, умінь та навичок; здатність до мистецької рефлексії; потяг до особистісного та музично-професійного саморозвитку й самореалізації.

Отже, системотворчою ланкою у процесі ефективної підготовки фахівця є акмеологічна спрямованість, без якої неможливо результативно формувати професійну майстерність майбутнього вчителя музики. Є підстави вважати, що цей процес повинен включати у себе такі поняття, як взаємозв'язок особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей, загальних і фахових знань та вмінь, сплав яких допоможе сформувати професійну готовність майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності.

2.5. Вища школа як багаторівнева мистецька освіта фахівця: акмеологічні фактори формування його професійної майстерності

У психолого-акмеологічних дослідженнях на особливу увагу заслуговують акмеологічні фактори та умови, котрі сприяють чи заважають досягненню професійної майстерності. Н.Кузьміна вважає, що акмеологічні фактори – це «об'єктивні причини, які обумовлюють самоспрямування особистості до вершин професійної діяльності» [243, 77]. У залежності від цього розрізняють наступні акмеологічні фактори: об'єктивні, які залежать від реальності та спрямовані на досягнення оптимального результату; суб'єктивні, котрі пов'язані з внутрішніми передумовами міри

успішності професійної діяльності особистості (мотиви, спрямованість, компетентність тощо); об'єктивно-суб'єктивні, які організують професійне середовище та якість управління освітньою системою. До загальних акмеологічних факторів А.Деркач і Н.Кузьміна відносять: високий рівень мотивації, потребу у досягненні високих результатів, професійно-особистісні стандарти, самореалізацію та прагнення вершин професіоналізму [114, 41].

Ще Аристотель вважав, що навчання й виховання є державною функцією і зводиться до формування в особистості необхідних довершеностей [142, 91]. Він вважав, що з цією метою необхідно використовувати три *фактори*, а саме: природні задатки; здатність до набуття звички; спроможність формувати судження (висловлювати власну думку). Фактори виокремлені Аристотелем, створили підґрунтя для першого визначення педагогіки як науки про правильне формування особистості.

Визначення акмеологічних факторів, які сприяють чи перешкоджають ефективному формуванню професійної майстерності майбутнього вчителя музики є надзвичайно важливим, адже досягненню вершин досконалості – це завдання, яке вирішує фундаментальна акмеологія. Як зазначив В.Шинкарук, фактор (чинник) – це «умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу» [483, 712]. Фактор, як педагогічний феномен, стає рушійною силою інших явищ, що безпосередньо призводять до виникнення предмету, а умови сприяють цьому. Вирішуючи це питання ряд учених відносить до причин фактори, які змінюються, а до умов – постійні.

З позиції акмеологічного підходу під умовами доцільно розуміти відношення предмету до навколишнього світу, без яких він не зможе як виникнути, так співіснувати. При цьому кінцевий результат впливу визначається не окремими причинами, а їх сукупністю у тісному взаємозв'язку з усіма внутрішніми та зовнішніми умовами, які в свою чергу виступають підсумком попередніх взаємодій. Акмеологічні умови – це такі значні обставини, від яких залежить досягнення високого фахового результату, тобто майстерності.

Під акмеологічними факторами ми розуміємо внутрішні та зовнішні обставини, які безпосередньо обумовлюють ефективність формування майстерності. Поряд з умовами, які охоплюють коло основних базових психолого-педагогічних передумов формування професійної майстерності майбутніх учителів музики суттєвого значення набуває комплекс визначених факторів, наявність яких оптимізує цей процес. І.Подласий розглядає фактор як рушійну силу процесу, як значну причину, яка створена мінімально з двох продуктогенних причин однієї групи [368, 7].

У сучасних умовах університетської освіти нагальним є питання підвищення *якості* фахової підготовки майбутніх учителів, як одного з основних об'єктивних факторів формування майстерності. Цей процес проходить у постійній взаємодії суб'єктів навчально-виховної діяльності: викладачі, котрі забезпечують вирішення студентами професійних завдань у самостійній продуктивній діяльності та студенти як суб'єкти навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі та одночасно суб'єкти майбутньої практичної професійно-педагогічної діяльності.

Сучасна парадигма освіти визначила акмеологічний вплив не односторонньою авторитарною дією, а взаємодією, у якій студенту, як партнеру, забезпечується активна позиція та створюється можливість самостійних дій. Основою акмеологічного впливу є діалогові відносини, які передбачають використання різноманітних прийомів та методів, що спонукають їх до самостійного вибору у фаховому становленні та гармонічному розвитку на усіх етапах навчальної діяльності. Органічне поєднання інтелектуального розвитку та особистісного становлення студентів у освітньому процесі розкриває сутність навчання як передумови саморозвитку та самореалізації, що наближує до вирішення практичних завдань у акмеологічному руслі.

Комплексність мети акмеологічного впливу вчителя полягає в розширенні можливостей пізнавальної, креативної, рефлексивної діяльності, що передбачає досягнення більш високого рівня самостійності, ініціативи, здатності до творчого мислення та успішного подолання труднощів у

майбутній продуктивній діяльності. Адже акмеологічний вплив доцільно розглядати як процес і результат перетворення зовнішніх вимог у внутрішні особистісні переконання студента, як досягнення акмеологічного ефекту переходу майбутнього вчителя музики в якісно новий стан оптимальної самореалізації.

У цьому процесі важлива роль належить мистецькій освіті, котра за визначенням О.Рудницької, є такою освітньою сферою, котра спрямована на самореалізацію особистості, а саме: всебічний розвиток здібностей та смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності. Про особливості мистецької освіти свідчить «зміна акцентів у співвідношенні типових для освіти діалогічних пар, в яких пріоритетність надається: емоційному розвитку в його взаємозв'язку з розумовим; суб'єктивному чиннику осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво; образному мисленню у взаємозв'язку з логічним; підсвідомим процесам «освянення», які супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору; задоволенню духовних потреб, а не прагматичному споживанню мистецтва» [415, 29].

Вирішення цих завдань можливе за умови гуманізації освіти, котра передбачає акмеологічний підхід до організації освітньої справи, завдяки якому підготовка майбутніх фахівців має забезпечувати створення «максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей дитини, її самовизначення; орієнтацію школи не тільки на підготовку дитини до майбутнього життя, але й на забезпечення повноцінності її сьогоденного життя на кожному з вікових етапів» [330, 47-48]. У сучасних умовах, як зазначив А.Авдієвський, важливо «сконсолідувати наші зусилля на дуже важливому аспекті людської діяльності – музичній освіті, в центрі уваги якої повинно бути формування особистості, гармонійний розвиток підростаючого покоління» [320, 5].

В акмеологічних дослідженнях (О.Бодальов, А.Деркач, Є.Климов, Н.Кузьміна та ін.) [52; 114; 178; 243] у якості таких умов виступають задатки,

здібності, умови здобування освіти та практичного досвіду, престиж майстерності тощо. Умови набуття практичного досвіду в сфері мистецької освіти щільно пов'язані з формуванням виконавської майстерності майбутніх фахівців, з досконалим оволодінням грою на музичних інструментах, вокально-хорового виконання тощо.

Визначаючи основні акмеологічні фактори сучасної освіти доцільно виявити наявність позитивних концептуальних положень педагогіки, котрі ґрунтуються на перспективних тенденціях розвитку суспільства. Традиційно, структура педагогічної діяльності включає професійну активність учителя, спрямовану на вирішення завдань розвитку й навчання підростаючого покоління. Навчальний процес як за змістом, так за формами організації і проведення занять доцільно будувати як процес розвитку, а оволодіння знаннями, вміннями й навичками доцільно розглядати як складовий елемент розвитку, як його основний засіб. У зв'язку з цим структура педагогічної діяльності вчителя буде наповнюватися новим змістом. Згідно сучасному теоретичному базису вона включає: педагогічні цілі та завдання, діапазон яких охоплює як загальні цілі окремого педагогічного закладу, школи, всієї освітньої системи тощо, так і окремі оперативні завдання; педагогічні засоби вирішення поставлених завдань; аналіз та оцінка педагогічних дій учителя (порівняльний аналіз запланованого і реалізованого в його діяльності), котрі спрямовані на усвідомлення і корекцію педагогом своєї праці.

Такий підхід допомагає проаналізувати та визначити хід, результати своєї діяльності, самостійно оцінювати себе як учасника діалогічної взаємодії з того погляду, наскільки вдається йому організувати цей діалог і наскільки активні в ньому учні, а також здійснювати аналіз помилок, промахів і педагогічних знахідок, узагальнювати свій досвід, будувати і реалізувати перспективний план подальшого фахового розвитку в акмеологічному аспекті. Особливість цих дій – спрямованість на самого себе, вивчення рівня професійної майстерності через аналіз процесуальної і результативної сторін своєї праці.

У реальній педагогічній діяльності між цілями і завданнями, поставленими вчителем перед собою, і результатами виконаної роботи часто виникає суперечність. Вони можуть бути джерелом фахового розвитку лише за таких обставин, коли вчитель правильно проводить аналіз власних дій та усвідомлює причину суперечності, що склалася. У результаті можуть виникнути інші грані поставленого завдання, які зможуть виявити його несподіваний ракурс, тим самим стимулюючи продовження й розвиток започаткованої діяльності.

Отже педагогічний процес не є нерозривним ланцюгом розвиваючої взаємодії педагога і студентів. В одному випадку в формуванні взаємин між ними виникають позитивні тенденції, в інших – перешкоди й конфлікти [304, 116]. Суперечливим і нерівномірним є й акмеологічний розвиток студентів, які, наприклад, можуть добре засвоювати фахові знання, вміння та навички, але невчасно засвоювати моральні норми, робити світоглядні висновки тощо. Тому вирішення суперечностей повинно полягати не у їх нівелюванні, а за рахунок компромісу в поєднанні та взаємному доповненні протилежностей. З цієї позиції майбутньому вчителю музики необхідно навчитися розпізнавати основні причини протилежностей, поєднувати інтереси школярів, тим самим будувати творчу взаємодію з ними.

Цей процес зобов'язує особистість учителя адекватно аналізувати ситуацію, що виникла. Невміння аналізувати педагогічну діяльність призводить до того, що контроль та оцінку своєї роботи вчитель здійснює нерегулярно, ситуативно; способи аналізу виробляє емпірично, виділяючи, як правило, не узагальненні підстави для аналізу, а виокремленні випадкові яскраві моменти своєї діяльності та роботи своїх колег. Адже цей процес викликає необхідність спеціально спрямовувати педагога на вивчення прийомів аналізу та самоаналізу, починаючи цю роботу з уявлення про зміст та принципи педагогічного аналізу, який характеризується впорядкованим, логічно обґрунтованим підходом до вирішення завдань фахової діяльності вчителя за допомогою певних засобів і способів педагогічної дії. З цієї позиції розглядаючи основні тенденції сучасної освіти доцільно

екстраполювати їх на професійну мистецьку освіту. Адже А.Маслоу зазначав, що саме цей вид освіти допомагає особистості якомога повніше розкрити свій потенціал, якості та здібності, що сприяє її самоактуалізації, а тому може розглядатися як парадигма освітньої галузі в цілому [280].

У процесі розбудови національної мистецької освіти, за висловом Г.Падалки, актуальним є такий підхід, сутність якого полягає у «забезпеченні інтересів розвитку окремої особистості як члена громадянського суспільства України. Вибір пріоритетів розвитку мистецької освіти в контексті світових стандартів має мотивуватись потребами забезпечення *професійної компетентності* випускників, яку в сучасних умовах тісно пов'язано з дотриманням принципу *культуропровідності* навчання, а також зі створенням *поліхудожнього* простору фахової підготовки» [320, 16]. Змістове оновлення мистецького навчання вбачає Г.Падалка у впровадженні таких основних напрямків, як: «забезпечення гуманістичних основ досягнення мистецтва; опора на національні засади художнього розвитку особистості; актуалізація особистісно-соціальних підходів до навчання студентів; орієнтація системи мистецького навчання на взаємодію рівноправних його компонентів; дотримання оптимального балансу між трьома основними сферами навчальної діяльності студентів: пізнавальною, оцінювальною, творчою» [320, 15-16].

Розглядаючи проблеми багаторівневої мистецької освіти, О.Щолокова акцентує увагу на організацію форм, методів та змісту навчальної діяльності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, загалом, та учителів музики, зокрема, спрямовану на подолання негативних тенденцій розриву між освітою, наукою і культурою як триєдиною основою і рушійною силою сучасного прогресу. У цьому процесі важливим є зміцнення зв'язків сучасних педагогічних досягнень з етнопедагогічним досвідом української національної культури.

З цієї точки зору мистецтво завжди залишається ідеальним продуктом життєдіяльності людей, який засвоюється кожним новим поколінням у міру його актуальних інтересів і потреб. Відносини між двома видами

можливостей виявляються на соціально-культурному рівні у пошуках універсальних синтезуючих цінностей, що є особливо важливим у сучасній кризовій ситуації. На індивідуальному рівні вони переосмислюються у контексті конкретних форм діяльності людей. Мистецтво, як особлива форма людської діяльності, відтворює у своїх образах її предметні, комунікативні та індивідуальні аспекти. Отже, важливість мистецької освіти обумовлена її роллю у вихованні особистості. У зв'язку з цим, О.Рудницька зазначала, що орієнтація «на внутрішній світ людини, що трансформувалась в одну з центральних ідей педагогіки, акцентувала необхідність розвитку самостійності, творчої ініціативи, потреби самовдосконалення, почуття відповідності суб'єкта навчально-виховного процесу, його здатності до мотиваційного обґрунтування своєї діяльності, моральної позиції, естетичних поглядів тощо. Особистісне забарвлення зумовило такий характер засвоєння змісту освіти, під час якого «відбувається своєрідне «зняття» об'єктивного значення матеріалу і виявлення в ньому суб'єктивного смислу. Пізнавальний та практичний досвід стає складовою більш широкого емоційно забарвленого особистісного досвіду, завдяки якому людина залучається до глибинно-сміслового осягнення світу замість одержання формальних предметних знань про нього» [415, 28].

У цьому контексті дослідники [23; 31; 49; 60; 94; 288] розглядають мистецтво як сукупність інтелектуальних елементів, які у даної людини або групи людей визначаються певною стабільністю, пов'язаною з особистісно-праксеологічним осмисленням досвіду, як комплекс знань, що дозволяє особистості встановлювати зв'язок між двома схожими або аналогічними реальностями, пояснюючи собі одну з них на підставі її схожості з іншою, хоча б ця інша й існувала багато століть тому.

Продуктивним вважається визначення специфіки мистецтва на конкретному «соціальному фоні» у певних системах освіти. Тоді питання про збереження специфіки мистецтва в системах розділення і кооперації людської діяльності по суті пов'язується з питанням про те, як мистецтво утримує свою специфічну позицію за рахунок зміщення акцентів у

використанні образних засобів людського освоєння світу. Мистецтво зберігає в собі синтетичний характер людської діяльності, хоча на різних етапах помітні відмінності у домінуючих образах, способах їх створення, схемах функціонування і трансляції. Специфіка мистецтва виявляється на тлі інших сфер діяльності й свідомості матеріального і духовного виробництва, релігії, моралі, наук тощо.

На думку В.Орлова, який підкреслив, що «вчителі мистецьких дисциплін, або, більш широко, вчителі предметів естетичного циклу – це категорія працівників освіти, змістом діяльності яких є формування і розвиток художньо-естетичної культури підростаючого покоління засобами різноманітних видів і жанрів мистецтва. До вчителів мистецьких дисциплін ми відносимо фахівців освітньої галузі, які працюють у загальноосвітніх школах, професійних навчальних закладах різних рівнів акредитації: учителів образотворчого мистецтва, світового художнього мистецтва, музики і співів, хореографії і пластики тощо. Їхня художньо-педагогічна діяльність має багато спільного і разом з тим відрізняється за властивими кожному з видів мистецтва унікальними знаковими системами. Спеціалізація майбутніх фахівців відбувається на рівні методики викладання і вимагає певної професійної підготовки, яка несе у собі суттєві відмінності, наприклад, між підготовкою вчителя музики і підготовкою вчителя образотворчого мистецтва» [338, 7].

Вища школа багаторівневої мистецької освіти щільно пов'язана з основними проблемами сьогодення: з поступовим зростанням гуманістичних та художніх цінностей у нашій державі, котрі націлюють реформування системи підготовки фахівців на забезпечення їхніх можливостей постійного музично-естетичного розвитку у поєднанні з ефективним творчим становленням особистості. Свідченням цього є публікації наукового доробку таких авторів як: Ю.Азаров, А.Акімова, Л.Гордін, А.Деркач, І.Зязюн, Л.Кондратенко, Н.Кузьміна, Р.Хмельюк та ін. [8; 9; 101;113; 148; 149; 228; 243; 492].

Характеризуючи стан і перспективи розвитку вищої школи мистецької освіти доцільно, перш за все, наголосити на національній спрямованості та культурологічній відповідності фахової підготовки майбутніх учителів музики. У зв'язку з цим, дослідник І.Зязюн зазначає, що ці фактори впливають на всі сфери людської життєдіяльності, починаючи з матеріального виробництва до духовних потреб, «різнобічних проявів людської творчості, від колективних форм суспільної діяльності до індивідуальних видів діяльності» – культуру праці, художню культуру, естетизацію довкілля, екологічну культуру, політичну культуру, культуру управління, культуру виробництва, рівень і наповнення дозвілля культурними програмами, етику взаємовідношень у колективі і між людьми та інше. Усі ці види культури об'єднуються у єдине ціле як «форми існування і розвитку людської природи, а отже, і суспільства. Вона ґрунтується на суспільних засадах і передбачає організацію спільної діяльності людей, а отже, регулювання цієї діяльності певними правилами, нормами, акумульованими в традиціях, знакових і символічних системах тощо» [149, 3-7].

Якщо проаналізувати музично-педагогічну підготовку студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів з позиції розуміння ролі освіти в сучасному суспільстві, то доцільно виокремити її можливості як у плані загальнокультурного розвитку майбутнього вчителя, так і в плані розвитку його професійних орієнтацій. Цикл музично-педагогічних дисциплін дозволяє майбутнім учителям набути індивідуального музичного досвіду, розширює їхній музичний світогляд, підвищує рівень загальної та музичної культури. Знання, яких набувають студенти в процесі музичної підготовки, розширяють уявлення майбутніх педагогів про сутність мистецької галузі та її різноманітних видів, специфіку творчого музично-художнього процесу, дають поняття про можливість музики впливати на різноманітні сторони життєдіяльності особистості, що є суттєвим для усвідомлення майбутнім учителем його ролі в справі виховання й всебічного розвитку школярів.

У цьому процесі важливою умовою є набуття бакалаврами та магістрантами інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів практичного досвіду роботи з шкільними хоровими колективами. З цієї позиції суттєвого значення набуває практикум роботи з навчальним хором студентів інституту мистецтв, на якому майбутній фахівець здобуває основи професійної майстерності. Аналіз практичної роботи студентів дозволив виявити фактори, які заважають чи сприяють формуванню майстерності та продуктивній діяльності з хоровим колективом.

З метою виявлення факторів, які суттєво впливають на підготовку студентів до керівництва хоровим колективом, нами був проведений порівняльний аналіз рівнів продуктивності їх роботи на практичних заняттях навчального мішаного хору з розучування музичних творів за визначеними критеріями готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності. Він дозволив виявити негативну кореляцію між значущістю для майбутніх учителів музики фактору системної інтегрованості окремо взятої фахової дисципліни і цілісності її впливу на особистість й щільним зв'язком у системі предметів соціально-прагматичного спрямування. Її можна трактувати як суперечність між особистісним прагненням студентів до системної цілісності знання та наявною пропозицією з боку традиційної освітньої системи фрагментарного, утилітарного знання. Негативний потенціал виявленої суперечності посилюється в новітніх умовах глобалізації, що заперечують відокремленість неінтегрованого знання та вузьку спеціалізацію підготовки фахівця як непродуктивних на сучасному ринку праці. На наш погляд, це може розглядатись однією з основних причин успішності в освітньому процесі інтегральних дисциплін як таких, що формують цілісний світогляд і розвивають системне мислення майбутніх фахівців, і, відповідно, високої оцінки за результатами нашого дослідження курсу “Методики музичного виховання” та деяких спецкурсів з фаху.

Для визначення рівнів продуктивності диригентсько-хорової роботи студентів, що у свою чергу дозволяє виокремити систему факторів

професійної майстерності майбутнього вчителя у акмеограму були занесені наступні показники: рівень хорознавчих знань та інтенсивність їх використання; адекватність самооцінки; міра використання ефективних методичних прийомів керівництва хором; фахова спрямованість; креативність; системність у роботі тощо.

У процесі дослідження продуктивності диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музики нами були використані методики як загальнопедагогічного спрямування (А.Деркач, Н.Кузьміна, Л.Регуш, І.Розет, С.Сисоєва та ін.) і безпосередньо хорознавчого профілю (О.Анісимов, Г.Єржемський, В.Краснощюков, М.Копосов, К.Матвєєва, К.Ольхов, К.Пігров, К.Птиця, Г.Сагайдак) [22; 129; 230; 236; 284; 335; 367; 390; 417].

Результати проведеного дослідження дозволили виокремити акмеологічні фактори, які впливають на готовність майбутніх учителів музики до продуктивної професійної діяльності з хоровим колективом. Враховуючи вищезазначені особливості професійної майстерності майбутніх учителів музики у вищій школі багаторівневої мистецької освіти та спираючись на класифікацію факторів Н.Кузьміної (об'єктивні, суб'єктивні, об'єктивно-суб'єктивні) [114, 39], *об'єктивними факторами* цього процесу, що залежать від реальності та спрямованості на досягнення оптимального результату нами визначені наступні: *соціально-економічні; родинно-побутові; якість навчання; умови набуття практичного досвіду; суспільну потребу у фахівцях даного профілю.*

До *суб'єктивних факторів*, які об'єднують внутрішні передумови міри успішності професійної діяльності майбутніх учителів музики нами віднесено такі: *мотивацію; спрямованість; якості та здібності особистості; компетентність; креативність.*

Об'єктивно-суб'єктивними факторами, що створюють організацію професійного середовища вчителя музики та сприяють якісній освіті нами визначено: *відповідальність особистості; ефективне опанування фаховою досконалістю; потреба у досягненні неординарних результатів; різнобічні прояви творчості; самореалізація у досягненні акме-рівня.*

У цілому, співставлення акмеологічних факторів, що сприяють формуванню професійної майстерності майбутніх учителів музики подано на рисунку 2.3.

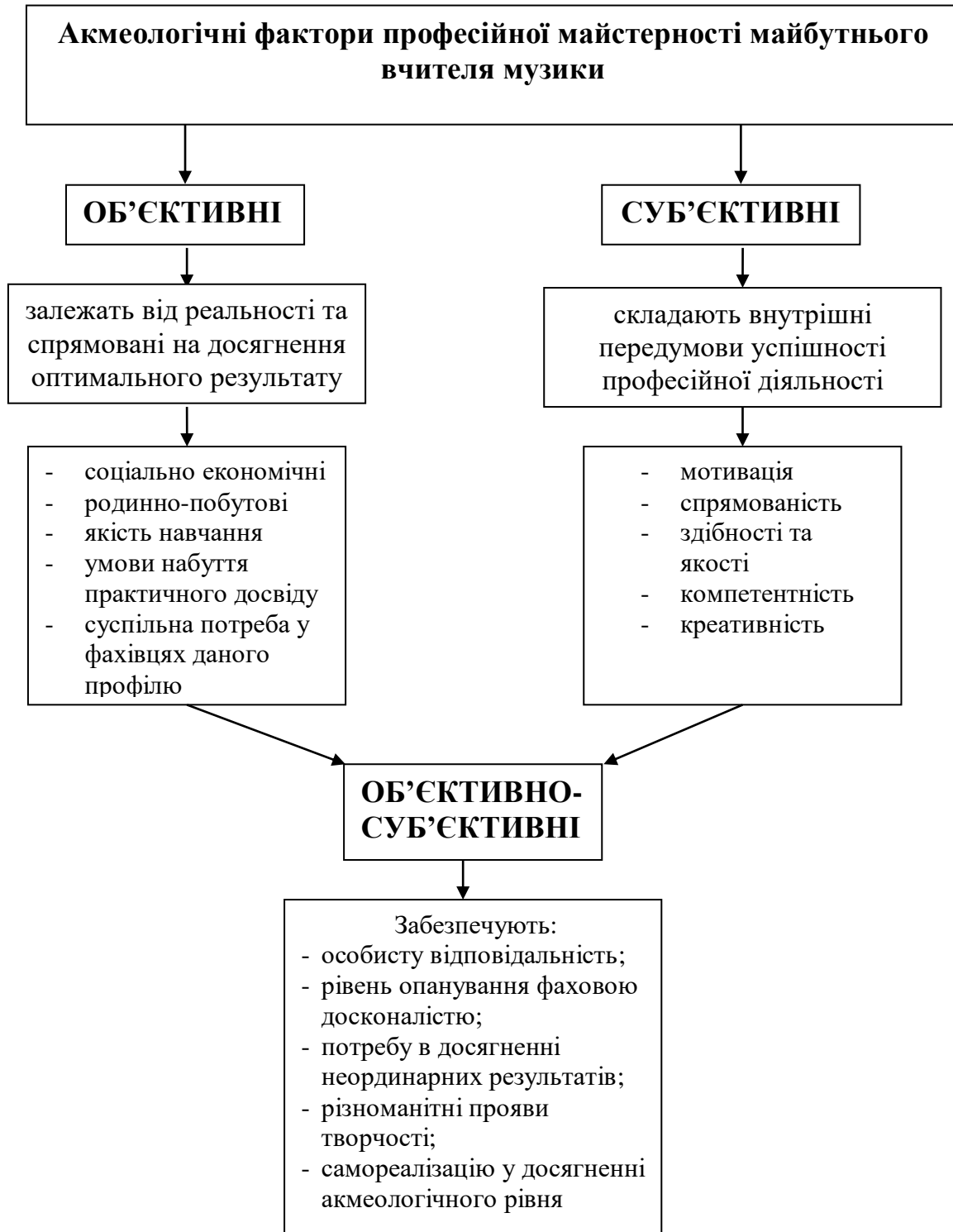


Рис. 2.3. Акмеологічні фактори професійної майстерності вчителя музики

Узагальнення теоретико-методичних праць учених [29; 33; 59; 125; 129; 166; 288; 392 502], дозволило зробити висновок про безсумнівні переваги комплексних методів та напрямів навчання у системі багаторівневої мистецької освіти, що дозволило виділити ті з них, котрі є більш перспективними. Одним з таких оптимальних напрямів формування професійної майстерності майбутніх фахівців мистецьких дисциплін, котрий здатний забезпечити втілення досягнень науки у навчальний процес і разом з тим відкривати можливість особистісного пошуку у навчанні та вихованні студентів є ефективний розвиток музичного мислення майбутніх учителів. Він є запорукою такого творчого взаємозбагачення, котре створює умови для досягнення високих художніх результатів у майбутній професійній діяльності.

У процесі фахової підготовки студенти набувають навичок творчої взаємодії, адже засобами музичного мистецтва можна не тільки удосконалювати фахову майстерність, а й осягати секрети різноманітних форм спілкування. Освоєння студентами в процесі професійної підготовки особливостей музичної мови, засобів виразності, набуття вмінь активно сприймати музичні образи дозволить студентам оволодіти надбанням національної культури та ідентифікувати себе з різноманітними традиціями свого народу. Це у великій мірі буде сприяти підвищенню загальної культури студентів, усвідомленню місця й значення професійних знань та вмінь, котрі необхідні у майбутній практичній діяльності та для особистісного культурного зростання.

Процес фахової підготовки майбутніх учителів музики важливо спрямовувати на проблему формування творчої особистості школяра. Як зазначають учені Б.Ананьєв, Л.Виготський, В.Давидов, С.Елканов, Н.Кічук, О.Матюшкін, Я.Пономарьов, С.Рубінштейн, С.Сисоєва [18; 83; 127; 176; 283; 376; 411; 431], актуальною є проблема творчого самоствердження, самореалізації дитини у шкільному середовищі. З огляду на це, необхідно спрямовувати навчальну діяльність студентів на вирішення цієї проблеми з допомогою музичних занять. При цьому суттєвим є такий підхід педагога

музичних дисциплін у ВНЗ, котрий акцентує увагу студентів у процесі їх фахової підготовки не лише на музичний розвиток, а й на знання та вміння майбутніх учителів трансформуватись у продуктивну професійну діяльність. Виявлення та постановка конкретних педагогічних завдань, пошук оптимальних способів їх вирішення активізують життєвий, у тому числі й музичний досвід студентів. У цьому контексті музичний досвід стає тією силою, котра включає його в активну професійну діяльність.

Орієнтація навчання майбутнього вчителя музики у ВНЗ на особистісний та загальнокультурний розвиток передбачає необхідність індивідуального активного включення студента у навчальний процес. Змістовим наповненням особистісного контексту є індивідуальне зростання як найбільш загальний та основний спрямовуючий фактор людської діяльності. Аналіз та осмислення студентами власних почуттів та переживань, здійснення рефлексії засобів та результатів мисленнєвої та практичної діяльності, сприйняття себе як особистості що розвивається, творчої – що орієнтується на використання нових знань у своїй майбутній професійній діяльності, усвідомлення динаміки особистісного зростання змінює ставлення студентів до навчання. У цьому процесі будь-яке переживання, що виникає в ході засвоєння змісту предмета чи у соціальних стосунках, може використовуватись у ситуації самоперевірки. Це обумовлює подальше самопізнання, саморозвиток та самореалізацію майбутнього педагога. Так відчуття майбутнім учителем у процесі професійної підготовки власного особистісного та загальнокультурного розвитку, розуміння нових можливостей розширення та застосування своїх педагогічних та музичних знань та умінь, можливості самореалізації себе не лише у фаховій діяльності, а й у загальнокультурному житті, у сфері різноманітних соціальних стосунків дозволяє майбутньому педагогу побачити новий зміст у практичній роботі.

Розвиток окремих напрямків (розширення загальнокультурного, загальнопедагогічного світогляду, опанування конкретних технологій, механізмів впливу на школярів з допомогою музичного мистецтва) у процесі музично-педагогічної підготовки, пов'язаний з реальними діями, вчинками

майбутнього вчителя, у результаті яких він набуває нового особистісного та професійного досвіду – з педагогічною практикою, де він використовує набуті музично-педагогічні знання, уміння та навички. Процес формування професійної майстерності студентів пов'язаний ще з одним важливим психологічним підґрунтям цього явища – визначенням та засвоєнням специфічних особливостей фахової діяльності.

Особливості функціонування вищої школи багаторівневої мистецької освіти обумовлено соціально-педагогічною потребою в забезпеченні фахової компетентності та майстерності майбутніх учителів. Ця проблема вивчена у психолого-педагогічних науках вже досить різнобічно. Бо сучасне інформаційне суспільство формує для навчальних закладів досить складні завдання щодо підготовки фахівців, котрі б мали змогу вільно адаптуватися в різноманітних життєвих ситуаціях, що постійно змінюються. Перш за все, це вміння самостійно мислити, пошук оптимальних шляхів раціонального розв'язання нагальних проблем, використання сучасних технологій та доцільне використання їх у практичній діяльності. Велику роль у вирішенні цих питань повинна відігравати багатоступенева освіта, котра має за мету створення необхідних умов для найповнішого розкриття здібностей фахівця та формування його фахової майстерності.

Основною ідеєю багатоступеневої мистецької освіти є програма творчого розвитку фахівця, котра спрямована на: підвищення мотивації майбутнього вчителя музики до засвоєння професійних знань, умінь та навичок; зростання якості психолого-педагогічних та фахових знань студентів; підвищення рівня навчально-пізнавальної та самостійної роботи у процесі підготовки вчителя музики до продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Таким чином, під міжнауковими зв'язками ми розуміємо рефлексію взаємопроникнення мети, функцій, змістових елементів взаємозв'язку окремих наукових галузей та навчальних дисциплін, яке будучи реалізовано в процесі пізнання, сприяє узагальненню, універсалізації, багатофункціональності, міцності знань, умінь і навичок, зрештою –

формуванню цілісного наукового світогляду та якостей гармонійно розвиненої особистості майбутнього вчителя. Безумовно, що запровадження системи інтеграції міжнаукових зв'язків вимагає від вчителя музики відповідної університетської підготовки, а також постійного вдосконалення в плані самоосвіти. Так, у стінах ВНЗ мистецької освіти (так само, як і у коледжі або училищі, адже вчителі музики не завжди мають вищу освіту) доцільно: давати поняття про інтеграцію в курсі філософії; розкривати сутність інтеграційного підходу в дисциплінах психолого-педагогічної спрямованості; знайомити студентів з аналізом різних програм з музики й методики використання інтеграційного підходу на уроках музики, що у свою чергу буде забезпечувати формування фахової майстерності майбутніх учителів музики.

Спрямовувати підготовку майбутніх учителів музики в системі університетської мистецької освіти доцільно, подібно до вищезазначеної (зрозуміло, з урахуванням специфічних завдань цього етапу) – у формі проблемних, навчальних семінарів або круглих столів. Не викликає сумніву й те, що вживання міжнаукових зв'язків вимагає від вчителів не тільки сформованого мислення, але і великого кругозору й ерудиції, які необхідно постійно поповнювати. Тому доцільно рекомендувати майбутнім фахівцям і працюючим вчителям музики постійне самовдосконалення (у плані самоосвіти). Цього можна досягнути, відвідуючи регулярно майстер-класи видатних педагогів-майстрів, виставки, музеї і концертні зали, аналізуючи нову науково-педагогічну та методичну літературу, опановуючи інформаційні технології.

Сучасні наукові дослідження пропонують цілий ряд професіографічних підходів до вивчення особливостей діяльності майбутнього вчителя. У цих підходах більшість науковців виділяє своєрідний сплав вимог, пов'язаних з професійною діяльністю та вимог, котрі висуває професія до особистості вчителя. Так професіограма вчителя, котру розробив В.Сластьонін, побудована на узагальненні дослідницьких методик, котрі допомагають комплексно підходити до виявлення особистісно-психологічних та

професійно-педагогічних якостей, які складають поняття професійної готовності педагога до виконання практичної діяльності та проектують систему вимог до професії вчителя. У процесі підготовки майбутнього вчителя, з точки зору В.Сластьоніна, професіограма моделює результат розвитку особистості, котрий вже передбачений нею та існує ідеально, але повинен бути досягнутим протягом визначеного часу навчання й виховання студента у вищій школі. Розроблена вченим ідеальна модель вчителя містить у собі наступні розділи: якості особистості вчителя, котрі визначають його громадянську позицію, професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованість; високі вимоги до психолого-педагогічної підготовки; вичерпаний об'єм професійних знань, умінь та навичок; зміст методичної підготовки з фаху [437].

Основними завданнями багаторівневої мистецької освіти є: «вивчення спеціальних музичних програм, які передбачають опанування спеціальних навичок; знайомство з різними стилями й формами нотного письма; формування вмінь розкривати художній образ музичного твору на основі точного прочитання нотного тексту й особистого виконавчого досвіду; формування навичок самостійної роботи над музичним твором, роботи над репертуаром, що має місце в шкільних програмах зі слухання музики» [401, 13].

Музично-педагогічна діяльність щільно пов'язана з цінностями принципово орієнтованими міжособистісний контакт, що дозволяє акцентувати свою увагу на аксіологічному боці спілкування. Професія вчителя, із плином часу, постійно підпадає під вплив визначених модифікацій, котрі визначаються змінами соціокультурних ситуацій у суспільстві. Вони й визначають основні поняття цих категорій, аксіологічний підхід до них, що передбачає зміну вимог до діяльності вчителя музики, які ставить перед ним суспільство. Засоби, що застосовуються в аксіологічно орієнтованих технологіях підготовки майбутніх фахівців, повинні виконувати роль аттрактора, призначенням якого є спонукання особистості до конструктивного вирішення внутрішньо особистісного конфлікту

цінностей, що виникає між індивідуальним “Я” та реальною актуальною дійсністю.

Отже, формування професійної майстерності вчителя музики повинно органічно поєднувати, доповнювати та спрямовувати їх психолого-педагогічну й фахову підготовку. Моделювання праці вчителя музики, яке допоможе осягнути основи фахової майстерності, доцільно здійснювати не тільки у процесі проходження педагогічної практики, а й у комплексному інтегративному вивченні фахових дисциплін. Результативність акмеологічного впливу у цьому процесі залежить від ефективності стимулювання готовності студентів до виконання професійних дій, які скеровані не тільки засвоєними правилами та нормами, а й власними переконаннями. Адже акмеологічні фактори як основні причини, які носять характер рушійних сил є основними детермінантами прогресивного фахового розвитку особистості.

Спрямованість вчителя музики до акме вершин базується на особистісній системі цінностей, тому обов'язковою умовою є ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, до учнів. Високопродуктивним учителем-майстром можна стати тільки маючи необхідні здібності й системність у роботі, гармонічно поєднуючи наукову та фахову компетентність, активно використовуючи продуктивні методи навчання при професійно-педагогічній спрямованості, за наявності адекватної самооцінки, відповідального ставлення до роботи, потреби у саморозвитку і самореалізації. Тому шлях учителя музики до оволодіння професійною майстерністю можливий за наявності внутрішніх та зовнішніх умов, при чому зовнішні умови стимулюють внутрішні, чим сприяють мотивації до дії.

Висновки до другого розділу

1. Науково-прикладний аналіз професійної майстерності майбутніх учителів музики дозволив визначити, що за своїм змістовим наповненням парадигмального значення для нашого дослідження набуває *акмеологічний*

підхід, який дозволяє розв'язати нагальні завдання у сфері мистецької освіти у взаємозв'язку з: системно-цілісним підходом, який забезпечує дослідження означеного феномена як багатоаспектного поняття взаємозалежних і взаємопов'язаних елементів, що дозволяє розробляти засоби пізнання й конструювати складно організовані об'єкти; особистісно-психологічним підходом, який характеризує особистість як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку та самореалізації у становленні творчого потенціалу суб'єкта освіти; професійно-педагогічним підходом, що охоплює систему професійних знань, умінь, навичок, фахові здібності та професійно важливі якості особистості, які спрямовані на урахування специфіки фахової діяльності; діяльнісно-творчим підходом, який ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості; аксіологічним підходом, що обумовлює спрямування змісту, форм та методів навчання на формування професійної майстерності як системи ціннісних орієнтацій особистості вчителя музики.

2. У контекст теоретико-педагогічних досліджень уведено розуміння *акмеологічного* підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музики як основної мети оволодіння ними *акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації* у процесі досягнення вершин досконалості, адже він сприяє активізації внутрішнього потенціалу студентів (мотиваційно-цільової сфери їх особистості, здібностей, вольових якостей, самосвідомості), як умови сходження особистості до свого акме-рівня.

3. Встановлено залежність між акмеологічною спрямованістю майбутнього вчителя музики на продуктивну діяльність та екстраверсією – інтроверсією, емоційною стабільністю – нестабільністю. Домінуюча екстравертна чи інтровертна орієнтація опосередковує вплив темпераменту особистості на його поведінку, професійну діяльність, характер спілкування. Тому визначення *типологічної* приналежності саме у студентські роки є важливим для всієї подальшої продуктивної діяльності вчителя музики у процесі акмеологічного зростання.

4. Виявлено суперечність між особистісним прагненням студентів до системної цілісності фахових знань та наявною пропозицією з боку традиційної освітньої системи фрагментарного, утилітарного знання. Про це свідчить негативна кореляція між значущістю для майбутніх учителів музики фактору системної інтегрованості окремо взятої фахової дисципліни й цілісності її впливу на особистість та щільним зв'язком у системі предметів соціально-прагматичного спрямування. Виявлені суперечності стосуються також практичної діяльності майбутнього вчителя музики між цілями і завданнями, поставленими ним перед собою, і результатами виконаної роботи на практикумі роботи з хором.

Суперечливим і нерівномірним є також й акмеологічний розвиток студентів, які, наприклад, можуть добре здобувати фахові знання, вміння та навички, але невчасно засвоювати моральні норми, робити світоглядні висновки тощо. Тому вирішення суперечностей повинно полягати не у їх нівелюванні, а за рахунок компромісу в поєднанні та взаємному доповненні протилежностей. З цієї позиції майбутньому вчителю музики необхідно у процесі практичної роботи навчитися розпізнавати основні причини протилежностей, поєднувати інтереси школярів, тим самим будувати творчу взаємодію з ними.

5. Виокремлено *акмеологічні фактори*, які носять характер рушійних сил, що є детермінантами прогресивного фахового розвитку особистості вчителя музики. *Об'єктивними* акмеологічними факторами, що залежать від реальності та спрямованості на досягнення оптимального результату нами визначені: соціально-економічні; родинно-побутові; якість навчання; умови набуття практичного досвіду; суспільну потребу у фахівцях даного профілю. До *суб'єктивних* факторів, які об'єднують внутрішні передумови міри успішності професійної діяльності майбутніх учителів музики нами віднесено такі: мотивацію; спрямованість; якості та здібності особистості; компетентність; креативність. *Об'єктивно-суб'єктивними* факторами, що створюють умови для організації професійного середовища вчителя музики та сприяють якісній освіті нами визначено: відповідальність особистості;

ефективне опанування фаховою досконалістю; потреба у досягненні неординарних результатів; різнобічні прояви творчості; самореалізація у досягненні акме-рівня.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [188; 189; 191; 192; 195; 210; 219; 220].

РОЗДІЛ III

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В СИСТЕМІ БАГАТОРІВНЕВОЇ ОСВІТИ

3.1. Регенерація основоположних ідей у фаховій підготовці майбутніх учителів музики

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 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 зростання рівня художньо-педагогічної культури та вмотивована потреба у професійному самовдосконаленні.

Зміна соціальних та освітніх пріоритетів нашої держави, орієнтація її на входження до спільного європейського простору зумовлюють переосмислення концептуальних підходів до формування професійної майстерності майбутніх учителів музики в системі багаторівневої освіти. Розбудова сучасних освітніх систем, за визначенням В.Андрущенка, полягає у максимальному наближенні до міжнародних сучасних «соціокультурних реалій та прогнозованого майбутнього» [320, 3-7]. Дане визначення є дуже важливим у контексті професійної орієнтації майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти, адже це значно впливає на проектування їх подальшої продуктивної діяльності.

Основоположними ідеями професійної підготовки майбутніх учителів, на думку В.Загвязинського, є наступні педагогічні теорії та концепції (до

початку 1980-х років): теорія активного розвиваючого навчання (М.Данілов, Б.Єсипов, М.Скаткін, І.Огородніков, Г.Щукіна та ін.); теорія проблемного навчання (І.Лернер, Н.Махмутов, В.Оконь та ін.); теорія і методика програмованого навчання (В.Беспалько, Т.Ільїна, Н.Тализіна та ін.); концепція розвиваючого навчання (Л.Занков, З.Калмикова та ін.); теорія навчання на основі використання теоретичного узагальнення (В.Давидов, Д.Ельконін та ін.); теорія цілепокладання у структуризації навчання (Н.Кузьміна, П.Підкасистий та ін.) [135, 133].

Серед визначених базових понять В.Загвязинський виокремлює вплив педагога, який займає особливе місце. Адже цей вплив 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.

З цієї позиції окремого розгляду вимагає питання про дотримання принципів навчання, оскільки воно є фундаментальним для освітянської сфери, що неабиякою мірою впливає на її ефективність. Основними вимогами до продуктивного виконання діяльності вчителя музики є впровадження принципів, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно меті й закономірностям мистецької освіти. Адже принцип означає «вихідне положення, провідну ідею, основне правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення» [415, 91]. Доречно зазначити, що античні філософи трактували принцип як щось «притаманне об'єктивному світові, самим речам, з яких вони походять» [483, 525], адже виявлення першоджерела, принципів буття в античні часи вважали основним завданням філософії.

Педагогічна сфера знань, як і будь-яка теоретична система, ґрунтується на взаємопов'язаних принципах. Виходячи із загальних вимог педагогіки як галузі наукових знань, цілий ряд учених (Ю.Бабанський, В.Беспалько,

В.Загвязинський, Л.Занков, М.Скаткін та ін.) виділяють серед основних дидактичних елементів освіти такі, як: мета та закономірності навчання, освітні технології, форми, методи і засоби навчання, контроль знань й оцінку їх результатів та принципи навчання. Доцільно зазначити, що принципи є такими вихідними науковими положеннями, що визначенні на основі «адекватного відображення природи, суспільства, мислення» [388, 131].

У 70-80-х рр. ХХ століття Ю.Бабанський та В.Сластьонін сформулювали принципи цілісного педагогічного процесу, до яких вони віднесли дві групи принципів – принципи виховання і принципи навчання. На думку вчених, до їх складу доцільно віднести такі: науковість змісту виховання і навчання; цілеспрямованість педагогічного процесу; взаємозв'язок навчання в школі з життям; доступність; систематичність і послідовність; свідомість, активність, самодіяльність, творчість учнів; зв'язок навчання і виховання з продуктивною працею; наочність; вибір оптимальних методів, форм і засобів навчання і виховання; стійкість, усвідомленість та дієвість результатів освіти, виховання й розвитку; колективний характер навчання і виховання; комплексний підхід до виховання тощо.

Окремого розгляду заслуговує питання вивчення та впровадження принципів навчання, оскільки воно є фундаментальним у сучасній освіті. Реалізуючи ідеї інноваційного навчання у процесі підготовки студентів до продуктивної діяльності, І.Бех виокремлює принципи нового педагогічного мислення, а саме:

- принцип проблематизації, який полягає у створенні таких психолого-педагогічних умов, які сприяють самостійному пошуку студентів у вирішенні проблемних завдань, у прийнятті самостійного варіанту вирішення нагальних питань;

- принцип особистісно-зорієнтованого підходу до особистості кожного студента, вивчення його інтересів та здібностей;

- принцип діалогізації, котрий полягає в активному обміні інформацією, у творчій взаємодії педагога зі студентами та в міжособистісному спілкуванні студентів між собою на основі довіри;

- принцип персоналізації, який дозволяє активно включати у навчальний процес особистісний досвід майбутніх учителів [47, 11].

Узагальнюючи думки науковців щодо поняття «принцип», Л.Кондрашова зазначає, що існує деяка різнобічність визначення цього феномена. З однієї позиції принцип розглядається як науковий закон, що має стратегію керівництва навчально-виховним процесом, а з іншої, він є результатом визначення закономірностей педагогічної діяльності [229, 37].

Згідно із глибоким теоретичним аналізом, який був проведений А.Хуторським, основними принципами навчання є наступні: принцип наочності; принцип активності та свідомості; принцип міжпредметних основ освітнього процесу; принцип продуктивності навчання; принцип ситуативності навчання; принцип освітньої рефлексії [501, 77-81].

Ретроспективний аналіз історичного генезису принципів в освітянській сфері засвідчив, що у процесі розвитку педагогічної науки, ставлення до принципів дещо змінювалося. Частина принципів, що є основоположною у педагогічній науці, залишилася майже незмінною з часів виходу в світ першої значної праці з педагогіки Я.Коменського «Велика дидактика» (1636р.), інші принципи зазнали істотного переосмислення. Постійний розвиток освітянської сфери створив сприятливі умови появи цілої серії нових принципів.

Послідовність викладу принципів у історії педагогіки була різноманітною. Вона виходила з загальної концепції природовідповідності та культуровідповідності навчання з урахуванням процесу діалектичного пізнання. Для майбутнього вчителя найдоцільнішою є така послідовність принципів, яка відповідає логічному процесу його підготовки до продуктивної діяльності з школярами.

Одним з основних принципів педагогіки є *принцип спрямованості навчання* на реалізацію мети освіти. Цей принцип спрямований на забезпечення всебічного й гармонійного розвитку особистості у закономірній єдності навчання, розвитку та виховання. Я.Коменський (1592-1670) першим зробив спробу змінити відірвану від життєвих процесів існуючу систему

навчання обґрунтувавши і практично застосувавши принцип спрямованості навчання у щільній взаємодії з принципами науковості, послідовності та доступності отриманих знань. Піддаючи критиці існуючі методи засвоєння знань Я.Коменський спрямовував пошуки вчителів на розвиток самостійності та ствердження власних поглядів на систему засвоєння знань, які б дозволили знаходити особистісні шляхи вирішення складних ситуацій. Він наполягав на тому, що всі учні, навіть ті, хто «не мають гострого розуму», можуть, за умови майстерного педагогічного підходу, стати вихованими та оволодіти знаннями [227, 47].

Проектування поставлених завдань на основі принципу *спрямованості* навчання на реалізацію освітньої мети обумовлює єдність навчальної, розвиваючої, виховної функцій навчання. Реалізація цього принципу на практиці дозволяє: «за той самий час вирішувати ширше коло взаємопов'язаних завдань, чим підвищувати результативність навчального процесу; підвищити роль і значення цілепокладання в навчальному процесі, робити навчання більш цілепрямованим» [304, 231].

Принцип *науковості та зв'язку теорії з практикою* Я.Коменський вважав дуже важливим тому, що цей принцип, перш за все, дозволяє впроваджувати у навчальний процес найновіші досягнення педагогіки, психології, методики, передового педагогічного досвіду. В містить цілий ряд важливих для психолого-педагогічної науки основних положень, а саме: «світ можна пізнати; людські знання, перевірені практикою, дають об'єктивну картину розвитку світу; наука у житті людини відіграє важливу роль, що зумовлює спрямованість шкільної освіти на застосування наукових знань, науковість навчання забезпечується передусім змістом шкільної освіти, суворим дотриманням принципів його формування; науковість навчання спричиняється реалізацією педагогами прийнятого змісту; науковість навчання, дієвість набутих знань залежить від відповідності навчальних планів та програм рівню соціального і науково-технічного прогресу, підкріплення набутих знань практикою, міжпредметних зв'язків» [227, 53]. Цінність принципу зв'язку теорії з практикою полягає в тому, що

він передбачає постійне звернення вчителів та учнів до новітніх досягнень науки, культури, мистецтва.

Принцип *систематичності та послідовності* полягає в тому, що набуті знання, уміння та навички доцільно формувати системно, у визначеному порядку, щоб кожний елемент навчального матеріалу був логічно пов'язаний з іншим. На думку Я.Коменського цей процес повинен здійснюватися так послідовно, щоб «сьогоднішнє закріплювало вчорашнє, і торувало шлях для наступного» [227, 212]. Знання отримані безпосередньо у процесі навчання повинні спиратися на раніше засвоєні, щоб тим самим створювати фундамент для отримання наступних знань. З цього приводу доцільно зазначити, що К.Ушинський (1824-1870) стверджував, що тільки системність здатна озброїти вчителя міцними знаннями та допомогти ефективно опанувати ними.

Відомий швейцарський педагог-демократ І.Песталоцци (1746-1827) розкриваючи сутність принципу систематичності та послідовності першим висунув ідею розвиваючого навчання, тобто він розглядав цей принцип у щільній взаємодії з принципом використання наочності у навчанні та принципом свідомості й активності. Послідовність у навчанні І.Песталоцци розглядав як процес переходу від простого до складного, від близького до далекого. Вчений наполягав на такій послідовності у педагогічному процесі, за умови якої кожне нове поняття стало б невеликим, майже непомітним додатком до отриманих знань, добре засвоєним та таким, що набуло стійкого характеру [227, 371].

Принцип *міцності набутих знань* забезпечує їх глибоку осмисленість, адже як стверджував Я.Коменський, слід вивчати напам'ять тільки те, що добре сприйняте розумом. Цей принцип покликаний забезпечити певний комплекс навчальної діяльності учнів, а саме: «первинного сприймання і осмислення навчального матеріалу, його наступного глибокого осмислення, запам'ятовування, застосування засвоєних знань на практиці, а також їх повторення і систематизації» [304, 133].

У середині XIX століття німецький педагог А.Дістервег (1790-1866) поглибив та просунув далі тенденції розвиваючого навчання, висунути І.Песталоцци, при цьому особливу увагу звертаючи на міцність знань у навчанні. Він наголошував на тому, що не можна повторювати вивчене за схемою безпосереднього вивчення, необхідно дати учням можливість розглядати навчальний матеріал всебічно, вивчаючи різноманітні підходи та точки зору вчених [116, 311].

Принципу *розвитку потреб, інтересу набуття знань, стимуляції позитивного ставлення до навчання* надавали великого значення багато вчених, а саме: німецький філософ і педагог І.Герbart (1776-1841), російський письменник, педагог та мислитель Л.Толстой (1829-1910), а також П.Каптерев (1849-1922), який плідно продовжував розвивати прогресивні педагогічні системи у праці «Дидактичні нариси».

Запроваджуючи принцип розвитку потреб, інтересу до набуття знань, стимуляції позитивного ставлення до навчання, І.Герbart виокремив такі чотири рівні у навчанні: ясність отриманих знань, особливо під час первинного знайомства з навчальним матеріалом; знаходження асоціативних зв'язків та їх засвоєння як у процесі повторення вивченого, так й у процесі оволодіння новим навчальним матеріалом; чітка система у послідовності викладу матеріалу в формі логічних структур; методичні рекомендації, які включають комплекс практичних вправ, що закріплюють теоретичні знання тощо. При цьому, особливу роль у стимуляції позитивного ставлення до навчання І.Герbart відводив розвитку інтересу до оволодіння знаннями, вважаючи інтерес одночасно і засобом, і метою навчання [496, 101].

Л.Толстой був переконаний, що найважливішим показником успішності навчальної діяльності та розвитку інтересу до навчання є дитяча творчість, серед якої він особливо виокремлював творчість естетичного спрямування. Тому він часто піддавав критиці існуючі навчальні плани, розклад занять, умовності меж розподілу учнів за віковими групами (класами) у рамках школи, виконання домашніх завдань тощо. У своїх дослідженнях Л.Толстой наполягав на тому, що стимуляція позитивного

ставлення учнів до навчальної діяльності може базуватись на суттєвій допомозі вчителя в оволодінні учнями продуктивними методами навчання, які безсумнівно повинні викликати у них інтерес. Вивчення індивідуальних інтересів учнів, розкриття та спрямування їх інтересів у продуктивне русло є одним з найважливіших завдань учителя [470, 211].

Принцип *доступності* передбачає відповідність змісту, обсягу та характеру навчального матеріалу, врахування вікових особливостей учнів, рівень їх підготовки. З цього приводу Я.Коменський зазначав, що необхідно поступово йти від простого до складного, від визначеного до невизначеного. На поступовому, згідно з віковими пізнавальними можливостями учнів, ускладненню навчального матеріалу наголошував А.Дістервег, звертаючи особливу увагу на поєднання доступності та наочності. Адже у процесі такого поєднання залучаються до сприйняття майже всі органи відчуття учнів. Особливу увагу А.Дістервег звертав на легкість викладу навчального матеріалу та культуру мовлення вчителя, від яких у великій мірі залежить доступність, переконливість та емоційність сприйнятого учнями навчального матеріалу [116, 271].

К.Ушинському належить ідея розробки комплексного підходу в навчанні, яку він щільно поєднував з принципом доступного навчання. Учений наголошував на тому, що доступне навчання повинно бути вимогливим, адже лише так навчання призведе до повноцінного розвитку особистості. Пов'язуючи доступність навчання з емоційністю сприйняття навчального матеріалу, К.Ушинський зазначав, що виховне значення навчання тільки тоді є дієвим, коли воно впливає не тільки на розум учня, але й на його душу та почуття [476, 311]. Підтверджуючи принцип доступності, у цьому аспекті, показовим є той факт, що К.Ушинський, перш за все, апелював до народної освіти.

Принцип *наочності навчання* є одним з найдавнішим у педагогічній науці. Розкриваючи значення цього принципу І.Песталоцци поєднав його з ідеєю розвиваючого навчання, використовуючи наочність не лише як ілюстративний засіб, а й у ролі самостійного джерела знань [227, 318].

Я.Коменський, розглядаючи принцип наочності як широке використання наочних посібників у процесі усвідомленого засвоєння знань, щільно пов'язував цей принцип з наявністю в учнів інтересу й уваги, а також чіткою послідовністю навчального процесу [227, 24]. На думку А.Дістервега, наочність у навчанні відіграє велику роль, але вона повинна бути адекватною особливостям дитячого сприйняття.

Використання наочних засобів навчання (натуральних, схематичних, зображувальних, аудіовізуальних та словесно-образних) повинно обов'язково бути дозованим. Адже переоцінка ролі наочності у навчальній діяльності може, деякою мірою, стримувати розвиток абстрактного мислення учнів.

Принцип *свідомості й активності* передбачає підготовку свідомих та активних громадян держави. Закономірні положення принципу свідомості й активності полягають у тому, що: «справжню сутність людської освіти складають глибоко і самостійно осмислені знання, набуті шляхом інтенсивного напруження власної розумової діяльності; свідоме засвоєння знань учнями залежить від ряду умов і факторів: мотивів навчання, рівня і характеру пізнавальної активності учнів, організації навчально-пізнавального процесу і управління пізнавальною діяльністю учнів, застосованих учителем методів і засобів навчання тощо» [304, 235].

Активність притаманна всіх формам діяльності особистості: пізнавальній, орієнтаційній, перетворюючій, комунікативній, оцінній тощо. На думку А.Дістервега особливу увагу доцільно приділяти розвитку розумової активності учнів й їх свідомому навчанню. Адже від ставлення школярів до навчання, у великій мірі, залежить інтенсивність та міцність їх знань. З цього приводу доцільно зазначити, що у структурі активності провідними є наступні компоненти: готовність до виконання навчальних завдань; прагнення до свідомої самостійної діяльності; усвідомлення виконуваних дій; стійкість уваги до предмету активності; прагнення підвищення свого особистісного рівня [116, 71].

Принцип *створення комфортних умов навчання* передбачає гуманно-особистісний підхід до розвитку цілісної сукупності якостей особистості.

Такий підхід забезпечує розвиток прихованих здібностей та можливостей учнів. На думку П.Каптерєва, який рішуче виступав проти перевантаження навчальних планів, вважав, що учням потрібно забезпечити вільний вибір дисциплін і предметів, що вивчатися ними за власним бажанням, особливо це стосується учнів старших класів. Підставу для такого твердження учений бачив у положенні про існування різних «типів» розумової діяльності (гуманітарного, математичного складу тощо). Такий підхід, за теорією П.Каптерєва, створює комфортні умови для продуктивного навчання учнів. Розподіляючи весь освітній простір на дві складові – загальну і факультативну, й також будучи прихильником евристичної форми навчання, П.Каптерєв, проте, вважав, що «правильною може бути тільки така освіта, яка одержана в умовах сім'ї, коли до одного учня приходять багато вчителів, а не в школі, де багато учнів вчать в одного вчителя» [171, 278].

Л.Толстой вважав, що «єдиним методом освіти є досвід, а єдиним його критерієм є свобода», тим самим він пропагував евристичну форму навчання. Адже саме евристична форма навчання стимулює творче мислення, уяву, рефлексію учнів [470, 376].

Ставлення до евристичного методу навчання вельми суперечливе та неоднозначне, воно викликає дискусії як у вчительському середовищі, так і серед учнів, не дивлячись на те, що йому вже більше 2000 років (адже його основи закладені у школі Сократа). З цього приводу Л.Виготський зауважив, що помилка запровадження евристичного методу полягає «в надмірному перебільшенні й поклонінні зразкам дитячої творчості та нерозумінні того, що стихійна сила творчості хоча і здатна створити зразки найбільшої напруги, проте завжди приречена залишатися у вузькому колі самих елементарних, примітивних й, по суті, бідних форм» [83, 242]. Але доцільно визнати, що ідеї системи вільної освіти продовжують активно розвиватися як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці.

Педагогіка ХХ століття істотним чином наповнила і поглибила принципи освіти, хоча єдиної класифікації педагогічних принципів на сьогоднішній день немає. Та й однозначно стверджувати, що нині

обґрунтовані вже всі можливі дидактичні принципи, не можна, бо педагогіка не є якоюсь догмою, а навпаки, вона розвивається за всіма напрямками. У зв'язку з цим доречно зазначити, що: «єдність принципів навчання і виховання в сучасних умовах вимагає розвитку нового педагогічного мислення уміння застосовувати їх в діалектичному взаємозв'язку, розглядати в певній системі, комплексно, конкретно, з урахуванням реальних можливостей та умов» [304, 63].

Таким чином, проведений нами короткий історичний огляд загальних принципів навчання показує, що вони розвивалися в двох різних напрямках. Перший напрям ґрунтується на таких елементах, як міцність знань за рахунок індивідуалізації методів навчання, розподілення освіти на загальну і додаткову. Другий напрям спирається на асоціативність мислення, комплексно евристичний, проблемно-пошуковий, культурологічний характер навчання. Проведене теоретичне дослідження дозволило констатувати деяку подвійність педагогічного процесу, обумовлену існуванням різних освітянських підходів. У сучасній психолого-педагогічній науці немає ще єдиної думки з цього приводу, проте, вихід з такої суперечливої ситуації, на нашу думку, «підказує» педагогіка мистецтва, яка вже окреслила в цій галузі шляхи розв'язання цієї проблеми.

Ураховуючи введення послідовності принципів у історії педагогіки: загальної концепції природовідповідності навчання (Я.Коменський), культуровідповідності (А.Дістервег), рекомендації щодо організації самостійної діяльності учнів, дотримання своєчасності, поступовості, органічності, міцності та сталості набутих знань (К.Ушинський) формального й неформального підходу до освіти, логіку процесу діалектичного пізнання (Т.Льїна), найдоцільнішою для нашого дослідження є така їх послідовність, котра зумовлює вимоги до основних компонентів навчального процесу в системі мистецької освіти.

Разом із загальнодидактичними, доцільно розглянути специфічні принципи, характерні для викладання у окремій сфері освіти, загалом, та у системі мистецької освіти, зокрема. З цього приводу необхідно зазначити, що

ці принципи стали основою для багатьох подальших розробок у сфері мистецької педагогіки.

Аналізуючи принципи мистецької освіти варто детально зупинитися на педагогіці ХХ століття, оскільки її ідеї концентровано увібрали в себе багату теоретичну спадщину попередніх історичних епох.

Одним з основоположників музичної педагогіки та психології є Б.Асаф'єв (1884-1949), який вважав, що яскрава виразність та специфічність музичного мистецтва обумовлює значну відмінність музичного навчання від інших педагогічних процесів. Ще на початку минулого століття основними принципами музичного навчання вчений визначив такі: контрастність у музиці та в музичному вихованні; художність як засіб збагачення музичної свідомості тощо [28]. Б.Асаф'єв заклав основи мистецької педагогіки, яка базується на принципах опори на інтонаційний, жанровий, стильовий підходи до вивчення музичного матеріалу в поєднанні народної, академічної (класичної та сучасної), духовної музики. Він одним з перших сформулював основні вимоги до підготовки вчителя музики.

Н.Гродзенська (1862-1974) визначала важливу роль виконавської майстерності вчителя музики, адже вчитель у процесі емоційного виконання музичних творів повинен створити емоційну атмосферу в дитячій аудиторії. Вона акцентувала увагу на всебічному розкритті музичного образу в процесі слухання, виконання та створення музичних зразків як засобів особистісної самореалізації учнів в музичному мистецтві. Основу розвитку ефективного сприйняття музики учнями вчена вбачала в «єдності виконавської (співацької) й музичної пізнавальної діяльності школярів, у взаємозв'язку різних форм роботи на уроці, розвитку музичних асоціацій тощо». Тим самим Н.Гродзенська однією з перших у вітчизняній музичній педагогіці проголосила тезу про комплексність музичної освіти [106, 97].

На думку С.Шацького (1878-1934), проблема підготовки вчителя до продуктивної діяльності повинна розглядатися в органічному взаємозв'язку з питаннями якості освіти. Вчений у центр музичної освіти ставив гуманістичну, естетичну, моральну спрямованість музичної освіти, яка

втілюється у наступних принципах, а саме: розкриття естетичної цінності музики, її унікальний вплив на художній розвиток школярів; вияв багатоаспектних зв'язків музичного мистецтва з духовним життям. Ключовими позиціями виховного процесу вчений вважав: фізичну та розумову працю, мистецтво та гру; виховання дітей повинно відбуватися в соціальному середовищі («відкрита» школа); управління школою повинно керуватися принципом демократизму (співпраця вчителів і учнів; самоврядування школярів; педагогічний колектив як організація колег-однодумців); доцільність того, що вчитель повинен бути не тільки організатором шкільного процесу, а й організатором дитячого життя загалом; «організаційним ядром шкільного життя є естетичне виховання, яке охоплює весь світ прекрасного (музику, живопис, театр, прикладне мистецтво тощо) та в єдності з трудовим вихованням виступає каталізатором творчих потенцій особистості й колективу» [512, 41]. С.Шацький великим недоліком підготовки студентів вважав пасивну практику, в результаті якої вони тільки спостерігають за діяльністю вчителя. Він наполягав на активній педагогічній практиці, в результаті якої у майбутніх учителів виробляється професійна позиція та основи індивідуального стилю діяльності.

В.Шацька (1882-1978) наголошувала на тому, що вчитель музики повинен досконало володіти культурою спілкування, бути всебічно ерудованою особистістю, крім необхідно опанувати виконавське мистецтво. Вона зазначала, 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 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 спілкуванні з мистецтвом [513, 42].

У становленні музично-педагогічної освіти важливим є науково-методичний внесок О.Апраксіної (1910-1990), 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 [25, 148].

У музично-педагогічній концепції Д.Кабалевського були виокремлені та впроваджені наступні принципи музичної освіти: орієнтація на формування активного інтересу дітей до музичних занять у основі яких лежить розвиток емоційного сприйняття школярами музики, особистісного ставлення до творів музичного мистецтва, залучення учнів у процес художньо-образного музикування та стимулювання їх музично-творчого самовираження; спрямованість музичних занять на духовний розвиток особистості учнів, за умови націленості змісту музичної освіти на їх моральний, естетичний розвиток, на формування музичної культури школярів як важливої складової їх духовної культури; взаємозв'язок музики та життя у процесі музичної освіти, який спрямовується на розкриття змісту навчальних тем у відборі музичного матеріалу та методів його подання; залучення учнів у світ великого музичного мистецтва – класичного, народного, сучасного, яке охоплює різноманітні жанри, форми, стилі; тематична побудова програми, яка припускає цілеспрямоване й послідовне розкриття жанрових, інтонаційних, стильових особливостей музики, її взаємозв'язку з іншими видами мистецтва; визначення спільних та відмінних рис на всіх рівнях організації музичного матеріалу 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; розуміння сприйняття музики як основної музичної діяльності та основи музично-естетичного виховання у цілому; націленість музичних занять на розвиток творчих задатків учнів, що слід здійснювати у композиторській, виконавській та практичній діяльності [159, 72].

З цього приводу Ю.Алієв 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, 65].

Е.Абдуллін визначає принципи музичної освіти як «початкове положення, яке розкриває сутність, цілі й мету музичної освіти, спрямованість та характер її змісту й процесу розвитку», підкреслюючи їх багатоаспектність він 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) [2, 121].

Організація процесу цілеспрямованого розвитку музичних здібностей учнів, на думку Е.Абдулліна, спирається на принцип єдності свідомості та

діяльності. Якщо музичні здібності не тільки розвиваються, але й формуються у діяльності, то це притаманно й вивченню розвитку окремих аспектів музичних здібностей, музично-пізнавальних процесів як динамічних характеристик музичної свідомості (музичного сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо). У процесі реалізації цього принципу вчитель моделює розвиток музичних здібностей своїх учнів засобами організації музично-педагогічної діяльності. 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.

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 [2, 57]. Процес музичного пізнання розглядається Е.Абдулліним як сукупність цілісних психологічних систем: сенсорно-перцептивної, когнітивної, ціннісної, творчої.

Як зазначає Е.Абдуллін основним принципом методологічного аналізу музично-педагогічних проблем є діалектична взаємодія особистості з предметами, процесами, явищами професійної діяльності, яка завжди носить об'єктивно-суб'єктивний характер [2, 73]. Діалектика об'єктивного та суб'єктивного особливо наглядно проявляється у процесі взаємодії особистості з мистецтвом, адже активне особистісне художнє пізнання світу є основоположним мистецьким принципом. Особистісне, суб'єктивне завжди присутнє у різноманітних формах спілкування з музикою та є її сутністю. У рамках розгляду цього принципу особливе значення має проблема єдності наукового та художнього.

Реалізація принципу взаємозв'язку об'єктивного та суб'єктивного припускає, що на всіх рівнях та етапах методологічного аналізу міркування та висновки учителя носять не стільки об'єктивний, але й особистісно-

творчий характер. Знання, категорії, аргументи, які знаходить учитель для підтвердження чи критичної оцінки своїх висновків у процесі аналізу – все це повинно пропускатися через його розум та серце [296, 75].

На думку Л.Горюнової, ефективним може бути тільки органічне поєднання різновидів музичної діяльності (слухання музики, хоровий та сольний спів, гра на дитячих музичних інструментах, рухи під музику) у процесі виконання музичних творів. Вона вважає проблему виявлення та розробки принципів музичної освіти першочерговою, доцільно виокремити найважливішими принципами 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 [102, 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» [394, 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 [394, 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» [401, 25-26].

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 [133].

У цьому процесі важливою є інтеграція мистецької освіти та різноманітні точки зору на її систематизацію, що традиційно склалися. Інтеграція полягає у зв'язку окремих диференційованих частин і функцій системи в ціле, а також процес у цілому, який веде до такого покладання. Як стверджував Б.Кедров, - «під інтеграцією доцільно розуміти таку форму взаємодії, яка припускає наявність різних галузей знань та загальних дослідницьких завдань, цілей і проблем, а також специфічної єдиної системи пізнавальних засобів, необхідних для вирішення і реалізації даних проблем й цілей» [174, 73]. У цьому полягає позиція фундаментальної науки по відношенню до вживанню категорії «інтеграція» у сфері педагогіки.

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» [296, 39].

Обґрунтування принципу інтеграції мистецької освіти вбачається актуальним у світлі концепції розвиваючого навчання Г.Ципіна. У цілому, концепція розвиваючого навчання в процесі музичного навчання припускає звернення основної уваги не тільки на формування умінь та навичок, а на розвиток професійного мислення, художньої свідомості та творчості учнів. На думку Г.Ципіна, розвиваюче навчання припускає розробку «нових

музично-дидактичних принципів, які забезпечують збільшення об'єму навчального матеріалу; використання інноваційних методик прискореного темпу його викладання; збільшення міри змістової наповненості музичних занять; активізації творчої ініціативи учнів тощо» [499, 193].

Ретроспективний аналіз проблеми інтеграції в теорії загальної та мистецької педагогіки дозволив розглядати її як складний структурний педагогічний процес, що вимагає: навчати учнів розглядати будь-які явища з різних точок зору; розвивати у них уміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретних завдань; формувати у школярів здатність до самостійного проведення творчих досліджень; розвивати у них бажання активно виражати себе у творчій діяльності. Такий підхід дозволяє знайти пояснення теоретико-методологічних підходів до визначення сутності інтеграції як педагогічного явища та простежити взаємозв'язок поняття «інтеграція» з такими важливими категоріями в педагогіці, як «система», «синтез», «комплекс» тощо.

Доцільно визначити, що інтегративність (взаємозв'язок, взаємодія) видів мистецтв у процесі їх естетико-виховної дії на учнів полягає в цілісному сприйнятті твору (змісту і форми, емоційного й раціонального, етичного і естетичного), в єдності завдань розвитку художньо-естетичних відчуттів, думок, смаків та ідеалів школярів. Найефективнішим доцільно вважати звернення до трьох навчальних предметів гуманітарного циклу - музики, літератури й образотворчого мистецтва.

Група авторів інтегрованого курсу для учнів 1-9 класу загальноосвітньої школи на чолі з доктором педагогічних наук Т.Баклановою вважають, що в мистецькій педагогіці «інтеграція здійснюється за трьома рівнями: внутрішнього художньо-естетичного синтезу різних видів мистецтв у органічному поєднанні творчої діяльності учнів; міждисциплінарного гуманістичного синтезу мистецтв, рідної мови, літератури, фольклору; знаходження смислових блоків, образів, понять, що володіють універсальним значенням, яке, проростаючи у всі сфери людської свідомості, а саме,

природниче-наукового і математичного, органічно поєднують їх у цілісну систему [30, 17].

На думку О.Нечаєвої, 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-сислової, 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 [355, 41].

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. Достатньо пригадати інструментальні музичні твори, що носять характер програмності («Весняні враження» Ж.Колодуб, «Пори року» А.Вівальді, «Шість візерунків» Б.Фільц, «Маленька сюїта про звірів» М.Степаненка, «Карнавал тварин» К.Сен-Санса, «Картинки з виставки» М.Мусоргського, «Марш» М.Жербіна, «Дитячий альбом» П.Чайковського, «Гуцульські акварелі» І.Шамо тощо). Аналогічні мотиви можна прослідкувати і в музиці вокальній (в піснях, романсах, кантатах, ораторіях тощо), а саме: синтез музики й літературного тексту. У свою чергу, поезія багато в чому ґрунтується на законах розвитку музичного жанру.

У роботах Е.Абдулліна, О.Апраксіної, Б.Асаф'єва, В.Медушевського, В.Назайкінського, Г.Нейгауза, Ю.Рагса та ін., розглядається взаємозв'язок

музики з різними видами мистецтва [2; 25; 29; 288; 319; 325; 393]. Такі жанри мистецтва, як опера і балет є синкретичними, адже їм притаманний синтез (інтеграція) багатьох видів мистецтв: музики, театру, дизайну, декоративно-прикладного мистецтва, архітектури, хореографії, літератури.

Якщо проаналізувати культурну спадщину попередніх історичних епох, то можна звернути увагу на безумовний факт того, що найбільш значущих успіхів у творчості досягли саме ті особистості, чий талант був різноплановим, енциклопедичним, інтеграційним за своєю сутністю, що охопив широтою фантазії як сферу мистецтва, так і сферу науково-експериментальної діяльності. До таких, без сумніву, можна віднести: Аристотеля, Леонардо да Вінчі, Мікельанджело Буанаротті, Уїльяма Шекспіра, М.Ломоносова, Ж.-Ж.Руссо, Е.Гофмана, О.Бородіна, С.Дягилева, Дж.Гершвіна, Ф.Шаляпіна та багатьох інших.

Звертаючись до ще більш ранніх епох (мистецтва епохи античності, шумерів або Стародавнього Сходу), музикознавці констатували початкову синкретичність, синтез багатьох видів мистецтва: музики, хореографії, літератури, образотворчого мистецтва, декоративно-прикладного мистецтва, театру, цирку тощо. У зв'язку з цим, доцільно підкреслити, що ці міжпредметні зв'язки щільно взаємозв'язані з інтеграційним підходом в мистецькій освіті. Відомо, що пізнання світу, цілісної його картини також спрадавна носило синкретичний характер: чи то наукове, релігійне, практичне (трудова) або музично-естетичне пізнання. З цього приводу Ян Амос Коменський, основоположник дидактики, зазначав: «все що знаходиться у взаємозв'язку, повинно бути викладеним у такому ж зв'язку та порядку» [227, 27].

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» [415, 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 з-поміж найголовніших 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 [350, 9].

Принципи, які Г.Ержемський вважає методологічним фундаментом теорії диригентського мистецтва, що здатні вирішити проблему багатоаспектної та багатофункціональної діяльності, є наступними: принцип цілісності (системності) у втіленні художніх завдань та дій, що їх реалізують; принцип взаємодії в умовах спілкування з творчим колективом; принцип природного кодування творчих уявлень учасників колективу; принцип активної релаксації (зняття м'язової напруги) [129, 12].

Отже, 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.

3.2. Обґрунтування системи педагогічних принципів формування професійної майстерності вчителів музики

Процесуально-функціональний аналіз досліджуваного феномена дозволив конкретизувати та виокремити основні принципи мистецької освіти, які зможуть забезпечувати зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики у контексті формування професійної майстерності на основі постійного розвитку національної свідомості та соціокультурної відповідності майбутніх учителів музики, особистісно зорієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу, інтегративності, спрямованої на забезпечення фахової цілісності, інтенсифікації, яка зумовлює функціонування багаторівневої освіти, проектування майбутньої продуктивної діяльності, акмеологічного становлення вчителя музики у процесі практичної діяльності. Виокремлені принципи, на які спирається мистецька освіта як підсистема системно організованої вищої педагогічної освіти рядом принципів, в яких реалізується специфічна сутність, мета та завдання формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. Отже, враховуючи основні чинники, що спонукають мистецьку освіту

реалізувати визначені нами принципи та проектуючи пріоритетні напрями подальшого її розвитку в процесі формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, серед провідних нами виокремлено наступні принципи: *національної спрямованості; соціокультурної відповідності; інтенсифікації; інтегративності, яка забезпечує фахову цілісність; індивідуалізації; проєктивності та акмеологічності.*

Національної спрямованості. Цей принцип виявляється як у вищих сферах формування професійної майстерності, таких, як становлення духовності майбутніх учителів, їх ціннісних орієнтацій (естетичні ідеали, художньо-музичні смаки, етнопедагогічні пріоритети), так й у конкретиці викладання музично-педагогічних дисциплін (визначення національних зразків музичного мистецтва центральною ланкою навчального репертуару, першочергове, на рівні ментального усвідомлення, вивчення досвіду вітчизняних майстрів музично-педагогічної справи).

Національній спрямованості студентів сприяє як пошук інноваційних технологій в галузі теорії і методики навчання, так і відродження та творче переосмислення багатого досвіду українського народу. Засобами музичного мистецтва національну спрямованість студентів доцільно направляти ускладнюючи завдання естетичного оцінювання навколишньої дійсності, що всебічно охоплює пізнання майбутнім учителем особистісного власного «Я». Здійснювати цю роботу необхідно шляхом залучення студентів до різноманітних видів музично-естетичної діяльності, особливо до досконалого вивчення різноманітних творів національного музичного мистецтва.

Цей принцип щільно пов'язаний з нагальним завданням формування національної свідомості майбутніх учителів. Адже свідомість є важливим елементом формування професійної майстерності студентів, який дозволяє усвідомити свої здібностей та якості, дії та почуття тощо. Саме свідомість надає діям особистості цілеспрямованого характеру.

Реалізація принципу національної спрямованості у практичній діяльності враховує природну, слухову установку на українську інтонаційну культуру з опорою на «національне музичне мислення, завдяки чому

практикується наскрізне вивчення характерних стилевих особливостей українського музичного мистецтва. Узагальнення метро-ритмічних та ладово-інтонаційних особливостей національної стилістики дає міцну основу для упорядкування знань майбутніх фахівців з курсу теорії музики та виконує роль введення у інтегрований музично-теоретичний курс. Доцільно зауважити, що зазначений принцип сприяє частковому вирішенню проблеми виховання національної свідомості студентів, що в умовах розбудови української державності набуває особливого значення» [347, 35].

Принцип національної спрямованості полягає в тому, що національна основа мистецької освіти є важливою умовою соціалізації студентів, засвоєння ними національної та загальнолюдської культури. Вивчення культурно-історичного розвитку свого народу, його традицій, міфології, фольклору є важливою умовою реалізації цього принципу в процесі проектування навчально-виховного процесу спрямованого на формування професійної майстерності майбутніх учителів. Музична культура, за своєю сутністю є національною, адже вона заснована на такому звуковому мисленні та інтонаційній побудові, які притаманні даній народності.

Національна музично-педагогічна школа – історично та соціально обумовлений процес, який відображає характерні риси психологічного складу народу, його музики, поезії, мови, а також художньо-виконавські та педагогічні принципи. Вивчення історико-педагогічної, музично-педагогічної, мистецтвознавчої літератури дозволяє зазначити, що народження та розвиток сучасної національної музично-педагогічної школи – це історично зумовлений, художньо-педагогічний процес, який відбиває психолого-педагогічні та художньо-виконавчі принципи українського народу, а також мовні, поетичні та музичні особливості національної культури. Підґрунтя української музично-педагогічної школи складають народна педагогіка, історія, звичаї, національна музика. Її музично-педагогічними витоками були українська народна пісня та український церковний хоровий спів. Ці два напрями розвивалися одночасно, взаємо впливали та збагачували один одного. Вони стали головним джерелом

педагогічних надбань народу, його методів та засобів навчання й виховання молодого покоління. Розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціокультурної сфери неможливий поза глибоким усвідомленням національних витоків художньої культури. Серед конкретних шляхів втілення національних засад мистецького навчання, доцільно виокремити такий як «надання художній творчості національних авторів пріоритетного місця в навчальних програмах. Опора на національні основи мистецького навчання в сучасних умовах означає також формування у студентів особливої професійної відповідальності за розповсюдження кращих зразків національного мистецтва в суспільстві» [320, 16].

У зв'язку з цим вельми доречно згодитися з думкою В.Медушевського про те, що завдання шкільної музичної освіти – надавати дітям можливість відчувати істотний зміст серйозної музики на відміну від деяких бездуховних зразків естради, сформувані їх музичний слух як орган пошуку небувалої краси, повернути їх серця до національних культурних традицій [288, 33]. Ця позиція мимовільно перекликається з точкою зору академіка Б.Ліхачова про те, що судження про надбання народу повинні керуватися перевагами того кращого, що він утілював, або навіть тільки прагнув упровадити в життя. Саме така позиція є найпліднішою, найгуманістичнішою [261, 121].

Соціокультурної відповідності. Цей принцип передбачає внесення змін до системи формування професійної майстерності відповідно до потреб розвитку суспільства. Мотивація нововведень формується під впливом не стільки внутрішніх сил навчального процесу, скільки завдяки усвідомленню сутності зовнішніх факторів, зокрема, рівнем й особливостями розвитку сучасної мистецько-естетичної й психолого-педагогічної культури. Принцип соціокультурної відповідності покликаний знівелювати суперечності між освітньо-фаховими потребами студентів й вимогами суспільства до них та змінними соціальними ситуаціями. Цей принцип орієнтує навчально-виховний процес на адаптивні підходи, які б давали змогу враховувати нові культурологічні підходи.

Механізмом забезпечення культуровідповідності мистецької освіти виступає таке її спрямування, котре долає вузькофахові уявлення студентів про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства, трактує мистецтво як «чинник розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку її світоглядних установок, активізації її внутрішнього емоційного життя, як засіб психологічної розрядки і відновлення духовних сил в умовах напруженого сьогодення» [320, 17]. Особистість майбутнього вчителя розвивається не тільки на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами культури. У зв'язку з цим засвоєння культурних цінностей є розвитком самої людини та становлення її як творчої особистості.

Принцип соціокультурної відповідності визначає співвідношення між освітою та культурою, як середовищем, у якому студент виступає культурною людиною. Це означає, що культурне ядро змісту освіти складається з загальнолюдських, загальнонаціональних й регіональних цінностей культури, а ставлення до студента має визначатися, виходячи із розуміння його як вільної, цілісної особистості, здатної до самостійного вибору цінностей, «самовизначення у світі культури й самореалізації своїх творчих задатків та здібностей» [304, 391].

На думку Б.Ліхачова, рівень естетичного розвитку суспільства у цілому характеризується відношенням до культурних цінностей минулого, вмінням їх зберігати, сприймати як художню цінність. Адже процес розгляду подій сучасної художньої культури вимагає від майбутніх учителів музики виявлення деяких механізмів та зв'язків, котрі необхідні для впровадження культурологічних знань для аналізу й оцінки навколишніх явищ [261, 39].

Інтенсифікації. Впровадження цього принципу зумовлено потребами функціонування багаторівневої системи освіти, зокрема, скороченням терміну підготовки на рівні бакалаврату до чотирьох років, необхідністю подолання пасивності викладацьких підходів, схильністю до використання морально застарілих підходів у навчанні студентів тощо. Впровадження цього принципу передбачає актуалізацію, насамперед, внутрішніх резервів

навчального процесу спрямовано на досягнення його результативності за рахунок опори на вискоєфективні педагогічні технології. Цей принцип означає проходження цілого ряду етапів, протягом яких поступово ускладнюється й урізноманітнюються зміст та напрями розвитку тих утворень, котрі загалом складають цілісну систему характеристик особистості. Інтенсифікація системи багаторівневої освіти запроваджується, в основному, за допомогою інноваційних технологій.

У дослідженні педагогічна технологія розглядається нами як: сукупність дидактичних прийомів або психолого-педагогічних настанов педагога щодо відбору змісту та форм організації навчального процесу; процесуальна сторона дидактичної системи; модель спільної діяльності вчителя та учня; «систематичний метод планування, застосування, оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти» (ЮНЕСКО, 2006 р.); системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних, методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети (М.Кларін); науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат (О.Савченко).

Принцип *інтегративності, який забезпечуватиме фахову цілісність*. Йдеться про подолання розрізненості, мозаїчності, розкиданості музичної підготовки, об'єктивно зумовленої необхідністю викладання різних музично-фахових дисциплін (диригування, хоровий клас, музичний інструмент, сольний спів тощо). З метою систематизації музичної підготовки пропонуємо визначити провідний напрям підготовки, який відіграватиме роль системоутворюючого фактору, – диригентсько-хорову підготовку, до потреб якої мають «приспосовуватись» інші грані професійної підготовки. Вибір диригентсько-хорового напрямку як системоутворюючого зумовлено сутністю

провідної ролі хорового співу в системі музичного виховання дітей. У цьому контексті певного значення набуває впровадження інтегрованих курсів тощо.

Ще К.Ушинський відносив принцип оптимального поєднання різноманітних форм та методів навчання до психологічних аспектів виховання особистості учнів та вважав його важливим [477, 292]. Доцільно зазначити, що за останні роки з'явилося багато інтегрованих навчальних програм предметів різноманітного спрямування, серед яких слід виокремити мистецький цикл. Адже опора на історичний стрижень дає можливість провести паралелі від музики до поезії, живопису, архітектури тощо. Це дозволяє усвідомити та глибше зрозуміти специфічні особливості епохи, в якій були створені ті чи інші шедеври музичного мистецтва.

Традиційно інтегративний принцип у навчанні не зводиться до звичних міжпредметних зв'язків між окремими дисциплінами. Інтеграція знань, за своєю сутністю є щось більше, ніж просто їх накопичення, це – збереження знань одного предмету з метою активного їх використання в іншому, що й дозволяє застосувати ці знання, вміння та навички у різноманітних ситуаціях. Можливості для широкого використання даного принципу представляє практично кожна дисципліна. Реалізація принципу інтегративності з усіх напрямків фахової підготовки майбутнього вчителя музики припускає сумісні скоординовані зусилля викладачів різних спеціальностей та вимагає не тільки узгодженості, а й синхронності в педагогічних діях.

Відповідаючи сучасним тенденціям, принцип інтегративності у мистецькій освіті реалізується через взаємодію різнопрофільних мистецьких дисциплін і забезпечує формування професійної майстерності за принципом взаємозв'язку та взаємодоповнення, завдяки чому сприяє усуненню міждисциплінарної відокремленості у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності.

Індивідуалізації. Педагог, що досяг рівня професійної майстерності, не може не відзначатись індивідуальним стилем в педагогічній роботі, йому притаманні оригінальність мистецького й методичного мислення, відсутність штампів у роботі. Формування професійної майстерності в річищі

індивідуалізації передбачає врахування особливостей студента, відбір і застосування відповідних засобів сугестивного впливу на нього. Сутність цього принципу полягає в тому, що кожна особистість унікальна й головним завданням формування її індивідуальності є створення оптимальних умов для розвитку творчого потенціалу. Індивідуальність інтегрує всі соціально ціннісні властивості конкретної особистості, надаючи їй цілісності.

У зв'язку з цим доцільно зазначити, що індивідуальність – це особлива форма буття людини в суспільстві, у якій вона живе та діє як автономна і неповторна особистість, зберігаючи свою цілісність і самототожність, в умовах безперервних внутрішніх й зовнішніх змін. Людська індивідуальність – це одиничність, неповторність, унікальність, специфічність, яка характеризує її порівняння з іншими людьми; за своєю структурою індивідуалізація – це складний процес, всі елементи якого, взаємодіючи, утворюють єдине ціле – інтегративну індивідуальність.

З цього приводу доречно зазначити, що російський філософ В.Розанов (1856-1919) вважав основними принципами шкільної освіти: принцип індивідуальності у поєднанні з принципами єдності та цілісності [354, 92]. Згідно із принципом індивідуалізації він вважав, що «будь-яке враження, що увійшло в душу людини, не уживається до того часу, поки воно не вросло, не закінчило своєї взаємодії з нею, тому лише заспокоєний в собі, незайнятий розум може почати сприймати плідно нові серії вражень» [354, 93]. Даний принцип послужив «каталізатором» інноваційних педагогічних технологій «занурення» й «поглиблення», серед яких доцільно виокремити такі як:

1. Вальфдорська школа, заснована в Німеччині творцем антропософії Рудольфом Штейнером (1861-1925), що пропонує навчання під гаслом актуалізації духовного життя людини, котре витікає з надчуттєвого пізнання світу через самопізнання особистості як духовного індивіду всесвіту. В основу викладання за такою дидактичною системою закладені наступні методи: максимальна реалізація своїх можливостей (самореалізація); заперечення всіляких навчальних шаблонів і планів; використання принципу

дуалізму; пріоритет виховання над навчанням; вивчення об'єктів пізнання як наділених душею предметів; колективно-пізнавальна творчість [304, 133].

2. Система видатного італійського педагога Марії Монтесорі (1870-1952) заснована на застосуванні у навчанні різноманітного ілюстративно-демонстративного дидактичного матеріалу (штучно створеної системи необхідної допомоги), що об'єднує основні завдання пізнання світу відчуттів й дух індивідуалізму (головний дидактичний принцип Монтесорі - «Допоможи мені це зробити самому»). Основними орієнтаціями цієї системи є: всебічний розвиток дитини; виховання самостійності; сплав у свідомості дитини образного світу та мисленнєвої діяльності, тощо [420, 745-748].

3. Інноваційно-альтернативна школа французького педагога-дослідника Селестена Френе (1896-1966), представлена в 30 педагогічних інваріантах, підставою для яких служать: індивідуальний тижневий план; створення учнями імпровізаційних текстів (з вибраних дисциплін) з подальшою їх публікацією в шкільній друкарні; заміна оцінок у навчальному процесі різними формами заохочень (або осуду). В основі навчання закладені наступні методика: шкільне самоуправління, метод проєктів, культ інформації, використання довільних текстів, культивування праці та здоров'я, тощо [420, 128-131].

Принцип індивідуалізації визначає кожного студента активним суб'єктом освітнього процесу. Відповідно до цього принципу закони духовного розвитку особистості, процеси, які відбуваються у внутрішньому світі студента, слугують головними орієнтирами навчально-виховної діяльності. Г.Падалка зазначила, що принцип індивідуалізації означає піклування вчителя про «виявлення і збереження здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору й застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості» [320, 9].

Індивідуальний підхід, чи індивідуалізація навчального процесу, є суттєвим, необхідним компонентом музичної освіти, який визначає пріоритетний напрям формування професійної майстерності майбутніх

учителів музики. Адже індивідуалізацію доцільно розглядати не як пристосування до індивідуально-типологічних особливостей майбутнього вчителя, а як найкращі зміни її розвитку під впливом особистісно зорієнтованого навчання. Крім цього індивідуальний підхід реалізується у процесі навчання, перш за все, за рахунок створення позитивних умов для діагностики, розвитку й подальшого вдосконалення всього найкращого, чим відрізняється особистість кожного студента.

Проективності. Піклування про формування професійної майстерності студентів не може не орієнтуватись на перспективу їх розвитку в мистецько-естетичному й методико-педагогічному аспектах. Принцип проективності виражається у забезпеченні цілеспрямованості навчального процесу, формуванні чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента. Особливого значення цей принцип набуває у реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» у навчанні. Принцип проективності виражає зорієнтованість навчального процесу на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Важливу роль відіграє означений принцип у подоланні таких недоліків існуючого процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань професійної підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети.

Ефективне проектування навчально-виховної роботи полягає в доборі таких способів організації діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Цей принцип 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. Принцип проективності дозволяє вчителю визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Завдяки запровадженню цього принципу 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.

Акмеологічності, що передбачає спрямування фахової підготовки на найвищі результати. Акмеологічне спрямування фахової підготовки означає оптимальну збалансованість різних сторін навчально-виховного процесу, виражає залежність між затраченими навчальними зусиллями й забезпеченням глибини і широти підготовки студентів. Принцип акмеологічності орієнтує процес формування професійної майстерності на досягнення рівня досконалості як в загальних результатах, так і в педагогічних засобах, що забезпечують ефективне функціонування навчальної діяльності. Цей принцип є комплексним, адже він включає: вивчення об'єкта педагогічної діяльності як цілісної особистості, котра включає цілий ряд взаємопов'язаних елементів; потребу та здатність людини до удосконалення як усвідомлення себе центром організації буття; визначення професійно-особистісних стандартів; наявність високого рівня мотивації; потребу в досягненні неординарних результатів; самореалізацію та постійне прагнення самовдосконалення, майстерності, досягнення вершин професіоналізму. Важливість цього принципу полягає в тому, що він проектує особистість на постійний розвиток в незалежності від її вікових періодів. Доцільно визнати, що гармонійним розвиток особистості може бути тільки тоді, коли він зорієнтований, за висловом Л.Виготського, на «зону найближчого розвитку». Така орієнтація вимагає постановки конкретних завдань, які забезпечують об'єктивно необхідні базові якості для розвитку особистості у певний віковий період [85].

Фахова підготовка майбутнього вчителя музики, спроектована на акмеологічний розвиток, базується на принципі детального обґрунтування музичного твору, який вивчається. Цей принцип, на думку Г.Падалки, реалізується у єдності художніх, виконавських і педагогічних завдань розвитку майбутніх учителів музики, у якому взаємодіють наступні види діяльності: оволодіння вмінням інтерпретувати художній твір; розвиток

умінь словесної характеристики музичних образів; володіння методом варіантної інтерпретації художнього збільшення й рельєфної подачі художніх деталей з метою орієнтації виконання на сприйняття дитячої аудиторії [350].

Доцільно зазначити, що вищезазначені принципи необхідно застосовувати не ізольовано, не позачергово, а комплексно. Обов'язкове і повне їх втілення сприяє підвищенню ефективності результатів якості освіти. Але необхідно підкреслити, що успіх практичної реалізації принципів залежить від спеціальних знань, досвіду й майстерності педагога у процесі продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

У процесі реалізації вищезазначених принципів в умовах професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців акмеологічна спрямованість створює той каркас, навколо якого компонується основні якості особистості вчителя. Практично важко виокремити власне педагогічні якості від інших різноманітних властивостей особистості вчителя музики, що впливають на майстерність його діяльності.

Виокремленні нами принципи базуються на загальних закономірностях музично-педагогічної освіти, відображають внутрішню сутність професійної майстерності майбутніх учителів музики, визначають основну стратегію творчої діяльності у процесі формування майстерності та розкривають закономірності впровадження цілісного, особистісного та акмеологічного підходів до професійно-педагогічного мистецтва й художньої творчості.

3.3. Сутність концептуального підходу до створення блочно-модульної моделі професійної майстерності майбутніх учителів музики

Наприкінці ХХ та на початку ХХІ століття система освіти найбільш розвинених країн світу перейшла до нового етапу, котрий характеризується: зміною акцентів, так пріоритетність мети освіти поступово переходить від знань, умінь, навичок до всебічного розвитку мислення, творчості, компетентності; ієрархією цілей освіти, так інтегративні цілі навчання домінують над предметними, діяльнісний підхід стає домінуючим над

умоглядними; зміною педагогічних відносин, авторитарний стиль спілкування поступово наближується до демократичного, на перше місце виходить творча взаємодія між учителем та учнями тощо.

Теоретико-методологічні питання підготовки студентів у вищих навчальних закладах висвітлено в роботах А.Алексюка, В.Бондаря, С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Кременя; Н.Ничкало та ін. [14; 55; 56; 97; 149; 150; 238; 328]. Психолого-педагогічні проблеми підготовки майбутніх учителів до продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи висвітлено у працях Г.Бала, І.Бежа, П.Гальперіна, Н.Гузій, О.Мороза, В.Сластьоніна, О.Шевнюк, О.Шпака та ін. [34; 47; 86; 108; 309; 437; 516; 520].

Аналіз взаємозв'язку загальнопедагогічного та фахового у структурі дворівневої підготовки майбутніх учителів музики засвідчив, у цілому, що цикл дисциплін професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки забезпечують якість фахової підготовки *бакалаврів* (філософія, етика та естетика, нові інформаційні технології, психологія, педагогіка, педагогічна творчість тощо). Проведений аналіз дозволив зробити висновок, що деякої корекції потребують навчальні плани інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів з метою наближення навчальних дисциплін основних циклів до вивчення та практичного застосування фахових методик, наприклад, загальний курс педагогіки й історії педагогіки та методики музичного виховання школярів бажано було б проходити паралельно, а не відокремлювати трьома навчальними семестрами, тощо.

Цикл дисциплін професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки *магістрів* (методологія та методи наукових досліджень, сучасні інформаційні технології в освіті, психологія та педагогіка вищої школи тощо) є більш спрямованим на вивчення опорних фахових дисциплін, а саме: методики музичного виховання та методики викладання дисциплін кваліфікацію. Цінність такого взаємозв'язку забезпечується тим, що ці дисципліни не розпорошені по навчальних семестрах, а викладені у комплексі.

Музично-фаховий цикл для бакалаврів включає: методику музичного виховання, хоровий клас, хорове диригування, постановку голосу, основний та додатковий музичні інструменти, оркестровий клас, інструментовку, методику роботи з ансамблем, гармонію, сольфеджію, поліфонію, хорознавство, акомпанемент та імпровізацію, народознавство і фольклор, історію зарубіжної та української музики, аналіз музичних творів, хорове аранжування, спецкурси тощо.

Вокально-хоровий хоровий цикл фахових дисциплін нами виокремлений як опорний, по-перше, у зв'язку з ментальністю українського народу, котра виражена в його повазі та любові до народної пісні, а по-друге, тим, що зазначений цикл складається з інтегрованих дисциплін, які поєднують всю практичну підготовку майбутнього вчителя музики. Так, теоретичні дисципліни та особливо сольфеджію, розвиває не тільки звуковисотний слух, а й вокальний (спів у зонному, натуральному строї); майстерна гра на музичному інструменті дозволяє студентам якісно здійснювати підготовчий етап до вивчення хорового твору (читання хорових партитур, створення його інтерпретаційного плану); аналіз музичних творів, поряд з іншими фаховими дисциплінами, дозволяє розвивати музичне мислення майбутніх учителів музики, яке необхідне для вірного трактування хорових творів; спецкурси допомагають здійснювати їх інтегративне взаємне доповнення.

Цикл вокально-хорових дисциплін – у взаємозв'язку з іншими фаховими предметами – є провідним у процесі підготовки майбутнього вчителя музики для роботи з учнями, а саме: хорове диригування (розуміння дітьми найважливіших жестів і схем з диригентської практики, та і взагалі основи хорознавства залучають учнів до внутрішньої і зовнішньої дисципліни на уроках музики стабілізують ритмічну координацію, сприяють зняттю так званого загального моторного затискування, адже для вчителя музики уміння диригувати є обов'язковим).

Якісну підготовку магістрів за вибраною кваліфікацією (викладач диригентсько-хорових дисциплін, музичного інструменту, методики

музичного виховання, вокалу, музично-теоретичних дисциплін тощо) крім основного фаху здійснюють інтегровані спецкурси та практикуми за кваліфікацією. Отже підготовка магістра у існуючій системі музично-педагогічної освіти є більш спрямованою на продуктивну практичну діяльність завдяки диференціації та більш інтегративного підходу до вивчення фахових дисциплін.

Зв'язок хорового диригування з іншими музичними дисциплінами у процесі підготовки студентів до продуктивної роботи в умовах загальноосвітньої школи є безперечним. Він відображений таким поєднанням: а) теорія музики (елементарна музична грамота, тобто оволодіння базовим для загальноосвітньої школи понятійно-категоріальним і символіко-графічним апаратом, музичним тезаурусом); б) історія музики (факти з біографії видатних композиторів та музикантів, історія створення музичних творів, історія музичних стилів і жанрів тощо); в) сольфеджіо (засвоєння знань з цієї області музикознавства, як свідчить досвід передових навчальних технологій, вельми позитивно впливає на осмислене активне сприйняття школярами творів музичного мистецтва, а також сприяє мелодичній та ритмічній точності їх виконання); г) гармонія (в розумних межах її основи просто необхідні для адекватної оцінки учнями істинної краси і колориту музичних творів, жанрового і стильового різноманіття музики, особливостей гомофонного, гармонічного та поліфонічного складу, звучання консонансів і дисонансів тощо); д) поліфонія (як продовження знань з гармонії, що логічно навчає учнів елементарним уявленням про багатоголосся – в народній і у класичній музиці, як уявлення про цінний засіб виразності в музичному мистецтві); е) оркестровий клас та методика (історія виникнення музичних інструментів, їх темброві й конструкційні особливості, практичне використання й різне їх поєднання в умовах ансамблю та оркестру); ж) аналіз музичних форм (часово-просторове орієнтування школярів у архітектоніці музичних творів через поступове накопичення досвіду – від найпростіших прикладів до складніших: починаючи з куплетно-варіаційної в молодших класах і закінчуючи сонатним алєгро і програмною

музикою – в старших); з) аранжування (виконання нескладних вокально-хорових, інструментальних і вокально-інструментальних обробок); и) музичний фольклоризм (розуміння учнями найважливіших особливостей народної музики – анонімності, варіативності, реалістичності та традицій усної передачі інформації; ознайомлення дітей з традиціями обрядами рідного краю, інших регіонів України, різних держав; формування більш реалістичного поняття про роль та місце народної музичної культури у загальносвітових музичних процесах); к) методика навчання гри на музичних інструментах (у початковій школі, як правило, застосовується методика гри на «дитячих» музичних інструментах – примітивних ударних, шумових, струнних, клавішних і духових інструментах; у проведенні уроків музики може також використовуватися виконання учнями музики на таких інструментах, як: фортепіано, баян, скрипка, флейта, сопілка тощо, гри на яких вчать деякі учні в музичних школах (практично в кожному класі є такі учні); що ж до вчителя, то володіння музичними інструментами для нього просто необхідне); л) музична психологія (окремий розділ у курсі загальної психології) - категорії, прийоми, засоби моніторингу з цієї області знань необхідно знати сучасному школяреві – природно, в міру його наукової ерудиції; м) музична педагогіка (мабуть, настав той етап у розвитку педагогіки, коли учень має право знати і усвідомлювати деякі вчительські «секрети»; тому творчістю можна назвати і проведення частини уроку, або навіть цілого уроку окремими учнями, що мають до того необхідні знання та задатки); н) методика музичного виховання, яка об'єднує всі знання, уміння й навички майбутніх учителів музики, створює трамплін для здійснення спільної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Педагогічна майстерність і компетентність учителя на практиці проявляються у тісному взаємозв'язку, отже, фахова самосвідомість учителя не може бути повністю сформованою до того часу, доки майбутній вчитель не вступає у практичну діяльність. На думку багатьох дослідників, комунікативні здібності майбутнього вчителя музики є одними з основних у його діяльності. Адже спілкування має величезне значення як для фахового,

так і для особистісного розвитку майбутніх учителів, бо воно виступає як фундаментальна умова творчої взаємодії з учнями, одночасно його можна розглядати як спосіб подальшого розвитку.

У психолого-педагогічній літературі (О.Бодальов, В.Кан-Калик, Л.Кондрашова, О.Леонт'єв, Л.Мітіна, Л.Петровська та ін.) [52; 167; 229; 257; 301; 358], склалося уявлення про педагогічне спілкування як про гармонійне поєднання вербальної і невербальної поведінки рівноправних партнерів, що розуміють і поважають один одного. Ця поведінка поліфункціональна, але все ж основна її функція – інформаційна. Взаємодія вчителя і учня полягає, перш за все, в обміні інформацією пізнавального та афективно-оцінного характеру. Передача цієї інформації здійснюється як вербальним шляхом, так і за допомогою різних засобів невербальної комунікації. Спілкування як діалог проходить в умовах адекватного (когнітивного) віддзеркалення людьми один одного. Психологічно грамотне сприйняття учителем учня допомагає встановити на цій основі взаєморозуміння і ефективну взаємодію. Адже у сучасних умовах не можна ефективно розв'язувати питання навчання і виховання, не оволодівши елементами майстерності, не озброївшись науковою методологією і новітніми технологіями, різноманітними знаннями з педагогіки та психології, інших соціальних наук, не навчившись критично й творчо застосовувати їх у роботі з дітьми.

Вирішення означених проблем значною мірою залежить від психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх учителів. Ми повністю погоджуємося з думкою, що саме їх фахова компетентність виступає гарантом комплексного підходу до організації навчально-виховного процесу, створення умов для розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця, його особистісної і фахової реалізації і самореалізації в процесі продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Професійно-орієнтована підготовка майбутніх учителів музики до роботи з школярами, як було зазначено вище, зосереджена в циклах психолого-педагогічних та фахових дисциплін. Для процесу ефективного формування професійної майстерності студентів інститутів мистецтв та

музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів важливим є таке співвідношення цих дисциплін, щоб загальні теоретичні психолого-педагогічні навчальні курси були максимально наближені до методики музичного виховання та були їх логічним продовженням.

Отже, професійно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя музики триває весь період навчання в інститутах мистецтв й на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів, але основні психолого-педагогічні курси (загальнопедагогічна підготовка) опановуються протягом п'яти-шести перших семестрів навчання. Структуру розподілу вивчення дисциплін основних психолого-педагогічних циклів зображено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Професійно-орієнтована підготовка майбутніх учителів музики у педагогічному університеті на рівні бакалавратури

| Назва дисципліни | Навчальний рік, семестри | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|---|----|---|-----|---|----|---|
| | I | | II | | III | | IV | |
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Психологія | + | + | + | + | | | | |
| Педагогіка | | + | + | | | | | |
| Історія педагогіки | | | | | + | | | |
| Педагогічна творчість | | | | | | + | | |
| Освітньо-виховні системи і технології | | | | | | + | | |
| Методика музичного виховання | | | | | | | + | + |

Доцільно зазначити, що єдиного стандарту щодо розподілення професійно-орієнтованої підготовки протягом всього періоду навчання у різних педагогічних університетах України не існує. У кожному навчальному закладі зміст професійно-орієнтованої підготовки та її розподілення за роками навчання (семестрами) дещо відрізняються. Наприклад, найчастіше курс методики музичного виховання, який

спрямований на фахову орієнтацію, є відірваним, за часом проходження, від циклу психолого-педагогічних дисциплін, що є не зовсім доречним. Співвідношення загальнопедагогічних та фахових дисциплін теж є різним за кількістю навчальних годин та викладом у різних семестрах. Для магістрантів нещодавно був запроваджений курс педагогіки та психології вищої школи, який є логічним продовженням їх професійно-орієнтованої підготовки та диференціації за визначеними кваліфікаціями.

Оптимізація фахової підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах повинна виходити з побудови моделей вищих рівнів фахової діяльності, котрі доцільно використовувати у якості еталонів для оцінки існуючого рівня підготовки фахівців. Аналізуючи систему підготовки майбутніх учителів музики, яка традиційно здійснюється на музично-педагогічних факультетах та в інститутах мистецтв педагогічних університетів доцільно зазначити, що абсолютна більшість педагогічних університетів готує вчителів музики за двома напрямками, наприклад: вчитель музики та художньої культури; вчитель музики і психолог; вчитель музики та іноземної мови. В Інституті мистецтв Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова з 2004 року функціонує новий напрямок підготовки фахівців, а саме: вчитель музики та регент. Такий підхід є доцільним, адже він дає можливість вчителю музики для більш перспективного працевлаштування, а з іншої – розпоршує процес підготовки фахівця, бо не завжди таке поєднання є логічним за змістом.

Проблема підготовки майбутніх учителів музики у системі багаторівневої освіти висвітлюється у роботах Л.Арчажникової, Л.Коваль, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, Г.Побережної, О.Ростовського, О.Рудницької, Т.Танько, О.Щолокової, В.Шульгіної та ін. [26; 182; 334; 338; 348; 350; 372; 410; 415; 461; 522; 528].

У процесі побудови моделей вищих рівнів професійно-педагогічної діяльності, доцільно виходити з професіографічних моделей особистості майбутнього вчителя музики, де вибір основних професійно значимих якостей здійснюється на основі вимог, котрі висуває педагогічна професія.

На відміну від професіографічних моделей особистості, персонологічні моделі ґрунтуються на виборі професійно важливих якостей та властивостей, виходячи із загальнопсихологічних уявлень про особистість та її багатофакторну структуру.

За умови професіографічного способу побудови моделі фахівця, психологічна готовність виступає як комплекс фенотипних якостей, котрі доступні зовнішньому спостереженню та виділенню експертним шляхом. Ступінь їхньої відповідності до вимог педагогічної діяльності обумовлює її продуктивність та успішність. За умови персонологічного типу побудови моделі фахівця, психологічна готовність виступає як сформована у процесі навчання та отримання досвіду роботи цілісна структура різноманітних генотипних якостей особистості, специфічність якої і визначає успішність людини у професійній діяльності.

Якщо розглядати психологічну готовність до кваліфікованої праці як поєднання знань, умінь та навичок з потребою у праці, яка базується на зацікавленості та бажанні працювати з фаху, то необхідно виокремити певні здібності, нахили у поєднанні з спеціальними навичками й вміннями, що призводить до формування індивідуального стилю діяльності, тим самим дозволяючи шліфувати майстерність.

Досліджуючи типові моделі поведінки вчителів, Л.Кравченко зазначила, що фахівець повинен володіти сутнісними професійними знаннями, орієнтуватися в інваріантних характеристиках відповідних явищ, вміти виявляти і перетворювати їх у кожному конкретному випадку та передбачати і прогнозувати глибинні зміни завдань та засобів їх вирішення.

Професіографічні данні дозволяють зробити висновок, що провідну роль у процесі підготовки майбутнього вчителя відіграють індивідуально-типологічні, професійно-педагогічні та культурологічні напрями. Тому модель фахівця це не стільки випередження окремих якостей, здібностей чи різновидів діяльності до котрих тяготіє вчитель (вони можуть бути встановлені імперично), скільки той еталон фахівця, котрий ним визначений, та якого він повинен прагнути досягти у процесі практичної діяльності.

Модель фахівця повинна враховувати ряд аспектів, починаючи з соціально-політичних і закінчуючи, природно фаховими, але, при цьому стрижневим аспектом є психолого-педагогічний, бо саме він відкриває можливість підготувати фахівця відповідного профілю, дати характеристику образу мислення конкретної людини, індивідуально-психологічного складу особистості майбутнього вчителя.

На думку Б.Гершунського, модель фахівця повинна бути “прогностичною, спадкоємно зв’язаною (як по вертикалі, так і по горизонталі) з суміжними освітніми ланками та з зовнішнім соціально-економічним середовищем. Вона повинна бути дуже чутливою до змін у цьому середовищі та вчасно, з необхідними правками, відзиватися на ці зміни” [89, 227]. Вчений зазначає, що фактично у моделі фахівця повинна бути відкрита основна мета освіти, й що цей документ є також відкритим, досить стабільним та разом з цим – динамічним.

У процесі створення моделі підготовки майбутніх фахівців в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів важливо визначити рівні: музично-педагогічних компетенцій та виконавських умінь студентів; уміння адекватної оцінки мистецьких й педагогічних явищ; здатності до швидкого реагування в умовах непередбачуваних педагогічних ситуаціях; розвитку уяви та мнемоністичних можливостей; творчої готовності до продуктивної діяльності.

Найбільш містким є поняття концептуальної моделі, в якій фіксуються зміст музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, що структуровано в окремі блоки, котрі мають складну психолого-педагогічну структуру, яка складається з цілого ряду взаємопов’язаних елементів.

Доцільно відмітити, що у запропонованій нами концепції формування професійної майстерності майбутніх учителів музики співвідношення між цими блоками має динаміку, адже всі вони пов’язані з різноманітними рівнями та формами формування визначеного феномена на різних етапах багатоступеневої освіти. Формування професійної майстерності є тим стрижнем, котрий пронизує весь процес підготовки фахівця, будучи його

найважливішою складовою. Багатомірність характеристик цього феномена, котра виявлена у багатьох дослідженнях [9; 27; 33; 38; 123; 139; 245; 260; 309; 313; 340; 345; 350; 355; 415; 418; 451; 464; 480; 490; 497; 526], дозволяє розглядати його як системне поняття, яке включає цілу низку взаємопов'язаних та досить динамічних елементів.

Концептуальна модель розглядається нами як основний компонент психолого-педагогічної структури діяльності учителя 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 як керівників хорових колективів. 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 становлення майбутнього вчителя музики, адже вона заснована на великій кількості апріорної інформації про його фахову підготовку в системі багаторівневої освіти. Характеризується концептуальна модель великою інформаційною наповненістю, при чому актуалізуються та усвідомлюються ті моменти, котрі спрямовані на формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики. 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. Концептуальна модель – базовий елемент структури професійної майстерності майбутнього фахівця.

Прояв концептуальної моделі у дії майбутнього вчителя музики є суттєвим моментом її психолого-педагогічного аналізу. У цьому процесі виникають питання про те, як ця модель «розгортається» у практичній

діяльності та як регулюються конкретні дії. Усі блоки концептуальної моделі взаємозалежні, їхній зміст динамічний, багатоманітний. У регуляції предметної дії беруть участь не окремі блоки, а їх впорядковане структурована система, у котрій кожен з них займає певне місце та виконує певні функції. Отже, структуру визначеного феномену, що регулює предметну дію, можна уявити як систему взаємодіючих, взаємно проникаючих елементів.

У багатоманітності взаємно пов'язаних властивостей визначеного феномену виражається його системний характер. Він є системним об'єктом; а його окремі властивості є проявом системних якостей. У цьому контексті акмеологічне, творчо-креативне спрямування особистості виступає як системоутворюючий фактор, що організовує та спрямовує усю сукупність процесів формування професійної майстерності майбутніх учителів музики.

Комплекс формування професійної майстерності майбутніх учителів музики пропонується розглядати як взаємозалежність та системний зв'язок визначених блоків у системі багаторівневої освіти, в єдності яких створюються умови для формування означеного феномена як універсального. Ретроспективний аналіз професійної майстерності слугував підґрунтям для розробки авторської концептуальної моделі процесу формування професійної майстерності вчителів музики в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів, яка базується на системі взаємопов'язаних модульно-рейтингових блоків, а саме:

- 1) адаптивно-спрямовуючому;
- 2) верифікаційно-компетентнісному,
- 3) експертно-оцінному;
- 4) акмеологічно-прогностичному.

Адаптаційно-спрямовуючий блок охоплює визначення передумов формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. Він спрямований на діагностику вивчення реального стану формування означеного феномену у вітчизняній та зарубіжній практиці та визначення соціально-значимих та типологічних передумов формування професійної

майстерності. Домінуючими професійними художньо-педагогічними ознаками цього блоку є складові професійної підготовки. Висхідно-діагностичний етап здійснюється, в основному, в загальноосвітній школі та на підготовчих курсах вузу. До нього входять наступні елементи:

- визначення мети й завдань професіографіческого моніторингу;
- структурування показників професійної придатності до фаху;
- підбор адекватних вимогам фаху методик профвідбору;
- проведення діагностики професійної придатності майбутніх фахівців;
- кількісна і якісна обробка отриманих результатів і на їхній основі

вироблення педагогічного діагнозу.

Адаптивно-спрямовуючий блок має охоплювати навчальний етап (I-II курси студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів) вирівнювання довузівської підготовки майбутніх учителів музики у курсі психолого-педагогічних та фахових дисциплін.

Верифікаційно-компетентнісний блок спрямований на формування ключових компетенцій означеного феномена на базі існуючих організаційно-методичних моделей. Він концентрує в собі рівень фахових знань, умінь та навичок та співвідносить їх до вимог процесу професійного навчання й виховання, формування власних позицій у фаховій діяльності. Адаптаційний етап реалізується в освітньому процесі ВНЗ у циклі психолого-педагогічних і фахових дисциплін та в інтегрованому курсі «Основи педагогічної творчості». У нього входять: формування стійкої установки на засвоєння професійних знань й умінь через знайомство з фаховими вимогами; робота наставників студентських груп та адміністрації з питань створення педагогічних умов для успішної самореалізації майбутніх учителів музики в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів; розподіл індивідуальних обов'язків студентів у кожній навчальній групі за напрямками навчальної й суспільно-корисної діяльності; установлення й корекція вихідних негативних тенденцій професійного становлення, що виникли в адаптаційний період у студентів, визначення вихідного індивідуального й групового рейтингу студентів.

Верифікаційно-компетентнісний блок має охопити етап підготовки бакалаврів за вимогами стандартів вищої музично-педагогічної освіти (III курс) до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Експертно-оцінний блок розкриває специфіку організаційно-методичної системи навчання студентів за розробленою методикою. Сугестивний вплив експериментатора полягає у кореляції успішності студентів та квалітативності їх навчання. Домінуючим рівнем диспозиції цього блоку є система ціннісних орієнтацій у процесі професійної діяльності та встановлення пріоритетів художньо-творчої діяльності. На практичному рівні професійна рефлексія проявляється в усвідомленні та оцінних судженнях щодо власних спроб та можливостей індивідуального стилю керівництва учнівським колективом, заміщення негативного досвіду спілкування на позитивний й реалізації його у подальшій практичній діяльності. У стабілізуючий етап входять: стабілізація проявів професійної мотивації в навчальній діяльності та у процесі проходження педагогічної практики; попередня диференціація професійних інтересів студентів; усунення можливих причин, що гальмують розвиток індивідуального й групового рейтингу студентів.

Експертно-оцінний блок має охопити професійне спрямування майбутнього вчителя музики (інтегрований курс «Методика музичного виховання») на етапі підготовки та закінчення бакалаврату та досягнення диференційованого навчання в магістратурі за фаховим науково-методичним й виконавським спрямуванням.

Акмеологічно-прогностичний блок має бути спрямований на розвиток досягнутого у подальшій практичній діяльності. Акмеологічна теорія професіоналізму створює базисну основу для продуктивної діяльності, тому що суттєву роль у вирішенні завдань, які вимагають логічного мислення, відіграє профільне навчання у незалежності від вікових особливостей людини. «Доцільне використання логічних прийомів мислення вимагає таких умов: попереднього їх виділення у якості спеціальних об'єктів засвоєння; керівництво процесами їх становлення на всіх вікових етапах» [416, 40].

Перспективно-розвиваючий етап має за мету: прогнозування подальших тенденцій розвитку обстежуваного об'єкту; застосування методів і засобів, що дозволяють інтенсифікувати подальший розвиток педагогічного процесу; формування стійкої системи професійних знань, умінь та навичок.

На цьому етапі магістр у процесі практичної діяльності не просто стихійно напрацьовує ефективні прийоми роботи, він будує «власну систему засобів, яка відповідає його індивідуальним можливостям та особистісним якостям. Ця система достатньо гнучка, варіативна, дає можливість враховувати всі аспекти діяльності та конкретні педагогічні ситуації, тобто відмова від засобу, який не виправдав себе, не є для вчителя проблемою» [423, 101].

Акмеологічно-прогностичний блок має охопити етап навчання в магістратурі, який є: виконанням наукової роботи та концертної програми з фаху, результатом і проекцією на майбутнє. На цьому етапі магістри проходять спецкурс «Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін», який, деякою мірою скеровує їх на майбутню практичну діяльність.

Обов'язкові предмети музично-педагогічного циклу (методика музичного виховання, гра на спеціальному та додатковому музичних інструментах, хорове диригування, теорія та історія музики, вокальна підготовка) створюють інтегровану базу навчання. Тематика спецкурсу «Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін» співпадає з програмою музичних дисциплін та виступає стрижнем інтегрованого професійного спрямування майбутніх фахівців до продуктивної мистецької діяльності. З цього приводу доцільно зазначити, що цей спецкурс, деякою мірою є продовженням навчальної дисципліни «Основи педагогічної творчості», який спрямований на забезпечення цілісності професійної підготовки на процесуальному та результативному рівнях.

Однією з найбільш значимих функцій спецкурсу є подолання основної суперечності – між навчальною та майбутньою фаховою діяльністю. Процес подолання цієї суперечності, як виявили спостереження, можливий за умови реалізації контекстного типу навчання на основі інтегруючих предметів,

котрі включають елементи майбутньої практичної діяльності (творчі завдання, тести, створення проблемних ситуацій, кейс-методи, контекстне навчання, імпровізація тощо). Доцільно зазначити, що контекстне навчання є професійно-зорієнтованим навчанням, яке закріплює отриманні знання, уміння та навички в майбутніх фахівців у контексті професійної діяльності.

Уведення спецкурсу «Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін» дозволяє визнати майбутнього фахівця центральною фігурою навчального процесу в системі його підготовки до продуктивної діяльності та вирішити такі нагальні, як: визначення рівнів багатоаспектної фахової підготовки, ефективне поєднання їх у практичній діяльності, виявлення індивідуального стилю педагогічної взаємодії з учнями, виховання стійкості до негативних проявів у професійній діяльності, планування прогностичної програми професійного саморозвитку та самореалізації тощо. Вищезазначене дозволило обґрунтувати концептуальні підходи до формування професійної майстерності майбутніх учителів музики з метою підготовки їх до продуктивної діяльності з школярами.

Невпинний акмеологічний розвиток особистості, котрий відповідає засадам неперервності фахової освіти, забезпечує наступність розвитку творчих дій. Здатність мислити концептуально, встановлюючи безпосередній зв'язок між емпіричними фактами та їхнім теоретичним осмисленням створює фундамент для формування професійної майстерності майбутнього вчителя.

З метою визначення основних функцій запропонованої концептуальної моделі, що сприятимуть забезпеченню ефективності її регуляції, нами був проведений аналіз складної функціональної структури діяльності вчителя музики. Доречно зазначити, що під *функцією*, у науковому аспекті, розуміють відношення двох груп об'єктів, у якому зміна одного з них спричиняє зміну іншого [304, 132]. Дослідження вчених (І.Ісаєв, Н.Кузьміна, А.Міщенко, В.Сластьонін, О.Щербаков) [244; 245; 436; 437; 524] доводять, що у навчально-виховному процесі основними є такі взаємопов'язані функції: діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна,

організаторська, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимуляційна, аналітико-оцінна, дослідницько-творча [304, 133].

Основна складність оцінювальної діяльності вчителя полягає також у її багатофункціональності. До функцій оцінювальної діяльності, зокрема В.Семиченко відносить наступні: навчальну, діагностичну, диференційовану, вимірювальну, стимулюючу, виховну, розвиваючу, прогностичну, методичну, керівну, коригуючу, соціалізуючу та констатууючу [422, 146].

Навчальна функція полягає в тому, що контроль сприяє поглибленню, розширенню, вдосконаленню та закріпленню знань. У процесі контролю здійснюється багаторазове повторення навчального матеріалу, що сприяє переведенню інформації з короткочасної в довготривалу пам'ять. Діагностична функція допомагає здійснювати контроль за станом засвоєння знань, дозволяє визначити недоліки й прогалини у знаннях учителів, тобто ця функція встановлює «зворотній зв'язок» між діями вчителя і результатами його роботи. Диференційована функція забезпечує правомірну диференціацію навчальних груп за рівнями, яка відбувається за результатами контролю. Вимірювальна функція, як функція оцінювання дає змогу встановити рівень реалізації визначеної мети, виразити його в якісних та кількісних показниках. Стимулююча функція завдяки наявності оцінювання навчального процесу є додатковим чинником стимулювання. Виховна функція завдяки варіювання оцінками, допомагає вчителю справляти на дітей неабиякий виховний вплив. Розвиваюча функція завдяки процедурі контролю сприяє розвитку багатьох особистісних якостей. У цей момент учень активізується, щоб продемонструвати рівень розуміння навчального матеріалу. Це допомагає функціонуванню, тренуванню, подальшому вдосконаленню механізмів пам'яті, мислення, мовлення, навичок спілкування, вмінь само презентації тощо. Особливим напрямом її реалізації доцільно вважати формування в учнів здатності до рефлексії, тобто самоусвідомлення, орієнтації на виявлення причин власних вчинків, процесу їх реалізації і впливу на навколишніх. Прогностична функція на основі контролю динаміки змін учнів дозволяє виявити і проаналізувати її тенденції,

екстраполювати отримані результати аналізу на наступний період. Методична функція за наявності якісної та кількісної інформації в межах «зворотного зв'язку» дає вчителю змогу проаналізувати рівень своєї роботи, тобто рівень використаних методик, визначити їх ефективність, виявити та усунути недоліки, накреслити перспективні зміни. Керівна функція виражена через процедуру контролювання вчителем учнівської аудиторії, що дає йому можливість управляти діями учнів, спрямовуючи їх у потрібний напрямок. Корируюча функція дає можливість учителю, за допомогою оцінок, вчасно вносити зміни в діяльність учнів, усуваючи їх недоліки. Соціалізуюча функція важлива тим, що оцінка в межах певної соціальної групи (вчитель, учень, батьки) є показником адаптованості учнів, то вона є вагомим показником соціального успіху. Констатуюча функція фіксує рівень досягнень індивіда у відповідній галузі діяльності [422, 146-147].

Маючи складну структуру, діяльність учителя музики доцільно розглядати як багаторівневу систему, з якої можливо виокремити цілий ряд відносно самостійних функцій. Зазначене вмотивовує виокремлення таких основних *функцій* мистецької освіти у процесі професійного становлення студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів:

- *світоглядної*, яка 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 [415, 71]. Ця функція 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. Світоглядна функція є пріоритетною у сфері освіти, адже вона об'єднує

цілісну картину світу та гуманістичну художньо-естетичну концепцію розвитку особистості;

- *пізнавальної*, котра забезпечує формування світоглядного та морально-етичного цілісного сприйняття світу, що стає предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності вчителя музики. У професійній 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, розширення художньо-асоціативного досвіду, збереженню рівноваги між емоційним та раціональним у процесі музично-педагогічної діяльності;

- *діагностичної*, яка пов'язана з розпізнаванням та вивченням істотних ознак мистецької освіченості, форм визначення як реалізованих цілей освіти. 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. На сучасному етапі об'єктивність, валідність, систематичність моніторингового дослідження сприяє правильному діагностуванню педагогічних явищ;

- *інтерактивної*, котра об'єднує різні форми музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. Вона забезпечує цілісність процесу розвитку особистості у фаховій діяльності, дозволяє синтезувати професійні знання відповідно до самореалізації особистості;

- *орієнтаційної*, яка забезпечує власну орієнтувально-регулюючу основу мистецької освіти, а також визначає методологічну спрямованість професійної діяльності студентів. Вона спрямована на чітко представлений у свідомості кінцевий результат, вироблення критеріїв оцінки художньо-музичних творів та актуалізацію особистісного емоційного ставлення студентів до них; забезпечує готовність студентів до формування «Я-концепції»;

- *оцінної*, котра сприяє виникненню особистісних критеріїв та норм фахової діяльності, як внутрішньої опори побудови освітньо-навчального процесу. Ця функція пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому як позивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями та завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес. У сучасних умовах систематичність та об'єктивність цього процесу забезпечує моніторинговий контроль. Оцінна функція сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення педагогічного процесу, широкого використання передового педагогічного досвіду;

- *конструктивної*, яка полягає в найбільш повній реалізації змісту загальнопедагогічної та мистецької освіти. Вона динамізує незалежне професійне мислення, здатність особистісного проектування та здійснення навчально-педагогічного процесу. Ця функція дозволяє стимулювати активність студентів, планувати способи створення особистісно-розвивального середовища;

- *адаптивної*, котра включає процес пристосування студента до навчального середовища на початковому етапі та накопичення адаптивних елементів, у відповідності до особистісних потреб, мотивів та інтересів, у процесі проектування подальшої практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. У процесі активної діяльності майбутнього учителя музики ця функція обумовлює рівновагу, яка встановлюється між суб'єктом та середовищем, враховує мету, котру ставить перед собою особистість та результат її пристосування;

- *комунікативної*, котра пов'язана з великим впливом, що його здійснює на студентів особистість педагога, його моральна культура, вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі відносини з студентами, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності. Ефективне впровадження цієї функції 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. Ця потреба від педагога уміння залучити студентів до різноманітних видів мистецької діяльності й кваліфікаційно організувати роботу творчих навчальних колективів. Вона проявляється в умінні педагога розвивати у студентів ініціативу планування спільної діяльності, вміти розподіляти доручення, проводити інструктаж, координувати спільну діяльність, створювати спеціальні ситуації для здійснення виховного впливу тощо;

- *дослідно-творчої функції*, яка проявляється в творчому застосуванні цінних педагогічних та методичних ідей у конкретних педагогічних умовах. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності. Сутність реалізації дослідно-творчої функції полягає в критичному осмисленні та творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх.

Реалізація зазначених функцій мистецької освіти в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики уможлиблюється шляхом опанування предметного та змістового наповнення останніх. У процесі цілеспрямованого навчання із застосуванням спеціальних методів та технологічних підходів можлива компенсація окремих функцій шляхом взаємного доповнення та перебудови менш розвинених функцій. Саме вищезазначені функції концептуальної моделі мають забезпечити ефективність її регуляції, котра полягає у пристосуванні до умов діяльності, забезпеченні гнучкого переходу з одних властивостей об'єкту на відображення інших, взаємодії усіх блоків концептуальної моделі з наближенням до прогнозованої мети.

Концептуальний підхід до створення блочно-модульної моделі професійної майстерності майбутніх учителів музики є підґрунтям основної ідеї системи багатоступеневої освіти, якою є програма творчого розвитку майбутнього фахівця, котра спрямована на: підвищення мотивації майбутнього вчителя музики до засвоєння фахових знань, умінь та навичок; зростання їх якості; підвищення рівня навчально-пізнавальної та самостійної діяльності.

3.4. Моніторинг як модернізований засіб вимірювання якості мистецької освіти майбутнього фахівця

Удосконалення системи освіти та підвищення якості фахової підготовки учителів в Україні визначальна соціокультурна проблема, вирішення якої полягає у приведенні освітньої сфери у відповідність до нових соціально-економічних вимог, визначенні пріоритетних напрямів освітньої політики, стратегії й тактики дій відповідно до потреб суспільства, створенні освітянських програм, необхідних для послідовного економічного й соціального розвитку суспільства, а також індивідуального культурного самовираження особистості в суспільстві. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті зазначено, що модернізація освіти спрямована на «забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної практики. Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою міжнародного та національного законодавства щодо реалізації прав громадян на отримання освіти» [322, 3].

Умови суспільного розвитку потребують змін у підготовці майбутніх учителів до повної реалізації їх можливостей у фаховій діяльності, підвищення вимог до якості освіти, її інформатизації, використання технічних засобів передачі інформації. Сьогодення вимагає істотно зміцнити навчально-матеріальну базу, здійснити комп'ютеризацію навчальних закладів освіти, забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників, запровадити нові економічні та управлінські механізми розвитку освіти. Цей процес вимагає під час вивчення мистецьких дисциплін всебічного використання таких прийомів і методів, як: анкетування, інтерв'ювання, тестування, діагностика, рейтинг, моніторинг тощо.

Для освітян України система розробки механізмів впровадження моніторингу якості освіти стає дієвою допомогою для успішної реалізації державних програм та етапу входження у Болонський процес. Моніторинг повинен проводитися на підставі визначеної системи принципів та

відповідати їх основним принциповим положенням й вимогам. Важливого значення у визначенні принципових засад розбудови освіти доцільно надавати виявленню інноваційних засобів модернізації фахового навчання.

Необхідною умовою вступу України до ЄС є вдосконалення модульної системи організації навчального процесу, системи рейтингового оцінювання знань, стимулювання систематичної та самостійної роботи студентів. Технологічна побудова моніторингової освітньої системи є нагальною, своєчасною та доцільною потребою цього процесу. Місія полягає у врегулюванні розвитку освіти в Україні у контексті Болонської декларації шляхом адаптування вітчизняної системи освіти до загальноєвропейського освітнього простору. Цей процес вимагає збереження здобутків вітчизняної освіти у перехідний період. У першу чергу це стосується таких основоположних концептуальних положень, як: фундаментальність (якість вітчизняної освіти, що сформувалася зусиллями її кращих представників); гуманізація (напрямок, котрий у нових історичних та соціально-економічних умовах дозволяє переглянути підходи до гуманізації освіти); системність та дієвість виховного процесу (забезпечує формування культури особистості на засадах інтеграції компетентності та духовності фахівця).

Удосконалення освітньої системи вимагає глибокого осмислення, аналізу та синтезу сучасної педагогічної реальності, критичного переосмислення накопиченого досвіду. У цьому процесі важливо визначити, що повинно бути змінено чи оновлено під впливом нових тенденцій та процесів у вищій школі мистецької освіти. Важливу роль у реалізації цих завдань доцільно надавати проблемі оцінювання якості освіти.

У педагогічній діяльності проблема оцінювання якості освіти є дуже значущою. З одного боку, серед напрямів фахової підготовки, яку отримують студенти, не має дисципліни, котра б навчила їх виконувати оцінювальну діяльність. Вважалося, що розроблена система критеріїв автоматично забезпечує готовність учителів до оцінювальної діяльності, але вона не завжди забезпечує її об'єктивність. З іншого боку, в університетській освіті важливо постійно оцінювати як стан фахової підготовки майбутніх учителів

так і рівень викладання окремих дисциплін професорсько-викладацьким складом ВНЗ. У вирішенні цієї проблеми важлива роль відведена моніторингу якості освіти. Моніторинг – це такий модернізований контроль, який необхідний у зв'язку з радикальними змінами у процесах розвитку суспільства, загалом, та у соціально-педагогічних системах, зокрема.

Міжнародне співтовариство нині хвилюють питання якісної освіти з проєкцією на набуття молоддю життєвих компетентностей, її успішного входження в сучасне суспільство. З цього приводу у нормативних документах зазначено, що Україна приділяє велику увагу проблемі якості освіти, проголошуючи її “національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту” [322, 4].

Отже моніторинг доцільно розглядати як ефективний засіб отримання інформації про функціонування освітньої системи та її компонентів. Якісний рівень освіти забезпечується у світі з допомогою відповідних механізмів, що отримали назву *професіографічного моніторингу*, котрий розуміється як система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз розвитку.

Узагальнення пошуків якості освіти, як соціально-педагогічного явища, призвело до його розгляду в двох площинах: теоретико-методологічній та практичній. У першому випадку дослідники ведуть пошук концептуальних засад визначення й оцінювання якості освіти як категорії, що визначає досконалість функціонування освітніх систем. Цей процес полягає у визначенні показників та засобів оцінювання якості освіти, використанні методів парного порівняння для обчислення отриманих результатів з метою одержання об'єктивних висновків.

Практична площина проблеми полягає у здійсненні таких способів моніторингу якості освіти, котрі б впливали й управляли цим процесом. Під час практичної діяльності цей аспект є більш привабливим для педагогів, оскільки він більш конкретний щодо їхньої діяльності. Проте не з'ясувавши

теоретико-методологічних засад, не зрозумівши, що саме покладено за основу вимірювання та які моніторингові системи існують взагалі, оцінювати якість освіти неможливо.

Досвід проведення моніторингових досліджень в освітянській сфері висвітлений, в основному, в працях О.Абдулліної, І.Іванюк, О.Локшиної, Т.Лукиної, О.Ляшенка, О.Матвієнко, О.Овчарук, Л.Одерий, О.Острроверх, С.Силіної та ін. [3; 264; 285; 286; 307; 332; 333; 346; 426].

Історію розвитку та сучасний стан проведення моніторингових досліджень представлено в дослідженнях О.Локшиної. Автор ретельно дослідила становлення та розвиток моніторингу якості освіти на міжнародному рівні. Вона детально проаналізувала міжнародні моделі освітніх індикаторів: модель ЮНЕСКО, модель ЄС, модель ОЕСР. О.Ляшенко визначив концептуальні засади моніторингу якості освіти, рівні функціонування цієї системи та етапи проведення моніторингових обстежень. Він окреслив стратегічні питання якості як основу освітньої політики, сконцентрувавши свою увагу на категоріях якості освіти; індикаторах якості освіти в контексті європейських стандартів; характеристиках якості загальної середньої освіти та управлінні якістю освіти як важливому складнику управління освітньою сферою [307, 11].

На думку С.Силіної, розглядати професіографічний моніторинг слід як ефективний засіб отримання інформації про функціонування освітньої системи та її елементів. Адже в умовах кардинальної модернізації національної освіти це є надзвичайно важливим, оскільки надає змогу вчасно усунути можливі прорахунки та розробити стратегію подальшого освітнього розвитку. Вчена вважає, що професіографічний моніторинг доцільно проводити на методологічній основі з урахування усіх основних технологічних складових, а саме: за наявності мети доцільно визначити функції, етапи, принципи та основні вимоги [426, 48]. Л.Одерий характеризує методологію та інструментарій оцінки в міжнародній системі освіти визначає технологічну побудову моделі моніторингу якості освіти як таку, що передбачає створення ефективної системи інформування

на основі цільового підходу до управління й диференціації інформаційних потоків, котрі функціонують в освітянській галузі [332, 31].

Науково обґрунтувала вітчизняну систему управління якістю загальної середньої освіти Т.Лукіна [264]. Визначений феномен досліджується автором як одна з центральних категорій науки управління освітою. У дослідженні конструюються структурні моделі якості ЗСО як системи, освітнього процесу і як результату. Автор ретельно простежила механізми державного управління якістю ЗСО на національному та регіональному рівнях. Аналізуючи ситуацію з доступом до безкоштовної якісної загальної, з огляду на рівень бюджетного фінансування системи та фізичної доступності, Т.Лукіна наголошує на необхідності впровадження державно-громадського управління якістю ЗСО та різних видів соціальної підтримки учнів з малозабезпечених родин [264].

Теоретично обґрунтувала та експериментально перевірила необхідність проведення структурно-функціонального аналізу технологічного змісту педагогічного моніторингу в системі вищих педагогічних навчальних закладів освіти О.Островерх [346]. На основі науково-прикладного аналізу та розгляду змісту його основних технологічних етапів учена запропонувала таку їх послідовність: підготовчий, у процесі якого розробляються соціально-значущі критерії оцінки стану гуманізації освітнього процесу на його різних рівнях, будуються нормативно-пошукові моделі діяльності різних учасників освітнього процесу на основі методології нормативно-пошукового прогнозування і педагогічної кваліметрії; адаптаційно-установчий, який передбачає вивчення учасниками освітнього процесу прогностичних моделей діяльності; вихідно-діагностичний, у процесі якого на індивідуальному, індивідуально-груповому та колективно-груповому рівнях визначається стан: навчальної роботи студентів, виховної діяльності, наукової роботи, громадської роботи; змістово-технологічний, який передбачає удосконалення гуманізації освітнього процесу, технологізація процесу викладання, створення більш сприятливих умов для розвитку творчих та комунікативних здібностей студентів; підсумково-діагностичний, спрямований на визначення

тенденцій розвитку на індивідуальному, індивідуально-груповому і колективно-груповому рівнях: навчальної роботи студентів, виховної діяльності, наукової роботи, громадської роботи.

На думку О.Абдулліної нові вимоги до якості освіти, зокрема, універсальності підготовки випускників вищих навчальних закладів, їхньої адаптації до соціальних умов, особистісної орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти у забезпеченні сталого людського розвитку потребують скрупульозного моніторингового контролю. Адже якісна освіта розглядається сьогодні як один з індикаторів високої якості життя, як інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання [3, 17].

О.Овчарук висвітлила сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти у світовому контексті. Вона розглянула стандарти як складник якості освіти та окреслила підходи міжнародної спільноти до розуміння поняття якості освіти (ООН, Рада Європи, ОЕСР) [330, 18]. І.Іванюк проаналізувала міжнародні порівняльні дослідження як інструмент моніторингу якості освітніх систем: ІАЕР II – друге дослідження порівняльного оцінювання математичної підготовки учнів; TIMSS – третє міжнародне дослідження оцінювання якості математичної та природничонаукової освіти; PISA – міжнародна програма оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціональної грамотності; PIRLS – міжнародна програма вивчення якості читання та розуміння тексту; CIVICS – міжнародне дослідження громадянської освіти; SITES – друге міжнародне дослідження інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті [307, 51].

У процесі використання моніторингових досліджень у галузі мистецької освіти важливо розробити комплексну систему тестів, діагностичних завдань, відповідних методик різноманітного систематичного аналізу для спеціального застосування у підготовці майбутніх фахівців. Це, безперечно, дасть можливість розробити та апробувати синтезовану систему визначення критеріїв та рівнів оцінювання підготовки, котра включає алгоритми рівнів та їх диференціацію на якісні характеристики: засвоєння знань та сформованість

умінь; розвиток професійного мислення; мотиви вивчення мистецьких дисциплін. Також це дозволить звести у певну систему рівень вимог, що висуваються до вияву майстерності педагога, виробити відповідні нормативи основ фахової майстерності, котрими студенти повинні оволодіти за період навчання в університеті.

Вищенаведений перелік підходів, безумовно, не може претендувати на завершеність й повноту. Дослідження проблеми засвідчили, що в процесі створення такої системи, нагромадження організаційної й дослідницької практики наші уявлення про мету, завдання і принципи організації системи освітнього моніторингу будуть змінюватися, і це природний процес.

Визначення моніторингу як спеціальної системи тривалого спостереження, що дозволяє об'єктивно вимірювати якість освіти, оцінювати стан фахової підготовки майбутніх учителів та на підставі цього прогнозувати основні тенденції та динаміку її розвитку, щільно пов'язано з інформатизацією та комп'ютеризацією системи освіти. Адже об'єктом педагогічного моніторингу є результати навчально-виховного процесу та засоби, що використовуються для їх досягнення. Моніторинг дозволяє визначити стан педагогічної освіти на певному етапі, раціональність педагогічних засобів та відповідності їх до поставленої мети, ефективність нових педагогічних технологій. Тривалість моніторингового спостереження дозволяє виявляти тенденції та зміни, тим самим педагогічний моніторинг представляє системну проланговану діагностику якості педагогічної освіти.

Доцільно підкреслити соціальну обумовленість педагогічного моніторингу, яка полягає в тому, що процеси фахової освіти, її зміст, форми, структура та організація на всіх рівнях підпорядковується постійному впливу соціальних, економічних, політичних та духовних процесів. Тому, педагогічний моніторинг повинен бути достатньо динамічним для того, щоб зафіксувати аналіз та оцінки таких важливих педагогічних понять, як: соціальна мотивація, професійна спрямованість студентської молоді, визначення факторів, котрі впливають на формування особистості майбутнього фахівця тощо.

Мікромоніторинг на відміну від макромоніторингу організується, в основному, на базі конкретного навчального закладу та є основою розробки шляхів удосконалення навчально-виховного процесу. З цього приводу доцільно зазначити, що ключовими особливостями педагогічної освіти є варіантність, гнучкість, мобільність та адаптивність структури підготовки педагогічних кадрів у відповідності до мети реформування освіти та створення системи моніторингу. Ряд учених, висловлюючись про сучасну концепцію вищої освіти, визначають її базові завдання визначеною групою рівнів: предметного наповнення освіти, мети, установок та мотивації, цінностей, котрі формуються сферою освіти тощо. Таким чином на сучасному етапі розвитку вищої освіти необхідний аналітичний підхід до проблеми підготовки фахівця, у якій необхідно враховувати дві стадії – початковий та кінцевий результат. Ця проблема викликає необхідність розробки та створення нових моделей діяльності педагога, нестандартних методів та засобів (такі як діагностичні таблиці, оцінювальне шкалювання, контент-аналіз тощо) [426, 47]. До числа таких нестандартних методик належить і педагогічний моніторинг, необхідність поширення якого викликана технологізацією сучасної освіти.

Основною метою керівництва мікромоніторингом усередині вузівського процесу є підвищення якості підготовки фахівців. У більш конкретному розумінні - це сукупність основних розв'язуваних завдань, які постають перед викладачами: підвищення ефективності навчальної, наукової та науково-методичної роботи із пріоритетних напрямків; розвиток творчої активності викладачів; поліпшення фінансування ВНЗ (забезпечення максимального прибутку позабюджетних ресурсів); оптимізація кадрового складу.

Реформування системи управління освітою – один із складників якості освіти. Тому стає очевидною необхідність “принципово іншого підходу до формулювання положень педагогічної теорії у цілому, а також до створення нових технологій навчання й всебічного розвитку особистості” [304, 8]. Сьогодні вимагає реалізації такої освітньої реформи, котра б “цього разу носила не “косметичний”, а глобальний характер, оскільки в її основу

покладена нова філософія освіти, що дозволило б привести до зміни її парадигми, коли змінюються: мета, завдання, зміст освіти, підходи, педагогічне мислення й навчально-методичне забезпечення” [265, 14].

Моніторинг є інформаційною системою, котра постійно змінюється завдяки неперервності спостереження певного об’єкта управління навчально-виховним процесом за визначеними параметрами, факторами та критеріями, з метою прийняття оперативного рішення щодо подальшого його розвитку. Ефективне впровадження моніторингу в діяльність навчальних закладів дає можливість оперативно вносити корекцію у навчально-виховний процес, тим самим створюючи умови для оптимізації цієї діяльності. Моніторинг є важливим елементом системи інформаційного забезпечення освітнього процесу в ВНЗ, який визначає прийняття адекватних педагогічних рішень.

Отже, основними вимогами до функціонування професіографічного моніторингу якості вищої мистецької освіти (за визначенням О.Абдуллої) є: *об’єктивність, валідність, надійність, систематичність, цілісність та комплектність, облік особливостей об’єкта вивчення та умов його проведення, гуманістична спрямованість.*

Об’єктивність моніторингового дослідження максимально виключає суб’єктивні оцінки обліку всіх результатів як позитивних, так і негативних, що створює рівні умови для перевірки якості знань студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Вимога *валідності* передбачає повну та всебічну відповідність контрольних завдань, що пропонуються, до змісту досліджуваного матеріалу. Валідність дає можливість підтвердити позитивні та негативні результати різними способами контролю, а також визначає чіткість критеріїв їх оцінки. Під *надійністю* ми розуміємо сталість результатів, котрі отримуються під час повторного контролю, а також під час проведення контролю різними особами.

Систематичність моніторингового відстеження забезпечується тривалим спостереженням за станом педагогічних явищ, що дозволяє виявляти найбільш характерні тенденції та зміни, встановлювати їхню залежність від певних факторів та умов. Педагогічний процес носить *цілісний*

характер, й моніторинг цього процесу передбачає цілісне всебічне вивчення його різноманітних сторін, використання комплексу критеріїв та сукупності різних способів та методів контролю. *Комплексність* педагогічного моніторингового дослідження полягає в тому, що воно дозволяє отримувати на високому якісному рівні об'єктивну оцінку освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців та визначити потенційні можливості студентів, прогнозувати потреби розвитку особистості тощо.

Найважливішою вимогою моніторингу є *врахування психолого-педагогічних та фахових особливостей* об'єкту вивчення, котрі включають як загальні відомості, так й рівень освіти та професіоналізму, загальний розвиток, специфічні індивідуальні особливості тощо. Облік психолого-педагогічних та фахових особливостей створює конкретні умови для проведення обстеження, що передбачає диференціацію контрольних завдань. *Гуманістична спрямованість* моніторингу передбачає створення обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату.

Розглядаючи моніторинг як педагогічне дослідження, виникає можливість запропонувати програму моніторингового дослідження рівнів формування основ професійної майстерності та визначити їх відповідність вимогам підготовки майбутнього вчителя музики. З цієї позиції організація педагогічного процесу на основі професіографічного моніторингу дозволяє: розширити можливості для вивчення рівнів професійної майстерності вчителів; виявити труднощі щодо проектування процесу оволодіння основами фахової майстерності майбутніх вчителів музики за даними моніторингових досліджень; створити умови для реалізації творчого потенціалу студентів, їх соціальної адаптації до інноваційного освітнього середовища; забезпечити умови для повноцінної самореалізації майбутніх учителів музики; розширити можливості соціально-психологічної адаптації студентів до творчого процесу.

Теоретичною базою моніторингу є модель професійних якостей фахівця. З цією метою доцільно розробляти кваліфікаційні характеристики,

котрі будуть враховувати: коло завдань, котрі повинен вирішити випускник ВНЗ; систему вимог до знань, умінь та навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків; сукупність моральних цінностей, особистісних якостей, котрі забезпечують успішне функціонування фахівця у професійному середовищі.

На підготовчому етапі моніторингового дослідження нами був сформульований своєрідний еталон майстерності, до якого необхідно прагнути фахівцю у процесі підготовки до продуктивної діяльності, та визначена ступінь його відповідності кваліфікаційним характеристикам вчителя музики. При цьому були окреслені загальні завдання підготовки майбутніх фахівців, а саме: здатність впроваджувати у суспільне життя країни стратегічні напрямки державної політики у галузі освіти та культури, формувати естетичні смаки та художню культуру української молоді, вести просвітницьку роботу культурно-мистецького спрямування в засобах масової комунікації, ефективно використовувати основи педагогічної майстерності та інноваційні методики у процесі викладання фахових дисциплін і в роботі з творчими колективами.

Кваліфікаційна характеристика та її відповідність еталону майстерності слугують підґрунтям для формування освітніх стандартів вищої фахової освіти. У ході моніторингу якість підготовки вчителів визначається саме на основі освітніх стандартів, у яких зазначено, що фахівець повинен: бути обізнаним з основними світоглядними теоріями та концепціями в галузі гуманітарних та соціально-економічних наук, уміти аналізувати соціальні проблеми і процеси, використовувати методи цих наук у різних видах фахової і соціальної діяльності; знати етичні та правові норми, котрі регулюють відносини між людьми, а також ставлення людини до навколишнього середовища; глибоко розуміти процеси і явища, можливості сучасних наукових методів досліджень та володіти цими методами на рівні, необхідному для вирішення практичних завдань, що постають у процесі виконання фахової діяльності; бути підготовленим до неперервної фахової освіти, до самовдосконалення та самореалізації; володіти розвиненою

культурою фахового мислення, уміннями ясно та логічно висловлювати свої думки; розуміти основні проблеми своєї професії, дисципліни, котрі визначають конкретику фахової діяльності; володіти навичками наукової організації праці, бути обізнаним з можливостями та методами застосування інноваційних технологій у фаховій діяльності; бути здатним до самостійного опанування нових науково-методичних знань, критично оцінювати набутий досвід з позицій останніх досягнень науки та соціальної практики; мати достатню підготовленість до самостійної побудови та використання у практичній діяльності різноманітних методик, аналізу і синтезу процесів та явищ; постійно розвивати творчі особистісно-психологічні та професійно-педагогічні якості та здібності, удосконалювати ефективний стиль індивідуальної фахової діяльності тощо.

У процесі моніторингового дослідження застосовувались різноманітні діагностичні методики, з допомогою яких можна належним чином організувати педагогічний процес. Ефективним є такий педагогічний підхід, що передбачає діагностику факту зростання або зниження сформованості особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей майбутнього фахівця, а також міру їх прояву залежно від факторів, що зумовлюють цей процес. Розглядаючи змістові функціональні сторони професіографічного моніторингу, доцільно використати класифікацію С.Силіної, а саме: *інформаційно-оцінювальну, пошуково-дослідницьку, формуючу, корекційну, системотворчу, прогностичну* [426, 51].

Інформаційно-оцінювальна функція моніторингу дає можливість з'ясувати результативність педагогічного процесу, отримати відомості про стан об'єкту, забезпечити зворотний зв'язок. На цьому ґрунті відбувається участь в управлінні педагогічним процесом, аналізується ефективність виховання та навчання. Традиційно в дослідженні педагогічного процесу фіксувалися переважно лише його результати, виражені у показниках засвоєння знань, умінь та навичок. У процесі введення професіографічного моніторингу в навчальний процес, основна увага спрямовується на особливості ходу, розвитку самого освітнього процесу. Ця процесуальна

інформація набагато більш інформативна та оперативна у порівнянні з відомостями про результати.

Пошуково-дослідницька функція передбачає участь у професіографічному моніторингу різноманітних суб'єктів освітнього процесу. Вона сприяє підвищенню професіональної культури, спонукає до більш глибокого вивчення підготовки студентів, аналізу своєї педагогічної праці. Дослідницька установка є основою педагогічної творчості.

Впровадження професіографічного моніторингу в роботу ВНЗ забезпечує *формуюча функція*, яка дозволяє більш ефективно здійснювати процес формування особистості майбутнього вчителя, вивчити його сильні та слабкі сторони. Спираючись на результати моніторингової оцінки, викладачі зможуть підібрати найбільш ефективні методи та прийоми індивідуального впливу на кожного студента, що допоможе уникнути випадіння із зони уваги педагогів проблемних аспектів у формуванні особистості майбутнього фахівця мистецької освіти.

Корекційна функція щільно пов'язана з формуючою. Спрямованість професіографічного моніторингу на особливості поточних процесів передбачає виявлення та фіксацію численних непрогнозованих, раптових результатів реалізації освітньої діяльності. Корекційна функція допомагає усунути негативні позиції, що виникають у професійному становленні фахівця.

Організацію та проведення освітнього моніторингу з використанням наукових вимог до нього, на основі системного підходу, передбачає *системотворча функція*. З цієї позиції процес професіографічного моніторингу виступає як складна система, основним завданням якої є слідкування за станом розвитку педагогічного процесу з метою найбільш оптимального вибору його мети й завдань, а також засобів та методів їх вирішення.

Прогностична функція дозволяє впроваджувати професіографічний моніторинг 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.

Однією з основних особливостей професіографічного моніторингу є раціональне використання інноваційних засобів, котрі реалізують його функціональне призначення через професійно-педагогічні технології. Такий підхід дозволяє розробити технологію фахової підготовки студентів, котра ґрунтується на взаємодії та взаємній обумовленості мети, змісту, форм та методів формування професійної майстерності майбутніх учителів музики у їх сукупності. Ефективне використання професіографічного моніторингу забезпечує діагностування передумов стійкого розвитку особистості й підвищення на цій основі соціокультурного ефекту функціонування системи освіти. Нова модель управління якістю освіти є відкритою і демократичною, її відкритість передбачає розширення управлінських можливостей громадської думки, меншу залежність управління від впливу конкретних посадових осіб. Вона змінює навантаження, функції, структуру й стиль управління якістю освіти, а саме: контроль та пряме втручання у навчальний процес мають поступитися місцем гнучкості, дієвості рішень, науково-методичним, прогностичним, експертним, інформаційним й іншим функціям.

Відкритість системи управління якістю освіти зорієнтована на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських цінностей над класовими, інтеграцію у світові освітні структури. Як зазначає Т.Цуканова, “сприйняття та реалізація навчальним закладом політичного курсу держави в галузі освіти, сучасних освітніх парадигм, філософії та методології освіти, асиміляція і трансформація їх у педагогічне середовище свідчать про те, що навчально-виховний процес – відкрита, складна соціально-педагогічна система по відношенню до соціуму в усіх його проявах” [503, 55].

Моніторингове дослідження допомагає мобільно реагувати на недоліки в освітній галузі, що виходить зараз на перший план. Проведені дослідження виявили найбільш поширені причини, котрі заважають ефективній педагогічній діяльності, адже ці недоліки мають тенденцію до зростання. Серед них були наступні: недостатність інформаційної та матеріально-технічної бази; розмір заробітної плати; умови роботи; незадовільний стан приміщень; проблематичність перспектив посадового зростання; невмотивованість дій адміністрації тощо.

Проведені дослідження дозволили зробити висновок, що ефективне використання моніторингової системи дозволяє: об'єктивно проаналізувати стан якості освітньої галузі; створити модель моніторингового контролю на науковій основі; виявити провідні тенденції розвитку мистецької освіти; прогнозувати позитивні тенденції зростання якісних показників; визначити пріоритетні напрями подальшого розвитку мистецької освіти в Україні.

Отже, доцільно зазначити безсумнівні переваги моніторингової системи оцінювання якості освіти, яка дозволяє більш ефективно прослідкувати динаміку показників за якими вимірювалась майстерність майбутніх фахівців у багатоступеневій мистецькій освіті. Це, перш за все, відбір кращих студентів у магістратуру, що дозволяє підготувати їх до продуктивної діяльності на рівні світових стандартів. А студентам, які з багатьох аспектів фахової підготовки, особливо виконавської, не можуть досягти зазначеного рівня, достатньо отримання диплома бакалавра.

3.5. Інноваційні тенденції формування професійної майстерності бакалаврів та магістрантів в інститутах мистецтв

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. Досягнення цієї мети

потребує перегляду філософсько-ціннісних засад освіти, її істотної структурно-організаційної перебудови. У зв'язку з цим, доцільно зазначити, що все більшого значення набуває наукове управління освітою, 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.

Інноваційна концепція розвитку освітньої галузі в Україні визначає її вплив практично на всі процеси, і перш за все, на активізацію творчого потенціалу особистості, на її самореалізацію. Тому сучасні державні документи в Україні спрямовані на необхідність оцінювання результативності освіти за особистісно-орієнтованими параметрами. У цих документах проголошено, що державна освітня політика спрямована на забезпечення умов для всебічного розвитку особистості [20; 70; 75; 238; 322]. Отже, завдання оцінки якості освіти за результатами модульно-рейтингового навчання є актуальним для політиків, представників органів державного управління, науковців та педагогів.

Основними завданнями інноваційних процесів є: перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольнити можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей та забезпечити її мобільність на ринку праці; формування мережі ВНЗ, яка за формами, програмами, термінами навчання й джерелами фінансування задовольнила б потреби кожної людини та держави в цілому; підвищення освітнього й культурного рівнів суспільства, створення умов для навчання впродовж усього життя; запровадження в системі вищої освіти України передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграцію у міжнародне наукове освітнє співтовариство; пошук рівноваги між масовою фундаментальною та елітарною освітою, з одного боку, та вузькою спеціалізацією й

професійною досконалістю з іншого; розробка інтегративно-диференційованої моделі мікромоніторингу навчальних закладів.

Оптимально вирішувати ці питання допоможе цілеспрямоване використання модульно-рейтингової та мікромоніторингової системи управління освітою в Україні, котра забезпечить тривале спостереження за станом явищ, що вивчаються, дозволить виявляти тенденції та зміни, встановлюючи їхню залежність від певних факторів та умов.

Важливим завданням фахового становлення майбутнього вчителя музики є його особистісний акмеологічний розвиток. Для цього у процесі підготовки до продуктивної діяльності майбутньому вчителю необхідно оволодіти інноваційними технологіями як інструментарієм вирішення цих завдань, що безсумнівно збагатить методичне поле вчителя, підвищить його фахову компетентність й рівень професійної майстерності та відповідно сформує його ціннісно-змістові орієнтації. З іншого боку важливим є орієнтування майбутнього вчителя на особистісний загальнокультурний саморозвиток, на власний неперервний освітній процес, що є необхідною умовою формування професійної майстерності у русі до акме вершини.

Як зазначалось, саме в акмеологічному підході до інноваційних процесів увага акцентується на здатність особистості до самостійного визначення завдання та їх реалізації, вирішення фахових проблем досягнення високих результатів. Доцільно зазначити, що акмеологічні технології мають ціннісний гуманістичний характер, та відповідають принципу оптимізації особистісно-професійних ресурсів. На думку О.Рудницької, шлях створення та функціонування інноваційних педагогічних ідей, що спрямовані на формування професійної майстерності вчителів музики 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» [415, 15].

Інноваційні підходи відкривають нові можливості для концептуального та проєктивного засвоєння фахових знань, які забезпечують:

- 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;
- сприятливі умови для особистісного акме розвитку;
- зменшення ефекту впливу негативних обставин на особистість;
- вибір найбільш ефективних й розробка інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних проблем.

Інноваційні процеси, а саме: комп'ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система internet, стають каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. «Музична культура – є часткою цієї глобальної системи інформаційного процесу. Пріоритетними стають синтетичні, технологічні види мистецтв – телебачення, сфера комп'ютерного культурного обміну, кінематограф, а також масові жанри культури» [320, 8].

Концепція розвитку інститутів мистецтв 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. Інновації технологічного порядку стосуються також впровадження різних форм комунікативних стратегій мистецької підготовки студентів, а саме: широкого «застосування партнерського діалогу між викладачем і студентами, забезпечення толерантних навчальних стосунків між ними, використання конкретно-ситуаційних засобів навчання тощо» [320, 19].

У зв'язку з цим доцільно зазначити, що 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 цим процесом є використання соціально-психологічних методів, спрямованих на розвиток і стимулювання інноваційної активності викладачів, що сприятиме формуванню прогресивного 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 не тільки у повсякденному житті, а й у непередбачених ситуаціях [78, 15].

З позиції нашого дослідження, складність полягає в тому, що інноваційна технологія професійно-орієнтаційного навчання майбутніх учителів музики передбачає постійний моніторинг та корективи процесу трансформації навчальної діяльності в професійну, тобто становлення студента як молодого фахівця, керівника творчих дитячих колективів. Моніторинг у цьому процесі, також повинен бути діяльнісним, тобто відслідковувати не лише рівень засвоєння знань, а й хід і результати практичних дій та вчинків студентів та на їх основі – рівень сформованості як окремих компонентів фахової майстерності, так і її в цілому. Крім того, процес трансформації навчальної діяльності в професійну повинен відслідковуватися та контролюватися не лише викладачем, а й самим студентом на засадах чітких, зрозумілих та особистісно значимих для нього критеріїв. Лише за цих умов можна розраховувати на особистісну активність студента, зростання пізнавальної мотивації та її трансформацію у

професійну. Отже цілісна соціокультурна система базується на єдності та взаємному збагаченні таких фундаментальних координат освітнього контексту сучасного суспільства: освіта – особистість – творчість – майстерність.

Реалізація інноваційного забезпечення здійснюється у вигляді застосування в навчальному процесі сучасних тенденцій навчання. Останні формують необхідне інформаційне середовище, що сприяє активній педагогічній взаємодії викладача та студента. Структура дидактичного комплексу служить основою технології навчання. У процесі інноваційного навчання повинна використовуватися технолого-акмеологічна карта, в котрій зафіксовано акмеологічний розвиток особистості, а також позначено основні параметри, що забезпечують якісну підготовку фахівців, а саме: логічну структуру, дозування матеріалу і контрольних завдань, опис дидактичного процесу у вигляді поетапної послідовності дій педагога, методи навчання тощо [70, 173].

Художньо-педагогічна освіта знаходиться на шляху створення ефективних інноваційних підходів до формування творчої особистості вчителя-майстра, котрі б дозволили подолати обмеження постійного фахового розвитку. Серед системних елементів, які характеризують готовність майбутнього вчителя музики до досконалого виконання фахової діяльності, доцільно виокремити: ціннісне ставлення до виконання фахової діяльності; бачення змісту професії як частини культури; оволодіння методами конструювання змісту навчальної діяльності; адекватна оцінка мистецьких та педагогічних явищ; творча самореалізація вчителя.

Продуктивний підхід до розробки інноваційного забезпечення навчального процесу неможливий без усвідомлення фундаментальних ідей, визначення теоретичного підґрунтя технологічних інновацій. Технологічно-практичне застосування навчальних цінностей «має супроводжуватись їх адекватним теоретичним осмисленням. Загалом, для досліджень у галузі теорії і методики навчання все ще залишається актуальною проблема проведення «концептуальних мостів» між методологією, теорією і практичним спрямуванням методичних знахідок» [320, 20].

У науково-методичній теорії та практиці ще не досить розроблено інноваційне забезпечення навчального процесу бакалаврів та магістрів інститутів мистецтв, зокрема, не визначені його специфічні особливості в системі музично-педагогічної освіти. Потребують також детальної опрацювання інноваційні підходи до формування професійної майстерності майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах освіти.

З цього приводу доцільно більш детально розглянути інноваційні технології, що сприяють ефективному використанню таких основних освітніх напрямів, які істотно впливають на формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики, а саме: *інтерактивної, експериментальної* та особливо технології *самостійного навчання*, що є однією з домінуючих у *модульно-рейтинговій* навчальній діяльності з використанням *професіографічного моніторингу*.

Отже уведення *модульно-рейтингової* системи стимулює ініціативу майбутніх фахівців до виконання більш складних завдань, котрі зорієнтовані на самостійну творчу роботу, тому виникає більше імпровізаційного простору для найбільш талановитих студентів. Особливості її впровадження пов'язанні з поетапним виконанням наступних функцій: стимулювання активності студентів як у процесі проведення занять, так і контроль за виконанням самостійної роботи з метою засвоєння навчальних програм; достовірного оцінювання особистісних якостей студентів, посилення їх мотивації до навчальної діяльності, підвищення самостійності у навчанні; забезпечення захисту студентів від екзаменаційних стресів; підвищення рівня планування та організації навчально-виховного процесу; розкриття у студентів зацікавленості та інтересу до самостійних видів роботи; спрямування майбутніх учителів на акмеологічне становлення.

Модульне навчання передбачає, що студент може “самостійно працювати з запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільову програму дій, банк інформації та методичне керівництво по досягненню поставлених дидактичних цілей” [420, 4]. Дослідники О.Гуменюк [109], В.Кондрашова [229], Т.Семенюк [395], П.Симонов [427], В.Трофімов

[389], О.Шевнюк [514] та ін. стверджують, що принципові особливості модульного навчання полягають у: представленні змісту навчального курсу в закінчених самостійних модулях, які є одночасно комплексом навчальної інформації та методичною інструкцією по її засвоєнню; забезпеченні процесу самостійного досягнення студентом певного рівня навчальних досягнень; дотриманні суб'єкт-суб'єктних стосунків в процесі взаємодії між педагогом і студентом. Отже, ця система дозволяє мобілізувати самостійність студентів та активізувати їх у навчальному процесі, що значно підвищує рівень фахової підготовки бакалаврів та магістрів. Рейтингова система є єдиною системою, котра об'єднує навчально-пізнавальну діяльність студентів та навчально-виховну діяльність викладачів. Рейтингові показники із застосуванням стобальної шкали характеризують ефективність використання навчального часу, реальні можливості та рівень знань студентів по відношенню до рівню вимог, які ставить викладач. Основним завданням рейтингової системи контролю якості освіти студентів є: підвищення їх мотивації до засвоєння фахових знань, умінь та навичок, зростання їх якості; підвищення рівня навчально-пізнавальної та самостійної діяльності. Таким чином, доцільно розглядати рейтинг як загальну оцінку рівнів підготовленості студента, котра виражена у балах та відносних показниках (процентах) [437, 8].

Використання інновацій модульних підходів до навчання у сфері мистецької освіти майбутнього вчителя обумовлено: специфічними особливостями фахових предметів навчання; значним обсягом фактичної інформації, що складає зміст навчальних циклів; потребою в стимулюванні активності бакалаврів та магістрів у оволодінні мистецькими знаннями, вміннями та навичками в умовах скорочення аудиторних годин та практичних занять; завданнями професіоналізації мистецької підготовки вчителя, котра передбачає організацію теоретико-методичного забезпечення підготовки майбутньої фахової діяльності вчителя.

Вищезазначене визначило розуміння модульно-рейтингового навчання як цілісної системи організаційно-методичного забезпечення мистецької освіти майбутніх учителів засобами інтеграції фахових та психолого-

педагогічних знань і технології оволодіння ними. Модульне навчання розглядається нами в якості технології, оскільки передбачає здійснення педагогічної діяльності, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу, що протікає інваріантно під впливом визначених педагогічних умов і забезпечує прогнозований результат.

Це дозволило визначити пріоритет модульно-рейтингового навчання в якості експериментальної стратегії пролангованого дослідження, оскільки принциповим його моментом є можливість поєднати засвоєння студентом конкретно наукового навчального змісту предмету з фаху водночас із самою технологією засвоєння цього змісту. Завдання професійно-педагогічної орієнтації навчального змісту мистецької освіти обумовлюються також проблематизацію змістових модулів, спрямованих на розкриття екзистенційних, аксіологічних аспектів людської життєдіяльності.

Запровадження модульно-рейтингової системи організації навчального процесу передбачає широке введення тестування та рейтингового оцінювання знань студентів. Питання широкого впровадження модульно-рейтингового навчання на основі моніторингового відстеження висвітлено у працях таких учених, як: А.Алексюк, І.Бабін, А.Бойко, В.Мойсеюк, І.Прокопенко, В.Сластьонін [14; 32; 39; 304; 436; 437] та ін. Перевагами модульно-рейтингової системи є те, що в її основі лежить персоналізована творча навчально-пізнавальна діяльність, котра сприяє систематичній та продуктивній роботі студентів. Основним орієнтиром цієї діяльності є формування таких рис особистості студента як самостійність, активність, творчість, яке відбувається у процесі педагогічної взаємодії, де студент стає реальним учасником цієї дії.

Засобами *професіографічного моніторингу* об'єктивно та валідно вимірюються якісний рівень підготовки бакалаврів та магістрів до виконання майбутньої продуктивної діяльності. У зв'язку з цим доцільно зазначити, що перспективи розвитку професіографічного моніторингу якості мистецької освіти пов'язані з реформуванням освітньої статистики, нагромадженням організаційного досвіду моніторингу, інтенсифікацією наукових досліджень

у цій галузі освіти. Запропонована система має можливість еволюціонувати від моніторингу стану й розвитку вищої школи на первісному етапі до широкомасштабного моніторингу освітньої системи в цілому. Дослідження перспектив розвитку професіографічного моніторингу дозволяє зафіксувати, що моніторинг вищої школи в пропонованому вигляді - це аж ніяк не кінцевий пункт розвитку системи. Це скоріше якийсь «плацдарм», що дозволяє надалі перейти до формування цілісної структури освітнього моніторингу в Україні. У процесі освоєння цього «плацдарму» інститути мистецтв педагогічних університетів придбають досвід, самостійність, розширять науковий світогляд, що дозволить формування на їхній базі центрів моніторингу за всіма рівнями освіти та всіх видів освітнього моніторингу.

У цілому, професіографічний моніторинг забезпечує: тривалість спостережень; відстеження процесу інтеграції знань; порівнянність з еталонами, нормативами, стандартами; прогнозування уведення нових технологічних підходів [333, 17].

Проведені дослідження дозволили зробити висновок, що ефективно використання модульно-рейтингової та моніторингової системи дозволяє: проаналізувати стан якості мистецької освіти; створити модель моніторингового управління мистецькою освітою на науковій основі; виявити провідні тенденції розвитку якісної мистецької освіти в Україні; прогнозувати позитивні тенденції зростання якісних показників; визначити пріоритетні напрями подальшого розвитку освітньої сфери в Україні.

Розуміння структури освітнього процесу має важливе практичне значення, тому що допомагає зрозуміти викладачу значимість власних функцій у педагогічній діяльності: або це тільки здійснення *інноваційних технологій* навчання, або втілення єдності й цілісності технологій виховання, навчання, розвитку. Взаємодіючи з навколишнім світом, що як складна система складається із взаємопроникаючих елементів «біо-соціо-дух», суб'єкт освіти одночасно бере участь в існуючих компонентах діяльності: предметної (праця), комунікативної (спілкування), розумової (теоретичної). Їхнє гармонічне

сполучення в навчальній діяльності забезпечує якісне виконання професійних функцій. Поняття «педагогічні технології» або «технології педагогічного процесу» можуть бути визначені як науково обґрунтовані системи діяльності, які використані особистістю з метою оптимізації процесу. Технологія є науково й практично обґрунтованою системою діяльності, що застосовується особистістю з метою перетворення оточуючого середовища, вироблення матеріальних чи духовних цінностей [420, 46]. Майстер оформлює, перетворює навчальний матеріал, не тільки виходячи з педагогічної технології, але й використовуючи її творчо. Тому інноваційним навчання може бути тільки тоді, коли воно застосовано мистецьки, майстерно.

Педагогічні технології включають наступний понятійний ряд: суб'єкти освітньої діяльності, їхня зміна в освітньому процесі, педагогічний процес, технології педагогічного процесу. Застосування технологічного підходу дозволяє відкрити нові можливості для концептуального та проектувального опанування різноманітних сфер педагогічної й соціальної дійсності. Специфічність педагогічних технологій визначається їх інноваційною спрямованістю. За структурою педагогічна технологія складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: наукового (технологія є науково розробленим вирішенням визначеної проблеми, на основі досягнень педагогічної теорії та передової практики), формалізовано-описового, дескриптивного – (технологія є моделлю, вербальним, текстовим, схемним описом мети, змісту, методів та засобів, алгоритмів дій, які застосовуються для досягнення запланованих результатів) та процесуально-діяльнісного (технологія виступає як процес здійснення діяльності об'єктів і суб'єктів, їх цілепокладання, планування, організації, реалізації мети та аналізу результатів) [420, 51]. Технології включають загальні уявлення про процес, у якому перетвориться навчальний «матеріал» та сприяють проектуванню і реалізації творчої взаємодії суб'єктів навчання (викладач, студент).

Окреслюючи педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний набір та комбонування форм, методів, способів та прийомів навчання, виховних засобів доцільно

зазначити, що вона характеризується як: «детальне структурування та опис послідовності обґрунтованих методів здійснення освітнього процесу, котра уможливорює одержання бажаного прогнозованого результату» та за висловом Б.Ліхачова є інструментарієм педагогічного процесу. Отже, педагогічна технологія – науково обґрунтована система операцій і послідовність її втілення на практиці, що забезпечує ефективний педагогічний вплив [261, 29].

На основі широкого аналізу різноманітних методів, форм навчання, розроблених і випробуваних світовою педагогічною практикою, нами були відібрані такі інноваційні технології, сукупність яких складає певну дидактичну систему, яка дозволяє досить успішно формувати професійну майстерність майбутніх учителів музики (інтерактивна, експериментальна та технологія самостійного навчання).

Інтерактивна технологія є однією з основних у процесі формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики. Адже інтерактивність у навчанні доцільно розглядати як здатність до діалогової взаємодії. Інтерактивна технологія базується на застосуванні таких методів та прийомів, де вчитель поступається місцем активності учням. Діалогова взаємодія, яка виникає на інтерактивній основі полягає у створенні умов для ініціативи, осмислення та рефлексії учасників спілкування. Інтерактивна технологія припускає ефективне використання різновидів дискусій та інтерв'ювання, у процесі яких студенти вчать критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, приймати продумані рішення активно спілкуючись з навчальним колективом.

Великого значення набуває оволодіння майбутнім учителем музики інтерактивною технологією у процесі практикуму роботи з навчальним хором. Адже у процесі цієї роботи йому необхідно не тільки ефективно розучувати хоровий твір, але й знайти правильні прийоми впливу на навчальний колектив, уміння застосувати відповідні знання, вміння та навички у різноманітних педагогічних ситуаціях.

До найбільш поширених методів інтерактивної технологія доцільно віднести: круглі столи, кейс-метод, інтерв'ювання, дискусії, метод проектів, мозковий штурм, навчання в малих групах, дебати, портфоліо та ін. Так кейс-метод є складною системою, в яку інтегровані інші методи пізнання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, експеримент, ігрові методи. Він є практичним методом організації навчального процесу, методом дискусій з точки зору стимулювання і мотивації навчального процесу, а також методом лабораторно-практичного контролю і самоконтролю [420].

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, їх уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі тощо. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність майбутніх учителів — індивідуальну, парну або групову, яку вони виконують протягом певного відрізка часу. Метод портфоліо (з італійського – портфель), спосіб збору навчальної інформації та аналізу її результатів. Він є методом модернізації освіти, тому що портфоліо – це сукупність збирання інформації.

Специфіка активного використання інтерактивних технологій полягає в тому, що вони дозволяють не тільки краще засвоювати навчальний матеріал, а й творчо його переробляти. Інтерактивні технології дають рекомендації з проектування й реалізації спеціально організованих процесів, їх детальний опис і прогнозування отриманих результатів [553, 135].

Експериментальна технологія є ефективною та підвищує якість засвоєння навчального матеріалу за рахунок того, що вона зорієнтована на діяльність. Особливість експериментальної технології полягає в тому, що вона спроектована на процес досягнення мети. Студенти, як правило, більш мотивовані, коли вони беруть активну участь у вивченні матеріалу, що значно підвищує запам'ятовування інформації.

До методів експериментальної стратегії належать: дослідницькі проекти, драматизація, експеримент, педагогічні ситуації, рольові й ділові ігри тощо. Характерна ознака дослідницьких проектів полягає в домінуванні певного виду навчальної діяльності, тому розглядаються їх різновиди:

пошукові, творчі, рольові, ігрові, інформаційно зорієнтовані, практико зорієнтовані, а також монопроекти та міжпредметні проекти.

В умовах вищих навчальних закладів мистецької освіти проводиться копітка робота, котра спрямована на модернізацію технологічних засобів фахового навчання з метою формування художнього смаку та світогляду студентів. Ця робота є дуже важливою, адже від світогляду та професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики багато в чому залежить не лише якість музичної підготовки фахівців, а й загальний рівень музичної культури України в цілому. Тому одним з основних завдань формування професійної майстерності майбутнього фахівця є продовження традицій закладених українською професійною школою хорового співу, особливістю котрої є винятково уважна, з урахуванням творчої індивідуальності, підготовка педагогів-майстрів.

Такий підхід до освітніх технологій виводить цю проблему за межі найбільш ефективного добору дидактичних та технічних засобів і ставить наступні завдання: практичної реалізації принципу єдності цілей, змісту і форм реалізації освітнього процесу; розробки і застосування моніторингової системи діагностики результатів освітньої діяльності, що дозволяє системно оцінювати можливості суб'єктів освіти, ресурси освітнього середовища, результати педагогічних впливів та зусилля студентів на отримання власної освіти не тільки «на виході», але й у процесі та навіть до організації освітнього процесу – на стадії його проектування [422, 171].

Одним з основних завдань функціонування модульно-рейтингової та моніторингової систем в організації навчального процесу є активізація самостійної роботи студентів, тобто технологія *самостійного навчання*. Ця технологія дозволяє майбутнім учителям музики набувати та поглиблювати знання, допомагає ефективно розвивати інтелектуальні якості і розумові здібності студентів та виступає як засіб саморозвитку творчого початку особистості, коректування її мисленнєвої діяльності. У процесі самостійної роботи у студентів реалізується здатність регулювати свою діяльність без підключення безпосередньої сторонньої допомоги. Самостійність слугує

важливою психологічною передумовою для виконання самоосвітньої діяльності та характеризується розширенням пізнавальних завдань, включенням допоміжного теоретичного та практичного матеріалу, що призводить до поступового вироблення елементів майстерності.

Технологія самостійного навчання є важливою з позиції того, що студент самостійно аналізує проблему, робить належні висновки, розробляє індивідуальну стратегію дій. До цієї технології належать методи, що активно розвивають ініціативу майбутніх учителів музики, а саме: індивідуальні доповіді та проекти, есе, анотації на музичні твори, робота над партитурою хорового твору (самостійна підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з хоровим колективом), навчання за допомогою комп'ютерних технологій. Студент виконує певні завдання під безпосереднім керівництвом викладача.

Розглядаючи з цієї позиції керівництво самостійною роботою бакалаврів та магістрів інститутів мистецтв, доцільно зазначити, що воно полягає у: заохочуванні студентської ініціативи у створенні самостійної інтерпретації музичного твору, а також творчого відношення до самоосвіти; оволодінні ефективними прийомами та методами роботи; розвитку здібності до самоконтролю на всіх етапах самоосвітньої діяльності; діагностиці причин невдало виконаного самостійного завдання; вмінні планувати та організовувати самостійну діяльність; розробці детального плану виконання самостійно завдання (проекту доповіді, есе, анотації тощо); вихованні вмінь самостійного виконання складних фахових завдань.

Практика модульно-рейтингового навчання засвідчує, що ефективність підготовки майбутніх вчителів музики як хорових диригентів багато в чому залежить від формування у них готовності до прийняття самостійних рішень у процесі занять з хорового диригування та методики роботи з навчальним хоровим колективом. Тому одним з основних завдань підготовки бакалаврів і магістрів до виконавської діяльності за період навчання є вихованням самостійності та активного ставлення до роботи з творчими дитячими колективами.

Важливим для майбутнього вчителя є задум інтерпретації музичного твору в єдності з словесною анотацією, що має перевірятися та відпрацьовуватися під час практики у загальноосвітній школі, а саме: орієнтація музичних прикладів, вербальні та невербальні засоби комунікації спрямовані на активізацію сприйняття школярів, досягнення особистісної значущості музичного матеріалу для учнів, розумне поєднання свободи учня і педагогічного керівництва його діяльністю. Ефективна участь у позаурочних музично-просвітницьких заходах майбутніх учителів музики, в умовах педагогічної практики, сприяє остаточному з'ясуванню наявності у майбутніх фахівців сформованості відчуття та розуміння світосприйняття учня, здатності до оптимістичної віри у його приховані потенції.

У процесі підготовки до самостійної діяльності у студентів слід неодмінно виробити готовність до цього виду роботи, котра має психологічний, теоретичний та практичний аспект. Психологічна готовність до самостійної роботи полягає у позитивному ставленні до цього виду роботи, у розвитку потреб мотиваційної та емоційної сфери особистості. На теоретичному рівні майбутньому вчителю музики необхідно оволодіти комплексом знань, котрі допоможуть зорієнтуватися у процесі самостійної діяльності на підготовчому етапі. Кінцевим результатом пізнавального зростання самостійної роботи майбутніх фахівців є природне включення знань, умінь та навичок у систему індивідуальних дій, вільне оперування ними, практичне застосування їх до нових, нестандартних умов у процесі навчання в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів. Контроль за виконанням самостійної діяльності студентів доцільно здійснювати за умови ретельно розробленої та конкретної шкали оцінки їх знань, умінь та навичок за модульно-рейтинговою системою, котра слугує надійним засобом підвищення надійності та достовірності оцінки якості підготовки майбутніх фахівців.

Схематично єдність інноваційних підходів до формування професійної майстерності майбутніх учителів музики зображено на рисунку 3.1.

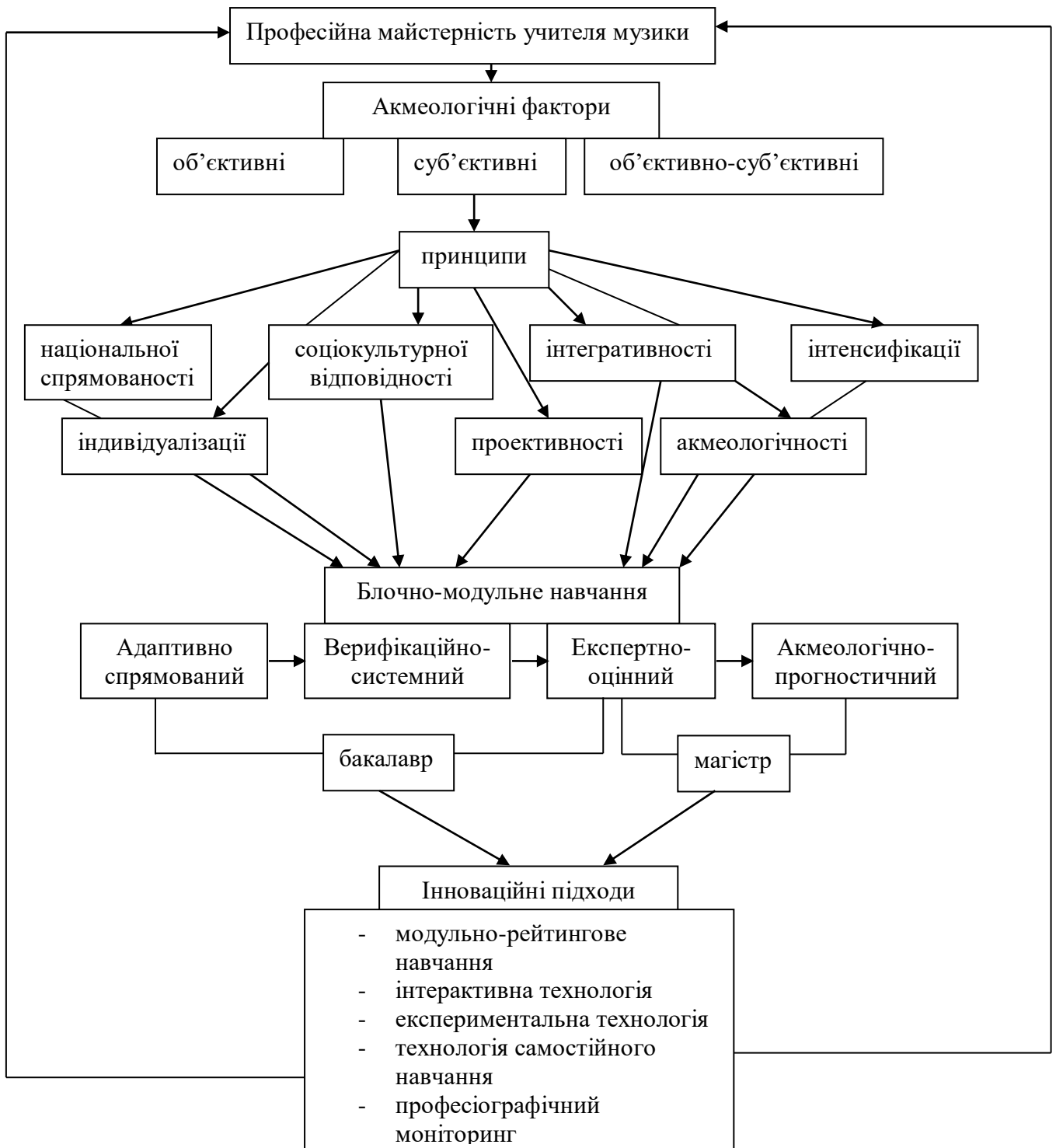


Рис. 3.1. Інноваційні підходи до формування професійної майстерності майбутніх учителів музики

Впровадження інноваційних підходів до підготовки бакалаврів та магістрів в системі музично-педагогічної освіти актуалізує також завдання комплексного обґрунтування і створення освітньо-наукових моделей та програм навчального процесу, зорієнтованих на досягнення сучасних освітніх стандартів, а також розробки нових педагогічних технологій викладання, які

враховували б специфічні особливості навчання на вищому рівні двоступеневої освіти. Визначаючи специфічність кожного з інноваційних підходів до формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, ми не протиставляємо їх як такі, що виключають один одного. Єдність їх забезпечено системним характером функціонування в навчальному процесі. Іманентна властивість вищезазначених інноваційних підходів до професійної майстерності майбутніх учителів музики створює фундамент для досягнення внутрішньої цілісності навчальних дій студентів. Широке використання інноваційних технологій значною мірою змінює негативні тенденції між значущістю для майбутніх учителів музики фактору системної інтегрованості окремо взятої фахової дисципліни й цілісності її впливу на особистість та щільним зв'язком у системі предметів соціально-прагматичного спрямування. У процесі дослідницької роботи виявлено позитивний вплив інноваційних технологій на подолання суперечностей в практичній діяльності майбутнього вчителя музики між цілями і завданнями, поставленими ним перед собою, і результатами виконаної роботи на практикумі роботи з хором.

Педагогічне управління процесом формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики на інноваційних засадах базується на гнучкому і різноманітному впровадженні форм і методів проведення індивідуальних практичних занять, загалом, та у класі хорового диригування, зокрема. Активізація діяльності студентів сприяє стимулюванню їхніх пізнавальних інтересів (добір цікавого музично-педагогічного матеріалу, зв'язок з життям, музично-педагогічні ігри), заохочення самостійності (проблемні завдання, самостійна робота творчого характеру), вплив на емоційну сферу (створення емоційного фону довіри, співпраці, активізація відтворюючої уяви, яскраві покази викладача) тощо.

Інноваційні тенденції у навчанні щільно пов'язані з ефективним використанням передового педагогічного досвіду. Адже засвоєння педагогічного досвіду – це сукупність дій учителя, спрямованих на всебічне вивчення його змісту, з'ясування сутності досвіду й опанування практичними

вміннями використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистий досвід. Творче використання досвіду вчителів (практики та результатів їх діяльності), виявляє рівень їх опанування об'єктивними закономірностями, засвоєння яких дозволяє оптимізувати процес підготовки майбутніх учителів музики до майстерної продуктивної діяльності.

За своєю сутністю перетворюючі зміни в освіті є процесом внесення до неї більш або менш значущих інновацій. Відповідно до загальних принципів, доцільно не просто будувати і навіть перебудовувати, а ініціювати акмеологічний розвиток мистецької освіти. У цьому процесі важливою є синхронізація визначених дій з саморозвитком освітньої системи [108], адже мають бути створені сприятливі умови для інноваційного зростання. Реалізація саме такої політики на початку XXI століття “вивела деякі країни, вчорашні аутсайтери науково-технічного розвитку, в число лідерів у принципово важливих напрямках” [19, 65].

Отож у змісті освіти, педагогічних концепціях, спостереженні за ходом освітнього процесу, педагогічних технологіях та оцінках доцільно відтворити ті їх елементи, яких бракує і котрі працюють на розвиток суб'єктивності, унікальності, особистості учасника навчально-виховного процесу. Оновлюючи освітньо-технологічний зміст необхідно оцінювати його з точки зору гуманістичного потенціалу, спроможності формувати та адекватно сприймати відповідні духовні особистісні цінності.

Запровадження модульно-рейтингової та моніторингової систем в діяльність усіх структур освітянської галузі, актуалізація інтерактивної, експериментальної технологій та технології самостійного навчання дає можливість отримати на високому якісному рівні об'єктивну оцінку стану освітньої галузі, визначити її потенційні можливості та оперативно вносити корекцію у процес управління освітою в Україні, тим самим створюючи умови для її оптимізації. Процес модульно-рейтингового навчання, що передбачає, у великій мірі, змогу студентів інститутів мистецтв самостійно працювати з запропонованою їм індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільову програму дій, банк інформації та методичне забезпечення з

метою досягнення поставлених цілей, скерований на: концентрацію змісту навчального курсу в закінчених самостійних модулях, які є одночасно комплексом навчальної інформації та методичною інструкцією по її засвоєнню; обумовлення самостійності досягнення студентом певного рівня навчальних успіхів; дотримання суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі взаємодії між педагогом і студентом. Отже основними технологіями оцінювання основ професійної майстерності майбутніх учителів доцільно вважати модульно-рейтингову та моніторингову методичні системи, які здатні до об'єктивного вимірювання та оцінювання реального стану рівнів підготовки майбутніх учителів до продуктивної діяльності та на підставі отриманих результатів прогнозувати їх динаміку й подальший розвиток.

Висновки до третього розділу

Процесуально-функціональний аналіз досліджуваного феномена дозволив конкретизувати такі *висновки*:

- обґрунтовано специфічні принципи мистецької освіти майбутніх учителів, що розвивають загальнодидактичні принципи. Нами визначено принципи, які розкривають зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики в контексті формування професійної майстерності, а саме: національної спрямованості; соціокультурної відповідності; інтенсифікації; інтегративності, яка забезпечує фахову цілісність; індивідуалізації; проєктивності; акмеологічності. У процесі реалізації вищезазначених принципів в умовах фахової підготовки майбутніх учителів музики акмеологічна спрямованість сприяє прогресивному особистісному розвитку вчителя;
- розроблено концептуальний підхід до блочно-модульного навчання студентів, що є суттєвим моментом психолого-педагогічного аналізу. Формування професійної майстерності майбутніх учителів музики пропонується розглядати як взаємозалежність та системний зв'язок визначених блоків у системі багаторівневої освіти, в єдності яких

створюються умови для формування означеного феномена як універсального. Усі блоки концептуальної моделі, а саме: адаптивно-спрямовуючий; верифікаційно-компетентнісний, експертно-оцінний, акмеологічно-прогностичний – взаємозалежні, їхній зміст динамічний, багатоманітний;

- виокремлено основні функції мистецької освіти у процесі фахового становлення майбутніх учителів музики, а саме: світоглядна, пізнавальна, діагностична, інтерактивна, орієнтаційна, оцінна, конструктивна, адаптивна, комунікативна, дослідно-творча. Саме вищезазначені функції концептуальної моделі мають забезпечити ефективність її регуляції, яка полягає у пристосуванні до умов мистецької діяльності, забезпеченні гнучкого переходу з одних властивостей об'єкту на відображення інших, взаємодії усіх блоків з наближенням до прогнозованої мети;
- професіографічний моніторинг визначено як модернізований засіб вимірювання якості мистецької освіти. Основними вимогами до його функціонування окреслено: об'єктивність, валідність, надійність, систематичність, цілісність та комплектність, облік особливостей об'єкта вивчення та умов його проведення, гуманістична спрямованість. Виявлено, що ефективне використання моніторингу дозволяє створити сприятливі умови для особистісного акме розвитку майбутніх учителів музики, зменшити ефект впливу негативних обставин на особистість, зробити вибір й розробку найбільш ефективних інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних завдань;
- конкретизовано зміст інноваційних технологій, які істотно впливають на формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики, а саме: інтерактивної, експериментальної, технології самостійного навчання, адже вони, на нашу думку, є домінуючими у модульно-рейтинговій навчальній діяльності.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [196; 197; 202; 209; 210; 215; 218].

РОЗДІЛ IV

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

4.1. Компонентна структура професійної майстерності майбутніх учителів музики

Професійна майстерність майбутніх учителів музики як структурне утворення з численними елементами є багатоплановим поліфункціональним явищем у педагогічній діяльності. Відповідаючи вимогам сьогодення майстерність визначається як системоутворюючий фактор професійної підготовки майбутніх фахівців до продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. З цього приводу доцільно зазначити, що В.Афанасьєв серед основних ознак функціонування системи визначає «як певної внутрішньої її організації, наявності функціональних характеристик системи в цілому та її окремих компонентів, а також наявності комунікативних властивостей системи – взаємодію із середовищем, іншими суб'єктами, суперсистемами, наслідування минулого й майбутнього в системі та її компонентах» [30, 98].

Організаційно-методична система формування професійної майстерності майбутніх учителів музики відображає істотні особливості досліджуваного процесу, а саме: методологічний підхід, мету, компоненти, які створюють змістову основу, а також зв'язки цих компонентів між собою та з оточуючим середовищем, основні етапи процесу становлення та вдосконалення визначеного феномену. Концептуальна модель, у якій закладено зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності структуровано нами у взаємопов'язані блоки, що мають складну психолого-педагогічну структуру (адаптивно-спрямовуючий, верифікаційно-системний, експертно-оцінний, акмеологічно-прогностичний).

Цілісність організаційно-методичної системи формування означеного феномена забезпечує впровадження активних методів, засобів та форм навчання, а саме: стимулювання індивідуальної активності майбутніх учителів музики; включення студентів у професійно спрямовану творчу діяльність; організацію продуктивної освіти із застосуванням інноваційних технологій навчання (створення проблемних ситуацій, кейс-методи, міні лекції, імпровізаційні завдання, рольові ігри, контекстне навчання, рефлексивні дискусії тощо), моніторинг якості освіти та модульно-рейтинговий контроль індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності майбутніх учителів музики.

Специфічність організаційно-методичної системи полягає в багатоаспектності та поліфункціональності професійної майстерності саме у сфері мистецької освіти. З цієї позиції визначаючи цілісне значення мистецтва, котре має переваги перед всіма іншими формами духовно-практичного осягнення світу, В.Андрущенко зазначає, що мистецтво має перевагу в тім, що «охоплює людину як цілісність. Дуже важко цілісність людини охопити розумом. Так, майже неможливо охопити людину з точки зору ірраціонального, так би мовити, мислення, чи поза наукового мислення. І тільки мистецтво одним штрихом, однією лінією, однією нотою, однією гамою відтворює духовний світ особистості, а відповідно і людини як цілісності. Воно примушує людину відчувати світло; в своєму відчутті людина є безмежною, безграничною, вона бачить і проникає у безмежний світ, збагачується цим безмежним і стає всесильною особистістю» [320, 4].

У процесі оволодіння майбутніми фахівцями основами професійної майстерності багато факторів впливає на цілісний розвиток їх якостей та здібностей. Виявити шляхи формування професійної майстерності можливо лише за допомогою аналізу цілісної системи взаємопов'язаних факторів, котра базується на: комунікативних технологіях; професійних засадах творчого діалогу вчителя та учнів (диригента з шкільним хором колективом; систематизованих знаннях індивідуальних особливостей учасників колективу; впливі на індивідуальність студента з метою

формування особистості як підстави для розвитку творчих можливостей; досягненні психічного розвитку особистості через високий рівень активності учасників творчої взаємодії тощо.

Досліджуючи основи фахової підготовки майбутнього вчителя музики Т.Рейзенкінд спирається на концепцію проектування й прогнозування профільної освіти, яка «ґрунтується на взаємодії: інтелектуальної сфери (дидактично-методичні знання, професійне мислення, творчі здібності, осягнення цінностей культури); діяльнісного компонента (передбачає здатність до оволодіння послідовністю дій і операцій профільної підготовки); емоційно-вольового компонента як інтегральної характеристики особистості вчителя. Це стосується сформованості відповідної культури ставлення до навчальної діяльності, формування знань, умінь і навичок. При цьому навчання повинно забезпечувати трансформацію одного типу діяльності (навчально-пізнавальна) в іншій (професійна), що потребує варіювання мотивів, потреб, умінь, вчинків. Одним із засобів такої трансформації є реалізація контекстного навчання» [401, 15].

Визначаючи структуру особистісного професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін В.Орлов виокремив три групи основних критеріїв, а саме: афективно-мотиваційних, нормативно-регулятивних та поведінкових. З цього приводу він зауважив, що «часткові критерії та їх показники допомагають встановити провідні тенденції професійного становлення та розвитку художньо-педагогічної культури, постановки мети і розробки технології, запроектувати закономірності психічних процесів, сприйняття, усвідомлення, осмислення рівнів творчої діяльності» [338, 106-107].

Аналіз досліджуваного феномена в теорії та практиці підготовки майбутніх учителів музики до керівництва хоровими колективами дозволив структурувати її відповідно до компонентного складу професійної майстерності фахівців. Це дозволило нам обґрунтувати майстерність учителів музики як цілісне відносно стійке особистісне утворення, що має складну структуру, важливими складовими якої виступає взаємозв'язок наступних

компонентів: *мотиваційного, компетентнісного, критично-рефлексивного, креативного, діяльнісно-вольового.*

Мотиваційний компонент передбачає глибокий стабільний інтерес до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, любов до дітей, прагнення до впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, адже мотивація – це спонукання, що викликає активність організму й визначає її спрямованість. Мотиваційний компонент представлений стійкою зацікавленістю майбутньою професією та розвитком мотиваційної сфери, що формує установку на диригентсько-хорову діяльність. Він виражає усвідомленість майбутнім фахівцем значущості формування професійної майстерності для подальшої фахової діяльності та виявляється в осмисленні результатів емпіричного досвіду, що передбачає спроможність до поглиблення фахових знань, виокремлення необхідних аспектів професійного становлення, акмеологічного розвитку.

В умовах оновленої педагогічної парадигми у багатьох учених підсилюється інтерес до мотивації як процесу внутрішньо обумовленого, що суттєво залежить й від зовнішніх факторів. Як система стимулів, яка пробуджує людську поведінку в діяльнісній сфері, мотивація є процесом, у результаті якого діяльність для індивіда набуває особистісного смислу, що створює стійкий інтерес до неї і перетворює мету діяльності у внутрішні потреби особистості. З огляду на це, саме мотивація спонукає вчителя до постійного поповнення знань, розширення арсеналу професійних умінь та навичок. Мотиваційна сторона діяльності є особливо важливою у процесі підготовки майбутнього вчителя музики, адже їй передують ще складна довузівська підготовка (музична школа, коледж тощо). Потяг мотиваційної сфери особистості до тих чи інших видів діяльності виникає у зв'язку з індивідуальними особливостями, завдяки яким особистість може повніше відтворити специфічний зміст діяльності. Адже схильність, яка при цьому виникає є основною потребою цієї діяльності. У цьому випадку особистість захоплена діяльністю заради неї самої, заради задоволення, котре вона приносить. Доведено, що чим сильніший потяг, тим менше різноманітних

побічних мотивів. Це стверджує очевидність того, що схильність знаходиться в гармонії з основними здібностями особистості [446].

Доцільно зазначити, що мотиваційний компонент передбачає розвиток глибокого стабільного інтересу до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, до педагогічної роботи з дітьми, прагнення впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, тощо. Так, на думку А.Реан оптимальність мотиваційного комплексу педагога пов'язана з високою внутрішньою та зовнішньою позитивною мотивацією, а це зумовлює активність педагога, котра мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти позитивних результатів [398, 234-235].

Великий вплив мотиваційної сфери особистості (мотиви, потреби, цілі, установки, ідеали) на ефективність її діяльності теоретично обґрунтовано та експериментально доведено у багатьох наукових дослідженнях (Г.Асмолов, Н.Кузьміна, А.Маркова, П.Якобсон, В.Яконюк та ін.). А.Маркова зазначала, що «мотивація особистості зумовлена її спрямованістю, котра містить ціннісні орієнтації, мотиви, мету, зміст, ідеали. Спрямованість особистості визначає систему базового ставлення людини до світу та самого себе, змістова єдність його поведінки та діяльності, створює стійкість особистості, дозволяє протистояти небажаним впливам ззовні чи зсередини, є базою для саморозвитку та професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки мети та засобів поведінки» [275, 42]. На думку Н.Кузьміної, мотиви педагогічної діяльності – це спонукання, пов'язані з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати з людьми, заснована на усвідомленні власних можливостей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов'язана із виконанням ролі, що зумовлена вимушеним вибором професії та вирішення завдань [245, 15]. У зв'язку все більшими потребами суспільства у творчо-самостійній особистості всебічне дослідження мотиваційної сфери студентів та можливостей впливу на неї стає все актуальнішим. З цього приводу В.Сухомлинський зазначав, що активізація мотиваційної сфери особистості спроможна справляти безпосередній вплив на результати навчання [458, 215].

Отже, мотиваційний компонент зорієнтований на розвиток потреб, прагнень, інтересів ставлення до музичного мистецтва.

Формування професійної майстерності майбутніх учителів музики потребує, перш за все, усвідомлення студентом мети фахової діяльності та формування на цій основі адекватних їй мотивів. Як виявило проведене дослідження, серед провідних мотивів успішної музичної діяльності доцільно виокремити: музично-організаційну; музично-педагогічну; художньо-виконавську.

У зв'язку з цим В.Яконюк розглядає мотиваційну сферу педагога-музиканта як системоутворюючий фактор його професійної діяльності, психологічну основу становлення творчої особистості та як обов'язкову умову ефективного фахового навчання й виховання майбутнього вчителя. Узагальнюючи мотиви виконавської та педагогічної діяльності В.Яконюк підкреслює, що виокремлюючи два напрямки: на професію (вчитель) й предмет (музичне мистецтво), їх треба об'єднати необхідним загальним елементом – музичною творчістю. Адже у процесі формування професійної майстерності студентам необхідне повне осмислення перспективи творчості, інтересу не тільки до фахових дисциплін, а до всього процесу музичної творчості, бо виконавська та педагогічна орієнтація майбутнього вчителя музики має єдину мотивацію у сфері музичної творчості [541, 39].

Проблема активізації мотиваційної сфери є особливо актуальною у музичній педагогіці, адже її значення у професійному музичному навчанні визначається тим, що формування творчого підходу до самостійної діяльності музиканта стає визначальним для акмеологічного зростання його особистості. Схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв'язку з такими індивідуальними здібностями, завдяки котрим особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст діяльності. У зв'язку з цим схильність, що виникла є потребою саме цього основного змісту. Людина захоплюється діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона дає. І чим сильніша ця потреба, тим менша вага різноманітних побічних мотивів [492].

Компетентнісний компонент формування професійної майстерності майбутніх учителів музики включає: широку ерудицію в галузі художньої культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики; володіння практичними вміннями й навичками (педагогічними, хормейстерськими, інструментально-виконавськими, вміннями словесної інтерпретації музичних образів, тощо; сформованість особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення функцій учителя музики – педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації); – музично-фахових (музичні якості та здібності, зокрема мнемоністично-ейдетичні тощо).

Основою психолого-педагогічної компетентності вчителя є активне (дієве) знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах. Психологічні аспекти компетентності виокремила Н.Кузьміна, а саме: диференційно-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками); соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи та конкретного учня в ній, про закономірності спілкування); аутопсихологічний (знання про досягнення та недоліки власної діяльності, специфіки своєї особистості та її характерних якостей тощо) [244]. На думку І.Зимньої компетентність – це сукупність новоутворень, знань, системи цінностей та відносин, що сприяють створенню ціннісно-сміслових, поведінкових, мотиваційних, емоційно-вольових, когнітивних результатів діяльності особистості [134, 40]. О.Пометун так визначає компетентність: - це спеціально «структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють особистості визначити, тобто ідентифікувати та розв'язувати, незалежно від контексту, проблеми, котрі характерні для певної сфери діяльності» [354, 118].

Компетентність доцільно розглядати як сукупність «знань та умінь, необхідних для ефективної діяльності: вміння аналізувати, передбачати

наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [437, 149]. Отже, компетентність вчителя – це складно структурована дефініція, яка становлять нормативно-регулятивне підґрунтя продуктивної професійної діяльності. З огляду на це, В.Сластьонін підкреслює, що структурні складові компетентності вчителя повинні співпадати із компонентами педагогічної діяльності, а єдність теоретичних і практичних педагогічних умінь повинні складати модель професійної компетентності вчителя. Педагогічні уміння він об'єднав у чотири групи: уміння „переводити” зміст об'єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості та колективу для визначення рівнів їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями, проектування на цій основі розвитку колективу та окремих учнів, виділення комплексу освітніх, виховних та розвиваючих завдань, їх конкретизація та визначення домінуючої задачі; уміння видобувати логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів та засобів його організації; уміння виділяти та встановлювати взаємозв'язки між компонентами та факторами педагогічного процесу, приводити їх в дію; створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних тощо); активізація особистості учня, розвиток його діяльності, яка перетворює його з об'єкту в суб'єкт педагогічного процесу; організація та розвиток сумісної діяльності; забезпечення зв'язку школи з середовищем, регулювання зовнішніх не програмованих впливів; уміння враховувати та оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз та аналіз освітнього процесу та результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу домінуючих та другорядних педагогічних завдань [436].

Професійно значимі особистісно-психологічні якості викладача є системоутворюючим елементом компетентності, адже їх розвиток виступає важливою умовою формування та становлення його психолого-педагогічної компетентності. При цьому доцільно зазначити, що компетентним вважають

такого вчителя, який володіє компетенцією, тобто колом повноважень будь-якої освіти, чи колом дій, питань, які підлягають вирішенню [195, 138]. З цієї позиції професійно-значимі особистісні якості виступають у ролі тих внутрішніх умов, „проходячи” через які зовнішні характеристики та вимоги діяльності перетворюються в педагогічну компетентність.

У психолого-педагогічних працях існує точка зору, згідно якої поняття „компетентність” включає знання, уміння, навички здійснення педагогічної діяльності (Н.Тализіна, Л.Мітіна, Р.Шакуров, В.Шепель, О.Щербаков та ін.). Так Л.Мітіна в структурі педагогічної компетентності вчителя виділяє дві підструктури: дієву (знання, вміння, навички та засоби втілення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, вміння, навички та засоби втілення педагогічного спілкування) як сукупність узагальнених принципів, котрі становлять нормативно-регулятивне підґрунтя професійної діяльності [300]. В.Шепель у визначення компетентності включає знання, вміння, досвід, теоретико-прикладну підготовленість до використання набутих знань. Він вважає, що інші визначення компетентності не суперечать даному визначенню, проте не в повній мірі відображають його сутність.

Для структурування цієї дефініції важливим є осмислення фахової компетентності педагога, що є одним з провідних спрямувань дослідницької діяльності вчених. З цього приводу В.Кричевський зауважив, що загальноприйнятого визначення компетентності у науковій літературі ще немає, але сталими є такі її ознаки: наявність знань для здійснення успішної діяльності, розуміння значення цих знань для практики, набір операційних умінь та творчий підхід до професійної діяльності. Компетенція, на думку вченого є невідривною від поняття професійної компетентності, що у сучасному розумінні розглядається у як оволодіння компетенцією; володіння знаннями, які дозволяють формувати судження тощо.

У визначенні змісту компетентнісного компонента структури професійної майстерності майбутнього вчителя музики ми спиралась на позицію Є.Проворової, Г.Сухобської та ін. Тлумачення цього компонента розглядається Г.Сухобською у двох аспектах: як оволодіння знаннями та

уміннями, які дозволяють учителю проявляти професійно виважені судження, оцінки, думки; як здатність вчителя володіти компетентністю, спрямовуючи її на продуктивну діяльність, тобто компетентність – як право діяти [247, 26]. З цього визначення доцільно зробити висновок, що компетентність і компетенція є взаємно доповнюючими та взаємно обумовлюючими поняттями. Компетентна особистість, яка не володіє компетенціями не зможе, в повній мірі й в соціально-значущих аспектах, її реалізувати. На цій основі у фахівця можуть розвинути передумови до виникнення статусно-рольового конфлікту, який руйнівню діє як на саму особистість, так і створює конфліктні ситуації в навчальній групі, педагогічному колективі тощо. Доречно зазначити, що Г.Сухобська визначає компетентність як систему знань і умінь педагога, яка проявляється в практичній діяльності під час вирішення професійно-педагогічних завдань.

На думку В.Афанасьєва під професійною компетентністю доцільно розуміти сукупність професійних знань, вмінь та навичок, а також засоби виконання професійної діяльності. Вчений визначає компетентність з позиції активного використання сукупності функцій, прав та відповідальності фахівця [30, 124]. Розкриваючи значущість компетентності Т.Браже підкреслює, що фахова компетентність визначається не тільки професійними (базовими) науковими знаннями спеціаліста, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе у світі й світу навколо себе, ефективним стилем взаємостосунків з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу тощо [354].

Компетентність це особлива якість учителя, яка визначається його включеністю до педагогічної діяльності та формується в процесі розвитку та саморозвитку всієї особистості в цілому, включаючи її пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, системи відношень та ціннісних орієнтацій. Компетентність означає інформованість педагога про цілі, сутність, структуру, засоби й особливості педагогічної взаємодії; володіння технологією цієї діяльності; високий рівень розвитку індивідуально-психологічних якостей фахівця, котрі забезпечують усвідомлення вчителем

важливості цього процесу; устремління до постійного вдосконалення комунікативної сторони педагогічної діяльності; орієнтацію на особистість, як на основну цінність (гуманістична позиція), а також здатність до нестандартного, творчого вирішення педагогічних завдань.

З позиції мистецької освіти компетентність визначається як сума психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань, умінь та навичок, творчого використання цінного досвіду, теоретико-прикладної готовності до його використання. Фахова компетентність – основа професійної майстерності майбутнього вчителя. Її не можна звести ні до педагогічних здібностей, ні до знань у галузі мистецької освіти, ні до особистих якостей та здібностей педагога. Основою фахової компетентності вчителя музики є активний інтерес до мистецької галузі знань, якісне викладання предмету, й основне – дієве знання закономірностей особистісного розвитку фахівця на різних вікових етапах та специфіка його акмеологічного становлення.

Компетентнісний компонент забезпечує використання вчителем музики інтерактивних методів спілкування, скерованих на творчу взаємодію та на ціннісне ставлення до музичного виконавства. Він характеризує готовність майбутнього вчителя музики до включення в активні форми музично-виконавської просвітницької діяльності. Особливістю діяльності вчителя музики як керівника хорового колективу є розвинуте вміння переконливо розкривати художній зміст твору на основі хорової партитури; вміння педагога адекватно себе представляти, спираючись на розвинуті індивідуально-типологічні особливості, компенсуючи існуючі недоліки.

Критично-рефлексивний компонент представлений готовністю та здатністю до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, вибору кращих способів професійної діяльності, розвинутою здатністю до педагогічної та мистецької рефлексії. Рефлексія пов'язана з осмисленням людини себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. Отже рефлексія, деякою мірою, означає самостереження, котре спрямовує свідомість на відтворення в мовленні (думках та бажаннях) інтелектуальних й емоційних

почуттях, котрі визначають ставлення особистості до себе самого [173, 38]. Системоутворюючим фактором професіоналізму І.Зязюн визначає рефлексивну культуру, яка в цілому є «сукупністю здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач» [149, 43].

Якщо розуміти рефлексію як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування, то основною її характеристикою є самоаналіз особистістю своєї життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень [357, 157]. Адже рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Рефлексія виступає інструментом самопізнання [350, 158].

Фахову рефлексію музиканта-педагога Е.Абдуллін визначає як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту й процесу музичного навчання [2, 64]. Адже в основі фахового самоусвідомлення лежить рефлексія, тобто здатність відображати, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності. Доцільно зазначити, що рефлексія – це здатність особистості до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх з суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей. Фахова рефлексія є особистісною рефлексією вчителя, що виражає спрямованість свідомості особистості «на саму себе». Рефлексія сприяє розвитку теоретичного мислення вчителя, його духовній внутрішній наповненості. Функціональна спрямованість рефлексії щільно пов'язана з найважливішими, з професійної точки зору, елементами –

інтересами, потребами, перевагами тощо. У процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності на операційному рівні рефлексія передбачає розвиток самопізнання, самооцінки, аналізу власного професійного «Я», пошуки особистісного смислу та методологічних сутностей професійної діяльності, які загалом забезпечують мотивацію фахового самовдосконалення і, відповідно, високий рівень формування професійної майстерності вчителя. Особливу роль відіграє рефлексія у процесі мистецької діяльності. З цього приводу доцільно зазначити, що В.Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленневих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності [338, 192].

Функціонально рефлексія спрямована на розвиток фахового самовдосконалення вчителя музики. На думку Г.Нейгауза, який постійно підкреслював, що основною проблемою виховання музиканта-педагога є навчити майбутнього фахівця вчитися, її вирішення він вбачав тільки за умови оволодіння здатністю до рефлексії. Основними етапами цього процесу Г.Нейгауз вважав «первинний самоаналіз, конструювання програми подальшого розвитку (саморозвиток), реалізація визначеної програми, узагальнюючий самоаналіз тощо» [325, 65].

Первинний самоаналіз майбутнього вчителя спрямований 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, а також педагогічному керівництві процесом музичного розвитку школярів. Самоаналіз дозволяє майбутньому вчителю всебічно осмислити причини протиріч, які виникають у процесі художньо-музичної діяльності, що створює основу для наступного етапу – конструювання програми подальшого розвитку. На думку вчених (Н.Бакланова, В.Орлов, Г.Падалка та ін.) доцільно спрямовувати цю

програму на особистісно-професійний розвиток особистості майбутнього вчителя, на удосконалення методів їх впливу на шкільні хорові колективи. У результаті успішної реалізації програми особистісного розвитку у студентів формуються особистісно-професійні якості та здібності студентів, виробляються вміння та навички керівництва шкільними хоровими колективами. На етапі узагальнюючого аналізу рефлексивна діяльність майбутніх учителів музики спрямована на впровадження вироблених умінь та навичок, які пропущені через себе, у русло реалізації їх у продуктивній роботі з хоровими колективами.

Усвідомленню сутності фахово-особистісної рефлексії вчителя музики надається особливого значення, адже у цьому процесі відбувається збіжність та узгодженість зовнішнього й внутрішнього діалогів вчителя та учнів. Таким чином, у музично-педагогічному процесі специфіка рефлексивно-діалогічного мислення зумовлена, з одного боку, особливостями музичного мистецтва, а з другого специфікою художньо-педагогічного процесу. З цієї позиції важливого значення набуває саме здатність учителя до рефлексії, котра в даному випадку виявляється у самостереженні та самоаналізі того, як дії вчителя сприймаються школярами.

Рефлексія, на думку І.Сергеева – це «здібність свідомості вчителя бути зосередженою не на предметі власної діяльності, а на самій діяльності, тобто рефлексія як процес є усвідомленням власної діяльності» [425, 216]. Ця важлива якість пов'язана з осмисленням людиною себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. Поряд з рефлексією ефективності здійснення музично-комунікативної діяльності сприяє здібність педагога до емпатії, що загалом зумовлює здатність майбутнього вчителя музики ідентифікувати себе з учнем, встати на його позицію, зрозуміти його проблеми та інтереси, відчувати емоційний вплив музики шляхом співпереживання музичних творів.

Визначення мистецької рефлексії належить Г.Падалці. Вона зазначила, що мистецька рефлексія – це «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі,

роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставлення об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [350, 158-159]. Під час рефлексивного сприйняття мистецьких образів мимоволі виникають питання щодо особистісних цінностей, віддзеркалених у художньому творі. Занурення у глибини художнього змісту образів сприяє більш глибокому розумінню мистецтва. Рефлексивне сприймання художніх образів дає змогу краще сприйняти себе.

На думку В. Орлова професійна рефлексія є «самоспрямованість свідомості на власні переживання; розмірковування самоспостереження, самопізнання, форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій, їх законів культури та їх засад. Рефлексія має два сенси: розмірковування, що об'єктивується у мові й творах культури, та власне рефлексія, що розмірковує про акти і зміст почуттів, уявлень і думок» [338, 247-248]. Рефлексивний аналіз і саморегуляція – основні види професійної творчості вчителя, спрямовані на осмислення, оцінку (самооцінку) факторів, особливостей та рівнів своєї педагогічної діяльності, пізнання смислу і цінностей своєї професії, особливостей власного ставлення до неї, тих засад своєї діяльності, які приводять до її пізнання й перетворення. Це і є специфічним процесом самопізнання особистості вчителя, об'єктивних та суб'єктивних основ діяльності, процедури її оцінювання та регулювання.

Підготовка майбутнього вчителя до фахової рефлексії, створення установки на активну творчу діяльність спрямована на самопізнання та самовдосконалення. Провідна роль у цьому процесі належить рефлексивному аналізу, котрий полягає у розвитку в майбутнього вчителя музики творчих здібностей, художньо-інтуїтивного прогнозування, самоконтролю за процесом прийняття власних рішень та втілення їх у практичні дії. Система критично-рефлексивних дій складається з нормативно-регулятивного (знання та досвід), афективного (емоційно-мотиваційного), когнітивно-операційного (поміркованого) та поведінкового аспектів. Особистісну концепцію взаємодії

вчителя музики у процесі професійної діяльності характеризують рефлексивні (ціннісні орієнтації, смаки, ідеали) механізми. Рефлексивний компонент включає розвиток самосвідомості та самореалізації, що сприяє спрямуванню самооцінки студентів у русло адекватності, тобто передбачає усвідомлення специфічних особливостей, котрі часто актуалізуються та інтуїтивно засвоюються.

Креативний компонент, виражає здатність до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації, а також спроможність створення інновацій в процесі професійної діяльності тощо. Креативність – це сукупність тих властивостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості. З цієї позиції найбільш точним було б обговорення не загальної та спеціальної обдарованості, а загальних та спеціальних моментів обдарованості, до яких відноситься креативність (Б.Теплов). Креативність розвивається у процесі діяльності, з'єднується з її провідними мотивами, виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження та самоствердження. Отже креативна особистість – це така особистість, яка має відповідні внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери тощо), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Креативний компонент пов'язаний з розвитком пізнавальної активності майбутніх учителів музики, їх самостійності в художньо-творчій діяльності, які сприяють формуванню емпатійності, гнучкості, що ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до досягнення музичних творів, потребі виявлення у музиці засобу ефективного спілкування, становлення індивідуального стилю керівництва дитячим хором колективом.

Характерною властивістю наявності креативного 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 позицій акмеологічного підходу оптимальною є система опосередкованого керівництва творчим процесом на рефлексивно-креативній основі. Особливого значення ця властивість набуває у процесі відтворення художньо-естетичного образу музичного твору. На відсутність цілісного бачення художнього образу музичного твору вчителями музики вказує І.Немикіна. Вона щільно пов'язує проблему виховання креативності у майбутнього вчителя з ефективним пошуком форм, методів, засобів та прийомів, котрі активізують самостійність музичного мислення у процесі інтерпретаційної діяльності. У цьому процесі вона виявила деякий розрив раціонального й емоційного аспектів художньо-музичної діяльності.

Художньо-творчий аспект професійної діяльності вчителя музики, як один із найголовніших, виокремлюють Л.Арчажникова, Л.Надирова, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка [26; 318; 334; 338; 347] та ін., особливо підкреслюючи значення креативності. Так, згідно з Л.Надировою [318, 39], розвинені художньо-творчі вміння стають чинниками формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя музики – емпатії, креативності, артистизму, рефлексивності, творчої активності. Неадекватність типових прийомів педагогічної діяльності та різноманітність педагогічних ситуацій об'єктивно стимулюють вчителя до творчості. Зокрема, в педагогічному спілкуванні – це комунікативна творчість, тобто креативність спілкування – це пошук та знаходження нових комунікативних цілей, нових засобів мобілізації міжособистісної взаємодії учнів на заняттях, створення нових форм спілкування у процесі колективного музикування.

На думку Б.Ананьєва, креативність дозволяє ефективно використовувати наявні в арсеналі вчителя знання, уміння та навички в нових непередбачених ситуаціях для вирішення нестандартних педагогічних завдань [18, 137]. Завдяки креативності вчитель конструє нові засоби взаємодії з учнями, відкриває нові для себе грані цього процесу. В психолого-педагогічній науці під креативністю розуміють здатність суб'єкта до творчості, до конструктивного та нестандартного вирішення педагогічних завдань, а також до усвідомлення власного досвіду [14]. Креативність

дозволяє вчителю знаходити нові засоби поведінки, адаптуватися до змінних умов життя, оптимально використовувати внутрішні резерви особистості. З цієї позиції доцільно виділити два типи креативності: поведінкову, як засіб адаптації та самовиразу, й інтелектуальну, котра ефективно впливає на продуктивність діяльності.

Ефективності формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики сприяє здатність до емпатії. Саме вона обумовлює здатність фахівця ідентифікувати себе з учнем, стати на його позицію, зрозуміти його проблеми та інтереси, відчутти емоційний вплив музики шляхом співпереживання художніх образів музичних творів. На думку науковців (Б.Бернс, А.Орлов, К.Роджерс та ін.), емпатія є особливою здатністю до співпереживання, до відчування стану іншої людини. А.Маркова пропонує розрізняти: раціональну емпатію (порозуміння), емоційну емпатію (співчуття), діючу та випереджуючу емпатію (допомога, сприяння, передбачення, ввічливість тощо) [275, 35].

Н.Гузій визначила педагогічну емпатію як здатність учителя емоційно відгукнутися на дитячі почуття й переживання, розподіляти інтереси, ставати на місце учнів шляхом емоційної ідентифікації у формі співпереживання [108, 186]. Л.Петровська визначає емпатійну здібність як здатність до емоційного проникнення у світ переживань іншої людини та здібність до емоційного відгуку на ці переживання. Досліджуючи професійно значущі якості особистості вчителя, Ю.Кулюткін наголошує, що емпатія – здібність розуміти внутрішній світ іншої людини і навіть проникати в її почуття, відповідати на них і співпереживати разом з нею.

На думку І.Сергеєва, для прояву емпатії, як педагогічно значимого явища та якості особистості, є недопустимим: уникати контактів, вважати недоцільним прояв інтересу до інших людей, спокійно ставитися до переживань та проблем інших особистостей; якщо вчитель, виявляючи емпатію до дитини, проектує власні якості: недоліки, звички, власний емоційний досвід, установки, міфи, - емпатія дає спотворену картину внутрішнього світу дитини [425, 39]. Доречно зазначити, що «емпатія – це те

ж саме, що поглянути на речі очима стороннього; з віком здібність до емпатії знижується, вірогідність цього пов'язується з розвитком стереотипів. У той же час творча особистість, що постійно розвивається, зберігає високий рівень емпатійності на протязі усього життя [425, 133]. Для будь-якого прояву творчості необхідним є вияв креативних особливостей вчителя, що розвивається в творчому процесі. Неадекватність типових прийомів музично-педагогічної діяльності різноманітним педагогічним ситуаціям об'єктивно стимулює вчителя до проявів творчості.

Діяльнісно-вольовий компонент, передбачає здатність до управління художньо-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою тощо, а також збереження власного творчого самопочуття в процесі прилюдної музично-педагогічної діяльності. Діяльнісно-вольовий компонент представлено системою творчої педагогічної взаємодії та керівництвом цим процесом. Цей компонент орієнтує на оволодіння вміннями, навичками та технікою професійного спілкування. Діяльнісний компонент щільно співвідноситься з потребами, цілями та мотивами. Розуміння внутрішніх мотивів у студента в процесі формування професійної майстерності не може з'явитися спонтанно – без усвідомлення мотивів: уміння дати оцінку своїм імпульсам та відчуттям усвідомлено, тобто у поняттях (одне з розумінь усвідомленого – означає у поняттях, неусвідомленого – у почуттях, емоціях, інтуїції) – є не що інше, як здатність оцінки зовнішніх впливів внутрішніми умовами індивідуальності. Лише після вироблення уміння оцінити свій внутрішній світ у поняттях – створюються передумови для оцінки внутрішніх імпульсів студента, але вже через зворотні зв'язки – шляхом розшифровки дій та понять до рівня імпульсів та мотивів. Діяльнісне спілкування чи зворотній зв'язок на рівні понятійного передбачає проникнення кожного учасника цього процесу у внутрішні умови іншого через розкодування змістового та чуттєвого змісту понять, як ефективних форм взаємодії.

Діяльнісно-вольовий компонент є найбільш узагальненим в структурі професійної майстерності вчителя 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 тощо). Цей компонент забезпечує вміння керівника організувати ефективну художньо-методичну роботу в хорі. Вольова сфера диригента коригує діяльнісне ставлення до навчання учнів у творчих дитячих колективах. Цей компонент включає вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг та результативність конструктивно-продуктивної діяльності вчителя музики, а саме: сприйнятливість, цілеспрямованість, активність, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, адекватність, самоконтроль тощо. Значення управлінського характеру діяльності вчителя музики є особливо важливим у період вирішення складних педагогічних завдань пов'язаних з вибором одного варіанту серед декількох. Акмеологічний підхід до прийняття управлінських рішень реалізується у формі конкретних прийомів чи засобів, що дозволяє досягати організованість та осмисленість всього процесу.

Доцільно зазначити, що воля як «свідома регуляція людиною своєї поведінки і діяльності, регулююча функція мозку, що полягає в здатності активно домагатись свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні та внутрішні перешкоди. Воля виконує дві взаємопов'язані функції – спонукальну та гальмівну, що виявляється у спрямуванні активності, її посиленні, а також у стриманні зовнішніх рухів та дій. Вольова дія починається з усвідомлення мети і прагнення і прагнення до неї, яке стає дійовим, перетворюючись на бажання, намір. Відповідно до мети, яка визначає зміст та спрямованість дії, намічаються засоби їх досягнення» [355, 230]. У зв'язку з цим вчителю музики необхідно психологічно настроювати себе на роботу з хоровим колективом, набувати стану готовності до цілісного процесу цієї діяльності. Глибокі знання теоретичних основ ефективного педагогічного спілкування забезпечує усвідомлене використання управлінських умінь, у свою чергу діялісно-вольовий компонент дозволяє творчо використовувати набуті знання. Професійна акмеологічна спрямованість учителя музики передбачає його загальну обізнаність,

поглиблення та розширення змісту знань, здатність до адекватного прийняття управлінських рішень.

Взаємозв'язок визначених компонентів спрямований на досягнення цілісності у структурній організації формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, інтеграцію фахової і спеціальної підготовки. Цей процес спрямований на забезпечення зв'язку між теоретичними положеннями та їх практичним втіленням. Мотиваційні установки, котрі спонукають прояви особистісного ставлення майбутніх учителів музики до засвоєння знань, умінь та навичок через критично-рефлексивне осмислення забезпечують їх усвідомлене творче використання у процесі продуктивної діяльності.

Компонентна структура професійної майстерності майбутніх учителів музики схематично зображена на рис. 4.1.

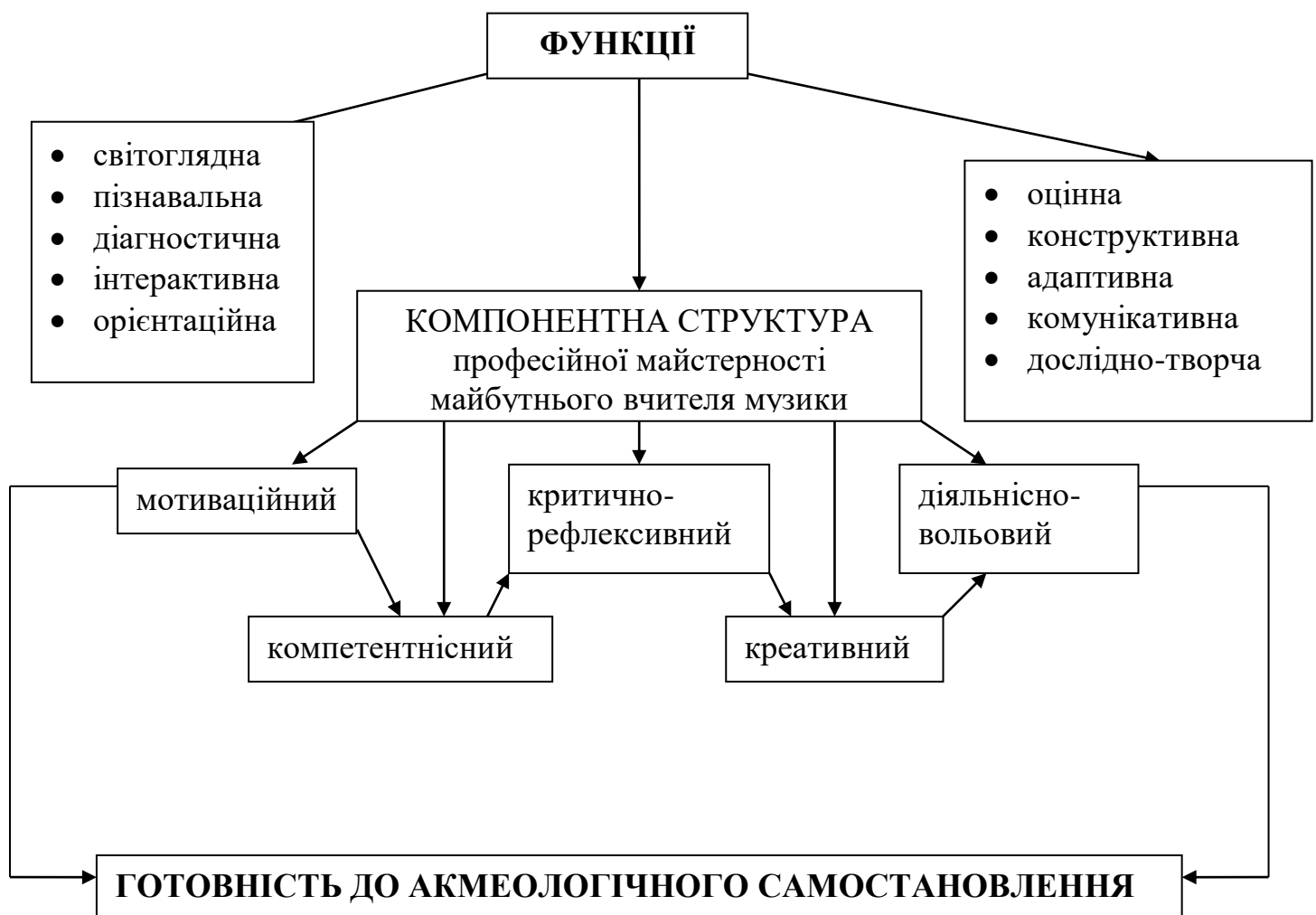


Рис. 4.1. Компонентна структура професійної майстерності майбутнього вчителя музики

Усі розглянуті вище компоненти знаходяться у діалектичному взаємозв'язку та утворюють змістову структуру визначеного феномена. На основі здобутих знань у процесі практичної діяльності (педагогічної практики та практичних занять в навчальних творчих колективах) у майбутнього вчителя формуються уміння; окремі, доведені до автоматизму уміння, стають навичками, і навпаки, на основі комбінації навичок відбувається формування нових умінь. З іншого боку, операційна сторона професійної майстерності (уміння та навички) формує досвід вчителя, котрий кристалізується в нових фахових знаннях. Комплекс цих компонентів забезпечує здатність учителя ефективно здійснювати фахову діяльність, видобувати високі результати, формувати професійну майстерність.

Отже, структурний взаємозв'язок мотиваційного, компетентнісного, критично-рефлексивного, креативного та діяльнісно-вольового компонентів сформованості професійної майстерності передбачають міру розвитку у студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів: загальної культури, що свідчить про високу духовність особистості, її моральність, інтелігентність, зорієнтованість на цінності національної та світової культури; фахової компетентності, що свідчить про обізнаність в основних музичних стилях і жанрах, володіння виконавськими засобами втілення художніх образів, засвоєння методики художньо-виховної роботи із школярами; експертно-аналітичних можливостей, які передбачають уміння адекватної оцінки мистецьких та педагогічних явищ; здатності до оперативно-мобільних дій, що виражаються в швидкому реагуванні на змінні обставини музично-педагогічної діяльності, непередбачені ситуації спілкування з дітьми, а також здатності за короткий час створити інтерпретацію, досконало вивчити музичний твір тощо; творчої готовності, що виявляється у сформованості установки на творчість, постійне прагнення до творчих видів діяльності, а також уміння нестандартно розв'язувати педагогічні ситуації, створювати оригінальні трактовки музичних творів, здібність до емпатії та до виконання творчо-

імпровізаційних завдань, залучаючи тим самим студентів до елементарної композиторської творчості.

4.2. Методичне спрямування підготовки студентів інститутів мистецтв до продуктивної професійної діяльності

Методичне спрямування підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи базується на основоположних вітчизняних методиках музичного виховання школярів з урахуванням актуальних світових досягнень у цій сфері. Адже вирішення завдань формування майстерності фахівців мистецького профілю вищої школи полягає в оновленні змісту методико-фахової підготовки студентів до практичної діяльності у процесі широкого застосування модульно-рейтингової й моніторингової систем, що дозволить оперативно відстежувати зміни в отриманих результатах.

Визначаючи сутнісні ознаки методичної спрямованості підготовки майбутніх учителів музики у системі багаторівневої освіти доцільно виділити такі напрями, які з позиції нашого дослідження є найбільш перспективними та включають комплексні методи навчання. Одним з таких оптимальних напрямів формування професійної майстерності майбутніх фахівців, який здатний забезпечити втілення досягнень науки у навчальний процес і разом з тим відкривати можливість особистісного пошуку у навчанні студентів ми вбачаємо в ефективному розвитку музичного мислення майбутніх учителів.

У процесі осягнення професійної майстерності розвиток фахового мислення сучасного вчителя включає: “аналіз педагогічної ситуації, формулювання педагогічних завдань, прийняття рішень, передбачення наслідків від прийняття того чи іншого рішення, що спирається на поняття цілісної педагогічної системи, її структурних та функціональних елементів. Незважаючи на те, що ці поняття нові, уведені на основі використання загальної теорії систем, вони відбивають найбільш істотні ознаки мислення як видатних педагогів минулого, так і сучасності, пов’язані з аналізом

педагогічної ситуації, формулюванням педагогічних завдань і пошуком засобів їх вирішення. Системне мислення, притаманне усім видатним педагогам" [497, 71]. Адже знання психології мислення, його видів, форм, мисленнєвих операцій та вміння використовувати їх у практичній діяльності необхідні фахівцю для формування фахового мислення як важливого компоненту майстерності.

Першорядного значення у процесі формування фахового мислення майбутніх учителів музики набувають такі форми творчої діяльності, котрі допомагають студентам активно та самостійно мислити. У зв'язку з цим доцільно зазначити, що поняття "фахове мислення" має два аспекти: предметний (особливість мислення, обумовлена характером спеціальної підготовки, котра застосовується у певній галузі наукових знань); якісний (тобто високий професійно-кваліфікаційний рівень спеціаліста, пов'язаний з мірою продуктивності від застосування спеціальних знань на практиці [245, 83]. Розглядаючи під іншим кутом зору поняття "професійно-освітнє мислення" доцільно зазначити, що воно поділяється на: фахово-акмеологічне мислення, пов'язане з вирішенням викладачами проблем досягнення таких результатів, котрі є об'єктом пошуку, у зрілих людей (способи досягнення достатнього рівня творчої готовності студентів до майбутньої діяльності); фахово-педагогічне мислення, яке пов'язане з вирішенням проблем досягнення результатів, котрі є об'єктом пошуку, фахівцями в освітній сфері дитячого музичного виховання [243, 33].

Музичне мислення - реальна психічна діяльність, з допомогою якої особистість залучається до вершин музичного мистецтва, може досягнути зміст духовних цінностей, які містяться в ньому. Музичне мислення як процес пізнання власної душі ініціюється зовнішнім для особистості фактором - музичним твором. Під час сприйняття та виконання музичних творів причиною внутрішніх психологічних переживань виступає канал зв'язку між внутрішнім світом особистості та духовним досвідом людства. У процесі виконання хорového твору особистість ніби "занурюється" у його звучання, тому всі психологічні процеси розгортаються у внутрішньому світі людини.

Після закінчення звучання твору, зміни, що відбулися у ній самій, особистість закономірно пов'язує з музикою, яка прозвучала.

Специфікою музично-педагогічної освіти є здатність людини мислити образами. Створення художніх образів вимагає від майбутніх учителів музики активізації художньо-образного мислення. 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 [28; 84; 234; 411; 468; 540]. 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) [59; 288; 310; 319; 361]. 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) [45; 63; 102; 103; 252; 303; 369].

Займаючи особливе місце у структурі професійної майстерності вчителя музики художньо-образне мислення дозволяє творчо поєднати високий 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 – 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) [85].

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 підготовки майбутнього вчителя музики до здійснення 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.

У цьому контексті образ – це чуттєва форма психічного явища, котра має в ідеалі просторову організацію та часову динаміку. Образ 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 дії. У процесі реалізації дії вихідний образ видозмінюється, накопичуючи у собі досвід практичної взаємодії суб'єкта з 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) [80].

У психолого-педагогічній науці розрізняють декілька видів образних явищ, серед них: образи сприйняття, уяви, післяобраз та ейдетичний образ. Образи сприйняття – це відображення в ідеалі зовнішнього об'єкта (сцени), котрий діє на органи чуття людини. Образи уяви – є вигаданими, поданими в уяві, але аналогів у дійсності вони не мають і тому ніколи раніше вони не сприймалися органами чуття. Ейдетична уява – це здатність особистості бачити образ предмету, незважаючи на його фактичну відсутність. При цьому мисленнєвий образ є точним відображенням реальності, а не реконструкцією з використанням навичок пам'яті. Післяобраз – модифіковане, мимовільне сприйняття примарного об'єкту, котрий нещодавно розглядався за наявності суворого нерухомого погляду. Ейдетичний образ – чітке, детальне, повне уявлення об'єкту (сцени), на протязі деякого часу після припинення його

розгляду; відрізняється від після образу незалежністю від рухів очей та стабільністю в часі.

У спеціальному (музичному) значенні поняття образу – це продукт 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. Головна 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.

Для здійснення особистістю художньо-музичної діяльності велике значення має ейдетичний образ, який характеризується суб'єктивним уявленням про предмет (чи композицію з предметів) протягом певного часу після припинення актуального сприйняття, котре має чіткість та деталізацію. Ейдетичні образи знаходяться на проміжному щаблі між чуттєвим сприйняттям та уявою. Ейдетичний образ – це спроектований образ, він є настільки чітким, яскравим та диференційованим за формою, що справляє враження перцепту (образу сприйняття). Е.Йенш виокремив два типи ейдетичних образів. Перший тип нагадує розтягнені в часі послідовні образи, котрі звичайно, мають колір, додатковий відносно оригіналу. Другий тип нагадує посиленні образи пам'яті. В опис ейдетичних образів входять несумісні характеристики після образу та уявлення пам'яті. Виникнення ейдетичних образів лише після закінчення стимуляції, швидкоплинність та детальна чіткість роблять його схожим на післяобраз. Однак можливість дивитися на різні частини ейдетичних образів та бачачи їх з однаковою чіткістю, означає, що ейдетичні образи – це образи пам'яті.

У процесі підготовки майбутнього керівника хорового колективу в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів багато часу затрачено на вивчення музичних творів напам'ять.

Відомо, що запам'ятоване логічним традиційним методом, швидко забувається, викреслюється із пам'яті. Для подолання деяких невірних сформованих професійних навичок у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін викладач повинен повторювати одне й те саме зауваження багато разів. Лише використовуючи метод ейдетики, можна підвищити рівень навчання виконавських дисциплін.

З цього приводу доречно більш глибоко розглянути принципово новий ракурс дослідження проблеми розвитку художньо-музичного мислення у процесі музичного навчання, запатентований у багатьох країнах Європи й Америки, який дозволяє вивчити механізми нестандартного запам'ятовування музичного матеріалу закладеного у поняття «ейдетика». Ейдетика (від гр. образ, зовнішній вигляд) – відтворення у всіх деталях образів предметів, котрі не діють у даний момент на аналізатори. Ейдетичні образи відрізняються від звичайних тим, що людина ніби продовжує сприймати відсутній предмет. Фізіологічна основа ейдетичних образів – залишкове збудження аналізатора [79, 56]. Явище ейдетики вперше описане у психологічних дослідженнях в 1907 році сербським вченим В.Урбанчічем. Проведена ним дослідно-експериментальна робота довела, що особливо часто виникають оптичні та акустичні ейдетичні образи. Це свідчить про те, що здатність до ейдетики винятково важлива у художньо-музичній діяльності, й мабуть ейдетиками були: В.Моцарт, Л.Бетховен, І.Левітан, Л.Толстой, І.Стравінський та ін.

Німецький психолог, спеціаліст з вивчення ейдетики, Ерік Йенш (1883-1940), котрий очолював Марбургську психологічну школу, проводив дослідження з типології характерів. У якості критерію досліджень, що проводились, вчений використовував диференціації поняття “інтеграція-дизінтеграція”, орієнтуючись при цьому в своїй роботі на визначення фізіологічних характерологічних основ. У структурі свідомості Е.Йенш виокремив три рівні: рівень послідовних образів; ейдетичних образів; образів-уявлень. Е.Йенш також виокремив два типи ейдетичних образів. Якщо перший тип нагадує розтягнені в часі послідовні образи, котрі звичайно мають колір додатковий відносно оригіналу, то другий тип нагадує посиленні образи

пам'яті. В опис ейдетичних образів входять несумісні характеристики післяобразу та уявлення пам'яті. Виникнення ейдетичних образів лише після закінчення стимуляції, швидкоплинність та детальна чіткість роблять його схожим на післяобраз. Однак можливість розглядати різні частини ейдетичних образів та бачити їх з однаковою чіткістю означає, що ейдетичні образи – це образи пам'яті. В інтегративній психології Е.Йенш виокремив характерологічні типи, які ґрунтувалися на особливостях образних ейдетичних уявлень. Подана методологія була реалізована в типології ейдетичних уявлень [84, 56].

В основі ейдетики закладений напрямок оптимізації процесу навчання педагогів-музикантів, котрий дозволяє майже не припускатися педагогічних помилок, що особливо важливо у момент закладання в дитячому віці основ мистецьких професій. Сутність цього методу полягає у розвитку образної пам'яті, переживання та мислення образами. Тому метод ейдетики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищих навчальних закладах пропонує формувати у студентів асоціативний ряд та емоційний стан на основі переживання та відчуттів. Тим самим ейдетика спрощує шлях виховання виконавської майстерності у майбутніх учителів музики як керівників хорових колективів.

Ефективне застосування методу ейдетичного запам'ятовування дає можливість оптимально використовувати навчальний час та при цьому засоби навчання будуть підвищувати результативність навіть за наявності не досить яскраво виражених природних здібностей студентів (О.Симерницька). Особливого значення набуває метод ейдетики в процесі підготовки студентів до концертних виступів, де вони отримують можливість проявити свої артистичні якості та здібності, що дуже важливо для виховання професійної майстерності майбутнього фахівця. Використання ейдетики та аутотренінгу в процесі підготовки до концертної діяльності допомагає майбутнім керівникам хорових колективів зосередитись, з одного боку на виконуваних музичних творах, а з іншого - на спілкуванні зі слухачами. Таким чином зовнішні подразники менше впливають на якість академічних та концертних виступів,

як це часто трапляється, навіть і з досвідченими музикантами. Це допомагає суттєво підвищити рівень професійної майстерності майбутнього вчителя музики у процесі роботи з дитячими творчими колективами.

З цієї позиції 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 [448, 86-91]. Існують два компоненти сприйняття та відповідно два досвіди: безпосередньо-почуттєвий та опосередкований. У досвіді безпосередньо-почуттєвому більше невербальної інформації, емоції у данному досвіді присутні, за образним висловом П.Симонова «як датчик невизначеності» [428, 89]. Доросла людина, як правило, 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 ейдетичним 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.

Окреслені положення дозволяють акцентувати увагу на тому, що образ є певним енергетичним процесом розпізнавання з допомогою відчуттів, емоційних реакцій та біофізичних змін. Під розпізнаванням образу мається на увазі почуттєве його сприйняття у безпосередньо-почуттєвому досвіді й ідентифікація у межах тої чи іншої психологічної моделі з подальшим виведенням інформації на рівень свідомості у тій чи іншій символічній формі. Така технологія цього процесу передбачає використання особливого стану сприйняття у ракурсі сучасної психотехнології. Розглядаючи даний процес з психологічних позицій, доцільно зазначити, що: поданий підхід розширює сферу пізнавальної діяльності. Інформація, раніше лише частково усвідомлена, у даному випадку формує підсвідомий інтегративний образ, що містить усвідомлювану та неусвідомлювану інформацію, зручну для ідентифікації. Отже, у результаті обробки інформації з використанням зорового чи слухового аналізатора образ піддається дешифровці та опису; уміння інтуїтивно-цілісно «схоплювати» образ, що ґрунтується на особливих станах сприйняття, у результаті чого він інтерпретується в межах психоаналітичних концепцій; уміння ідентифікувати образи на основі фіксації уваги на емоційно-почуттєвих реакціях та переносити їх на середовище з наступним процесом обробки інформації.

Доцільно зазначити, що сприйняття дорослої людини звичайно зливається з ейдетичним образом та оцінюється за критеріями упізнання предмета чи явища. На цьому й побудований напрямок оптимізації навчального процесу – ейдетизм – переживання образами, мислення художніми образами. Адже здатність до ейдетики забезпечуються контрольованістю свідомості. Енергія зовнішнього світу перетворюється аналізаторами в нервові фізіологічні імпульси, що мають біохімічну природу. Такі імпульси йдуть у мозок, внаслідок чого утворюється суб'єктивний образ того, що відчувається та сприймається. Перетворення енергії зовнішнього подразнення та факт свідомості фіксується у вигляді сенсорного образу. Властивості зображального об'єкту “закодовується” у нервових процесах, створюючи своєрідну нервову модель образу. При цьому створена модель не є тотожною образу, вона – лише матеріальний механізм його реалізації. Шляхом вивчення нервових моделей образу можна дослідити процес виникнення і становлення чуттєвих образів.

Разом з тим, образ як загальнопсихологічна категорія є відображенням об'єктивного світу в мозку людини. Образи створюються людиною внаслідок впливу на її рецептори зовнішнього світу, дії зовнішніх і внутрішніх подразників. У вузькому розумінні образ означає чуттєву форму відображення, в широкому – відображення з допомогою абстрактного мислення. Через утворення образу й оперування ним здійснюється діалектичний перехід від матерії до відчуття та мислення. Мислення, як правило, живиться, з одного боку, із суб'єктивних та, у крайньому випадку, несвідомих джерел, а з іншого – об'єктивними даними, котрі передаються через чуттєві перцепції. Екстравертне мислення обумовлене у більшій мірі останніми, ніж першими. Судження завжди передбачає певний критерій, котрий постачається об'єктивними умовами, і не важливо, чи буде він представлений безпосередньо об'єктивним, чуттєво сприйнятим фактом, чи об'єктивною ідеєю; так як об'єктивна ідея все одно визначається зовнішніми даними чи позичається зовні, навіть коли вона суб'єктивно схвалюється. Тому екстравертне мислення зовсім не повинно бути чисто конкретним мисленням,

котре базується на об'єктивних фактах; з тим же успіхом воно може бути чисто абстрактним, якщо, наприклад, можна довести, що ідеї, котрими воно оперує, переважно запозичені зовні, тобто були передані з допомогою традиції та виховання [535].

Інша особливість художньо-образного мислення – чуттєва яскравість, конкретність образів. Часом твори мистецтва породжують цілковиту ілюзію реальності (навіть коли образи мають фантастичний, неймовірний характер, як наприклад, у деяких оповіданнях М.Гоголя, Ф.Кафки; музичних творах О.Лядова, М.Мусоргського, М.Римського-Корсакова та ін.). Художньо обдарованим людям властива загострена здатність до чуттєвого уявлення – так звана ейдетичність, котра як психічне явище полягає у здатності відтворювати яскравий наочний образ переважно тоді, коли об'єкт, котрий викликає цей образ, уже безпосередньо не діє на органи чуття. Характерною для ейдетики є яскрава емоційна забарвленість образів. В особливому, крайньому вияві цієї здатності у художника виникають довершені ілюзії чуттєвого сприйняття (бачення, відчуття на слух, на дотик) уявних персон, предметів, обставин, подій. Навіть тварини, рослини та інші предмети художнього відображення набувають людських рис при подібному чуттєвому баченні. Така властивість духовної організації є притаманною для письменників-казкарів, видатних музикантів, художників, творців прекрасного. Здатність до ейдетики є особливо важливою у процесі розвитку художньо-музичного мислення. Адже асоціативність музичного мислення включає образні уявлення (слухо-моторні, зорові, емоційно-почуттєві), які виникають під впливом звучання музичного твору. Ця властивість притаманна не кожній дорослій людині, бо розвивається вона тільки у процесі художньо-творчої діяльності.

З цієї позиції доцільно 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 вміст необхідного й істотного, типового і

логічно спресованого, що важливо для розкриття об'єктивних закономірностей. Отже поняття образу пов'язане з загальнопсихологічними категоріями – діяльністю, мотивом, спілкуванням. Оперуючи сенсорними образами та мисленнєвими конструкціями, використовуючи різноманітні пізнавальні форми людина глибоко проникає в сутність речей та явищ [85].

Порівнюючи образні явища з образною пам'яттю, доцільно зазначити, що вона полягає у запам'ятовуванні образів, уявлень про предмети та явища навколишнього світу, властивостей та зв'язків між ними. Образна пам'ять буває зоровою, слуховою, дотиковою, смаковою залежно від аналізаторів, з якими пов'язано їх походження. Завдяки образній пам'яті можливе запам'ятовування та відтворення картин природи, мелодії пісень, пахощів трав тощо. У процесі образного запам'ятовування можна оперувати образами та уявленнями різного ступеню абстрагування й складності: конкретними уявленнями поодиноких предметів чи складних деталей знімку, окремих мелодій, гармонічних сполучень, чи цілісної побудови музичного твору.

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 різновидів фахової творчої діяльності (музикантів, артистів, поетів тощо) і виокремлюється нами як необхідне для керівника шкільного хорового колективу.

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. [59; 60; 394], 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 [394, 153]. 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 [83, 56].

Формування професійної майстерності передбачає розвинену властивість відтворювати художньо-музичний образ незалежно від умов виконання, адже образ структурується та коригується, при цьому спонтанно-рефлексивний прояв зовнішніх ознак музичного образу та зміна операцій проходить відповідно до умов його виконання. Доцільно виокремити три стадії формування музично-виконавського образу: стадію зародження, стадію розуміння (збереження) та саме стадію його відтворення, які відповідають трьом стадіям розуміння змісту музики, які виокремив Л.Баренбойм, а саме: безпосередньо емоційного сприйняття; активної роботи музичної свідомості; синтетичного сприйняття музичного твору [39, 59].

На початковому етапі зародження виконавського образу здійснюється його змістове наповнення та переведення його на творчий рівень. Важливу роль, у цьому процесі відіграють методи стимуляції творчості, адже зародження виконавського образу вимагає його змістового розуміння. Наступним етапом є перетворення об'єктивних частин виконавського образу в єдине ціле, котре буде сприяти істинному розумінню змісту виконуваного твору. Адекватні засоби роботи з наявними умовами формування виконавського образу лежать у сфері гештальт-підходу. Словесна творчість, котра на першому етапі була спонтанно-імпровізаційною, стає об'єктом уваги та усвідомлення. На наступному етапі відтворення виконавського образу проходить ряд перетворень «творчого синтезу», оскільки на ньому відбувається створення нової психологічної структури, нового продукту творчої уяви – образу не окремих музичних частин, а всього музичного твору (формування «концептуального образу»). Під його впливом виконавський образ твору набуває стійких властивостей та відтворюється на різноманітних етапах виконання музичного твору. Концептуальний образ дає енергетичну основу для залучення в першочерговий варіант твору оригінальних винаходів, які знаходяться у суміжних, з музичним, видах мистецтва.

Енергія зовнішнього світу перетворюється аналізаторами в нервові фізіологічні імпульси, що мають біохімічну природу. Такі імпульси йдуть у мозок, внаслідок чого утворюється суб'єктивний образ того, що відчувається та сприймається. Перетворення енергії зовнішнього подразнення на усвідомлений факт фіксується у вигляді сенсорного образу. Властивості відображуваного об'єкта “закодовуються” у нервових процесах, створюється своєрідна нервова модель образу. У цьому процесі важливе місце посідає загальна активність особистості, котра полягає в яскраво вираженій тенденції до самовираження та самореалізації, оволодіння й перетворення зовнішньої діяльності. Ступінь активності особистості може бути різний – від інертності та пасивного споглядання до вищих форм прояву енергії. Вчитель музики як керівник шкільного хору є не лише організатором дій хорового колективу, а й безпосереднім виконавцем музики. А так як практичні дії керівника значно

переважають над можливостями окремо взятого виконавця, то у його діяльності вони багаторазово додаються. Адже типологія керівника шкільного хору, яка впливає на інтерпретацію музичних творів, є особливо наочною у сфері хорового диригування.

Проведений аналіз дозволяє визначити оптимальним методичним спрямуванням підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності ефективний розвиток музичного мислення, що відкриває можливість особистісного пошуку шляхів формування професійної майстерності, скерованих на яскраве відтворення художньо-музичного образу. Адже високий рівень розвитку фахового мислення є запорукою такого творчого взаємозбагачення вчителя, яке створює умови для досягнення високих художніх результатів. Цьому процесу сприяє комплексне впровадження акмеологічного підходу в організацію методичного забезпечення вивчення диригентсько-хорових дисциплін в контексті фахової підготовки студентів до практичної діяльності. Такий підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музики дозволяє фундаментально відпрацьовувати необхідні вміння та навички, створює умови для відтворення яскравого художньо-музичного образу.

Проблемі інтерпретації художньо-музичного образу твору приділена увага в авторському спецкурсі “Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін”, який відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню – магістр педагогічної освіти, викладач за фахом (див. Додаток К). Особливістю проведення лекційних та практичних занять з названого курсу є високий рівень активності включення у роботу кожного магістра, постійний процес творчої взаємодії, аналіз кожним та групою реальних досягнень у процесі оволодіння основами фахової майстерності.

Специфічною ознакою спецкурсу є створення та розв’язання проблемних ситуацій, котрі завдяки тому, що практика відтворюється у формі моделі, дозволяють оволодівати такими елементами професійної майстерності, які є необхідними у подальшій практичній діяльності. Реалізація цієї мети базується на ефективному розвитку у магістрів здатності

до фахової рефлексії. Особливого значення у практичному вирішенні цього процесу набуває поєднання набутих знань та вмінь з практикою роботи з дітьми, коли майбутні вчителі шукають та знаходять шляхи творчого розв'язання складних педагогічних завдань. Саме професійна лабораторія, котра здатна відшукувати нагальні засоби ефективного сугестивного впливу на учнів, творчої педагогічної взаємодії зі шкільним колективом є основою самовдосконалення як необхідної ланки майстерності майбутнього вчителя.

Необхідною умовою осягнення магістрантами спецкурсу «Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін» є спрямованість на особистість школяра у контексті змісту цієї дисципліни. Адже орієнтація майбутнього вчителя на розвиток школяра як особистості, індивідуальності та активного суб'єкта діяльності вимагає від майбутнього розуміння стратегії його професійної діяльності, тобто виховання людини здатної до духовної самореалізації. Майбутній учитель повинен перетворити спеціальність, носієм якої він є «на засіб формування особистості, а педагогічну діяльність – у захоплюючий процес життєтворчості» [12, 6].

Осмислення змісту спецкурсу повинно проходити таким чином, щоб викладач Інституту мистецтв на етапі отримання кінцевого результату орієнтувався на особистість учня, з котрим буде взаємодіяти майбутній вчитель. Тому для нього принципово важливо зв'язати ефективність своєї роботи з можливими результатами діяльності своїх студентів, суттєво продумати як використати існуючі взаємозв'язки. Враховуючи те, що вищою цінністю гуманістичної педагогіки є особистість та її саморозвиток викладач ВНЗ на основі змісту спецкурсу може формувати у студентів погляд на таку майбутню професійну діяльність, котра спрямована на всебічний розвиток особистості школяра. Орієнтація магістрів на діалогову взаємодію з учнями, яка передбачає їх особистісний розвиток у контексті загальної професійної діяльності, забезпечує трансформацію їх навчально-пізнавальної діяльності в професійну; дозволяє підготувати магістрів до діалогового спілкування. Паралельно з засвоєнням теоретико-методичного матеріалу в спецкурсі «Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін», у його

завдання входило акцентування уваги магістрів на такі складові ознаки професійної майстерності, як ерудиція, фахові здібності, педагогічний такт, творча активність, ситуативна орієнтація педагога під час вирішення складних завдань, максимально повний прояв індивідуального потенціалу, постійне удосконалення мистецтва виховання та навчання, самореалізація у процесі створення характерних для фахової діяльності ситуацій.

Методичне забезпечення роботи майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу, полягає у визначенні необхідних засад, наявності яких і визначається майстерність. Вони містять ефективне оволодіння хормейстерськими вміннями та навичками, точну діагностику та аналіз інформаційного проблемного матеріалу, який звучить незлагоджено, й концентрацію уваги на тих недоліках, які необхідно подолати у кожному конкретному випадку для досягнення позитивного результату. 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. Для успішного виконання цих завдань необхідно забезпечити викладацький склад новими програмними та навчально-методичними матеріалами кредитно-модульної системи, розробити індивідуальні акмеограми моніторингу навчального процесу з урахуванням особливостей цієї системи, що дозволить його спрямувати на стимулювання самостійно-вольових зусиль студентів інститутів мистецтв.

4.3. Підготовка бакалаврів та магістрантів у процесі творчої взаємодії з дитячим хоровим колективом в умовах інституту мистецтв

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 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 педагогічної взаємодії. Проведені дослідження засвідчили, що формування професійної майстерності майбутнього фахівця є можливим тільки в умовах спільної діяльності високопрофесійних творчих навчальних колективів, які продовжують традиції закладені українською професійною школою. Адже характер взаємодії між керівником навчального колективу та виконавцями свідомо, чи навіть безсвідомо трансформуючись формує майбутній тип керівника шкільного творчого колективу.

Підготовка майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами є особливо важливою на рівні бакалаврату, коли вони не тільки проходять активну педагогічну практику в умовах загальноосвітніх шкіл, але й складають іспит практичної роботи з навчальним студентським хором.

Розглядаючи з цієї позиції специфіку підготовки майбутніх учителів музики як керівників шкільних хорових колективів, доцільно зазначити, що тільки в такому навчальному колективі може бути ефективною підготовка майстрів хорового співу, де його керівник винятково уважно, з урахуванням творчої індивідуальності, підходить до організації спільної діяльності, виважено контролює свій вплив на виконавців. У зв'язку з цим С.Казачков зазначав, що диригенту необхідно досконало володіти “емоційно-вольовим тоном” керівництва хоровим колективом, професійно чітку передачу “інтонаційно-музичного образу через пластичне вираження його в рухах” [163, 121]. 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» цінний досвід керівництва хором, у майбутнього вчителя музики виробляється технологія педагогічного керівництва – як «техніка втілення внутрішнього переживання особистості, елементами якої є міміка, голос, мовлення, рухи, пластика» [417, 26].

Особливе значення для вивчення проблеми педагогічної взаємодії, мають дослідження вчених Н.Березовіна, Л.Виготського, В.Кан-Калика, М.Нікандрова, О.Леонтьєва та ін., які виявили, що ефективні способи взаємодії створюють оптимальні умови для становлення фахівця [83; 74; 167; 168; 257]. Взаємодія є одним з основних видів діяльності у процесі підготовки майбутнього вчителя музики як керівника хорового 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 хоровим колективом, оскільки з'являється реальна можливість встановлення глибоких психологічних контактів між ним та студентами, що передбачає активізацію процесу спільної творчої діяльності.

Аналіз поняття «взаємодія» дозволив з'ясувати, що воно найчастіше означає вплив суб'єктів спільної дії один на одного, тобто взаємну гру, безпосередню міжособистісну комунікацію, важливою особливістю якої є здатність людини «приймати роль іншого», уявляти сприйняття партнера по спілкуванню та конструювати свої дії. Учасники взаємодії, своїм зовнішнім виглядом та поведінкою справляють вплив на наміри, стан та почуття один одного. Тому категорія «взаємодія» є однією з основних у гуманістичній освітній парадигмі та розглядається як спілкування рівноправних учасників цього процесу (О.Бодальов, І.Зимняя, В.Трофімов та ін).

У дослідженнях К.Платонова поняття „взаємодія” визначене як таке, що ґрунтується на взаємному психічному віддзеркаленні [371, 129]. Таке визначення свідчить про те, що діяльність вчителя знаходиться у постійній залежності від внутрішніх психологічних механізмів педагогічної взаємодії

керівника та колективу. З своєї сторони керівник хорového колективу завжди повинен сприяти розвиткові розумної зустрічної художньої ініціативи школярів, активно спрямовувати їх творчий потенціал на інтерпретаційні ідеї, домагатися нестандартного трактування художнього образу музичного твору. За умови створення атмосфери взаємодії в шкільному хорі, учням значно легше сприймати та розшифровувати музичну інформацію, що надходить від учителя, оскільки в даному випадку трактування художнього образу музичного твору керівника хору може майже повністю співпадати з психічним налаштуванням колективу.

Найбільш рельєфно професійна майстерність майбутнього вчителя музики як керівника дитячого хорového колективу проявляється в умінні знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з колективом. Керівна позиція вчителя у процесі взаємодії з творчим колективом, щільно пов'язана з невинним творчим пошуком та націлена на діяльність у постійно змінному середовищі. Комунікативність керівника хорového колективу повинна передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з учнями, в чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічні знання та ерудиція. З метою визначення найбільш ефективних засобів впливу диригента на хорівий колектив та висвітлення різноманітних аспектів творчої взаємодії педагога та студента у хорівому класі та у класі хорového диригування, доцільно використовувати теоретичний та практичний досвід видатних керівників хорівих колективів: М.Даниліна, Г.Дмитревського, В.Краснощокова, К.Ольхова, К.Пігорова, К.Птиці, В.Соколова, Г.Струве та ін. [118; 236; 335; 367; 390; 445; 452].

Аналіз вищеназваних досліджень дозволив засвідчити, що функціональна діяльність керівника хорového 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. Майстер хорівой справи М.Данилін надавав суттєвого значення взаємодії диригента з хорівим колективом,

підкреслюючи, що взаємодія справляє неабиякий вплив на стиль його роботи тому, що вона відбувається у постійно змінній атмосфері творчого колективу. Він вважав, що найбільш вичерпну й точну відповідь на запитання про особливості артистичної натури керівника хорового колективу, про масштаби його обдарування дає тільки художній колектив, яким він керує. Хоровий колектив, з яким постійно працює диригент, суцільно переймає його творчу манеру з усіма особливостями його майстерності та артистичного обдарування. Великого значення, на думку М.Даниліна, набуває здатність сугестивного впливу диригента на хоровий колектив. З цього приводу він неодноразово зазначав: „Якщо диригент здатен, подібно до полководця, одним поглядом, одним рухом повести колектив за собою, шляхом своїх намірів, його місце – за диригентським пультом, якщо ні – потрібно міняти професію” [390, 23].

Діяльність керівника хорового колективу передбачає постійний контакт з хористами. Диригент не лише передає потрібну інформацію колективові, а й здійснює контроль за її виконанням. Керівникові для успішної роботи з хором необхідний зворотній зв'язок: реакція хористів на його діяльність (для визначення її ефективності), взаємне розуміння та взаємне збагачення. Учасники хору в процесі взаємодії відчують на собі безпосередній вплив керівника, що виражений у його переконаннях, поглядах та вчинках. Характеризуючи плідну працю диригента-хормейстера Г.Дмитревський так визначив її сутність: “Якою б не була навчально-виховна та репетиційна робота диригента-хормейстера з колективом, яким він керує, в кінцевому результаті – це величезна та важка робота з людьми” [118, 29].

Постійне спілкування з колективом є специфічною особливістю творчої діяльності хорового диригента. Результативною може бути лише така діяльність хормейстера, котра ґрунтується на комунікативних зв'язках з учасниками керованого ним колективу. Від уміння спілкуватися у процесі репетиційних занять, залежить багато в чому ефективність процесу творчої взаємодії з хоровим колективом. Диригент-хормейстер у процесі репетиційної роботи повинен чудово володіти своїм голосом, який є його основним

знаряддям праці, тобто засобом передачі мистецтва співу. Одним з основних засобів впливу на хоровий колектив видатного диригента В.Соколова були виразні покази голосом. Він встигав показати хору буквально все, при чому дуже виразною, зрозумілою, доступною та переконливою мовою. Отже, вивчення цінного досвіду провідних керівників хорових колективів дозволяє майбутнім керівникам шкільних хорів, деякою мірою, вирішити загальні проблеми спільної практичної діяльності, озброїти себе передовими методиками, скерувати роботу в акмеологічне русло.

Дослідження Н.Кузьміної, Ю.Кулюткіна, Г.Сухобської [244; 247; 302] дозволяють виокремити провідні педагогічні здібності, які необхідні майбутньому вчителю музики для здійснення процесу ефективної педагогічної взаємодії, а саме: сугестивні та перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційну стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність, комунікативність. Здібності до комунікативної діяльності проявляються у тому, наскільки глибоко майбутній педагог оволодіває прийомами та способами музично-педагогічної діяльності. З цієї позиції педагогічна техніка виступає як форма організації поведінки вчителя, що містить: уміння управляти собою й взаємодіяти з учнями у процесі вирішення педагогічних завдань. Для організації процесу ефективної педагогічної взаємодії необхідні дві групи вмінь: перша група – це володіння своїми рухами, мімікою, емоційним станом, технікою мовлення; друга група – це дидактичні, організаторські уміння, володіння технікою творчої взаємодії. Узгоджений процес застосування вищеназваних умінь створює можливість для функціонування системи узгоджених та апробованих педагогічних дій, які забезпечують високий рівень інформаційно-комунікативної взаємодії.

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 [389, 7].

Розглядаючи вплив ідентифікації на процес взаємодії керівника з колективом доцільно виокремити декілька її етапів, а саме: імітацію, оцінювання, розуміння. Імітація можлива тільки 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.

Наступний рівень ідентифікації (оцінювання) полягає у з'ясуванні соціально прийнятих норм поведінки та оцінювання. Передумовою становлення цього рівня виступає перехід від імітації зовнішніх виявів поведінки до уявлення про їхні внутрішні особливості, котрі проявляються опосередковано. У цьому процесі домінуючою є функція оцінювання. Формування еталонів поведінки забезпечує процес взаємодії, яка оптимізує спілкування. Особливість оцінної функції полягає в тому, що вона виконується після дії, що надає їй «пасивно-змістового характеру. Роль прогностичної функції обмежена, а у спробах її реалізації в нестандартних ситуаціях адекватність незначна» [389, 492]. У дослідженнях учених акцентується увага на тому, що навіювання майбутньому вчителю музики його ідентифікації (ототожнення) з яким-небудь видатним майстром (інструменталістом, диригентом, співаком) – підвищує іноді у декілька разів його творчі можливості, сприяє ефективному акмеологічному особистісному розвитку в процесі подальшої педагогічної діяльності.

Перехід від оцінювання до суто розуміння виникає тоді, коли необхідно переструктурувати проблемну ситуацію, адже вона не має аналогів однозначного тлумачення. Тому раніше неусвідомлений механізм інтерпретації на цьому етапі починає виступати як розумове завдання, що вийшло за рамки оцінювання. Цей етап важливий тим, що він зумовлює

необхідність бачити колектив не тільки як об'єкт управління, а як суб'єкт, з яким здійснюється процес взаємодії [437, 75].

Даний рівень ідентифікації характеризується домінуванням прогностичної функції, орієнтацією у процесі виникнення проблемних ситуацій за рахунок особистісного аналізу (аналізу особистісних смислів у поведінці людини). У порозумінні з партнерами за спілкуванням важливо подумки посісти на їх місце, тобто використовувати вміння рефлексії, що дозволить прискорити цей процес. Адже педагогічний процес – це організація взаємодії з учнями в різних видах діяльності, а успішність праці викладача визначається характером та змістом відносин, які виникають в ході педагогічного спілкування.

Аналіз досліджень дозволив зробити висновок, що професійна майстерність майбутнього вчителя музики значною мірою базується на формуванні його педагогічної техніки у процесі навчання у вищій школі. Тому становлення вчителя музики як керівника хорового колективу проходить у процесі активного спілкування з хористами, у створенні творчої атмосфери у взаємодії з ними, що є запорукою творчого взаємозбагачення, яке дозволяє отримати високі художні результати. При чому важливо, що кожен із студентів розкривається неповторною особистістю, здатною художньо-образно мислити та творити самостійно.

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 хором 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 діяльності майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу використовуються такі види навіювання:

довільне (цілеспрямований свідомий психологічний вплив на неусвідомлену 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) [354, 182]; *непряме* (вплив, зміст якого включено в інформацію, що повідомляється суб'єктом навіювання в прихованому, замаскованому вигляді) [357, 156]. Сугестивний вплив керівника хорového колективу проявляється в умінні впливати на школярів з метою досягнення повного взаєморозуміння. Отже взаємодія, як здатність до оптимального спілкування майбутнього вчителя музики у якості керівника шкільного хорového колективу, є одним із головних елементів його професійної майстерності, тому доцільно виділити основні функції цього процесу.

На думку О.Бодальова, який виокремлюючи три стилі педагогічного спілкування (авторитарний стиль – перевага віддається безапеляційно-наказовій формі спілкування з учнями; демократичний стиль – гармонійне поєднання вимоги та довір'я; ситуативний стиль – проміжний варіант між названими вище «чистими» стилями), основними функціями педагогічного спілкування називає: інформаційну; соціально-перцептивну; самопрезентативну; інтерактивну; афективну.

Враховуючи те, що вчені Н.Кузьміна, Л.Новікова, А.Фомін у своїх дослідженнях максимально наближують поняття „взаємодії” до поняття „спілкування” й „комунікативність” та експраполюючи визначені О.Бодальовим функції педагогічного спілкування на музично-педагогічну діяльність учителя музики, нами виокремлені наступні основні функції процесу взаємодії керівника зі шкільним хоровим колективом, а саме: *організаційно-орієнтаційна; перцептивна; афективна; сугестивна; комунікативна*. Від взаємозв'язку вищеназваних функцій, на нашу думку, великою мірою залежить ефективність творчої взаємодії керівника з хоровим колективом, морально-психологічний клімат у хорі та результат його художньо-музичної діяльності.

Організаційно-орієнтаційна функція як динамічна характеристика діяльності керівника хору сприяє кваліфікаційній організації роботи в колективі, забезпечуючи планування та координацію спільної діяльності; визначає спрямованість процесу взаємодії, передбачає свідомий кінцевий результат. *Перцептивна* функція охоплює вміння керівника хорového колективу аналізувати стан дітей за допомогою органів чуття, що допомагає йому сприймати світ очима школяра. Перцептивні здібності допомагають учителю музики правильно орієнтуватися в різноманітних ситуаціях роботи з хором, визначаючи внутрішній стан учнів за зовнішніми ознаками. *Афективна* функція містить інтенсивний арсенал засобів емоційного впливу керівника хору, а саме: мімічні покази, виразний погляд, емоційні рухи, загальна виразність особистості вчителя. Афективність суттєво впливає на емоційний тонус, сприйнятливність самовладання, тощо. *Сугестивна* функція обумовлює великий вплив керівника хору на виконавців і полягає у здатності до навіювання. *Комунікативна* функція включає вміння керівника шкільного хору встановлювати та підтримувати демократичні стосунки з школярами, створювати сприятливий психологічний клімат у колективі.

Обумовлюючи координацію спільної діяльності *організаційно-орієнтаційна функція* сприяє налагодженню емоційного й ділового контакту в процесі педагогічної взаємодії. Для ефективного здійснення цієї діяльності керівнику хорového колективу потрібний комплекс розвинених проектувально-організаторських здібностей, які характеризуються швидким і творчим оволодінням методами навчання, винахідливістю способів засвоєння знань, адже ці здібності забезпечують накопичення інформації вчителя про своїх учнів, про самого себе. У процесі педагогічної взаємодії, організованої вчителем на хорових заняттях, школярі вчать не тільки правильно та емоційно співати, а й повноцінно сприймати музику, емоційно створювати яскраві художньо-музичні образи. Через ефективне спілкування на музичних заняттях діти набувають емоційно-чуттєвого досвіду, котрий під час переносу його у реальні життєві ситуації створює етичний еталоном їх спілкування з іншими людьми (О.Апраксіна, Н.Гродзенська, Л.Баренбойм, В.Ражніков,

Б.Теплов та ін.) [25; 39; 106; 394; 467]. Явище прояву особистісної орієнтації під час педагогічної взаємодії керівника з учасниками хорového колективу, можуть носити різноманітний характер, але при цьому формування цих орієнтацій повинно визначати мету та спрямованість процесу взаємодії й скеровувати колектив до свідомого кінцевого результату.

Результативність педагогічної взаємодії, багато в чому, залежить від уміння вчителя встановлювати зворотний зв'язок з учнями, котрий, в основному, забезпечує *перцептивна функція*. Процес сприйняття та виконання хорových творів відображається у реакції учнів на цю інформацію: по їх обличчях, у їх емоційних «сплесках», у відповідях на звернення до них учителя, що і стимулює дії вчителя, спонукає його до активного творчого діалогу з учнями [272, 252]. Вивчення психологічного стану хорového колективу за зовнішніми ознаками сприяє створенню діалогічного спілкування, яке передбачає можливість для кожного учасника комунікації викладати свою позицію в процесі спільного пізнавального пошуку.

Перцептивно-рефлексивні здібності вчителя включають здатність аналізувати, оцінювати, розуміти себе, регулювати власну поведінку, як позицію керівника хорového колективу, зокрема, і як процес педагогічної взаємодії, загалом; здібність до проникнення в індивідуальну своєрідність учня; здатність подумки приймати позицію учня та із його точки зору побачити, зрозуміти і оцінити себе; здібність до конструктивного вирішення особистісних протиріч та конфліктів тощо. Ця група здібностей є провідною, адже вона щільно пов'язана з самосвідомістю вчителя – основною психологічною умовою його фахового розвитку.

У контексті педагогічної взаємодії вчителю необхідно правильно орієнтуватися у різних ситуаціях, емоційно настроюватися на проблеми учня. У цьому виражається уміння поставити себе на місце школяра, подивитися на події з його позиції. Перцептивна функція передбачає визначення внутрішнього стану учасників хорového колективу за зовнішніми ознаками. Використання перцептивної функції сприяє всебічному аналізу реакцій

учасників колективу, що передбачає постійне психологічне перенастроювання хористів на певний лад керівником колективу.

Важливість *афективної функції* у процесі музично-естетичної діяльності є незаперечною, адже музичні переживання за своєю суттю – емоційні переживання, адже інакше, ніж емоційним шляхом неможливо розкрити зміст художнього образу музичного твору. Реакція на музику пов'язана з розвитком емоційної сфери особистості – з формуванням таких якостей, як доброта, співчуття, співпереживання. На думку М.Кагана, розвиваючи в процесі педагогічної взаємодії, у музичному просторі, чуттєву сферу школярів й такі важливі якості, як уміння почути іншого та співпереживати йому, вчитель допомагає розкрити здатність дитини свідомо проживати все, що оточує її в житті – природу, явища культури, інших людей та свою власну поведінку. Переживання, що виникають у процесі сприйняття музики, й складають її моральний зміст та особливу цінність [162, 154]. Взаємодія вчителя та учнів у музичному просторі забезпечує ефективний вплив на розвиток емоційної індивідуальної сфери школярів та сприяє її формуванню. Атмосфера емоційного тепла та доброзичливості, що виникає у процесі творчої педагогічної взаємодії, є ґрунтом для формування позитивних емоцій, естетичних переживань та моральних якостей школярів.

У процесі педагогічної взаємодії афективна функція орієнтує на зміни емоційного тону, самовладання, емоційної сприйнятливості учасників цього процесу. Оскільки емоційна сфера пов'язана з розвитком мислення та інтелекту (Л.Виготський, М.Каган, С.Рубінштейн та ін.), ефект від педагогічної взаємодії у процесі вокально-хорових занять є очевидним. У психолого-педагогічному аспекті розгляду цієї проблеми підкреслено, що музично-естетичні переживання мають емоційний характер, але тільки емоцією не обмежується. Адже музично-естетичні переживання комплексно впливають на інтелект, волю, мислення, емоції активно проявляються в уявних і мнемоністичних образах, у розвиненій інтуїції та фантазії. На думку вчених, продуктивність інтелектуальних процесів, багато в чому залежить від загального стану емоційної сфери людини, від її міцності та глибини почуттів.

Урахування важливого значення *сугестивної функції* для диригентсько-хорової діяльності дає можливість керівнику шкільного хорового колективу, вступаючи у взаємодію з дітьми, більш впевнено «пропонувати» себе як партнера з спілкування. Але такого роду «пропозиція» з боку вчителя передбачає його певну активність, тобто: розробку засобів навіювання для впливу на хористів, з метою створення яскравого художньо-музичного образу виконуваного твору; підготовку для створення деякого, бажано позитивного, враження про себе в шкільному хоровому колективі, самопрезентування в процесі педагогічної взаємодії. Процес взаємодії учнів та вчителя, організованої у позаурочний час на музичних заняттях включає: спільне слухання музичних творів, хоровий спів, 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 хору був не пригнічуючим, а сприяв розвитку творчих нахилів школярів.

Взаємодія педагога зі студентом є основною формою його діяльнісного впливу на індивідуальність студента, який має ряд різнорівневих структурних особливостей, що відображають формування особистості як системи психічних властивостей та станів, які по-різному постають як у вигляді реальних можливостей (рівень обдарованості для даного виду діяльності) та потреб (мотиви, нахили, ціннісні орієнтації), так і у вигляді вольових установок (характер, темперамент, емоційність) та суспільних стосунків, у які подані підсистеми входять.

Важливість *комунікативної функції* у процесі педагогічної взаємодії безперечна. З цієї позиції варто, перш за все, підкреслити вміння керівника хорового колективу встановлювати та підтримувати демократичні стосунки з хористами, створювати сприятливий психологічний клімат у творчому колективі. Сутність цього процесу полягає в особистісній морально-естетичній рівності як гуманістичній орієнтації педагога, у котрій домінує поважне ставлення до особистості дитини, віра в його сили та здібності, що сприяють формуванню позитивної самооцінки учня, його довіри до вчителя.

Взаємодія в процесі музично-естетичного виховання школярів виступає як посередник між музикою та учнями, як механізм, завдяки якому можливим стає вирішення різноманітних особистісних, навчальних та комунікативних проблем дітей. Тому створення сприятливого психологічного клімату в процесі педагогічної взаємодії керівника з хоровим колективом, яка має функціональний характер, сприяє вирішенню різноманітних складних ситуацій, що виникають у рішенні завдань, пов'язаних із психічним розвитком і деякою корекцією поведінки школярів. Організована педагогічна взаємодія керівника з хоровим колективом сприяє морально-етичному та інтелектуальному розвитку школярів, їх творчому самовираженню.

Вищеназвані функції забезпечують ефективність процесу педагогічної взаємодії керівника зі шкільним хоровим колективом, що є базою для формування фахової майстерності майбутніх учителів музики. Педагогічна взаємодія вчителя та учнів, яка проходить в умовах шкільних хорових колективів, дозволяє, деякою мірою вирішити як комунікативні проблеми, так і проблеми соціальної адаптації школярів. Музичне виховання виявляється іноді більш результативним у сфері емоційно скерованих стосунків, ніж мовленнєве спілкування. Будучи засобом невербальної комунікації, музика з її різноманітністю емоцій, відтінком нюансів багато в чому перевищує за своїми якісними та кількісними показниками будь-який інший засіб спілкування. Так, наприклад, опановуючи навички гри на дитячих музичних інструментах та набуваючи вміння колективного музикування, чи навчаючись співу в хоровому колективі, учень одночасно вчиться спілкуватися з товаришами, часто отримуючи задоволення від такого спілкування. Пошук шляхів вирішення педагогічних завдань пов'язаний з творчістю майбутнього педагога, яка проявляється у нестандартному їх вирішенні. На думку Ю.Кулюткіна та Г.Сухобської успішність діяльності майбутнього вчителя в умовах взаємодії залежить від того, наскільки розвинуте у нього вміння бачити проблему, яка виникла, запропонувати її вирішення, при цьому виявивши гнучкість мислення та поведінки [302].

Отже, взаємодія керівника з хором колективом може бути достатньо плідною, за умови додержання таких загально визнаних правил, а саме: розвитку здібності до співпраці та комплексних комунікативних умінь; формулювання своєї точки зору на основі з'ясування думок своїх партнерів за спілкуванням; заохочування активності партнерів по спілкуванню та своєчасного прояву власної ініціативи; вирішення суперечностей за допомогою аргументацій, що не дозволяють переводити логічні протиріччя у площину особистісних стосунків; емоційного та змістового підтримування тих, хто цього особливо потребує, надавати іншим можливість ствердитися, спробувати сили в різних видах діяльності; домінування діалогічної, а не монологічної позиції; органічного сполучення ролевих та міжособових ділових та особистісних стосунків.

Цілеспрямована творча взаємодія керівника з хором колективом суттєво впливає на весь процес формування, виховання та розвитку учасників цього колективу. Взаємодія, частіше за все на практиці, виражена у керівній позиції диригента, яка регламентує активність студентів у межах імітації своїх дій. Отже, будучи необхідним моментом будь-якої навчальної взаємодії наслідування не повинно стати єдиною формою організації цього процесу. Колектив хористів доцільно спрямовувати на власну продуктивну діяльність для досягнення ефективної педагогічної взаємодії. Індивідуальний стиль керівництва хором колективом полягає у сукупності стійких засобів взаємодії диригента з хором, а саме: у способі мовного спілкування (залежно від стилю – доброзичливий, байдужий, офіційний); у формі спілкування (наказ, вимога, порада, прохання); у прийомах заохочення й покарання, а також у встановленні певної дистанції з творчим колективом.

Організація процесу засвоєння навчального матеріалу в традиційній системі освіти ухвалила переважно один тип педагогічної взаємодії у якості провідного. Це така взаємодія, де різко розмежовані та поляризовані позиції педагога та студента. Активність останнього регламентується у вузьких рамках імітації дій викладача, наслідування запропонованим зразкам. Навчальна взаємодія за типом імітації народжує й відповідну форму

засвоєння досвіду – репродуктивну, яка характерна для всіх етапів навчання – від початкового до кінцевого. З цього приводу доцільно зазначити, що наслідування не є злом, навпаки, воно є необхідним моментом всякої навчальної взаємодії. Але, стаючи єдиною формою організації цього процесу, наслідування різко звужує можливості виникнення та розвитку мотивів навчання. Отже, наслідування повинно увійти у контекст більш широкої системи навчальної взаємодії, суттєвою характеристикою якої є спрямованість студентів на власну продуктивну діяльність. Лише за такої умови наслідування буде ефективним засобом самоорганізації особистості.

Аналіз роботи видатних хорових диригентів (А.Авдієвського, Ц.Мархлевського, П.Муравського, К.Пігорова, К.Птиці та ін.) [7; 44; 279; 367; 390] показує, що чим конкретніше для диригента будуть представлені особистісні мотиви та потреби студентів-хористів, тим простіше прогнозувати процес взаємодії, здійснювати методичні засади роботи з хором та пошук необхідних засобів впливу на їхні творчі пошуки. Переживання музики, розуміння і виконання музичного твору та пов'язані з ними реакції й оцінки, формуються та розвиваються лише на ґрунті індивідуально неповторних якостей особистості, що вимагає від педагога особливого підходу у кожному конкретному випадку, особливої чуттєвості, винахідливості, інтуїції у визначенні індивідуальності студента.

Таким чином, педагогічна взаємодія як різновид спільної діяльності керівника з хоровим колективом характеризується наявністю наступних показників: створення можливостей безпосереднього особистого контакту в процесі взаємодії, обмін інформацією, а також взаємної емпатії; наявності єдиної мети, передбачуваного результату взаємодії, який відповідає загальним інтересам. Результат спільної діяльності керівника та хорового колективу є основною ознакою взаємодії; за умови рівного розподілу обов'язків, у процесі взаємодії, педагог наділений особливими правами; розподіл обов'язків у процесі взаємодії обумовлений характером мети, засобів та умов її досягнення, складом, рівнем кваліфікації учасників спільної діяльності; безособистісні стосунки, що виникають у процесі взаємодії, набувають з

часом відносно самостійного характеру; наявності спільної мети у педагога та студентів. Утворення цієї мети, як результату міжособистісного спілкування та з'ясування мотивів їхнього утворення, може мати різний період формування, який визначається, в основному, специфікою особистісно-психологічних якостей педагога та студентів; хорový колектив проявляє себе не як пасивний матеріал, йому характерні процеси саморегуляції, самоорганізації, самоврядування.

Діяльність керівника хорového колективу передбачає постійну взаємодію з студентами, адже педагог не лише передає потрібну студентам інформацію, але й здійснює контроль за висновками, зробленими студентами. Процес взаємодії передбачає зворотній зв'язок: реакцію студентів на діяльність педагога (для визначення її ефективності). Принцип взаємних стосунків, методи занять та критерії вимог, які вчора задовольняли учасників взаємодії, завтра можуть бути неприйнятними. Тому провідним типом взаємостосунків керівника з хорovým колективом необхідно вважати тип творчої взаємодії, який доцільно вважати ефективним видом диригентсько-хорової майстерності є найбільш ефективним у процесі підготовки майбутнього фахівця, бо у ньому знаходить відображення принцип індивідуалізації навчання, диференційований підхід до студента та творчий характер спільної музичної діяльності. Творча взаємодія, яка може бути визнана провідною у процесі формування професійної майстерності фахівця вимагає найбільш високого рівня активності особистості як педагога, так і студента. Серед інших типів взаємодії вона повинна займати особливе місце з точки зору мотивації процесу навчання, наділяючи високим спонукальним змістом весь складний та багатогранний процес навчальної співпраці, у якому проходить засвоєння цінного досвіду.

Отже, врахування вищезазначених підходів формування професійної майстерності майбутнього фахівця у процесі творчої взаємодії з хорovým колективом відкриває перед керівником широкі можливості для розвитку його якостей, здібностей та професійної придатності. Правильно враховані особливості творчої взаємодії майбутніми вчителями музики з позиції

моделювання цього процесу (включаючи мотивацію особистості), своєрідне поєднання та осмислення дозволяють визначити співвідношення основних видів (орієнтувальної, виконавської, контрольної) діяльності творчого рівня як провідні у подальшій продуктивній роботі керівника дитячого хору.

4.4. Методичні орієнтири критеріальної визначеності професійної майстерності майбутніх учителів музики

Проблема формування професійної майстерності майбутніх учителів музики потребує її скрупульозної критеріальної визначеності. Адже як зазначив В.Лутай, що «якість будь-якого явища, і його кількісні зміни, і специфічні відмінності від інших явищ цієї якості, зрештою, треба з'ясувати шляхом розкриття взаємодії тих протилежностей, які лежать в основі цього явища» [265, 27]. Вивчення стану та вимірювання важливих аспектів дослідження деякою мірою вирішує питання визначення якості освіти у сукупності її складових стандартизації та інтеграції української освіти в світовий простір та дозволяє створити єдину схему підвищення якості освіти, забезпечення її привабливості.

Виходячи з концептуальних підходів, котрі підкріплені позиціями філософів, психологів, педагогів, нами визначено п'ять груп критеріїв сформованості основ професійної майстерності вчителів музики, що об'єднують низку показників. Доречно зазначити, що під поняттям “критерій” як одного з основних засобів судження, стосовно педагогічних явищ розуміється об'єктивна ознака, на основі якої виробляється порівняльна оцінка чи класифікація процесів і чинників, що вивчаються [97, 78]. Процес виміру професійної майстерності, яким би із методів дослідження не користувалися, є до певної міри суб'єктивним, адже, деякою мірою, відбиває позицію дослідника з означеної проблеми. Тому при визначенні показників, які характеризують майстерність майбутнього вчителя музики, передбачається вивчення як зовнішніх (об'єктивно-предметних), так і внутрішніх (суб'єктивно-особистісних) аспектів його діяльності.

В основу розробки груп критеріїв та показників сформованості професійної майстерності майбутніх учителів музики нами були покладені результати теоретичних і практичних досліджень з розвитку фахових здібностей (Л.Бочкар'ов, Ф.Гоноболін, С.Науменко, В.Ражніков та ін.); концептуальні підходи до поняття “педагогічна майстерність” як системоутворюючого чинника професійної підготовки майбутнього вчителя (Ю.Азаров, Є.Барбіна, Н.Кузьміна, Н.Тарасевич, Г.Хозяїнов та ін.); наукові теорії формування особистості в умовах художньо-творчої діяльності (М.Каган, О.Леонтьєв, Я.Пономар'ов, Б.Теплов); дослідження механізмів творчого розвитку майбутнього фахівця (Е.Абдуллін, Н.Бакланова, Н.Кічук, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Рудницька, С.Сисоєва, Ю.Цагареллі); музично-педагогічні концепції представників провідних диригентсько-хорових шкіл (А.Авдієвський, Г.Ержемський, П.Муравський, К.Ольхов, К.Пігров, К.Птиця), а також методик, пов'язаних з музично-хоровим вихованням школярів (О.Апраксіна, Н.Орлова, В.Самарін, Г.Струве, Г.Стулова та ін.).

Розроблена нами організаційно-метадична система формування професійної майстерності майбутніх учителів музики містить наступні групи критеріїв, а саме: орієнтаційно-спонукальну (мотиваційний компонент), пізнавально-компетентнісну (компетентнісний компонент), експертно-аналітичну (критично-рефлексивний компонент), творчо-креативну (креативний компонент) та комунікативно-управлінську (діяльнісно-вольовий компонент).

Орієнтаційно-спонукальна група критеріїв (мотиваційний компонент) дозволяє з'ясувати міру спрямованості студентів на зацікавленість музично-педагогічною діяльністю, допомагає зрозуміти та усвідомити важливість досягнення кінцевого результату, завдяки чому мисленнєві процеси стають вирішальними у музичній діяльності. Враховуючи постійне бажання поглиблювати свої диригентсько-хорової знання та вдосконалювати набуті уміння та навички основною групою критеріїв компетентнісного компонента виступають: *міра особистісно-ціннісної спрямованості в осмисленні навчального матеріалу; міра усвідомленості важливості досягнення*

високого результату власної підготовки; міра сформованості позитивного ставлення до музично-виховної роботи зі школярами, зокрема з творчими дитячими колективами.

Ця група критеріїв допомагає визначити: потребу майбутнього вчителя музики у професійній самореалізації; систему ціннісних орієнтацій; професійну спрямованість, ознаками якої є мотиви вибору професії та задоволення нею; інтерес до спільної діяльності з дітьми у процесі передачі власного художньо-естетичного досвіду; творчу спрямованість на особистісно-професійний акмеологічний саморозвиток засобами музичного мистецтва та взаєморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії. Формування професійної майстерності майбутніх учителів музики потребує, перш за все, усвідомлення студентом мети професійної діяльності та формування на цій основі адекватних їй мотивів.

В.Яконюк розглядає мотиваційну сферу педагога-музиканта як системотворчий фактор його професійної діяльності, психологічну основу становлення творчої особистості та як обов'язкову умову ефективного професійного навчання й виховання майбутнього вчителя. Узагальнюючи мотиви виконавської та педагогічної діяльності В.Яконюк підкреслює, що виокремлюючи два напрямки: на професію (вчитель) й предмет (музичне мистецтво), їх треба об'єднати необхідним загальним елементом – музичною творчістю. Адже у процесі формування професійної майстерності студентам необхідне повне осмислення перспективи творчості, інтересу не тільки до фахових дисциплін, а до всього процесу музичної творчості, бо виконавська та педагогічна орієнтація майбутнього вчителя музики має єдину мотивацію у сфері музичної творчості [541, 39].

Специфіка та роль мотивації у складному процесі формування професійної майстерності вчителя музики полягає в тому, що вона виступає провідною умовою їх фахового самостановлення. Яскраво вираженого особистісного характеру процесу пізнання основ мистецьких знань додає поєднання всебічного музично-творчого розвитку з удосконаленням техніки хорового диригування та педагогічної техніки як форми організації

поведінки вчителя. З цього приводу І.Зязюн зауважив, що педагогічна техніка, як вміння використовувати психофізичний апарат виховного впливу, це володіння прийомами впливу на інших вербальними та невербальними засобами [336, 30].

Пізнавальна діяльність майбутніх учителів музики в процесі оволодіння фаховою майстерністю, залежить від міри їх мотиваційної спрямованості, рівнів творчого ставлення до навчальної роботи та до практичної роботи з дитячими хоровими колективами. Тому показниками міри мотиваційної спрямованості визнано вияв студентами усвідомленого ставлення до навчання, потреба в отриманні нових фахових знань, музично-естетичних вражень тощо.

Узагальненими показниками першої (орієнтаційно-спонукальної) групи критеріїв мають слугувати: вияв студентами усвідомленого ставлення до навчання, до оволодіння музичним мистецтвом, до оволодіння мистецтвом керівництва дитячим хоровим колективом; вияв бажання до учіння, до опанування музичного мистецтва, до розвитку власної педагогічної майстерності, до оволодіння хоровою справою.

Пізнавально-компетентнісна група критеріїв (компетентнісний компонент) акумулює застосування майбутніми вчителями музики технологічного арсеналу оперування набутими знаннями та навичками у процесі практичної діяльності, визначення доцільних методів, стилю, засобів керівництва хоровим колективом у кожній конкретній ситуації тощо. Цей критерій дозволяє визначити: широту та стабільність інтересів майбутніх фахівців, їх компетенції, що мають відображення в оцінках, відношеннях, судженнях; рівні розвитку мислення, вольової сфери; адекватність самооцінки, здатність до відтворення індивідуального стилю мистецької діяльності; вміння встановлювати зворотній зв'язок з суб'єктами педагогічного процесу шляхом діалогічного спілкування; вміння використовувати музичне мистецтво як засіб особистісно-професійного самовдосконалення та розвитку особистості учня; уміння аналізувати процес

і результати власної музично-педагогічної діяльності, проектувати мету та завдання професійного самовдосконалення.

Доцільно зазначити, що компетентність як загальна здібність, яка заснована на досвіді, цінностях, схильностях акумулює оволодіння майбутніми вчителями музики необхідними знаннями в галузі мистецької освіти в єдності з уміннями їх практичного відтворення у виконавській діяльності. Вона сприяє орієнтації особистості в музично-мистецькому просторі. Компетентність студентів доцільно розглядати як «системну, інтегровану якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі з школярами» [349, 19].

Компетентне володіння засобами музичного мистецтва потребує від керівника хорового колективу бути мудрим наставником для молоді, майстром, спроможним наблизити учня до глибокого та радісного сприймання найкращих творів музичного мистецтва. Вона не зводиться ні до знань, ані до навичок; бути компетентним, не означає бути вченим, чи освіченим. Крім цього необхідно володіти компетенціями, адже саме вони породжують вміння, які дозволяють фахівцю бути більш підготовленим до дії в специфічних ситуаціях. До загальних компетенцій відноситься здатність та готовність самостійно навчатися, розмірковувати, шукати, діяти, співпрацювати. Найчастіше компетентність учителя музики розуміється як обізнаність, відповідальність, здатність досягати мети. Компетенція є багатоаспектним і динамічним поняттям, адже змінюється суспільство, соціальні умови, виникає необхідність у зміні складових компетенції, тобто знань, умінь і соціального досвіду. Отже, компетенція містить здатність до планування навчальних процесів, регулювання та контролювання професійної діяльності, здатність знаходити нестандартні вирішення нагальних питань і самостійно набувати нові знання та вміння, прагнення до досягнення майстерності на акмеологічному рівні у фаховій діяльності.

Пізнавально-компетентнісна група критеріїв ураховує рівень розвитку інтелекту майбутніх учителів музики – як складної цілеспрямованої системи, котра містить пам'ять і функціонує з урахуванням принципу зворотного зв'язку. У структурі формування професійної майстерності майбутніх учителів музики ця група критеріїв включає: *ступінь сформованості знань в сфері педагогіки і мистецтва; ступінь розвиненості умінь оперувати інтегрованими прийомами роботи у музично-педагогічній діяльності; ступінь сформованості прагнення до постійного розширення і удосконалення мистецької і педагогічної ерудиції.*

Одним з основних показників сформованості компетентнісного компонента є вміння вчителя музики самостійно вирішувати педагогічні завдання, сприяючи особистісному розвитку школярів. З цього приводу доцільно зазначити, що глибина та різнобічність знань викладачів не завжди співпадають з продуктивністю їх діяльності. Досвідченість викладача, сама по собі, не призводить до структурних змін в педагогічній діяльності, яка характерна для високого рівня професійної майстерності. Особистість викладача, з цієї точки зору, доцільно розглядати у її внутрішній цілісності, де професійне та особисте „я” тісно пов'язане з системою цінностей. Неможливо розглядати психолого-педагогічну компетентність викладача поза розвитком його особистості. Детермінується це тим, що, по-перше, особистість засвоює необхідні знання, вміння, навички лише в особистісному контексті, а по-друге, що опанувати професійну майстерність можна лише на індивідуально-творчому рівні.

Отже, на сучасному етапі соціокультурного розвитку для досягнення фахової майстерності майбутньому вчителю музики необхідна професійна компетентність, як стрижень майстерності, яка забезпечить ефективність продуктивної діяльності. Розглядаючи професійну компетентність з позиції акмеології доцільно виокремити такі основні її види: спеціальна компетентність, яка забезпечує володіння на високому рівні професійною діяльністю та здатність проектувати свій подальший розвиток; суспільна компетентність, яка обумовлює володіння спільною (груповою) професійною

діяльністю, доцільними формами спілкування, педагогічною взаємодією; особистісна компетентність, яка забезпечує оволодіння прийомами суб'єктивного самовираження та саморозвитку, які протистоять професійній деформації особистості.

Отже, показниками другої (пізнавально-компетентнісної) групи критеріїв є: вияв майбутніми вчителями музики системних знань щодо музично-педагогічної діяльності з школярами, достатній рівень сформованості фахового тезаурусу; уміння аналізувати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності, проектувати мету та завдання професійного самовдосконалення.

Експертно-аналітичний критерій (критично-рефлексивний компонент) оцінює динаміку розвитку педагогічної рефлексії, що обумовлює готовність фахівця до професійного росту, оволодіння прийомами самореалізації та акмеологічного розвитку індивідуальності у рамках професії. Фахова самосвідомість і педагогічне мислення виявляються в усвідомленні соціальної значущості професії вчителя музики, компетентнісному уявленні про багатофункціональний зміст обраної професії. Адже на рівні індивідуальної рефлексивності фахівець не піддається професійному старінню, він володіє вмінням раціонально організувати свою фахову діяльність постійно спрямовуючи її в акмеологічне русло.

Педагогічні завдання, спрямовані на розвиток у майбутніх учителів музики рефлексивної здатності аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати своєї діяльності доцільно розглядати в контексті концепції диспозиційної регуляції поведінки особистості, яка співвідносяться з конкретними проблемними ситуаціями, а саме:

- завдання, що виникають кожен день та вирішуються шляхом усвідомлення своєї позиції та організації окремих дій;

- завдання, які пов'язані з формуванням способів педагогічної взаємодії з учнями у сфері художньо-музичної діяльності. Ці завдання мають довготривалий характер та пов'язані з подоланням стереотипів особистісного досвіду шляхом їх переосмислення;

- завдання, пов'язані зі становленням системи ціннісних установок, механізмів саморегуляції, мотивів поведінки. Вони орієнтовані на подолання проблемних ситуацій, осмислення причин протиріч та складають основу конструювання подальшого розвитку.

Такий підхід дозволяє розглядати вирішення нагальних завдань у взаємозв'язку з самовизначенням учителя, зі становленням його системи цінностей, з формуванням установок, мотивів та інтересів. Професійна рефлексія, як показала практика, сприяє усвідомленню майбутнім учителем музики змісту своєї професійної діяльності, розширенню бачення педагогічних проблем у широкому соціокультурному контексті (розвиток життєдіяльності, діяльності, навчальних дій), дозволяє вирішувати педагогічні проблеми з позиції розвитку рефлексивної культури.

Феномен рефлексії допомагає завдяки наявності високого ступеня розвитку уяви побачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима партнера у процесі взаємодії. Розвиток цього феномену дуже важливий у процесі становлення студента як керівника хорового колективу на практичних заняттях з навчальним хором. Для формування високого рівня рефлексії важливе значення має інтуїція. Здатність інтуїтивно визначати стан керованого диригентом колективу, інтерпретувати цей стан є ознакою професійної майстерності керівника хорового колективу.

Отже, рефлексія в процесі мистецького навчання відіграє роль засобу формування особистісних якостей майбутнього вчителя музики. Розвиток здатності сприймати власні дії, життєві враження, вчинки через призму художнього змісту музичного твору стає могутнім педагогічним засобом формування життєвих позицій та світоглядних орієнтирів вчителя музики. Оволодіння прийомами педагогічної рефлексії дозволяє сформувати диригентсько-хорові засоби репетиційної роботи у хорі, готовність до ансамблевого співу в навчальному хоровому колективі, співвіднесення переживань особистісного «Я» з мистецькими оцінками художньо-музичного твору, вміння проводити глибокий аналіз хорових творів.

Експертно-аналітична група критеріїв критично-рефлексивного компонента містить: *міру розвитку умінь аналітично-критичного оцінювання мистецьких явищ; ступінь здатності до рефлексивно-смыслового оцінювання педагогічних ситуацій; міру здатності до самоконтролю за процесом власних мистецьких і педагогічних дій.*

Показниками експертно-аналітичної групи критеріїв мають слугувати: вміння майбутніми вчителями музики здійснювати самоконтроль та саморегуляцію власної виконавської діяльності, вміння критично ставитися до різноманітних аспектів музично-педагогічної роботи; вміння займати та відстоювати свою позицію та власні судження в дискусіях; вміння оцінювати твори мистецтва, проводити глибокий аналіз хорових творів, вияв готовності до ансамблевого співу в навчальному хоровому колективі.

Творчо-креативний критерій (креативний компонент) з'ясовує вміння майбутнього вчителя музики створювати атмосферу емоційної відкритості, доброзичливості, співпраці з колективом виконавців. У залежності від типологічної спрямованості та усвідомлення творчих професійних дій реалізуються неповно використані креативні можливості, що дозволяють доповнити практичну діяльність майбутніх учителів музики необхідними прийомами й засобами, що передбачають творче переосмислення результатів сприйняття музичних творів у процесі творчої взаємодії керівника з шкільним хоровим колективом. Він передбачає високий рівень розвитку саморегуляції емоційної сфери вчителя, наявність артистизму, виявлення творчого натхнення; використання творчо-індивідуального стилю в роботі з учнями; вміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії.

До групи критеріїв креативного компонента належать: *міра здатності студентів до варіативного опрацювання музичного навчального матеріалу; міра здатності до художньої і педагогічної імпровізації; схильність до опанування інноваційними технологіями в музично-виховній роботі, зокрема в роботі з дитячими хоровими колективами; міра здатності до створення*

креативного середовища для взаємного творчого збагачення суб'єктів педагогічної взаємодії.

У зв'язку з цим, нами використовується поняття емоційного мислення, яке доцільно тлумачити як ознаку професійного мислення диригента-інтерпретатора та обов'язкову умову фахової майстерності, котра розглядається саме в аспекті специфіки виконавського мислення. Основними аспектами цього поняття виступають: контроль якості та образності хорового звучання, тобто, вузько спрямоване мислення суто виконавськими засобами (динамічне, фонічне, артикуляційне, логічно-процесуальне, агогічне, темброве тощо), а також – мислення у широкому значенні – інтерпретаційне, художньо-образне, драматургічне, психологічне, інструментальне, асоціативне.

У процесі педагогічної взаємодії творчі елементи проявляються у різноманітних ситуаціях, але важливим є те, що творчість викладача транслюється та переходить у творчість студентів. Адже найважливішою якістю викладача як творчої особистості є високий рівень емпатії, за висловом В.Леві «мистецтво бути іншим». І чим вищою є здатність педагога до співпереживання, співтворчості, тим вище його професійно-творчі результати. Створюючи умови для співтворчості педагога та студента необхідно: «уміння бути іншим, котре складається із знання людей та природи спілкування, уміння сприймати та, нарешті, чисто практичного уміння поводити себе... Крім того, знання себе, сприйняття себе, та найскладніше – уміння себе змінити, тобто уміння бути іншим самому [294, 35]. В.Леві характеризуючи різноманіття творчих проявів педагога, показує, що він, залежно від ситуації, може бути спостерігачем, контролером, наставником, дослідником, товаришем, критиком. Серед основних якостей творчого викладача В.Леві виокремлює: наявність інтересу до своєї діяльності; підвищену увагу до студентів; тонку спостережливість по відношенню до педагогічних процесів; здатність орієнтуватися в педагогічних ситуаціях; швидко перестроюватись, при цьому проявляючи тактовність, кмітливість, артистизм, що дозволяють використовувати

багатство жестів та інтонації, бути неперевершеним розповідачем, імітатором та володіти у достатній мірі власною мімікою.

Значення емпатійності в музично-творчій діяльності керівника хорового колективу величезне, адже емпатія – це співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, яке переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цих почуттів. Без цього співпереживання неможливе якісне художньо-музичне виконання хорових творів. Здібність до емпатії проявляється у тому, що вчитель музики під час підготовки до занять ніби стає у позицію учня та відбирає те, що йому цікаво та доступно; тим самим учитель передбачає труднощі сприйняття навчального матеріалу, наперед осмислює можливу допомогу, проходить сам той шлях відкриття нового, який потрібно буде подолати школярам. Більше того, побачивши, як старанно працює вчитель, як він вболіває за мистецьку справу, учень сам починає співпереживати ті ж самі почуття.

У процесі залучення дітей до музично-творчої діяльності, у них ефективно розвивається уява, емоційна чутливість, художня проникливість, тобто ті елементи, які характеризують особливу комплексну особистісну якість, – творче мислення. Специфіка музичних занять полягає в потребі інтересу до цього виду мистецтва, активної роботи думки, уяви, що призводить до бажання самостійно проявити себе у творчості. ”Без музики важко переконати дитину, яка вступає у світ, в тому, що людина прекрасна, а - це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури. Музика є одним із найтонших засобів спрямування дітей на добро, красу, людяність,” – цей вислів В.Сухомлинського конкретизує нагальне завдання музично-естетичного виховання школярів [458, 105].

Отже, створення творчої атмосфери на уроках музики та в роботі з хоровим колективом сприяє пануванню заохочення, підтримки найменших спроб учнів до творчо-самостійних дій, вираження власної думки, висловлення своїх суджень тощо.

Узагальненими показниками творчо-креативної групи критеріїв є: уміння створити варіації на задану тему; уміння скоригувати педагогічні дії в

залежності від реакції дітей; вияв інтересу до ознайомлення з новими педагогічними технологіями в галузі музичного виховання школярів; вияв інтересу до самостійної розробки нових прийомів музичного навчання учнів; уміння захопити дітей творчим ставленням до мистецтва.

Комунікативно-управлінська група критеріїв (діяльнісно-вольовий компонент) передбачає оцінювання здатності впливати на учнівський колектив у залежності від його внутрішнього стану. Це дозволить здійснювати оптимальне керівництво шкільним хоровим колективом, що у великій мірі залежить від самоорганізації, саморегуляції, самооцінки та розвитку сугестії, а також від уміння ініціювати професійні цілі та відповідати за наслідки їх здійснення, ефективно контролювати дії виконавців на основі психолого-діагностичного аналізу, підкріплювати отримані теоретичні знання набутими практичними навичками.

Група критеріїв діяльнісно-вольового компонента визначають: міру здатності до самостійного обґрунтованого вибору доцільних методів керівництва хоровими колективами; міру готовності студентів до вибору доцільних методів керівництва музичною діяльністю школярів; міру здатності до застосування сугестивних способів керівництва процесом творчої взаємодії з шкільними хоровими колективами.

Становлення майбутнього вчителя музики як керівника дитячого хорового колективу знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок хормейстерської роботи, що базуються на його здібностях. У процесі систематичних навчальних занять майбутній вчитель музики набуває необхідні для керівника шкільного хорового колективу глибокі знання з питань хорознавства, що вивчає типи та види хорів, склад хорових партій, елементи хорової звучності, засоби хорової виразності тощо. При цьому важливо, щоб зміст курсу був максимально спрямований на індивідуальний музичний досвід студентів, що дають можливість хормейстеру домогтися на практиці створення злагодженого колективу.

У процесі хорових занять, під час виконання музичного твору, кожен учасник колективу повинен постійно порівнювати власні дії з діями інших

виконавців, адже комусь з них, підкорюючись волі диригента, доводиться для створення ансамблевого співу уважно слідкувати за динамікою, ланцюговим диханням у своїй партії, відтінюючи якусь музичну фразу, щоб гучніше або тихіше заспівати підголосок. Без розвинутого почуття виконавської дисципліни у хористів неможливе злагоджене звучання колективу, досягнення високих мистецьких результатів.

Спів у хорі чи інший вид колективного музикування розвиває в людині таку важливу рису характеру, як почуття колективізму. З цього приводу А.Макаренко зазначав, що ніщо так не об'єднує колектив, як спільний рух усіх його членів до єдиної мети [269, 290]. Такою метою під час виконання музичного твору в хорі, ансамблі або оркестрі є створення спільними зусиллями повноцінного художньо-музичного образу. Також відомо, що заняття співом позитивно впливає на інтонаційне багатство мови, її виразність, тонкість та точність у передачі відповідних настроїв.

Використання раціональних технологічних прийомів у процесі репетиційної роботи над хоровими творами та концертного їх виконання дозволяє керівнику хорового колективу формувати основи професійної майстерності. Вчителя-майстра вирізняє насамперед характер конструктивної діяльності з урахуванням як близьких, так і далеких перспектив. Так під час розробки певного хорового заняття з конкретними завданнями майстри мають на увазі усю систему знань і той результат, котрий вони хочуть отримати через значний час. Поряд з організаторськими та комунікативними здібностями вчителю необхідні також конструктивні та прогностичні уміння.

Показниками п'ятої (комунікативно-управлінської) групи критеріїв слугують: уміння скласти репертуар художнього колективу з урахуванням музичної підготовки його учасників; уміння передбачати і спланувати педагогічні дії відповідно змісту уроку та психолого-педагогічної характеристики класу (хорового колективу); вияв реакції дітей відповідно художньо-творчим вимогам учителя (керівника хору).

Отже групи критеріїв професійної майстерності майбутніх учителів музики зафіксовані в таблиці 4.1.

Критерії та показники сформованості професійної майстерності майбутнього вчителя музики

| <i>Компоненти</i> | Групи критеріїв |
|------------------------------|---|
| <i>Мотиваційний</i> | <p><i>I. Орієнтаційно-спонукальна:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - міра особистісно-ціннісної спрямованості в осмисленні навчального матеріалу; - міра усвідомленості важливості досягнення високого результату власної підготовки; - міра сформованості позитивного ставлення до музично-виховної роботи зі школярами, зокрема з творчими дитячими колективами. |
| <i>Компетентнісний</i> | <p><i>II. Пізнавально-компетентнісна:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ступінь сформованості знань в сфері педагогіки і мистецтва; - ступінь розвиненості умінь оперувати інтегрованими прийомами роботи у музично-педагогічній діяльності; - ступінь сформованості прагнення до постійного розширення і удосконалення мистецької і педагогічної ерудиції. |
| <i>Критично-рефлексивний</i> | <p><i>III. Експертно-аналітична:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - міра розвитку умінь аналітично-критичного оцінювання мистецьких явищ; - ступінь здатності до рефлексивно-сміслового оцінювання педагогічних ситуацій; - міра здатності до самоконтролю за процесом власних мистецьких і педагогічних дій. |
| <i>Креативний</i> | <p><i>IV. Творчо-емпатійна:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - міра здатності студентів до варіативного опрацювання музичного навчального матеріалу; - міра здатності до художньої і педагогічної імпровізації; - схильність до опанування інноваційними технологіями в музично-виховній роботі, зокрема в роботі з дитячими хоровими колективами; - міра здатності до створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення суб'єктів педагогічної взаємодії. |
| <i>Діяльнісно-вольовий</i> | <p><i>V. Комунікативно-управлінська:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - міра здатності до самостійного обґрунтованого вибору доцільних методів керівництва хоровими колективами; - міра готовності студентів до вибору доцільних методів керівництва музичною діяльністю школярів; - міра здатності до застосування сугестивних способів керівництва процесом творчої взаємодії з шкільними хоровими колективами. |

Моделюючи еталон професійної майстерності майбутнього вчителя музики, до якого необхідно прагнути фахівцю у процесі підготовки до

практичної діяльності, ступінь відповідності йому була визначена у процесі цієї роботи. При цьому були окреслені основні завдання підготовки фахівців, які враховувались у процесі моніторингового дослідження, а саме: обізнаність з основними світоглядними теоріями та концепціями в галузі психолого-педагогічних наук, вміння аналізувати педагогічні процеси та використовувати різноманітні методи у різних видах професійної й соціальної діяльності; розуміння можливостей сучасних наукових методів досліджень та володіння методиками на рівні, необхідному для вирішення практичних завдань, що постають у процесі виконання професійної діяльності; підготовленість до самовдосконалення та самореалізації; оволодіння розвиненою культурою професійного мислення, вміннями ясно та логічно висловлювати свої думки; розуміння основних завдань своєї професії, дисципліни, котрі визначають конкретику фахової діяльності; обізнаність із можливостями та методами застосування інноваційних технологій у професійній діяльності; здатність до самостійного опанування новими науково-методичними знаннями, критичне оцінювання набутого досвіду з позицій останніх досягнень науки та соціальної практики; достатня підготовленість до самостійної використання у практичній діяльності різноманітних методик, аналізу та синтезу процесів та явищ; розвиток творчих особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей та здібностей, удосконалення стилю індивідуальної фахової діяльності.

4.5. Педагогічні умови технологізації процесу формування професійної майстерності вчителів музики

Запровадження в життя визначених пріоритетів значною мірою забезпечує технологічний підхід, який відкриває нові можливості для концептуального та проектувального розгляду різних аспектів освітянської дійсності. Технологічний підхід дозволяє з більшою достовірністю проектувати та управляти педагогічними процесами; аналізувати та систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його

використання; комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; оптимально використовувати найбільш ефективні технології для вирішення педагогічних проблем.

Основними ознаками гуманістично-особистісної орієнтації застосованої до педагогічних технологій є: домінантність у навчальних закладах цілей особистісного, інтелектуального, діяльнісного та професійного розвитку; акцентування на мотивацію його досягнень та успіхів, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку; акцент на самопроекування та самоуправління; партнерська взаємодія учасників навчального процесу; діалог як форма та засіб обміну інформацією, особистісними оцінками та цінностями; надання учням свободи вибору та особистої відповідальності за прийняті рішення; емоційне переживання освітніх ситуацій та явищ.

У процесі дослідження визначено, що ефективність формування професійної майстерності майбутніх учителів музики можлива за створення та дотримання таких педагогічних умов, а саме: *забезпечення гуманістичної спрямованості фахової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів; взаємодії логічної виваженості та емоційної насиченості пізнавальної, оцінної й творчої діяльності студентів; переваги практичних активно-дієвих засобів формування професійної майстерності майбутніх учителів музики перед теоретико-умоглядними; творчої взаємодії викладача зі студентами у процесі індивідуального навчання та колективного музикування; актуалізації музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду студентів; стимулювання самостійно-вольових зусиль студентів на всіх етапах професійної підготовки.*

Необхідною умовою професійної майстерності вчителя є гуманістична позиція, як визнання ним безумовної цінності людської особистості. Ця позиція знаходить своє вираження у таких особливостях поведінки вчителя, як: довіра вчителя до учнів, співпраця з ними; оптимістичне ставлення до

учнів як до суб'єктів, які наділені потенціями до інтенсивного розвитку й самореалізації; обов'язкове урахування індивідуально-типологічних особливостей школярів; інтерес як до особистості школяра, так і до власної діяльності; розуміння того, що дитячий вік сприятливий для розвитку багатьох починань та особливо творчого мислення; підтримка вчителем індивідуального розвитку дитини; надання учням необхідного простору для свободи творчості, прийняття самостійних рішень.

Визначаючи вимоги до гуманістичної парадигми мистецького навчання Г.Падалка виокремила серед основних такі: «застосування в процесі навчання творів, зміст яких сповнено гуманістичного смислу; стимулювання критично-оцінного ставлення учнів до мистецтва, вільне його виявлення; максимальну активізацію, розвиток творчих можливостей учнів; створення позитивного емоційного забарвлення процесу навчання; повагу до учня, розвиток у нього людської гідності, почуття відповідальності за результати навчання, всебічного осягнення і розповсюдження кращих здобутків музичного мистецтва; поєднання нормативного забезпечення змісту навчання із наданням учневі можливості вільного вибору його напрямів» [350, 46-47].

Гуманістична спрямованість орієнтує процес педагогічної взаємодії у визначенні завдань та засобів ефективного спілкування. Тобто створюється комплекс професійно значимих якостей особистості, який умовно можна назвати комунікативним. Такі якості як рефлексія, емпатійність та гнучкість надають йому яскраво виражену гуманістичну спрямованість.

Охоплюючи проблему гуманізації освіти доцільно розглянути відновлення її “людиновідповідності” виключно змістом педагогічної інформації, яка використовується в освітньому процесі (наприклад, насичення її гуманітарними предметами), й тих культурних якостей людини, що формуються в освіті. Гуманістичними, адекватними становленню різних граней духовності особистості також мають бути педагогічна технологія, педагогічне спостереження і педагогічна оцінка. Що стосується останньої, то спроба її редукції до кількісної, нормативної оцінки для всіх змістово-інформаційних компонентів є однією з освітніх деформацій. У залежності від

складових змісту педагогічної інформації та відповідно цій складовій педагогічної технології освітня оцінка може бути або точно-кількісною, або характеристико-якісною, або якісно-кількісною (рейтинговою). Наприклад, цілком очевидно, що суб'єктивні цінності чи художній талант конкретно виміряти неможливо, їх можна лише охарактеризувати якісно або рейтингово (умовно-відносно). Останнє є специфічною синтетичною якісно-кількісною оцінкою відносно вираження тієї чи іншої людської якості.

Гуманізація мистецької освіти повноцінно буде виявлятися лише в тому випадку, якщо поряд із наявністю відповідного світогляду й стилю спілкування зі студентами педагог буде мати конкретні прийоми навчання, що розкривають ширину турботу викладача про успіхи учнів у навчанні. Якщо виходити з аналізу принципів навчання, то стає очевидним, що деякі з них безпосередньо слугують меті гуманістичного характеру. До таких принципів можна віднести такі: принцип індивідуального підходу в навчанні, принцип доступності, принцип позитивного емоційного фону навчання тощо. Найбільш повно реалізується гуманістичний характер мистецького навчання у процесі індивідуально-рефлексивного підходу до студентів.

Однією з важливих педагогічних умов професійної майстерності фахівця нами визначена взаємодія *логічної виваженості та емоційної насиченості* у процесі художньо-музичної діяльності. На засадах органічного поєднання раціонального та емоційного у сприйманні мистецьких творів ґрунтуються наукові здобутки Е.Абдулліна, К.Абульханової-Славської, Г.Падалки, В.Шацької, В.Шульгіної, Ю.Цагареллі та ін. Так В.Шацька неодноразово підкреслювала, що раціональні підходи до вивчення творів мистецтва не можна відокремлювати від яскравого емоційного їх переживання [513, 99]. Адже свідоме та логічне полягає в емоційній оцінці дійсності, забезпеченні діяльності цілепокладання. Складовою свідомості є переживання людиною того, що для неї є значущим у навколишній дійсності. Свідомість проявляється не лише в узагальнених знаннях навколишньої дійсності, а й в оцінному, теоретичному та практичному ставленні до неї.

У процесі вивчення художньо-музичних творів взаємодія логічної виваженості та емоційної насиченості передбачає апелювання вчителя до інтелектуальних можливостей учнів, тому актуалізація логічних підходів має постійно співіснувати з естетичним співпереживанням школярів. «Сприймання, оцінювання і творення мистецтва в навчальному процесі не можуть відбуватись плідно, якщо не передбачають взаємодії раціональних і почуттєвих аспектів психічного життя учнів» [350, 79].

Важливим аспектом професійної діяльності майбутніх учителів музики є вироблення емоційної стійкості у процесі роботи з учнями. Емоційна стійкість вчителя, як здатність зберегти оптимальні показники діяльності під час впливу емоційних факторів, багато в чому залежить від самооцінки особистості, котра розглядається іноді як властивість темпераменту, а частіше як особистісні характеристики, котрі є важливими майже для усіх видів професійної діяльності. Подібна залежність спостерігається між успішністю діяльності та емоційною стабільністю. Адже у багатьох видах діяльності важливою виявляється емоційність як інтегральна здатність до емоційних співпереживань. Особливо серйозні вимоги до цієї сфери вимагають професії, котрі потребують високої емоційності та одночасно емоційної стабільності, – це, перш за все, діяльність педагога-музиканта.

Доречно зазначити, що важливим фактором успішної діяльності вчителя музики є його емоційна привабливість, адже його зовнішність сприймається у комплексі та цілісності всіх його ознак. Увага учнів зосереджується не тільки на тому, що говорить викладач, а і й на його зовнішньому виразі почуттів, (мімічні та пантомімічні рухи), на що неодноразово звертав увагу В.Сухомлинський [458].

Отже, взаємодія понятійного осмислення та емоційного забарвлення створює цілісний акт художньо-музичної діяльності. Тільки за умови щільного взаємозв'язку логічної виваженості та емоційної насиченості можна спонукати майбутніх учителів до глибокого проникнення у сутність мистецького твору.

За умови єдності пізнавальної, оцінної й творчої діяльності майбутніх фахівців процес формування їхньої професійної майстерності відбувається більш злагоджено. Але на практиці ці види діяльності часто бувають відокремленими, тому пошук моментів їх поєднання є одним з основних завдань цього процесу.

У процесі пізнавальної діяльності відбувається накопичення мистецької педагогічної і науково-практичної інформації у єдності з оволодінням майбутніми вчителями музики фундаментальними знаннями в кожному з напрямків. Пізнавальна діяльність майбутніх фахівців передбачає розвиток адекватних їй навчально-пізнавальних та пошукових мотивів. Вони пов'язані з потребою у засвоєнні відповідних знань та узагальнених способів дій у сфері мистецтва, педагогіки та дослідницької діяльності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Специфічним змістом оцінювальної діяльності майбутнього вчителя музики є забезпечення особливого ставлення до навчання, сутність якого полягає у формуванні здатності студентів до оволодіння різноманітними засобами оцінювання в різновидах фахової діяльності: науково-дослідній, фаховій, практичній. Порівняно з пізнавальною, оцінювальна діяльність найбільш продуктивно реалізується у процесі адекватного ставлення до результатів попереднього навчання майбутніх фахівців та визначення шляхів подальшого вдосконалення. У контексті музично-педагогічної освіти оцінна діяльність найбільш повно реалізується в процесі оволодіння студентами мистецтвом досконалого виконання музичних творів.

Найважливішим фактором розвитку творчості студентів у навчальній діяльності є обов'язкове заохочування будь-яких (великих та малих, часткових та рідких) творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій. Сенс цього заохочення в тому, щоб викликати у майбутніх учителів музики позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення собою, вірою у свої здібності. Тільки за таких умов виникає повторне бажання творити. Л.Виготський

писав, що жодна форма поведінки не є такою міцною, як така, що пов'язана з емоціями. Тому, якщо необхідно викликати у студента потрібні форми поведінки, треба завжди піклуватись про те, щоб ці реакції лишили емоційний відбиток. Емоційні реакції справляють суттєвий вплив на всі форми поведінки та на всі моменти виховного процесу [85].

Творчу педагогічну діяльність учителя С.Сисоєва визначила як діяльність, якій притаманні властивості творчого процесу. Зокрема, визначаючи, що саме в процесі творчої професійної діяльності розкриваються творчі можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток, вона зазначила, що саме за таких умов виникає необхідність підготовки вчителя «до усвідомлення рівня власної творчої професійної педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності» [430, 97].

У процесі єдності різновидів діяльності на розвиток творчості майбутнього вчителя музики може впливати багато факторів. Творчість, так само як інші види діяльності передбачає достатній рівень розвитку основних музичних здібностей. Виховне значення творчості оцінюється достатньо високо. Людина, що відчула радість творчості, поглиблює свій життєвий досвід та стає іншою за психічним складом. Творчість є важливою умовою та засобом для своєрідного бачення світу. Музика найбільше з усіх видів мистецтва, сприяє формуванню творчих здібностей. У музичній творчості провідну роль відіграє синтез емоційної чутливості з мисленням, абстрактного з конкретним, логіки та інтуїції, творчої уяви, активності, здатності швидко реагувати та приймати рішення. Творчість студентів на музичних заняттях пов'язана з самостійними діями, з уміннями оперувати відомими їм музично-слуховими знаннями та навичками, застосовувати їх у нових умовах, різноманітних видах музичної діяльності.

Впровадження технологій педагогічної творчості, як освітніх технологій, в яких метою упорядкування професійних дій педагога є реалізація і самореалізація творчого потенціалу суб'єктів педагогічної

взаємодії, призводить до їх особистісного творчого розвитку (С.Сисоєва). Адже педагогічна технологія це сфера знання, що охоплює методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти. Використання новаторського педагогічного досвіду – це широке впровадження педагогічних ідей, що виходять за межі існуючих нормативів і сприяють створенню нових педагогічних технологій. Отже, достеменно художнє пізнання музичних творів базується на взаємодії оцінювання і творення мистецтва. Взаємозв'язок і взаємодоповнення пізнавальної, оцінної й творчої діяльності створює умови для ефективного формування професійної майстерності майбутніх фахівців.

Обов'язковою педагогічною умовою професійної майстерності майбутніх учителів музики нами визначена *перевага практичних активно-дієвих засобів перед теоретико-умоглядними* у навчальному процесі. Особливо цінним у створюваних практичних активно-дієвих ситуаціях студенти потрапляють в такі умови, коли їх думка на тривалий час входить у стан підвищеного напруження. А в стані напруженої розумової діяльності у людини часто утворюється спонтанне передчуття наближення розв'язання проблемного завдання. Таке передчуття викликає позитивне стимулювання думки емоційною сферою, створюється підґрунтя для формування здібностей до активної пошукової роботи.

Узагальнені та конкретні знання, які засвоєні переважно за допомогою активно-дієвих засобів, вносять у свідомість вчителя не тільки об'єктивну інформацію, але й оцінки різноманітних аспектів педагогічної комунікації (у вигляді еталонів, ідеалів, зразків), що призводить до певної перебудови індивідуальної системи професійно-педагогічних цінностей. У цьому процесі професійні вміння об'єктивують, проявляють на практиці установки та ціннісні орієнтації педагога; рефлексивні вміння, забезпечуючи усвідомлення фахової діяльності, дають можливість зрозуміти мотиви, смисли, цінності, котрі лежать в її основі, та у разі виникненні необхідності, переглянути їх. Отже розширення арсеналу комунікативних та рефлексивних умінь призводить до трансформації мотиваційної та ціннісних сфер особистості вчителя. Вдосконалення особистісного потенціалу педагога допомагає йому

наповнити особистісним смислом опановані теоретичні знання та уміння, що дозволяє зробити процес їх освоєння більш успішним.

Загальновідомо, що бездумне наслідування еталонів перетворює інтерпретаційну діяльність керівника хорового колективу в репродуктивну. Тому в процесі навчання студентів інститутів мистецтв необхідно виховувати почуття власного активного ставлення до музичних творів, бажання реалізувати себе як особистість у творчому процесі. Наслідування, допустиме на початковій стадії навчання, через певний час починає загальмовувати подальший ріст студентів, становлення їх творчої індивідуальності. Адже іноді тягар знань, накопичених у певній галузі, психологічно пригнічує творчу ініціативу людини. І тут очевидним стає перевага інтеграційної системи викладання диригентсько-хорових дисциплін, котра ґрунтується на внутрішньому виконавстві, на чуттєвому невербальному сприйнятті музики та на образному мисленні. Підготовка музичного твору до концертного виконання є художньо-творчим актом, котрий, в основному, ґрунтується на несвідомій сфері психіки, котра містить у собі надзвичайно багатий індивідуальний життєвий досвід особистості.

Важливою педагогічною умовою формування професійної майстерності майбутніх учителів музики є побудова процесу *творчої взаємодії викладача зі студентами* на індивідуальних заняттях та у колективному музикуванні. Одним з основних завдань підготовки майбутнього вчителя музики як майстерного керівника дитячого хорового колективу є виховання творчої особистості, що опанувала б професійну майстерність, яка полягає в умінні адекватно втілювати свої часом унікальні творчо-мисленнєві задуми в процесі творчої взаємодії. Найбільш рельєфно професійна майстерність диригента проявляється в умінні знаходити спільну мову з хористами, досягати повного взаєморозуміння з колективом. Комунікативна діяльність диригента, котра пов'язана з неперервним творчим пошуком націлена на роботу у постійно змінному середовищі. Комунікативність керівника хорового колективу повинна передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з хоровиками, у чому великого значення набуває загальний рівень його

культури, психолого-педагогічна підготовка та ерудиція. Здатність до оптимального спілкування у диригента є одним із головних компонентів його професійної майстерності, тому, що від цієї здібності залежить морально-психологічний клімат у хорі та результат його художньо-музичної діяльності.

Становлення вчителя музики як керівника хорового колективу проходить у процесі спілкування з колективом, у створенні творчої атмосфери у взаємодії з ним. Уміння «відчувати» стан хористів, сприяє розвитку здібності керівника впливати на хоровий колектив, який формується через розвиток виразних засобів диригентського апарату. Професійність керівника хорового колективу передбачає планомірний розвиток сугестивних здібностей, а також здатності до внутрішнього переживання музичних творів, що вивчаються, та уміння передавати цей внутрішній стан разом зі своїм трактуванням музичного твору хоровому колективу засобами диригентсько-хорової майстерності. Схильність до певного виду діяльності стимулює розвиток природних здібностей та формує нові якості особистості.

Сутністю педагогічної діяльності творчого рівня є те, що вона завжди пов'язана з особистісним зростанням. Найвищою формою творчості є така спільна діяльність, яка прокладає нові шляхи в науці та мистецтві. У широкому розумінні цього слова, творчість має місце всюди, де людська уява створює, комбінує, змінює, народжує елементи нового. Л.Виготський неодноразово зазначав, що якщо розуміти творчість у її істинному психічному прояві, тобто як створення нового, то можна дійти висновку, що вона властива більшою чи меншою мірою майже всім шукачам нових шляхів, адже вона також є нормальним та постійним супутником як педагогічної, так і виконавської діяльності [85].

Уміння педагога створювати проблемні ситуації в процесі 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 фахової майстерності є незаперечним.

Неможливо обійти увагою таку значну педагогічну умову як *актуалізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду* майбутніх учителів музики. Адже основу впевненості особистості в успішності діяльності становить, головним чином, позитивний досвід попередньої аналогічної діяльності. Тому, мобілізуючи студентів на виконання навчально-пізнавальних дій, викладачу варто зміцнити їхні своєрідні “тилові позиції” шляхом видачі спрощених завдань індивідуального характеру. У створенні ситуацій успіху важливе значення має оперативний зворотний зв'язок, тобто та інформація, котру отримує людина щодо успішності окремих етапів своєї діяльності. Канали одержання такої інформації у процесі навчання дуже різноманітні. Не слід забувати педагогу і про таку гуманістичну функцію, як надання студентові впевненості у власних силах. Адже духовна культура не може плідно розвиватися «поза свободою і плюралізмом художніх поглядів, поза вільним виявленням думки стосовно мистецьких цінностей, актуалізації власного ставлення майбутніх учителів до тих чи інших мистецьких явищ» [350, 38].

Актуалізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду майбутніх учителів музики в умовах сучасності набуває особливого значення. Надійним помічником викладача у справі гуманізації навчання через підвищення його доступності є актуалізація опорних знань перед засвоєнням, а також діагностика характеру засвоєння й розуміння. Актуалізувати опорні знання – значить відновити в пам'яті раніше вивчені факти й поняття, що будуть потрібні для оволодіння новим матеріалом. Тільки в цьому випадку нова інформація “увійде у щеплення” із системою наявних знань, тобто актуалізується наявний досвід.

У зв'язку з цим, варто підкреслити, що Г.Хозяїнов реалізовуючи зв'язок змісту навчальної інформації із знаннево-практичним досвідом у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя виокремив такі різновиди досвіду, а саме: досвід професійно-педагогічної діяльності (емпіричне її

здійснення, виконання способів діяльності у кожній конкретній ситуації); досвід творчої фахової діяльності (виявлення усвідомлення та формулювання поставленої педагогічної проблеми, а також пошукова та дослідницька діяльність); досвід ціннісно-емоційної орієнтації педагогічної діяльності (формування професійно-педагогічної роботи вчителя на ґрунті його внутрішньої моделі поведінки, творча спрямованість цієї діяльності, тощо) [497, 25].

Однією з необхідних педагогічних умов формування професійної майстерності майбутніх учителів музики нами визначено *стимулювання самостійно-вольових зусиль студентів на всіх етапах фахової підготовки*. У зв'язку з цим, великого значення ми надаємо удосконаленню процесу активізації самостійного пошуку, який має полягати у: підсиленні зв'язку змісту навчального матеріалу з науковою інформацією; забезпеченні можливості самостійно з'ясувати і визначати раціональні способи самостійного виконання навчально-пізнавальних завдань; стимулюванні пізнавально-пошукової діяльності майбутніх учителів музики, розробці засобів і прийомів її організації.

Виокремлення цієї педагогічної умови підкреслює значущість стимулювання самостійної діяльності майбутніх учителів музики у процесі виконання практичних формах засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок. На всіх етапах фахової підготовки майбутнім фахівцям необхідно мати чітке уявлення про мету самостійної діяльності (включаючи певне художньо-практичне завдання, що є тільки часткою загальної мети); усвідомлення потребової сфери самостійно-вольових зусиль; оволодіння та свідоме використання ефективних засобів практичного досягнення поставленої мети; внутрішнє бажання адекватно оцінити виконання самостійної роботи тощо.

Визначаючи пріоритетні напрямки розвитку сучасної освіти М.Фулан зазначив, що взаємозв'язок «між першими двома здатностями – особистим баченням і пошуком – це здатність постійно *виражати і збільшувати* те, що ми цінуємо. Генеза змін починається із цього динамічного напруження.

Здатність бути майстерним – ще один дуже важливий елемент. Люди повинні спрямовувати на зміни не тільки свої думки, але й свою поведінку. Майстерність і компетентність абсолютно необхідні для ефективності, але це також *засоби* для досягнення глибшого розуміння (а не тільки його результати)» [488, 40].

Запровадження вищеназваних педагогічних умов забезпечує взаємозв'язок та послідовність проведення поетапної методики формування професійної майстерності майбутніх фахівців на різних етапах багаторівневої музично-педагогічної освіти, а саме: проблемно-пізнавальний, практичної трансформації набутих знань та проєктивно-творчий; послідовне вдосконалення загальних управлінських (сугестивних) впливів в процесі цілісної взаємодії педагога з студентами (оптимальних стратегій педагогічної взаємодії (впливу), з урахуванням об'єктивних та суб'єктивних факторів професійної майстерності); спонукання студентів та магістрів до творчого самовираження та особистісного самовдосконалення у процесі роботи з творчими дитячими колективами на основі праксеологічного аналізу фахової майстерності; застосування мнемоністичних підходів до техніки ейдетичного запам'ятовування музичних творів школярами, що сприяє ефективному розвитку художньо-музичного мислення; оволодіння комплексом методів та прийомів, що сприяють послідовному акмеологічному зростанню професійної майстерності майбутніх учителів музики; актуалізацію моніторингового відстеження якості підготовки фахівців у процесі еталонного порівняння та прогнозування нових технологічних підходів; здійснення системи управлінських впливів зворотного зв'язку та корекційних заходів згідно розробленій концепції формування професійної майстерності майбутніх учителів музики.

Отже, концептуальна модель формування професійної майстерності вчителів музики – від постановки мети до відбору підходів, принципів і ефективних педагогічних методів становить повний технологічний цикл (див. рис. 4.2).

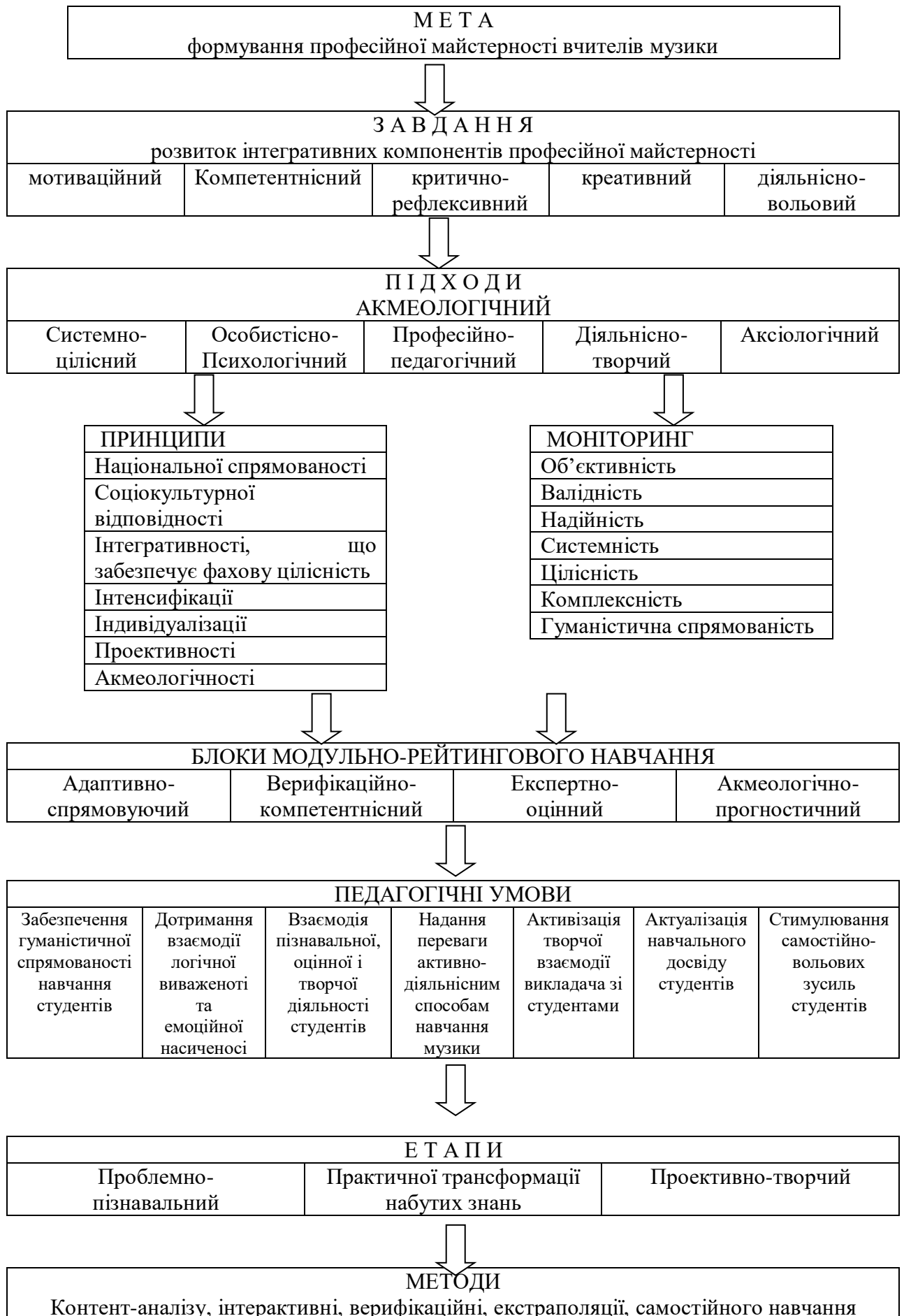


Рис.4.2 Концептуальна модель формування професійної майстерності майбутніх учителів музики

Висновки до четвертого розділу

Організаційно-методичний аналіз дослідження професійної майстерності майбутнього вчителя музики дозволив дійти таких *висновків*:

- методичне забезпечення роботи майбутнього вчителя музики як керівника хору, полягає у визначені необхідних засад, за наявності яких й визначається майстерність. Вони базуються на українських музично-педагогічних традиціях з урахуванням трансформації мистецької освіти у європейську інтеграцію та містять: способи впровадження інтегруючих методів у навчальний процес, організацію творчої взаємодії керівника з хором, забезпечення особистісно-розвивального блочно-модульного навчання спрямованого на акмеологічне самостановлення, а також ефективне оволодіння хормейстерськими вміннями та навичками, точну діагностику та аналіз інформаційно- проблемного матеріалу, який звучить незлагоджено, й концентрацію уваги на тих недоліках, які необхідно подолати у кожному конкретному випадку для досягнення позитивного результату. Вивчення та аналіз теорії та практики мистецької освіти дозволили адаптування до розробки змісту спецкурсу «Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін». 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 фахового розвитку;

- встановлено, що однією з організаційно-методичних засад, яка визначає майстерність учителя музики як керівника хору, є діалогова творча взаємодія. Адекватність процесу творчої взаємодії забезпечується завдяки взаємозв'язку організаційно-орієнтаційної, перцептивної, афективної, сугестивної та комунікативної функцій. Від взаємозв'язку вищеназваних функцій, великою мірою залежить ефективність взаємодії керівника з хором, морально-психологічний клімат та результат колективної діяльності;

- розроблено компонентну структуру професійної майстерності майбутніх учителів музики, яка полягає у взаємозв'язку мотиваційного,

компетентнісного, критично-рефлексивного, креативного та діяльнісно-вольового компонентів, що системно охоплює її зміст. *Мотиваційний* компонент передбачає глибокий стабільний інтерес до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, любов до дітей, прагнення до впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління. Він представлений стійкою зацікавленістю майбутньою професією та розвитком мотиваційної сфери, що формує установку на диригентсько-хорову діяльність. *Компетентнісний* компонент формування професійної майстерності майбутніх учителів музики включає широку ерудицію у мистецькій сфері, здатність якісного засвоєння сукупності професійних знань і вмінь, а також засобів виконання фахової діяльності, що дозволяють осмислювати процес спілкування (спостерігати, розуміти), прогнозувати оптимальні педагогічні ситуації. *Критично-рефлексивний* компонент представлений готовністю та здатністю студентів до критичного осмислення, розвинутою здатністю до мистецької рефлексії, яка полягає у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики, його художньо-інтуїтивному прогнозуванні, самоконтролю за процесом прийняття власних рішень, здатності до самопізнання. *Креативний* компонент виражає здатність до досягнення й трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації, а також він пов'язаний з розвитком активності, самостійності в художньо-творчій діяльності, які сприяють формуванню емпатійності, гнучкості, що ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до досягнення музичних творів. *Діяльнісно-вольовий* компонент передбачає здатність до управління художньо-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою, а також збереження власного творчого самопочуття в процесі прилюдної музично-педагогічної діяльності, який представлено системою творчої педагогічної взаємодії та ефективним керівництвом цим процесом;

- визначено, що ефективність формування професійної майстерності майбутніх учителів музики можлива за створення та дотримання таких педагогічних умов, а саме: забезпечення гуманістичної спрямованості фахової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних

факультетів педагогічних університетів; взаємодії логічної виваженості та емоційної насиченості пізнавальної, оцінної й творчої діяльності студентів; переваги практичних активно-дієвих засобів формування професійної майстерності майбутніх учителів музики перед теоретико-умоглядними; творчої взаємодії викладача зі студентами у процесі індивідуального навчання та колективного музикування; актуалізації музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду студентів; стимулювання самостійно-вольових зусиль студентів на всіх етапах фахової підготовки;

- розроблена нами організаційно-методична система формування професійної майстерності майбутніх фахівців містить наступні групи критеріїв, а саме: орієнтаційно-спонукальну (позитивне ставлення до практичної роботи з творчими дитячими колективами; особистісно-ціннісна спрямованість в осмисленні творів мистецтва; усвідомлення важливості досягнення кінцевого результату); пізнавально-компетентнісну (ступінь сформованості інтегрованих знань та вміння оперувати ними у музично-педагогічній діяльності; схильність до опанування інноваційними технологіями у роботі з дитячими хорами; наявність базових знань, умінь та навичок, що спонукають до здійснення складних мистецьких видів роботи); експертно-аналітичну (ступінь розвиненості ідентифікації з мистецтвом; міра розвиненості художньо-асоціативного фонду; адекватність емоційного сприймання музично-педагогічних ситуацій з встановленими рефлексивно-смысловими характеристиками); творчо-креативну (ступінь самостійності у виборі прийомів та методів педагогічної рефлексії; міра використання імпровізаційних підходів до художньо-творчого процесу; вміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічній взаємодії); комунікативно-управлінську (міра самостійного обґрунтованого вибору доцільних методів керівництва шкільними хорами; ефективність сугестивних способів керівництва процесом творчої взаємодії; ступінь готовності студентів до реалізації фахових цілей у практичній діяльності).

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [199; 200; 204; 211; 213; 214; 217; 222; 223].

РОЗДІЛ V
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА
ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ

5.1. Діагностування сформованості професійної майстерності майбутнього вчителя музики (констатувальний експеримент)

Експериментальне дослідження ефективності формування професійної майстерності майбутніх учителів музики спирається на обґрунтовані вище теоретико-методологічні положення щодо її мети, структури і функцій, а також на вивчені стану музично-педагогічної освіти. Адже на сучасному етапі розвитку мистецької освіти важливим завданням є «поєднання цілісності процесу виховання, єдності ролі як інтелекту, так і емоцій в ньому, з принципом індивідуального вивчення особистості, її темпераменту, характеру» [300, 63]. Виходячи з позиції розуміння навчання у вищій школі як управлінського процесу, який забезпечує врахування змісту та категорій навчання й способів досягнення поставлених цілей, формування професійної майстерності майбутніх учителів музики доцільно розглядати з точки зору педагогічного керівництва ним.

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні напрямків впровадження змістово-структурної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів музики відповідно до розробленої нами критеріальної визначеності та поєднанні кількісного й якісного аналізу рівнів сформованості означеного феномена у студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів.

З метою вивчення реального стану досліджуваної проблеми на практиці були визначені наступні завдання діагностичного етапу експерименту, а саме: узагальнення досвіду формування професійної майстерності майбутніх учителів музики у процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін;

вивчення досвіду роботи вчителів музики з керівництва шкільними хоровими колективами; визначення ціннісного співвідношення знань та вмінь студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв, які необхідні для ефективного керівництва хоровими колективами; розробка та перевірка методики визначення рівнів сформованості професійної майстерності студентів у процесі індивідуальних та групових фахових занять за визначеними критеріями; аналіз типологічних особливостей майбутніх фахівців у процесі проведення практикуму роботи з навчальним хором тощо.

У констатувальному дослідженні брали участь студенти 1-5 курсів (з них 783 бакалаври та 175 магістри) Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Ізмаїльського державного гуманітарного університету й Сумського державного педагогічного університету імені А.Макаренка, що загалом охопило 958 студентів, 159 викладачів фахових дисциплін. Для проведення серії діагностичних експериментів була розроблена методика вивчення стану досліджуваної проблеми, яка включала: спеціальні та довготривалі спостереження за змістом та ходом навчального процесу на лекційних та практичних курсах з методики музичного виховання, індивідуальних заняттях з хорового диригування, на заняттях хорових колективів; анкетування, тестування, бесіди та інтерв'ю, які проводились серед викладачів та студентів; експертні судження та оцінки фахівців даного профілю. Діагностування проводилося на основі визначених критеріїв професійної майстерності майбутніх учителів музики з урахуванням того, що майстерність є інтегральним поняттям, що складається з комплексу емоційних, інтелектуальних, характерологічних властивостей і якостей, виявляється у вільній, свідомій, ініціативній, внутрішньо необхідній діяльності спілкування через музичне мистецтво з творчими колективами.

Експериментальні завдання для виявлення ґрунтовності підготовки майбутніх учителів музики нами були поділені за визначеними критеріями професійної майстерності, а саме: пізнавально-спонукальному – як основної сфери діяльності вчителя музики, системоутворюючого фактору ефективної

фахової підготовки, що є обов'язковою умовою становлення вчителя музики як творчої особистості та як фахового навчання; орієнтаційно-інтегративному – як здатності до засвоєння сукупності професійних знань і вмінь, а також засобів виконання професійної діяльності, що дозволяють осмислювати процес спілкування (спостерігати, розуміти), прогнозувати ситуації спілкування, вміння інтуїтивно визначати стан співрозмовника, проникати в думки, почуття, переживання у його внутрішній світ; експертно-аналітичному – як установці на активну творчу діяльність, що спрямована на самопізнання та самовдосконалення, рефлексивний аналіз, котрий полягає у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики, його художньо-інтуїтивного прогнозування, самоконтролю за процесом прийняття власних рішень, здатності до самопізнання та рефлексії; інноваційно-емпатійному, який пов'язаний з розвитком пізнавальної активності, самостійності в художньо-творчій діяльності, які сприяють формуванню емпатійності, гнучкості, що ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до досягнення музичних творів та ступінь виразу емоційного ставлення студента до соціального довкілля, тощо; комунікативно-управлінському, що передбачає здатність до управління художньо-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою тощо, збереження власного творчого самопочуття в процесі прилюдної музично-педагогічної діяльності, а також інтерес і потреба у спілкуванні (їх домінуюча спрямованість), сформованість комунікативних умінь і навичок взаємодопомоги, творчого спілкування тощо.

Для вирішення поставлених завдань нами були використані наступні методи: педагогічне спостереження; вивчення нормативних документів, аналіз навчальних програм, аналіз практичного досвіду майбутніх учителів, їх самооцінки, опитування (письмове та усне), стандартизоване та вільне інтерв'ювання студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, викладачів ВНЗ й вчителів музики загальноосвітніх шкіл, проведення вибірових бесід з респондентами, анкетування; моделювання педагогічних ситуацій, метод експертної оцінки у процесі виконання фахових завдань та репетиційних занять, метод

статистичної обробки експериментальних даних тощо. В опитуванні ми намагалися абстрагуватись від багатогранності необхідних учителю музики якостей з метою спрощення анкет-тестів, що сприяло досягненню більшої точності у відповідях студентів. Цей етап констатувального дослідження дозволив виявити прояви певних діагностичних ознак, адже його важливим завданням був порівняльний аналіз визначення діагностичної значущості визначених ознак професійної майстерності майбутніми вчителями музики у порівнянні з результатами анкетування педагогів-практиків.

Одним із методів збору інформації професійно-стильового спрямування студентів у процесі підготовки до практичної роботи с хоровим колективом були анкети, що включали запитання різних типів: відкритого, закриті, типу «так» – «ні», альтернативні, змістовні й контрольні, залежно від типу запитань. Для встановлення рейтингової оцінки у ході діагностичного дослідження була визначена очевидна необхідність розробки й врахування результатів моніторингу для визначення якості внутрішньої вузівської діяльності. Така оцінка була розроблена на основі впровадженої модульно-рейтингової системи навчання.

У цілому, контрольні-вимірювальні процедури дозволили розв'язувати наступні завдання констатувального експерименту: *попередню діагностику* – отримання інформації, що дозволяла диференціювати студентів за вихідними рівнями сформованості професійної майстерності; *поточну діагностику* – відстеження проміжних результатів ефективності експериментальних даних, які використовувалися в ході курсової підготовки і включали різні види педагогічного моніторингу студентів (бальна оцінка виконання студентами завдань для самостійної роботи, їх виступи на практичних заняттях тощо); *підсумковий контроль* - оцінка успішності проходження студентами програм курсової підготовки у співвідношенні з визначенням рівнів їх професійної майстерності.

У процесі констатувального дослідження організація системи моніторингу в інституті мистецтв проходила у три етапи, а саме: *організаційного оформлення* моніторингової системи з метою створення

творчого колективу з дослідників, котрі займаються проблемами мистецької освіти; *розробки науково-методичного забезпечення* моніторингу (на основі технічних завдань був сформований інструментарій аналізу, здатного вирішувати нагальні завдання: виділення основних недоліків у розвитку мистецької освіти, джерела їх виникнення, інтенсивність впливу; визначення складу об'єктів моніторингу, аналіз можливостей різноманітних рівнів керуючого впливу на ці об'єкти; перелік певних вихідних статистичних показників; визначення складу індикаторних показників (які дозволяють виносити судження про стан об'єкту моніторингу); вироблення методики діагностування стану розвитку професійної майстерності студентів); *наукової обробки* та щорічного доведення результатів моніторингу до керівництва ВНЗ та реалізації програмних заходів.

Для діагностики *мотиваційного* компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики ми спиралися на данні А.Реана [398, 168] про те, що задоволеність учителя вибраною професією тим вище, чим є оптимальнішим його мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої й зовнішньої позитивної мотивації навчання і низька – негативна зовнішня. Крім того він встановив і негативну співвідносну залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу і рівнем емоційної нестабільності майбутнього вчителя. З цією метою, поряд з іншими, нами була використана методика в основу якої покладена концепція виявлення внутрішньої і зовнішньої мотивації (К.Замфір, А.Реан) (додаток А). 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). Аналіз результатів зафіксований у таблиці № 5.1.

Мотивація до професійної діяльності

| | Мотиваційні комплекси | % |
|---|-----------------------|------|
| 1 | ВМ > ЗПМ > ЗНМ | 11,7 |
| 2 | ВМ = ЗПМ > ЗНМ | 26,3 |
| 3 | ЗПМ > ВМ = ЗНМ | 27,4 |
| 4 | ЗПМ > ЗНМ > ВМ | 12,6 |
| 5 | ЗПМ > ЗПМ = ВМ | 10,8 |
| 6 | ЗНМ > ЗПМ > ВМ | 11,2 |

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 експериментальних 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 38% (сумарне число 1 і 2 пунктів) опитаних студентів I-IV курсів інститутів мистецтв 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 22% (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 всіляко скоротити час практичної роботи з хоровим колективом, які починають домінувати над мотивами, пов'язаними з цінністю

самої педагогічної діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією.

Результати анкетування дозволили виявити низку 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.

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 опитування студентів контрольної та експериментальної групи нами були отримані наступні результати (див. рисунок № 5.1., де 1-5 високий рівень, 6-10 середній рівень, 11-13 достатній рівень, 14-18 низький рівень).

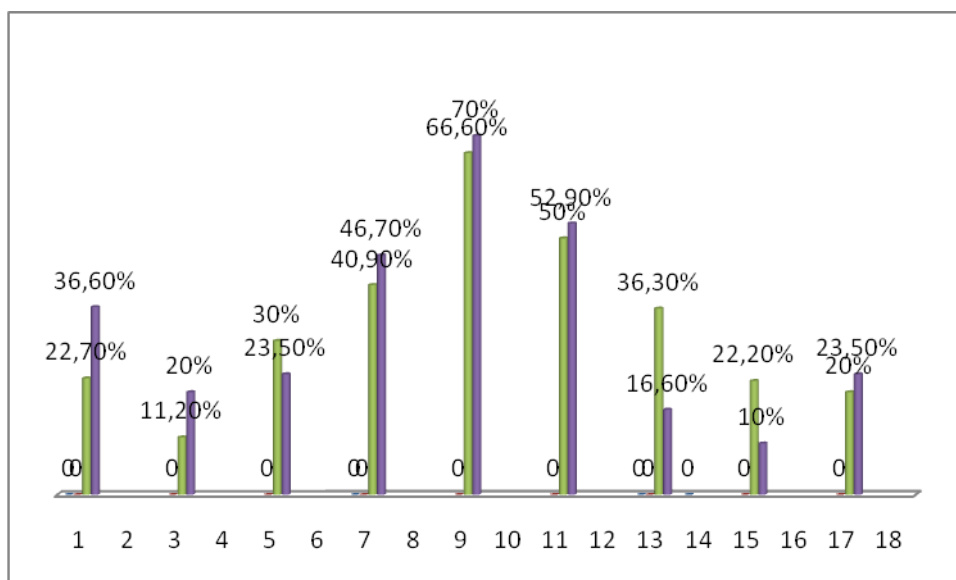


Рис. 5.1 Вираження потреби досягнення успіху студентів у фаховій діяльності

Аналіз та оцінка якості використаного у ході констатувального експерименту діагностичного інструментарію проводилися за вище визначеними видами контрольних процедур (попередня діагностика; поточна

діагностика; підсумкова діагностика), при чому оцінювання проводилася з урахуванням критеріїв якості діагностичного інструментарію (по К.Інгенкампу), а саме: валідність, надійність, об'єктивність, комплексність, систематичність тощо.

Отже, відображаючи складне явище психічного розвитку особистості мотивація спонукає майбутнього фахівця до практичної діяльності, при цьому виступаючи сукупністю зовнішніх та внутрішніх умов його активності, тим самим визначаючи спрямованість. Стосовно реалізації мотиваційного компоненту на індивідуальних практичних заняттях у класі хорового диригування, доцільно зазначити, що вона має здійснюватись за такою логічною побудовою: діагностика індивідуального рівня готовності майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорової діяльності; професійна спрямованість на керівництво дитячими хоровими колективами; ставлення студента до обраної професії вчителя музики. На цьому етапі, поряд з іншими видами експериментальної роботи нами було запропоновано студентам написання есе-самопізнання „Моя професія – учитель музики”, „Практична діяльність керівника шкільного хорового колективу”, „Специфіка підбору репертуару для різновікових шкільних хорів”, ведення щоденника спостережень; обговорення основних теоретичних положень, провідних проблем змісту вивчення диригентсько-хорових дисциплін, відбір найбільш цікавих для майбутнього вчителя музики хорових творів за програмою; з'ясування специфіки педагогічної художньо-комунікативної діяльності керівника хорового колективу, винайдення місця та визначення значущості „живого” звучання музичних творів; визначення психологічних умов активізації сприймання учнями хорових творів різних епох, стилів, напрямів.

Отже, формування позитивного ставлення до професії є важливим чинником підвищення навчальної успішності студентів особливо у процесі підготовки до активної практичної діяльності. З цього приводу доцільно зазначити, що само по собі позитивне ставлення до продуктивної діяльності не може бути істотним, якщо воно не підкріплюється *компетентнісним*

уявленням про професію (у цьому сенсі й розуміння ролі окремих фахових дисциплін), і не пов'язано із способами оволодіння нею.

З метою діагностування компетентнісного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики нами були використані діагностичні методики, які дозволили розглядати структуру компетентності вчителя музики у такій послідовності: професійні знання, їх зміст, типи і види знань. При цьому було важливо, щоб 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 процесі, а також сутнісних особливостей кожного типу знань.

Наявність вищеназваних видів компетентностей означають зрілість майбутнього вчителя музики у практичній діяльності (особливо спілкуванні), у становленні особистості фахівця й формуванні його майстерності. Доведено, що всі ці види компетентності 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. У такому випадку можна констатувати високу спеціальну компетентність й більш низьку – соціальну, особистісну [275, 35].

На констатувальному етапі експериментальної роботи з діагностування компетентнісного компоненту 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 та В.Гінецинським [92; 245]. Модифікований варіант цієї методики складається з п'яти шкал оцінки вмінь студентів, а саме: проєктувальних, конструктивних, гностичних, комунікативних, організаторських (див. додаток В).

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: рівень планування професійно-

виконавської діяльності (39%), обсяг фактичної інформації, що складає зміст навчального циклу (24%), збалансування теорії, методики та практики фахової діяльності (31%), тощо.

Називаючи риси, якими повинен володіти гуманний вчитель, опитувані акцентували на необхідності поваги до учнів (52%), розуміння їх потреб, обізнаності (26%), доброти, повазі, емоційності, вихованості, зацікавленості (21%) та інших якостях. Отже проведений самоаналіз дозволив студентам деякою мірою визначити, що необхідно їм змінити в самому собі для досягнення успіху в професійно-педагогічній діяльності (Див. додаток Б). Серед найбільш часто повторюваних доцільно відмітити наступні: бачення змісту професії як частини загальнолюдської цінності (45%); емоційний фон довіри у співпраці (28%); ступінь зацікавленості самостійними видами роботи (21%), тощо.

У процесі діагностування компетентнісного компоненту 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: 1) вибір лінії поведінки або способу виховного впливу на студента; 2) вибір стратегії життя студента й деякої зміни стилю його поведінки; 3) вибір поведінки і розв'язання конфлікту; 4) педагогічне стимулювання; 5) стимулювання та самовиховання студента тощо. 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.

Для встановлення ступеня професійної компетентності майбутніх учителів музики нами були розроблені навчальні завдання, в яких використовувалась методика вирішення студентами проблемних ситуацій за Р.Нємовим [326, 429]. Використання цієї методики дозволило визначити

наявність педагогічних здібностей студентів на основі того, як вони вирішують проблемні ситуації, що зазначені в даній методиці (додаток Д).

Сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до продуктивної діяльності під час ефективної взаємодії з учнями у навчально-виховному процесі обумовлюють основу психолого-педагогічної компетентності вчителя. Цей процес містить три аспекти психолого-педагогічної орієнтації: грамотність (знання, які прийнято називати загально-професійними); уміння, як здібність вчителя використовувати знання в професійній діяльності; професійно значимі особистісні якості та здібності майбутнього вчителя. За цими параметрами нами було проведено дослідження компетентнісного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики за допомогою тесту локусу контролю на констатувальному етапі експерименту (див. таблицю № 5.2).

Таблиця 5.2

Дослідження компетентнісного компоненту професійної майстерності студентів

| Рівні діагностованих параметрів | Групи досліджуваних та результати констатувального експерименту | |
|---------------------------------|---|---------------|
| | контр. група | експер. група |
| Параметри локусу контролю (у %) | | |
| Високий | 2 | 1 |
| Середній | 27 | 28 |
| Достатній | 46 | 45 |
| Низький | 25 | 26 |

Проведена діагностика компетентнісного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики засвідчила домінування достатнього та низького рівнів у контрольній та експериментальній групах (близько 71%) у порівнянні з високим та середнім (29%).

Процес діагностування рівнів сформованості *критично-рефлексивного* компоненту професійної майстерності студентів за визначеними нами параметрами ураховував установку студентів на активну творчу діяльність, що спрямована на самопізнання, рефлексивний аналіз, який полягав у

розвитку їх художньо-інтуїтивного прогнозування, здатності до самопізнання та рефлексії. Цей процес дозволив виявити чотири рівні рефлексії, а саме: пасивний (низький); епізодичний (достатній); спрямованість студентів на співпереживання (середній); здатність майбутніх учителів музики до рефлексивного аналізу на протязі всього процесу взаємодії (високий).

Констатувальний етап діагностування рівнів критично-рефлексивного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики, який характеризується переважно безпосередньо чуттєвим сприйняттям діагноста, дозволив проаналізувати спостережувані процеси та явища. Багато в чому якість виконання цього етапу вивчення залежала від рівня педагогічного мислення та здатності експериментатора упізнавати у повсякденних фактах і подіях прояви певних діагностичних ознак. Важливим завданням діагностичного вивчення рефлексивності майбутніх учителів музики було визначення значущості виокремлених ознак, які спостерігалися на констатувальному етапі експерименту.

Проведення діагностичного вивчення рефлексивності майбутніх учителів музики на практикумі роботи з навчальним хоровим колективом дозволило засвідчити, що у процесі спілкування майбутній фахівець не достатньо проникає у стан, інтереси, наміри та думки учасників хорового колективу (76% реципієнтів контрольних та експериментальних груп). На цьому етапі у процесі взаємодії (під час керівництва хором), у 11% майбутніх учителів музики тільки іноді виникають окремі уривчасті уявлення про внутрішній стан виконавців. Здатність майбутніх фахівців до ідентифікації з мистецтвом, до свідомого наміру зрозуміти емоційний стан виконавців у процесі хорових занять виявлена нами тільки у 9% усіх учасників експерименту.

Діагностування критично-рефлексивного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики проводилось також за модифікованими методиками А.Реана [398, 29], які перш за все, стосувалися перцептивного аналізу рефлексії в практичній педагогічній діяльності. Виконання завдань рефлексивного напрямку реципієнтами оцінювалося експертами за 12-ти бальною шкалою (див. додаток Ж). Загальна оцінка виконання цих завдань студентами обчислювалася як середньоарифметичне

(за визначеними нами показниками, а саме: рівнем розвиненості ідентифікації з мистецтвом; адекватністю емоційного сприймання музично-педагогічних ситуацій з встановленими рефлексивно-смысловими характеристиками; мірою розвиненості художньо-асоціативного фонду) за наступною формулою (5.1)

$$X = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x(i), \quad (5.1)$$

де $x(i)$ – i -я оцінка виконання завдання студентом

n – загальна кількість оцінок студента

Так, найвищий бал отримували студенти, які виконували завдання швидко та якісно, усвідомлюючи та осмислюючи досвід власної діяльності. На практикумі роботи з навчальним хоровим колективом такі майбутні фахівці з інтересом використовували перцептивні методи діагностики для визначення внутрішнього стану виконавців, виявляли здатність до ідентифікації з мистецтвом, до свідомого наміру зрозуміти емоційний стан виконавців у процесі хорових занять. Доцільно зауважити, що послідовність виконання рефлексивних завдань після ранжування майже не змінилася, що свідчить про те, що цей процес є для них актуальним та його вирішення має регулярний характер. Адже, рефлексивність у процесі «навчання мистецтва відіграє роль засобу формування особистісних якостей» [350, 159].

Аналіз експериментальних даних, навчальних програм цього напрямку дав змогу з'ясувати, що рефлексивність у майбутніх учителів музики в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів майже не виховується у навчальному процесі, що й не передбачається навчальними програмами. Отже, ця проблема потребує спеціального наукового дослідження й розробки конкретних рекомендацій та відповідної практики в музично-педагогічній діяльності.

Діагностувальний етап констатувального експерименту, проведеного серед студентів IV курсу інститутів мистецтв за підсумками самостійної роботи над розвитком художньо-асоціативного фонду показав, що з точки

зору 42% опитаних підготовка до цього виду роботи здійснюється у процесі навчальної діяльності в рамках дисципліни «Методика музичного виховання», (одночасно це дозволило виявити спільні інтереси майбутніх учителів музики); 43% опитаних вважають, що такий підхід полегшує виконання педагогічних завдань. Майже 80% опитаних вважають, що спільна діяльність в рамках виконання рефлексивних завдань з дисципліни «Методика музичного виховання» ініціює спільну діяльність під час виконання завдань й на інших предметах.

Загалом, аналіз констатації критично-рефлексивного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики в експериментальних та контрольних групах дозволив засвідчити, що рівні показників цього компоненту були в них майже однакові. Так, до високого рівня розвитку рефлексивності можна було віднести тільки біля 2% реципієнтів, (що значно нижче мотиваційного компоненту), середній рівень становив 15%, достатній – 39% та майже половина учасників експерименту була віднесена до низького рівня (44%).

Розглядаючи рефлексію як самоаналіз, інтроспекцію власної психіки та аналіз життєвих установок і цінностей [350, 158], ми вважали за доцільне провести діагностику типологічного аналізу особистості майбутнього вчителя музики, адже рефлексія виступає інструментом самопізнання. З цією метою на констатувальному етапі експерименту, в ході *типологічного* рівня діагностичного вивчення нами був використаний психогіометричний тест експрес-діагностування типології особистості А.Алексєєва і Л.Громової [385, 458-459] адаптований нами до діяльності майбутнього вчителя музики (Додаток Е). Отримані результати дозволили визначити чотири характеристики основних типів особистості, що дало можливість майбутнім учителям музики більш детально вивчити свої сильні та слабкі сторони. Це дозволило коригувати їх виконавський план дій та ефективно спрямувати діяльність студентів у процесі керівництва хоровим колективом (практикум роботи з навчальним хором) за рахунок усвідомленого підсилення тих позицій, які були у них найслабкіші на наступному етапі експериментальної роботи. Типологічний аналіз допоміг майбутнім фахівцям миттєво визначити тип особистості, дати характеристику особистісних якостей, оцінити себе з позиції

виконання обов'язків учителя, зробити аналіз та створити сценарій подальших практичних дій, що загалом, дозволило їм адекватно оцінити процес і результати власної музично-педагогічної діяльності.

Для діагностування *креативного* компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики нами широко використовувалися діагностичні завдання С.Сисоєвої [430, 212-221], тести [386; 481], модифікована методика визначення креативності особистості за В.Петрушиним [362, 455-456], та серія творчих завдань (імпровізаційних – з метою діагностування здатності до творчого музичного мислення; інтерпретаційних – як творче тлумачення музичних творів).

Серія діагностичних завдань була спрямована на виявлення рівнів креативного компоненту майбутніх фахівців за визначеними нами показниками (ступінь самостійності у виборі прийомів та методів педагогічної рефлексії; міра використання імпровізаційних підходів до художньо-творчого процесу; уміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії). Крім того, констатувальний експеримент дозволив зафіксувати, що процес формування креативності майбутніх учителів протікає більш успішно, якщо своєчасно діагностувати початковий стан даної особистісної властивості й чітко уявляти необхідний рівень, який має бути досягнутий за роки навчання у педагогічному вузі, забезпечити оптимальне співвідношення педагогічної теорії та практики, традиційних методів навчання і новітніх технологій, взаємозв'язку навчальних, позааудиторних занять, самостійної роботи, педагогічної практики в школі [430].

Аналіз експериментальних даних дозволив засвідчити, що креативність відіграє значну роль у процесі формування образного мислення майбутніх учителів музики, їх переживання та мислення образами. У зв'язку з цим, доцільно активно використовувати засоби відтворення у всіх деталях образів, котрі не діють у даний момент на аналізатори, що є основою ейдетичної методики. Ейдетичні образи відрізняються від звичайних тим, що людина продовжує сприймати образ тоді, коли він відсутній, адже фізіологічна основа ейдетичних образів – залишкове подразнення аналізатора. Тому активне

використання цього метода в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищих навчальних закладах допомагає формувати у студентів асоціативний ряд та емоційний стан на основі емпатії та відчуттів. Тим самим ейдетика спрощує шлях виховання виконавської майстерності у майбутніх учителів музики як керівників хорових колективів. Отже, позитивне вирішення даної проблеми можна отримати, якщо до креативних форм навчання, прийнятих у ВНЗ, включити необхідну інформацію про емпатію, способи формування її мотивації, практику розв'язання творчих задач, які потребують від студентів прояву даної особистісної властивості.

Використовуючи відповідний діагностичний інструментарій (тести, контрольні роботи, творчі завдання тощо), нами була зафіксована наступна картина сформованості креативності майбутніх учителів музики на констатувальному етапі експерименту: біля 18% реципієнтів демонструють вміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії, майже 16% вміють використовувати імпровізаційні підходи до художньо-творчого процесу, 23 % орієнтуються у структурі цього компоненту. За визначеними нами параметрами було проведено дослідження креативного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики за допомогою тесту локусу контролю на констатувальному етапі експерименту (див. таблицю № 5.3).

Таблиця 5.3

Дослідження креативного компоненту професійної майстерності
майбутніх учителів музики

| Рівні діагностованих параметрів | Групи досліджуваних за результатами констатувального експерименту | |
|---------------------------------------|--|---------------|
| | контр. група | експер. група |
| Параметри локусу контролю (у %) | | |
| Высокий | 5 | 4 |
| Середній | 27 | 26 |
| Достатній | 43 | 44 |
| Низький | 25 | 26 |

Загалом, аналіз діагностики креативного компоненту 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 професійної майстерності майбутніх учителів музики були вищими у порівнянні з критично-рефлексивним компонентом, а саме: до високого рівня розвитку креативності можна було віднести 5% реципієнтів відносно показників рефлексивності (2%), також середній рівень у цьому порівнянні був на 12% вищий, достатній рівень складав 43% відносно показників критично-рефлексивного компоненту (39%), а низький рівень складав 25% на відміну від низького рівня прояву рефлексивності (44%).

Отже, виховання у студентів інститутів мистецтв творчого підходу до глибоко осмисленої музично-виконавської діяльності - процес вагомий та складний. Адже нерідко доводиться спостерігати на практикумі роботи з навчальним хором, коли студент, на перший погляд, грамотно та збалансовано керує колективом, але творчо-мисленнєвий процес при цьому майже відсутній. Відбувається це тому, що тут не виявлена основна та визначальна для творчого процесу музичного мислення дійова особа - виконавець-інтерпретатор, завдання якого полягає в тому, щоб, надихнувши колектив, об'єднати розрізнені дії його учасників у єдину, цілісну, наповнену життєвим змістом емоційну конструкцію, яка і робить їх майстерними. При чому важливо, що кожен з учителів, у процесі цієї роботи розкривається неповторною особистістю, здатною художньо-образно мислити та творити. Безумовно, педагогічна дія стає креативною у процесі оволодіння вчителем професійною майстерністю, але для цього потрібен великий проміжок часу. А для оптимізації цього процесу в стінах ВНЗ, як засвідчив експеримент, по-перше, доцільно проводити відбір більш креативних абітурієнтів при вступі до педагогічного вузу; по-друге – цілеспрямовано, за спеціально розробленою програмою формувати у студентів креативність у процесі навчання, щоб у результаті вони володіли цією значимою для педагогічної професії якістю, яку

доцільно у майбутніх учителів музики виховувати через певний практичний спецкурс за допомогою активних методів навчання, тренінгів тощо.

Для діагностування рівнів сформованості *діяльнісно-вольового* компоненту нами були використані тести, діагностичні завдання, що дозволили визначити рівні самостійного вибору доцільних методів і сугестивних способів керівництва навчальним хоровим колективом у процесі практикуму роботи та ступінь готовності майбутніх учителів музики до реалізації професійних цілей у практичній діяльності. Адже осягти секрети творчої взаємодії з учнями засобами музичного мистецтва спроможний учитель, який володіє гармонійним поєднанням педагогічної й виконавської майстерності та диригентської волі у цілісному феномені.

Діагностування професійної майстерності майбутніх учителів музики за комунікативно-управлінським критерієм здійснювалося за допомогою модифікованих тестів з виявлення ставлення студентів до конкретної музичної діяльності В.Петрушина [362]. Обробка результатів тесту на ставлення до диригентсько-хорової діяльності майбутнього вчителя музики дозволила визначити чотири рівні, а саме: 9-13 балів – низький рівень; 14-18 балів – середній рівень; 19-23 бали – достатній рівень; 24-30 балів – високий рівень. Кожен бал ставився у випадку збіжності відповіді з тою, яка відображена в ключі до тесту (див. додаток Л).

З метою виявлення рівнів сформованості *діяльнісно-вольового* компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики нами була апробована авторська модифікація тесту на виявлення рівнів розвитку вольових якостей майбутніх фахівців за схемою Б.Смирнова й В.Петрушина [362]. Виокремлення необхідних вольових якостей для продуктивного керівництва хоровим колективом дозволило нам визначити потрібні уміння для виконання цієї діяльності. Експериментальне завдання полягало в тому, щоб до необхідних вольових якостей (зображених у лівій колонці схеми), майбутні вчителі музики за обмежений термін часу підібрали потрібні вольові уміння (зображені у правій колонці схеми). Оцінка результатів тесту відповідала чотирьом рівням (9-13 балів – низький рівень; 14-18 балів –

середній рівень; 19-23 бали – достатній рівень; 24-30 балів – високий рівень. Кожен бал ставився у випадку збіжності вольових якостей керівника хорového колективу з необхідними практичними вміннями (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Співвідношення необхідних вольових якостей та потрібних практичних умінь у діяльності майбутнього керівника хорového колективу

| <i>Вольові якості</i> | <i>Необхідні практичні вміння</i> |
|--|---|
| <i>Цілеспрямованість</i> | <ul style="list-style-type: none"> - уміння спрямувати власні бажання на досягнення поставленої мети; - уміння ставити конкретну мету й досягати виконання поставлених завдань; - уміння планувати професійні досягнення й планомірно їх здійснювати. |
| <i>Активність та ініціативність</i> | <ul style="list-style-type: none"> - уміння координувати спільну музично-педагогічну діяльність ініціюючи новаторські підходи; - уміння створювати активне особистісно-розвивальне середовище; - уміння проявляти творчу ініціативу навіть у процесі виконання складних мистецьких видів роботи. |
| <i>Наполегливість й послідовність</i> | <ul style="list-style-type: none"> - уміння ретельно виконувати мистецькі завдання; - уміння ефективно виконувати навчальну діяльність незважаючи на труднощі й невдачі; - уміння перемагати негативні настрої. |
| <i>Самостійність</i> | <ul style="list-style-type: none"> - уміння самостійно вибирати прийоми та методи музично-педагогічної діяльності; - уміння самостійно аналізувати освітньо-навчальний процес, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями та завданнями, об'єктивно оцінювати результати; - уміння особистісного проектування та здійснення самостійної мистецької діяльності. |
| <i>Саморегуляція та самоуправління</i> | <ul style="list-style-type: none"> - уміння володіти своїми почуттями, не переносити особистісний негативний емоційний стан на колектив; - уміння керувати своїми діями у процесі реалізації професійних цілей у практичній діяльності; - уміння приймати управлінські рішення на користь колективу. |

До серії творчих діагностичних завдань, які були запропоновані студентам на практикумі роботи з навчальним хором, входила не тільки

розробка загального виконавського плану хорового твору, що вивчається, а й підготовка ними есе-самопізнання, у яких були виокремлені для себе значення сугестивних, рефлексивних, перцептивних особливостей керівництва хором колективом. Як виявило констатувальне дослідження, найнижчі рівні показників діяльнісно-вольового компоненту були зафіксовані саме на цих експериментальних творчих завданнях, адже комплекс теоретичної фахової обізнаності студентів, який повинен переходити у практичні навички керівництва хором важко синтезується та систематизується ними.

За експериментальними даними нами було визначено ставлення майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності та їх здатність до керівництва хором колективами. Проведене діагностичне дослідження дозволило визначити загалом домінування достатнього (майже 35%), низького – 33% та середнього (майже 24%) рівнів зацікавленості студентів диригентсько-хоровою діяльністю, загалом, та здатності до керівництва шкільним хором колективом, зокрема.

Вибір змісту тестових завдань та методик визначення рівнів професійної майстерності майбутніх учителів музики був обумовлений ретельним вивченням реального стану підготовки фахівців до здійснення практичної діяльності, а також аналізом навчальної документації, а саме: робочих планів викладачів диригентсько-хорових дисциплін, репертуару хорових класів (типової програми та залікових вимог), індивідуальних навчальних програм з хорового диригування (семестрові екзаменаційні вимоги та вимоги до державного іспиту) тощо. Особлива увага була звернена на взаємозв'язок лекційних курсів з спеціальної підготовки майбутнього керівника шкільного хорового колективу, а саме: «Хорознавство», «Методика музичного виховання», «Хорове аранжування», а також фахових спецкурсів: «Методика викладання хорового диригування», «Історія хорового мистецтва» тощо. Здійснений аналіз дозволив констатувати вузько предметне викладання навчального матеріалу без урахування взаємного поєднання фахових теоретичних знань і набутих умінь та навичок. Практика засвідчила

необхідність створення інтегрованих спеціальних навчальних курсів, які б дозволили реалізувати набуті знання, вміння та навички у продуктивній роботі зі шкільними хоровими колективами.

У результаті констатувального експерименту встановлено рівні сформованості професійної майстерності майбутніх учителів музики. Визначаючи рівні сформованості професійної майстерності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності, нами були враховані прояви, які характеризують поведінку, результативність та їх внутрішні спонуки до майбутньої практичної діяльності. Відповідно до визначених нами критеріїв та показників обґрунтовані суттєві ознаки репродуктивного (низького) й адаптивного (достатнього) рівнів підготовки студентів у сфері музично-педагогічної освіти та рівні сформованості професійної майстерності вчителя музики: середній (кваліфікаційно-компетентнісний) та високий (акмеологічно-творчий).

Зведені результати констатувального експерименту дозволили встановити наступне співвідношення рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх учителів музики у системі багаторівневої освіти, а саме: 71, 5% студентів від загальної кількості учасників експерименту не відповідали вимогам рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх фахівців (кваліфікаційно-компетентнісному (24,2%) та акмеологічно-творчому (4,3%). Отже ці студенти (не майстри) відповідали двом рівням: репродуктивному (25, 4%) та адаптивному (46, 1%).

Студенти, віднесені до першого (низького) рівня - *репродуктивного* (25,4% від загальної кількості учасників експерименту), характеризуються: невиразним, нестійким та нерегульованим характером мотивації до набуття професійних знань, умінь та навичок; елементарною аргументованістю суджень щодо вибору професії вчителя музики. Спостерігається відсутність фахових знань необхідних у музично-педагогічній діяльності, нездатність практичного застосування наявного тезаурусу знань, ці студенти потребують допомоги у самоорганізації фахової діяльності. "Я-концепція" майбутніх

учителів музики цього рівня не носить цілісний характер, а самооцінка має риси неадекватності. У них також зафіксована відсутність пізнавального інтересу до диригентсько-хорової діяльності. Уявлення студентів про проблеми практичного виконання вчительських функцій та нормативно-ціннісні засади музично-педагогічної діяльності майже відсутні, або нечіткі, розмиті. У їх поведінці спостерігаються спонтанність, непомірованість, неорганізованість, відсутні навички планування та прогнозування музично-педагогічної діяльності, невміння долати неконструктивні психологічні стани.

Другий рівень (достатній) – *адаптивний* (46, 1%) продемонстрували студенти, у яких усвідомлення ролі диригентсько-хорової підготовки у процесі музично-педагогічної діяльності не достатнє, а мотивація їх діяльності, частіше за все, цілеспрямована але не завжди стійка. Рівень фахової компетентності характеризується недостатньою теоретичною обізнаністю студента, коли знання застосовуються за певним зразком. У студентів, яких було віднесено до цього рівня, спостерігався інтерес до набуття основ професійної майстерності, однак система знань визнана недостатньою, адже їх знання неупорядковані (вони мають розрізнений характер), спостерігається відсутність настанови на практичне використання в умовах загальноосвітньої школи. Студенти продемонстрували певну сформованість "Я-концепції" та наявність бажання щодо самореалізації в музично-педагогічній діяльності, однак, зазначені утворення не мали дієвого характеру. Цей рівень характеризується недостатньою активністю студентів у процесі педагогічної взаємодії, у них майже відсутня настанова на творчий пошук та збагачення наявного арсеналу.

Третій рівень – *середній* (кваліфікаційно-компетентнісний) (24, 2%) притаманний студентам, які характеризуються наявністю стійкої потреби в удосконаленні диригентсько-хорових знань, умінь та навичок. Мотивація навчально-педагогічної діяльності достатня, характеризується позитивним ставленням до роботи, бажанням спілкуватися з дітьми й музичним мистецтвом; помітне прагнення до самовдосконалення. Рівень фахової

компетентності характеризується достатньою теоретичною обізнаністю, оперативністю й дієвістю знань студентів, що проявляється у процесі педагогічної рефлексії. Студенти цього рівня сформованості професійної майстерності продемонстрували здатність до кваліфікованого виконання вчительських функцій, вправність у вирішенні практичних завдань музично-естетичного розвитку дітей, схильність до творчої роботи з шкільними хоровими колективами. Майбутні вчителі музики продемонстрували володіння як локально-моделюючими (умінням змодельювати систему фахових знань за окремими розділами), так й системно-моделюючими (уміння моделювати систему фахових знань, застосовуючи це у практичній діяльності) методиками.

Четвертий рівень – *високий* (акмеологічно-творчий) (4, 3%) притаманний студентам, які продемонстрували сформованість "Я-концепції" та наявність бажання постійного акмеологічного зростання в практичній музично-педагогічній діяльності. Мотивація до педагогічної діяльності розвинена, стійка потреба та прагнення до самореалізації, позитивне ставлення до роботи; активність і зацікавленість музично-педагогічною діяльністю висока. Рівень фахової компетентності визначається ґрунтовною теоретичною обізнаністю, знання систематизовані й усвідомлені. На відміну від попереднього, кваліфікаційно-компетентнісного рівня розвитку професійної майстерності, студенти цього рівня демонстрували не лише вправність, а й досконалість у вирішенні мистецьких завдань (у володінні музично-хоровим матеріалом, методикою його викладу та структурування, прийомами взаємодії зі школярами тощо), а головне – не лише готовність до творчого впровадження інновацій музично-методичного характеру, а і до розробки та самостійного їх впровадження у професійну діяльність акмеологічного рівня, котра була б ефективною.

Взаємозв'язок компонентів професійної майстерності майбутніх учителів музики з рівневими її визначеннями за результатами сформованості професійної майстерності майбутніх учителів музики відображено на рисунку 5.2.

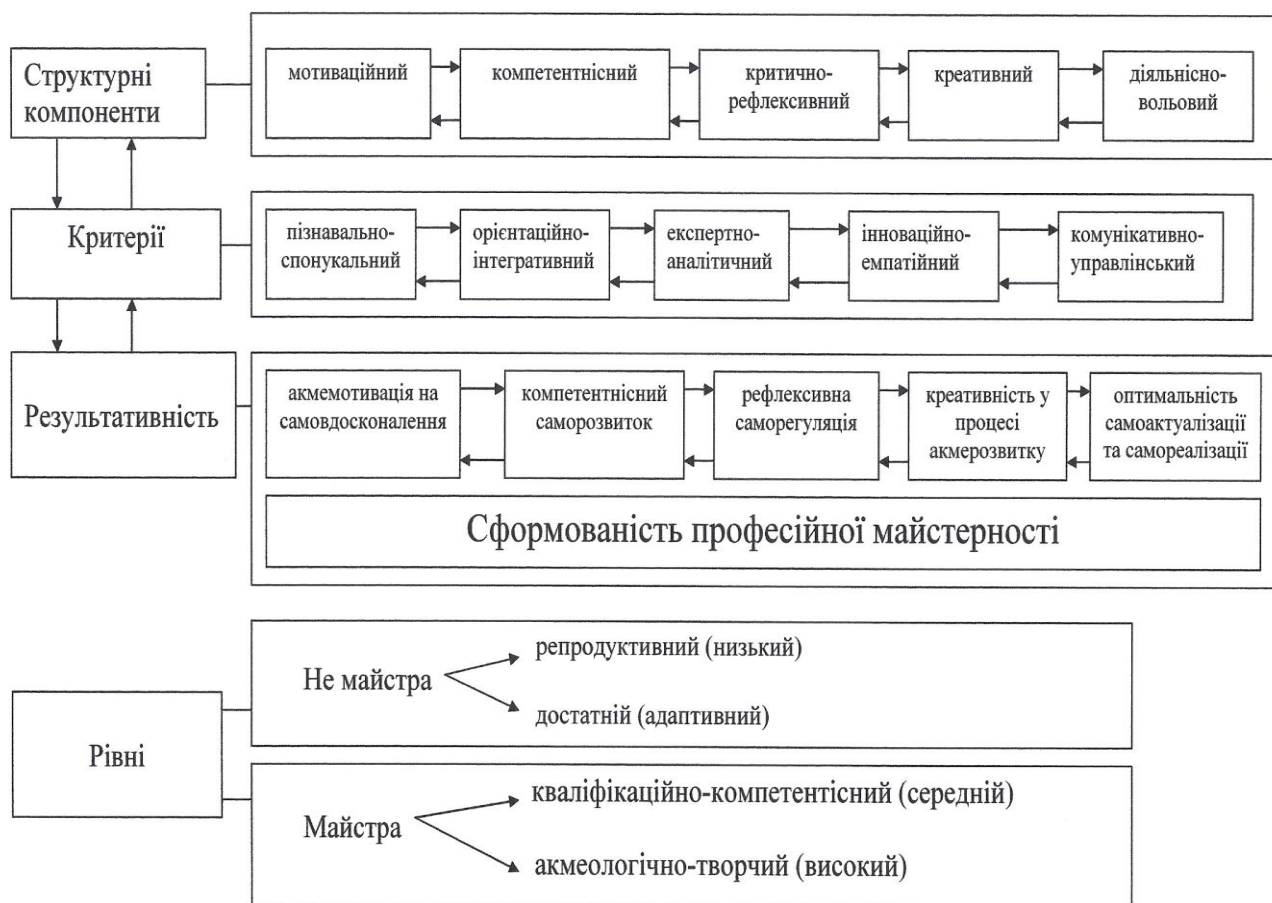


Рис. 5.2. Динамічна система формування професійної майстерності майбутніх учителів музики

Вірогідність результатів діагностувального експерименту з формування професійної майстерності майбутніх учителів музики доведена за допомогою дисперсійного аналізу методом модульно-рейтингового вивчення в системі моніторингового оцінювання якості вищої мистецької освіти.

Результати аналітичної роботи з проблеми дослідження дали змогу з'ясувати недостатню розробленість методів та прийомів формування професійної майстерності майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у системі багаторівневої освіти, тому актуалізується удосконалення педагогічних умов цього процесу як кінцевого результату забезпечення суб'єктів вищої музично-педагогічної освіти досконалими знаннями, вміннями та навичками, навчально-методичним досвідом у цій сфері. Для отримання достовірних даних, що характеризують рівні сформованості професійної майстерності вчителів музики було

розроблено тестові завдання, проведено спостереження за навчально-виховним процесом, експертні опитування, рейтинг та використано методи спостереження, конструювання, систематизації тощо.

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виділити ті аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музики, котрі дозволять більш ефективно формувати їхню професійну майстерність. Діагностика професійної майстерності майбутніх учителів музики за означеними нами критеріями та показниками дає можливість оцінити її рівень сформованості, прогнозувати шляхи, умови та методи формування визначеного феномену. Експеримент дозволив визначити, що критерії сформованості професійної майстерності передбачають міру розвитку у студентів: мотиваційної спрямованості на продуктивну мистецьку діяльність, зорієнтованості на цінності національної та світової культури; фахової компетентності, що об'єднує інтегративні знання та вміння студентів оперувати ними у музично-педагогічній діяльності; експертно-аналітичних можливостей, котрі передбачають у майбутніх фахівців розвинену ідентифікацію з мистецтвом та вміння адекватно оцінювати мистецько-педагогічні ситуації; уміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів музично-педагогічної взаємодії; вміння нестандартно розв'язувати складні педагогічні ситуації, готовність до самостійного вибору доцільних методів музично-педагогічного керівництва хоровим колективом.

Отже, результати констатувального експерименту засвідчили, що більшість майбутніх учителів музики не відповідали тим рівням сформованості професійної майстерності, які необхідні їм у майбутній продуктивній музично-педагогічній діяльності (кваліфікаційно-компетентнісному та акмеологічно-творчому), що обумовило необхідність експериментальної перевірки ефективності виявлених факторів формування визначеного феномену.

5.2. Проблемно-пізнавальний етап експерименту з формування мотиваційного та компетентнісного компонентів професійної майстерності студентів

Теоретичний аналіз структури професійної майстерності майбутніх учителів музики, її показників, критеріїв і рівнів дозволяє перейти до викладення суті організації формувального експерименту, в ході якого здійснено конструктивну трансформацію методологічних і методичних засад формування професійної майстерності майбутніх учителів музики у вищому навчальному закладі відповідно до висунутої гіпотези дослідження. Організація експерименту передбачала паралельне порівняння вихідних, проміжних і підсумкових результатів спостереження однорідних об'єктів з використанням експериментальних факторів впливу і без них, що дало можливість обґрунтувати ефективність експериментально-дослідної роботи. Для повноти і цілісності результатів експерименту дослідження здійснювалось як покомпонентно за окремими напрямками мистецької освіти, так і системно — за її інтегративними характеристиками. У процесі експериментальної перевірки часткових емпіричних гіпотез використовувались такі показники професійної майстерності майбутніх учителів музики, котрі надійно піддавалися статистичній обробці.

Обґрунтування масштабу формувального експерименту базувалось на його кількісних параметрах: у процесі організації формувального експерименту було задіяно 906 студентів вищих музично-педагогічних закладів освіти (Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка, Ізмаїльського державного університету), з яких 393 студенти навчалися за експериментальною методикою у процесі засвоєння спецкурсу “Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін” та пролангованості експериментального дослідження.

Загальна мета формувального експерименту полягала у дослідній оцінці ефективності впровадження цілісної змістово-структурної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів музики у процесі індивідуальних занять з хорового диригування студентів I-V курсів; лекційних та практичних занять з хорознавства та методики музичного виховання студентів III-V курсів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів, практикуму роботи з навчальними хоровими колективами (студентів IV-V курсів) та з шкільними хоровими колективами, практика з спеціалізації для студентів V курсу та у процесі впровадження авторського спецкурсу для магістрів “Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін”. Досягнення зазначеної мети передбачало вирішення ряду завдань, а саме: виявлення і реалізації засобів та методів активізації процесу формування професійної майстерності студентів у процесі оволодіння мистецькими знаннями; обґрунтування педагогічних умов результативності музично-педагогічної освіти в процесі формування професійної майстерності майбутніх учителів; розробка і впровадження змістово-структурної системи формування професійної майстерності студентів у процесі мистецької підготовки.

Основним завданням формувального експерименту було впровадження концептуальної моделі формування професійної майстерності майбутніх учителів музики та апробація змістовно-структурної системи, що поєднувала педагогічні технології та зміст освіти, спрямовані до ідентифікації, рефлексії та емпатійності студентів у процесі практичної діяльності. Послідовність впровадження концептуальної моделі була наступною: адаптаційно-спрямовуючий блок охоплював початковий етап формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. Він був спрямований на діагностику вивчення реального стану формування означеного феномену у студентів I-II курсів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів; верифікаційно-системний блок був спрямований на формування ключових компетенцій означеного феномена на базі існуючих організаційно-методичних моделей у студентів III курсу інститутів мистецтв та музично-

педагогічних факультетів; експертно-оцінний блок розкривав специфіку організаційно-методичної системи навчання студентів за розробленою методикою та дозволяв визначити ступінь якості підготовки студентів-бакалаврів (IV курс); акмеологічно-прогностичний блок спрямований на розвиток досягнутого як базисної основи для подальшої продуктивної діяльності (V курс, магістри).

Процесуальна основа формувального експерименту базувалась на виокремленні обґрунтованих за результатами констатувального експерименту компонентів професійної майстерності майбутніх учителів музики з метою унаочнення і конкретизації структури їх методичної організації. У нормативному навчальному процесі кожен з компонентів професійної майстерності студентів існує у тісному взаємозв'язку і взаємовпливі, що й створює комплексну систему.

Формувальний експеримент здійснювався у три етапи. На першому (проблемно-пізнавальному) етапі формувального експерименту, ставилося за мету розвинути у студентів рівень загальної культури, що припускає наявність високої духовності, моральності, інтелігентності, а також зорієнтованість на цінності національної та світової культури. Ця робота проходила у процесі формування професійної компетентності, що забезпечувала обізнаність студентів в основних музичних стилях і жанрах, володіння виконавськими засобами втілення художніх образів, засвоєння методики художньо-виховної роботи зі школярами тощо. Реалізація першого етапу експериментального дослідження відбувалася на групових заняттях з хорознавства, методики музичного виховання, хорового класу, на індивідуальних заняттях з хорового диригування.

Другий етап формувального експерименту (практичної трансформації набутих знань) забезпечував формування критично-рефлексивного й креативного компонентів професійної майстерності майбутніх учителів музики та був спрямований на створення таких педагогічних ситуацій, котрі б сприяли забезпеченню зв'язку між теоретичними положеннями та їх практичним утіленням. Системний підхід до аналізу зазначеного феномена

зумовив застосування інтеграції методів, що дозволили визначити експертно-аналітичні можливості майбутніх учителів музики, котрі передбачають уміння адекватної оцінки мистецьких й педагогічних явищ та здатності до оперативно-мобільних дій, що виражаються у швидкому реагуванні на змінні обставини музично-педагогічної діяльності, непередбачувані ситуації спілкування з дітьми, а також здатності за короткий час створити інтерпретацію, вивчити музичний твір тощо.

На третьому (проективно-творчому) етапі експерименту робота була спрямована на формування діяльнісно-вольового компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики, що забезпечувало їм практичне застосування сформованих умінь та навичок у роботі з хоровими колективами, розвиток самостійно-вольових зусиль. У процесі дослідної роботи значно активізувались змістовий та процесуальний аспекти творчої діяльності студентів, активізувалась самостійна робота майбутніх учителів музики. Цей етап був підпорядкований перевірці результативності розробленої методики з формування професійної майстерності у процесі навчальної музично-комунікативної діяльності, здатності встановлювати творчу взаємодію в роботі з шкільним хоровим колективом.

Перший етап експериментальної роботи забезпечував формування мотиваційного та компетентнісного компонентів професійної майстерності майбутніх учителів музики й мав за мету закладення теоретичних основ та мотивації набуття фахового досвіду: засвоєння системи психолого-педагогічних знань з проблеми дослідження; розширення фактичних знань студентів у галузі мистецької освіти; стимулювання позитивного ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності; формування ціннісного переконання щодо значущості вокально-хорового виховання школярів тощо.

Цей етап сприяв ознайомленню майбутніх учителів музики з різноманітними засобами та прийомами диригентсько-хорової діяльності; виробленню доцільних для керівника шкільного хорового колективу сугестивних впливів у процесі музично-педагогічної взаємодії; формуванню пізнавального інтересу до набуття професійної майстерності у музично-

педагогічній діяльності; стимулюванню студентів до придбання необхідних теоретико-методичних знань, що сприятимуть у практичній діяльності визначенню оптимальних методів керівництва хоровими колективами.

Проблемно-пізнавальний етап формувального експерименту мав адаптивний характер та включав підбір та впровадження адекватних фаху методик; формування стійкої установки на засвоєння професійних знань, умінь та навичок; визначення вихідного індивідуального й групового рейтингу студентів. На цьому етапі для експерименту, який проводився методом рангування, були підібрані методики, що дозволили виокремити особливості мотиваційної сфери студентів та їх ціннісні орієнтації й провести порівняльний аналіз отриманих даних (методика визначення ціннісних орієнтацій М.Рокича [386, 25-29], модифікована методика вивчення мотивів діяльності А.Реана (додаток Б) тощо. Трактуючи мотивацію як найважливішу властивість свідомості, як стан і процес із різноманітними функціями, типами, структурою, важливо зауважити, що вона складним чином пов'язує особистісну та діяльнісну сфери спонукань майбутнього вчителя музики до виконання практичної діяльності. Продуктивність цієї діяльності забезпечується не тільки фаховими здібностями, інтелектуальними можливостями, досвідом, а й детермінується структурою та якісними характеристиками професійної мотивації як логічного центру особистісно-діяльнісної сфери майбутнього вчителя музики як диригента хору.

На першому етапі формувального експерименту нами було з'ясовано, що правильне виявлення фахових інтересів та схильностей є важливим прогностичним чинником задоволення професією в майбутньому. Причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні (соціальні) чинники, пов'язані з неможливістю здійснити професійний вибір по інтересах, так і внутрішні (психологічні) чинники, пов'язані з недостатнім усвідомленням своїх професійних нахилів або неадекватним уявленням про зміст майбутньої професійної діяльності.

На проблемно-пізнавальному етапі формувального експерименту нами використовувалась серія експериментальних завдань, що забезпечували

формування показників мотиваційного компоненту, а саме: особистісно-ціннісну спрямованість в осмисленні змісту творів мистецтва; усвідомлення важливості досягнення кінцевого результату; позитивне ставлення до практичної роботи з творчими дитячими колективами. Пізнавально-спонукальний критерій й визначені показники дозволили нам з'ясувати міру спрямованості студентів на зацікавленість музично-педагогічною роботою, зрозуміти та усвідомити важливість досягнення кінцевого мистецького результату, завдяки чому мисленнєві процеси ставали вирішальними у музичній діяльності. У процесі цієї роботи нам необхідно було виробити у студентів стійкий інтерес до мистецьких знань і усвідомлення найближчої та кінцевої мети мистецького навчання; комунікативні потреби до організації творчої взаємодії з шкільним хоровим колективом; професійну спрямованість навчально-виконавської діяльності та досягнення спільного з учнями розуміння та пояснення мистецьких творів.

Процес експериментальної роботи відбувався переважно у традиційних формах організації навчально-виховного процесу, а саме: на лекціях, семінарських та практичних заняттях з хорознавства, методики музичного виховання, хорового класу, хорового диригування, спецкурсів за вибором. У процесі формування професійної майстерності майбутніх учителів музики диригентсько-хорові дисципліни створювали той каркас, на якому базувались потенційні їх прояви. Особистісно-зорієнтований підхід давав змогу нам з'ясувати характер труднощів, що виникали, корегувати їх та створювати можливість складати персоналізовані рекомендації організаційного і навчально-методичного характеру.

Зміст основних завдань проблемно-пізнавального етапу передбачав вироблення у студентів готовності до роботи з хоровим колективом, активну участь у хорових заняттях (колективні форми роботи) та практичних (індивідуальних) занять з хорового диригування. Виробленню професійної зацікавленості майбутніх учителів сприяло визначення напрямів хорової роботи, ознайомлення з концертною діяльністю, рівнем навчально-виконавських досягнень навчального студентського колективу, системою

контролю за якістю навчання: технологією здачі партій (індивідуальною, ансамблевою тощо) за модульно-рейтинговими вимогами. З студентами, що не мали довузівської диригентсько-хорової підготовки організовувались додаткові заняття на яких відбувалось ознайомлення з особливостями роботи у студентському хоровому колективі (роз'яснювалась специфіка труднощів роботи: нестабільність контингенту, випуск студентів та поповнення першокурсниками; знайомство з хоровими партіями та співочими голосами, характеристиками хорових партій (діапазоном голосів, теситурними умовами, тембральним забарвленням тощо). У зміст бесід про значення занять у хоровому класі для розвитку рівня професійної майстерності майбутнього учителя музики одночасно закладались основи активізації їх комунікативних умінь та навичок, етичної поведінки в процесі проведення навчальних репетицій та концертної діяльності.

Експериментальні завдання включали ознайомлення студентів з навчальним репертуаром та принципами його підбору (у відповідності з вокальними можливостями контингенту, рівнем фахової підготовки, згідно загальних сучасних фахових вимог вокально-хорової майстерності навчального хору). Репертуар повинен складатися з хорових мініатюр й творів крупної форми (а капелла і з супроводом) різних стилів і жанрів з врахуванням особливостей національної та світової музичної культури.

З метою вивчення провідних чинників, що визначають ставлення до обраної професії, була застосована методика визначення факторів привабливості професії (Н.Кузьміна, А.Реан), а також модифікована методика визначення мотивів навчальної діяльності (К.Замфір, А.Реан) (додаток А). За даними проведеної експериментальної роботи нами було з'ясовано, що найвищий ранг в обох вибірках студентів мав чинник суспільної важливості професії. Чинником, що пов'язаний з мотивом творчості в майбутній фаховій діяльності не є значимим у контрольних групах, а в експериментальних - є найменш значимими з вищезазначених чинників. Результати, експериментальної роботи свідчать про те, що в контрольній групі майже

половина студентів має низький рівень професійної мотивації, провідним для них є неоптимальний мотиваційний комплекс.

Доцільно зазначити, що під необхідним мотиваційним комплексом ми розуміємо сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають і спрямовують особистість до оволодіння майбутньої професійної діяльності. У цьому процесі мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму особистості, адже тільки високий рівень її формування, забезпечує ефективний розвиток професійної майстерності майбутніх учителів музики. При цьому під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення студентами їх актуальних потреб (отримання вищої освіти, саморозвиток, самопізнання, фаховий розвиток, підвищення соціального статусу тощо), навчальних завдань, що задовольняються за допомогою спонукання до виконання майбутньої фахової діяльності. А.Маркова зазначала, що «мотивація особистості зумовлена її спрямованістю, котра містить ціннісні орієнтації, мотиви, мету, зміст, ідеали» [275, 86].

З'ясовуючи рівень мотивації навчально-практичної діяльності майбутніх вчителів музики, ми встановлюємо сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості в сфері музично-педагогічної діяльності: мотиви, потреби, стимули та ситуативні чинники, які спонукають студентів до освоєння музичного мистецтва. Рівень мотивації студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів проявляється, перш за все, в їх ставленні до майбутньої музично-педагогічної діяльності; у зацікавленості виконавською діяльністю; в активності у досягненні результатів.

На індивідуальних заняттях з хорового диригування, як однієї з основних форм навчальної роботи, проводились роз'яснювальні бесіди про місце і значення хорового класу у професійному забезпеченні диригентсько-хорової підготовки вчителя музики як керівника шкільного хорового колективу. У змісті дослідно-експериментальних завдань у класі хорового диригування були використані: перевірка виконання самостійно підготовлених анотацій хорових творів, що вивчаються, з детальним

вокально-хоровим аналізом та виконавським планом; аналіз різноманітних прийомів та навичок хорового співу; рекомендації щодо самостійного розучування нових хорових творів, вивчення праць видатних хорових диригентів; підбір технічних вправ для подолання недоліків пластичного інтонування; знаходження доцільних вокально-хорових вправ для виконання кожного навчального завдання тощо. Ефективність цієї роботи суттєво зростала за умов застосування діалогічних методів навчання, обміну думок, створення можливості для студентів висловлювати власні судження та приймати спільні рішення та загальної гуманістичної спрямованості процесу формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. Забезпечення гуманістичної спрямованості повноцінно виявляється лише в тому випадку, якщо поряд із наявністю відповідного світогляду й стилю спілкування зі студентами педагог буде мати конкретні прийоми навчання, що розкривають щире турботу викладача про успіхи учнів у навчанні. Якщо виходити з аналізу принципів навчання, то стає очевидним, що деякі з них безпосередньо слугують меті гуманістичного характеру. До таких принципів можна віднести: принцип індивідуального підходу в навчанні, принцип доступності, принцип позитивного емоційного фону навчання тощо.

Сформованість показників пізнавально-спонукального критерію професійної майстерності майбутніх учителів музики перевірялась нами за допомогою серії завдань, які здійснювали актуалізацію і стимуляцію показників мотиваційного компоненту:

- розвиток особистісної спрямованості в осмисленні змісту мистецьких творів;
- формування психологічної установки на усвідомлення важливості досягнення кінцевого результату;
- активізація мотиваційної цілеспрямованості до роботи з дитячими творчими колективами.

Ефективне використання педагогічного моніторингу на пізнавально-спонукальному етапі формувального експерименту дозволило нам отримати на високому якісному рівні об'єктивну оцінку сформованості мотиваційного

компоненту у майбутніх фахівців та визначити потенційні можливості й прогнозувати потреби та мотиви їх подальшого розвитку. Адже моніторингова технологія максимально виключає суб'єктивні оцінки обліку всіх результатів, як позитивних, так і негативних, створює рівні умови для перевірки отриманих експериментальних результатів.

Моніторингова технологія вивчення мотивів навчальної діяльності (за модифікацією А.Реана, В.Якуніна – додаток Б), дозволила, у цілому, виділити три основні домінуючі групи мотивів студентів: переважаючу термінальну цінність в житті даного студента; найбільш значущу життєву сферу реципієнта; ступінь переважаючих термінальних цінностей життєвої сфери майбутнього фахівця, які реалізовані найбільшою мірою.

На думку П.Шавир, схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв'язку з такими індивідуальними здібностями, завдяки котрим особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст роботи. У зв'язку з цим схильність, що виникла є потребою саме цього основного змісту. Людина захоплюється діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона дає. І чим сильніша ця потреба, тим менша вага різноманітних побічних мотивів [509, 55]. Результати проведеного дослідження показали, що провідними потребами майбутніх учителів музики є: потреба в матеріальному забезпеченні; потреба у саморозвитку; потреба в досягненні акме-вершини; потреба у збереженні власної індивідуальності.

У серії експериментальних завдань використовувались спеціально розроблені бесіди та співбесіди, в яких обговорювались нагальні питання дитячого хорового мистецтва, підкреслювалась провідна роль учителя-пропагандиста кращих зразків національної і сучасної світової хорової музики, ознайомлення з цікавими формами дитячої творчості. Також активно використовувалися завдання з складання планів проведення і підготовки переліку контрольних питань для інтерактивних дискусій за темами: «Значення комплексу музично-теоретичних дисциплін на готовність студентів до роботи з хором»; «Вплив пластичного інтонування на процес створення художньо-музичного образу хорового твору»; «Пісенне мистецтво

як показник духовності українського народу» тощо. Ці завдання вимагали від студентів пошуку певної тематично обумовленої інформації, активізації психічних процесів мислення, аналізу, синтезу, узагальнення, включення роботи механізмів пам'яті, уваги, фантазії та уяви, тощо.

Наступна серія завдань включала спеціально розроблені міні-лекції просвітницького характеру, які були тематично об'єднаними («Музична Шевченкіана», «Іван Франко і музика», «Музичність поезії Лесі Українки», «Композиторська та диригентська постать Миколи Колесси») тощо. Ці завдання не тільки розширювали знаннєвий тезаурус студентів та готували їх до активного навчального спілкування, а й стимулювало інтерес до національного музичного мистецтва. Виконання цієї серії завдань сприяло виникнення мотиву і пошуку певної інформації у додаткових джерелах, що сприяло активізації пізнавальної активності студентів, допомагало формувати їх психологічну установку на особистісно-ціннісну мотиваційну спрямованість.

У завдання проблемно-пізнавального етапу формувального експерименту була також покладена колективна розробка модифікованих міні-тестів, таких як: «Визначення спрямованості особистості через окреслення мотивів», «Мотивація досягнення» (за А.Кареліним) [386, 6-13], що було спрямовано на дослідження мотиваційної сфери та на підвищення інтересу і актуалізації мотивації вибору професії вчителя музики. Активна участь у проведених серіях завдань мала підвищити також особистісні потреби майбутніх учителів музики у фаховому самовдосконаленні, спонукальну причину їх дій і вчинків та збільшити міру мотиваційної цілеспрямованості майбутніх фахівців до роботи з хоровими колективами. Адже мотиваційна сфера активізує й інтенсифікує навчальний процес, спрямовуючи його відповідно до соціальних норм. Ціннісні орієнтації визначають пріоритет знань про світ і самого себе, переваги й ставлення до творів музичного мистецтва.

З метою ефективно організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у пропонованій системі проблемно-модульного навчання нами були

розроблені й впроваджені анотації до хорових творів з розгорнутим виконавським аналізом, що й дозволило визначити основні тенденції самостійних пошуків майбутніх учителів музики у вирішенні індивідуальних завдань формування фахової майстерності. Виконання цієї роботи вплинуло на розвиток системного мислення студентів, активізації їх творчої самоосвітньої діяльності та забезпечення контролю за їх навчальними досягненнями.

Контрольний зріз дозволив зафіксувати, як змінилися показники мотиваційного компонента професійної майстерності майбутніх учителів музики на формувальному етапі експерименту. Мотиваційна спрямованість студентів свідчить про усвідомлення ними специфічної складності майбутньої практичної діяльності, що виражено в особистісно-ціннісному осмисленні змісту хорових творів (у порівнянні з констатувальним етапом експерименту перший показник зріс з 36,3% до 81,5% за рівнями майстерності – кваліфікаційно-компетентним та акмеологічно-творчим). Значно зросли рівні сформованості другого та третього показників, що й викладено у таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

**Динаміка формування мотиваційного компонента професійної
майстерності студентів**

| Показники Рівні | Контрольні гр. | | | | | | Експериментальні гр. | | | | | |
|--------------------------------|----------------|------|-----------|------|-----------|------|----------------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | 1 показн. | | 2 показн. | | 3 показн. | | 1 показн. | | 2 показн. | | 3 показн. | |
| | а | % | а | % | а | % | а | % | а | % | а | % |
| Репродуктивний | 78 | 20,4 | 81 | 21,2 | 79 | 20,7 | 21 | 5,3 | 22 | 5,6 | 23 | 5,8 |
| Адаптивний | 152 | 39,8 | 158 | 41,4 | 159 | 41,6 | 49 | 12,4 | 51 | 12,9 | 52 | 13,2 |
| Кваліфікаційно-компетентнісний | 126 | 33 | 120 | 31,4 | 122 | 32 | 205 | 52 | 204 | 51,8 | 199 | 50,5 |
| Акмеологічно-творчий | 26 | 6,8 | 23 | 6 | 22 | 5,7 | 30,2 | 100 | 117 | 29,7 | 118 | 29,9 |
| | 382 | 100 | 382 | 100 | 382 | 100 | 394 | 100 | 394 | 100 | 394 | 100 |

Як свідчать дані таблиці, динаміка мотиваційної спрямованості студентів має позитивну тенденцію до зростання в експериментальних групах порівняно з контрольними. Порівняння одержаних результатів у контрольних та експериментальних групах свідчить про збільшення кількості студентів, здатних усвідомити важливість досягнення кінцевого результату, й тих, у яких сформоване позитивне ставлення до роботи з творчими дитячими колективами. У контрольних групах майже не простежується динаміка кількості студентів, що мають акмеологічно-творчий рівень мотиваційної спрямованості (5,8% та 6,0% відповідно). В експериментальних групах явно знизився репродуктивний та адаптивний рівень мотивації (з 62,1% до 18,5% відповідно), адже домінують студенти, які усвідомлюють свої професійні нахили та готові до продуктивного виконання мистецької діяльності. У той же час більшість (62,6%) студентів контрольних груп залишились на репродуктивному та адаптивному рівнях.

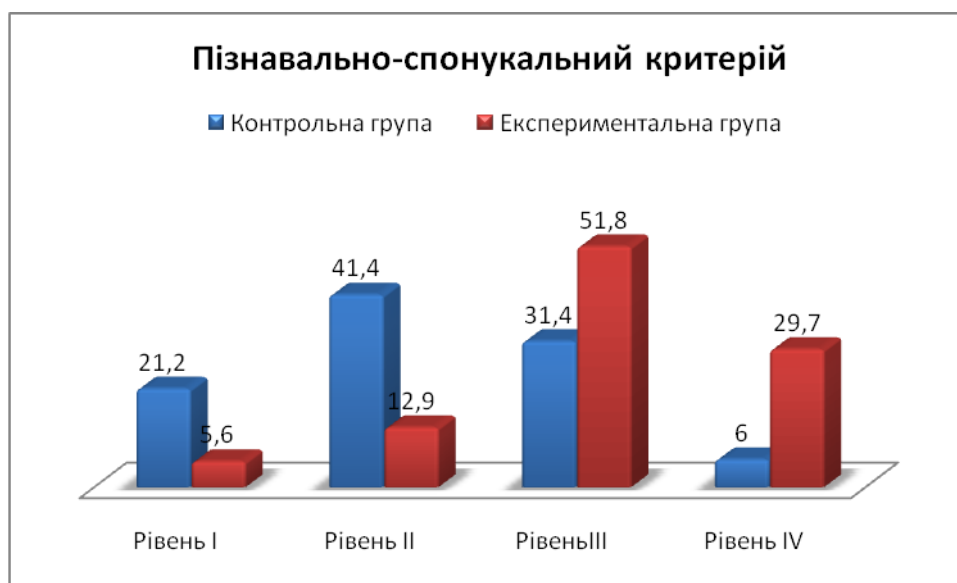


Рис. 5.4. Порівняльний аналіз рівнів сформованості мотиваційного компонента в контрольній та експериментальній групах

Наступним критерієм сформованості професійної майстерності виступає орієнтаційно-інтеграційний (компетентнісний компонент). Цей критерій дає змогу з'ясувати ступінь сформованості інтегративних знань студентів та вміння ними оперувати у музично-педагогічній діяльності; схильність до опанування інноваційними технологіями у роботі з дитячими хоровими колективами; наявність базових знань, умінь та навичок, що

спонукають до здійснення складних мистецьких видів роботи. 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.

З'ясовано, що структура змісту загальних компетенцій, розвиток яких сприяє ефективній інтеграції на шляху до оволодіння професійною майстерністю, містить наступні елементи, а саме: здатність та готовність до пошуку (одержувати інформацію з різних джерел, використовувати діагностичне опитування, консультації у експертів, вміти працювати з нормативними документами та класифікувати їх); готовність до мистецького навчання (організувати комплексне отримання знань, уміти систематизувати їх, здійснювати пошук власних прийомів навчання, ефективно використовувати набутий досвід, виховувати здатність до самостійного навчання) тощо. Адже на думку Г.Сухобської «компетентність - це система знань та вмінь педагога, яка виявляється під час вирішення професійно-педагогічних завдань на практиці» [247, 22].

На проблемно-пізнавальному етапі експериментальної роботи з метою визначення рівнів сформованості показників компетентісного компоненту були використанні такі основні модифіковані методика: самоаналіз професійної компетентності студента (Н.Кузьміна та В.Гінецинський) [92; 244] (додаток В), методика вирішення студентами проблемних ситуацій за Р.Нємовим [326, 379], методика вивчення компетентності у процесі спілкування (за В.Ряховським) [387, 42-45].

У процесі самоаналізу професійної компетентності (за методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського) вибір відповідей студентів з п'яти шкал оцінки їх умінь засвідчував ступінь наявності: проектувальних (здатність формулювати цілі окремих видів навчальної діяльності та правильно визначити співвідношення окремих розділів курсу «Хорознавство» й «Методика музичного виховання» та застосовувати на практиці різновиди

навчальних завдань); конструктивних (схильність до опанування інноваційними технологіями, відбір з наявних технологій найвідповідальніших завдань та активне впровадження їх у роботу з шкільними хоровими колективами); гностичних (врахування психофізіологічних особливостей школярів у віковому аспекті); комунікативних (здатність до організації ефективної педагогічної взаємодії з хоровим колективом); організаторських (здатність правильно керувати окремими видами навчальної діяльності школярів відповідно до загальних цілей їх підготовки) (додаток В).

Порівняння різниці сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музики (за вищевказаними методиками) у констатувальному та формувальному експериментах засвідчило результативність проведеної дослідної роботи на проблемно-пізнавальному етапі, що виражалася у: вмінні оперувати отриманими знаннями у музично-педагогічній діяльності; розвитку здатності до пізнання явищ української та світової музичної культури; отриманні інтегрованих знань, які спонукають до здійснення складних мистецьких видів роботи; уявленні про інтонаційно-образну природу музичного мистецтва; засвоєнні технологічних основ художнього виконання хорових творів.

Розроблена нами серія навчальних завдань була спрямована на формування фахової компетентності 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 хорового твору, що вивчається), які б допомогли викликати гедоністичні почуття у слухачів, приготуватися до коментування цих творів, тощо. У процесі цієї роботи, яка проходила за модульно-рейтинговою технологією, враховувалися всі можливі види навчальної діяльності студента (приблизний план її основних видів зафіксований у таблиці 5.6). Рейтингові бали за виконання

основних видів навчальної діяльності додавалися впродовж всієї роботи студента за матеріалами запропонованого модулю.

Таблиця 5.6

Оцінювання основних видів навчальної діяльності (у балах)

| № п/п | Основні види навчальної діяльності за модульно-рейтинговою системою | Кількість Балів |
|-------|---|-----------------|
| 1. | Виступ на семінарі з доповіддю, мікрофрагментом уроку | до 15 |
| 2. | Підготовка плану-конспекту навчального заняття | до 15 |
| 3. | Участь у колективних і групових формах роботи на заняттях (обговорення, дискусія) | 5-10 |
| 4. | Виконання індивідуальних самостійних завдань на практичних заняттях | до 15 |
| 5. | Виконання тестових завдань | до 10 |
| 6. | Підготовка анотації на один з творів з репертуару різновікових шкільних хорів | до 20 |
| 7. | Самостійна робота по розробці проекту і презентації портфолію | до 20 |
| 8. | Складання художньо-довершеного виконавського плану хорового твору | 15-20 |

Навчальний процес щодо розвитку фахової компетентності 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. Зокрема, використання методики вирішення студентами проблемних ситуацій за Р.Немовим [326, 429] дозволило визначити педагогічні здібності студентів на основі того, як вони вирішували проблемні ситуації (додаток Д). На проблемно-пізнавальному етапі формувального експерименту (в порівнянні з констатувальним експериментом), студентам було значно легше зробити вибір лінії поведінки та способу виховного впливу на хоровий колектив; вибрати адекватний стиль спілкування зі школярами; у конфліктних ситуаціях майбутні вчителі музики спроможні були знаходити декілька варіантів їх оптимального розв'язання; визначити комплекс спонукальних дій

педагогічного стимулювання, ефект яких обумовлений відповідним психологічним станом; знайти, що необхідно змінити в самому собі для досягнення успіху в фаховій діяльності. Крім того, на практичних заняттях студентам було запропоновано вирішити ряд складних педагогічних ситуацій на витримку та прояв ввічливості, ситуації пред'явлення вимог, ситуації довіри, переживання провини, вміння правильно провести діалог й зрозуміти партнера, ситуації вибору критеріїв оцінки роботи викладача; ситуації досягнення успіху, самокритики тощо.

Динаміка формування усіх показників фахової компетентності студентів має позитивну тенденцію до зростання, яка проявляється в експериментальних групах. Порівняння одержаних результатів у контрольних та експериментальних групах свідчить про збільшення кількості студентів, які відповідають рівням майстерності – кваліфікаційно-компетентнісному та акмеологічно-творчому з усіх показників у порівнянні з констатувальним етапом експерименту (з 29,2% до 87,3%), що й викладено у таблиці 5.7.

Таблиця 5.7

Динаміка формування компетентнісного компонента професійної майстерності студентів

| Показники Рівні | Контрольні гр. | | | | | | Експериментальні гр. | | | | | |
|--------------------------------|----------------|------|-----------|------|-----------|------|----------------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | 1 показн. | | 2 показн. | | 3 показн. | | 1 показн. | | 2 показн. | | 3 показн. | |
| | а | % | а | % | а | % | а | % | а | % | а | % |
| Репродуктивний | 97 | 25,4 | 96 | 25,1 | 98 | 25,7 | 14 | 3,6 | 16 | 4,1 | 15 | 3,8 |
| Адаптивний | 172 | 45 | 176 | 45,5 | 173 | 45,3 | 39 | 9,9 | 34 | 8,6 | 36 | 9,1 |
| Кваліфікаційно-компетентнісний | 107 | 28 | 17 | 28,5 | 106 | 27,7 | 198 | 50 | 198 | 50,2 | 192 | 48,7 |
| Акмеологічно-творчий | 6 | 1,6 | 582 | 0,8 | 5 | 1,3 | 143 | 36,3 | 146 | 37,1 | 151 | 38,3 |
| | 382 | 100 | 382 | 100 | 382 | 100 | 394 | 100 | 394 | 100 | 394 | 100 |

Аналіз динаміки формування компетентнісного компонента за результатами контрольного експерименту (акмеологічне-творчий рівень відповідає 29,7%) підтверджує ефективність обґрунтованих у дослідженні педагогічних умов забезпечення змістовно-структурної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. З цієї позиції доцільно виокремити таку значну педагогічну умову як актуалізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду майбутніх фахівців. Адже основу впевненості особистості в успішності діяльності становить, в основному, позитивний досвід попередньої аналогічної діяльності. Тому, мобілізуючи студентів на виконання навчально-пізнавальних дій, викладачу варто зміцнити їхні своєрідні “тилові позиції” шляхом видачі спрощених завдань індивідуального характеру. У створенні ситуацій успіху важливе значення має оперативний зворотний зв'язок, тобто та інформація, котру отримує людина щодо успішності окремих етапів своєї діяльності.

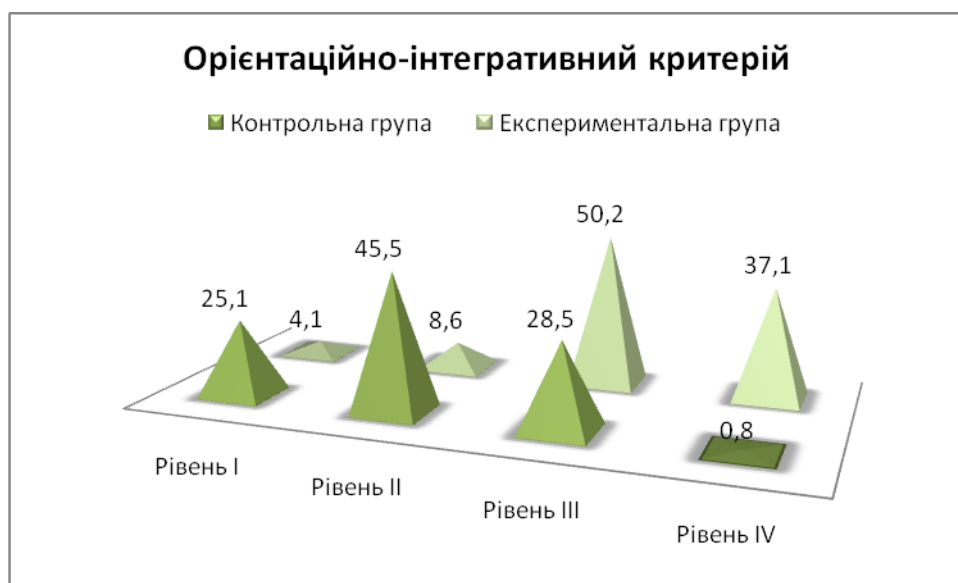


Рис. 5.5. Рівні сформованості комунікативного компонента в контрольних та експериментальних групах.

У дослідженнях П.Сенжа зазначено, що «особистісна майстерність виходить за межі компетенції і вмінь, хоча й ґрунтується на компетентності та вмінні...» [553, 145]. Компетентність та акмеологічна спрямованість вчителя на практиці проявляються у тісному взаємозв'язку, адже, фахова майстерність вчителя музики не може бути сформованою до того часу, доки

майбутній учитель не випробує теоретично засвоєного методичного інструментарію в практичній діяльності. Засвоєння знань з опорою на інтелектуальні вміння робить їх глибокими і дієвими, допомагає їх засвоєнню, запам'ятовуванню та оперуванню, внаслідок чого закладаються міцні підвалини професійної майстерності.

Отже, на проблемно-пізнавальному етапі дослідно-експериментальної роботи нами здійснювалось: розширення мотиваційної сфери майбутніх учителів музики за рахунок ініціювання позитивного їх ставлення до диригентсько-хорової діяльності, особливо до продуктивної роботи з дитячими хоровими колективами; цілеспрямованість у фаховому вдосконаленні та усвідомленні важливості досягнення кінцевого результату; набуття навчально-методичного, диригентсько-хорового та виконавсько-творчого досвіду; актуалізація фахових знань, що спонукає до виконання мистецької діяльності, спрямованість на ціннісне осмислення змісту творів мистецтва; вироблення у студентів позитивного емоційного ставлення до диригентсько-хорової роботи у процесі музично-педагогічної діяльності; оволодіння інтегративними знаннями та вміннями ними оперувати у музично-педагогічній діяльності; опанування інноваційними технологіями й вміння їх творчо застосовувати у роботі з дитячими хоровими колективами.

Актуалізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду майбутніх учителів музики в умовах сучасності набуває особливого значення. Надійним помічником викладача у справі гуманізації навчання через підвищення його доступності є актуалізація опорних знань перед засвоєними, а також діагностика характеру засвоєння й розуміння. Тільки в цьому випадку актуалізується наявний досвід та взаємодія понятійного осмислення та емоційного забарвлення створює цілісний акт художньо-музичної діяльності. За умови щільного взаємозв'язку логічної виваженості та емоційної насиченості можна спонукати майбутніх учителів музики до глибокого проникнення у сутність мистецького твору.

5.3. Формування критично-рефлексивного та креативного компонентів професійної майстерності майбутнього фахівця у процесі музично-педагогічної практики

Другий етап формувального експерименту мав здебільшого характер практичної трансформації набутих знань та забезпечував формування критично-рефлексивного й креативного компонентів професійної майстерності майбутніх учителів музики. На цьому етапі експериментальна робота була націлена на педагогічне та музично-творче осмислення студентами феномена професійної майстерності. Він передбачав стимулювання глибокого пізнання та емпатійного переживання художньо-образного змісту музичного твору та побудови на його основі виконавського образу як нормативно-ціннісного підґрунтя професійної майстерності майбутнього фахівця, а саме: активізацію самостереження та аналізу чинників, що впливають на якість музично-хорової діяльності студентів; стимулювання артистизму, творчого самовираження у музично-виконавській діяльності; формування емоційної гнучкості, варіативності поведінки в умовах публічного виступу, здатність доволіно викликати оптимальний, для втілення певного художньо-музичного образу, емоційний стан. Основним завданням другого етапу формувального експерименту було впровадження організаційно-методичної системи формування професійної майстерності студентів, що поєднувала педагогічні технології та зміст мистецької освіти, спрямовані до ідентифікації, рефлексії та емпатійності учителів музики.

За визначенням В.Роменця, рефлексія є «принципом післядії, який пов'язаний з формуванням філософської стратегії поведінки, а це, своєю чергою, показує характер особистості» [407, 798]. На думку А.Хуторського 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 [501, 310]. Керуючись вищезазначеними положеннями на діагностичному етапі

експерименту нами був застосований «Психометричний тест» А.Алексєєва і Л.Громової (додаток Е), який дозволив провести експрес-діагностування типології особистості, а саме: миттєво визначити тип особистості, дати характеристику особистісних якостей майбутнього вчителя, зробити аналіз та створити сценарій подальших дій у процесі практичної діяльності, адже рефлексія виступає інструментом самопізнання. Адже рефлексивна діяльність допомагає студенту усвідомити свою неповторність та проявити її у притаманних тільки для нього способах діяльності. За результатами проведених досліджень точність діагностики за допомогою психометричного метода досягає 90%.

На етапі формування критично-рефлексивного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики були відібрані методики, що дозволили виокремити особливості рефлексивності студентів й оцінити їх працю з позиції іншої людини та провести порівняльний аналіз отриманих даних (модифікована методика А.Реана [398, 29], інтерактивні тренінги за Т.Колишевою [226, 39], методика рефлексивного самооцінювання навчальної діяльності А.Хуторського) [500, 197-198], метод потрфоліо [420, 360-363], тестування. Дослідно-експериментальна робота була спрямована на формування особистісної рефлексії майбутнього вчителя музики, на спрямованість його свідомості на внутрішні механізми самопізнання, що дозволило виробити відповідне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності – тобто готовність мистецької рефлексії (вміння критично ставитися до того чи іншого аспекту діяльності, займати та відстоювати свою позицію в дискусіях, виокремлювати власні судження, організовувати взаємозв'язок минулих та сучасних подій, вміти протистояти невпевненості у вирішенні нагальних питань, виховувати здатність до оцінювання творів мистецтва).

Серії експериментальних завдань, що були використані на етапі практичної трансформації набутих знань, забезпечували формування показників критично-рефлексивного компоненту, а саме: ступінь розвиненості ідентифікації з мистецтвом; адекватність емоційного сприймання музично-педагогічних ситуацій з встановленими рефлексивно-смысловими

характеристиками; міра розвиненості художньо-асоціативного фонду. Такий підхід до формування професійної майстерності майбутніх учителів музики за визначеними нами параметрами ураховував їх установку на активну критично-рефлексивну діяльність, що була спрямована на самопізнання, рефлексивний аналіз, який полягав у розвитку їх художньо-інтуїтивного прогнозування, здатності до рефлексивності тощо. У результаті цієї діяльності майбутній учитель музики здобував досвід, який рефлексивно трансформувався в усвідомленні знання.

Враховуючи те, що рефлексія є процесом самопізнання внутрішнього стану, а рефлексивна діяльність дозволяє майбутнім учителям музики виявити та усвідомити основні аспекти роботи (способи, проблеми, їх вирішення, отриманні результати тощо), то серія експериментальних завдань була спрямована на виявлення рефлексивної самооцінки фахової діяльності (за модифікованою методикою А.Хуторського) [500, 197-198]. Методика складалась з 7 міні-етапів, на яких студенти фіксували результати рефлексивного самооцінювання. На першому міні-етапі, у процесі вивчення курсу «Методика музичного виховання» студенти аналізували свої знання таким чином: по-перше, що найбільш *запам'яталось*, по-друге, що *усвідомив*, по-третє, чому *навчився*. Так, наприклад, після лекції на тему: «Методика організації художньо-методичної та виховної роботи в хорі молодших класів загальноосвітньої школи» більшість студентів (69%) зазначили, що найбільше їм запам'ятався методичний матеріал, пов'язаний з таким підбором репертуару, який би враховував загальний розвиток школярів, їх емоційне збагачення, розширення художньо-музичного світогляду, виховання художнього смаку та артистичності. На запитання, про те, що найбільше було усвідомлено, 78% майбутніх учителів музики відповіли, що це розділ про охорону дитячого голосу та загальних правил співочної постави. Відповідаючи на запитання, чому навчились, більшість студентів (89%) відмітили, що це арсенал вокально-хорових навичок, яким треба поступово оволодівати на протязі всього курсу навчання в Інституті мистецтв.

На другому міні-етапі, у процесі самостійної роботи, майбутні вчителі музики здійснювали роботу з хорознавчою літературою, словниками й довідниками тощо; підбирали психолого-педагогічну та мистецтвознавчу літературу на задану тему; складали есе («Ейдос», «Трактат», «Лабіринт»); самостійно працювали над виконавським аналізом хорових творів; виконували анотації до музичних творів; здійснювали підготовку до участі у концертних заходах у якості виконавця тощо. Як засвідчили експериментальні результати здійснити рефлексивну самооцінку самостійних видів діяльності студентам було найскладніше.

Третій міні-етап рефлексивного самооцінювання проходив на практичних заняттях з навчальним хоровим колективом, де студенти оцінювали переваги й недоліки своєї практичної роботи. Оцінювання студентами своєї хормейстерської роботи з навчальним колективом було щільно пов'язано з оцінкою ефективності процесу педагогічної взаємодії (під час керівництва хором), що значно ускладнювалось окремими уривчастими уявленнями майбутніх фахівців про внутрішній стан виконавців, розуміння їх емоційного настрою тощо. На цьому етапі нами був проведений порівняльний аналіз самооцінювання студентів з експертною оцінкою конкретних видів роботи керівників навчальних хорів. Коефіцієнт співвідношення результатів оцінювання експертами та самооцінки студентів у виконанні експериментальних завдань дорівнював +/- 76%.

Рефлексивне самооцінювання майбутніх учителів музики на четвертому міні-етапі було проведено за підсумками визначення ними найбільш ефективного навчального предмету, що є важливим для виконання майбутньої професійної діяльності. З точки зору 62% учасників експериментальних груп – таким видом діяльності визнаний хоровий спів, інтенсивна робота в навчальних хорових колективах. 45% опитаних відмітили важливість їх підготовки до розвитку художньо-асоціативного фонду на фахових дисциплінах, але домінуючою серед них була відзначена робота, що здійснюється у процесі навчальної діяльності в рамках курсу «Методика музичного виховання». Спільна діяльність у процесі виконання рефлексивних

завдань у рамках цієї дисципліни ініціює виконання цього типу завдань й на інших заняттях.

На п'ятому міні-етапі рефлексивного самооцінювання студенти визначали, з чим пов'язані основні труднощі навчального процесу, які фахові дисципліни складають для них найбільшу перешкоду в подальшому зростанні. З цього приводу 89% реципієнтів назвали цикл музично-теоретичних дисциплін, на яких вони тільки запам'ятовують значну кількість музично-навчального матеріалу часто не достатньо усвідомлюючи його. Дослідження виявили необхідність використання таких навчальних засобів, які б допомагали студентам зрозуміти сутність навчання, усвідомити механізми пізнання та мисленнєвої діяльності, адже без врахування рефлексивності майбутні вчителі музики в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів не можуть закріпити отриманні знання.

Шостий міні-етап виконання цієї серії експериментальних завдань майбутніми вчителями музики полягав в осмисленні свого початкового рівня уявлень про фахові знання, вміння й навички та співставлення їх з кінцевим результатом, при чому студенти самостійно визначали ті якісні зміни, які відбулись за цей час. Ця робота була, в основному, проведена на індивідуальних заняттях з хорового диригування, але з урахуванням інших фахових дисциплін. На даному етапі рефлексія, як джерело внутрішнього досвіду, була не тільки засобом самопізнання, а й необхідним інструментом мислення.

На сьомому міні-етапі майбутні вчителі музики, на основі проведеного рефлексивного самооцінювання, визначали подальші завдання, які були спрямовані на рефлексивний акме-розвиток. Ця робота стала для студентів етапом усвідомлення здійсненої діяльності з метою фіксації результатів та підвищення її ефективності у подальшій практичній діяльності. Як показав експеримент, на основі вивчення рефлексивності особистості, можна не тільки обмірковувати подальшу діяльність, а й структурно її планувати за визначеними результатами особливостей попередньої роботи. Виконанні

експериментальні завдання допомогли студентам сформулювати отриманні результати, перерозподілити основні завдання, що пов'язані з подальшою практичною діяльністю, зкорегувати поставлені цілі.

У серію завдань з формування критично-рефлексивного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики, що проводились з використанням модифікованих методик А.Реана [398, 29], входив розвиток перцептивної функції рефлексії, яка яскраво проявляється у процесі підготовки студентів до хорової діяльності на практикумі роботи з навчальним хором. Перцептивні методи діагностики на цьому етапі допомагали студентам визначати внутрішній стан виконавців, виявляти їх здатність до ідентифікації з мистецтвом, зрозуміти емоційний стан виконавців у процесі хорових занять. На цьому етапі роботи цінною якістю майбутнього керівника хорового колективу студенти відзначали педагогічну чуттєвість, котра ґрунтується на всебічних та глибинних знаннях творчих та індивідуальних особливостей учасників хорового колективу (59% реципієнтів). Особливого значення у процесі цієї роботи набувають спостережливість та уважність, про що засвідчили 67% учасників експериментальних груп, адже вони допомагають майбутнім хормейстерам безпомилково визначати свої сильні сторони, що є особливо важливим на початковому етапі роботи з навчальним хором.

У процесі використання цієї серії експериментальних завдань провідну роль виконували керівники навчальних хорових колективів, які виступали у ролі експертів, адже вони як досвідчені фахівці одразу помічаючи слабкі сторони студентів, негайно надавали їм допомогу, спрямовуючи роботу у потрібне русло. При цьому сугестивний вплив керівника навчального хорового колективу, в умовах експерименту, мав опосередкований характер, що створювало оптимальні можливості для роботи майбутнього фахівця, який ще не має достатнього досвіду роботи, що дозволило не регламентувати його самостійні дії, не підкоряти своїм задумам. Адже від цих перших спроб роботи з хором, багато в чому залежить подальша професійна діяльність майбутнього вчителя музики. Для того, щоб перед студентами повно та

яскраво була розкрита система професійної роботи диригента над хором твором, керівнику навчального хорового колективу потрібно керуючись перцептивною функцією, уважно прислухаючись до прагнень майбутніх фахівців, уміти доступно й коректно пояснити та методично обґрунтувати свої художні вимоги, зауваження, тощо.

На етапі формування критично-рефлексивного компоненту нами широко використовувався метод портфоліо [420, 360-363] з метою такого оцінювання знань та вмінь студентів, де їх самооцінювання виступало б рушійною силою навчальної діяльності. Адже портфоліо надає студентам можливість брати відповідальність за своє навчання. Цей метод включав матеріали рефлексивного оцінювання та самооцінювання досягнення студентами поставлених цілей, особливостей проведення та якості результатів своєї навчальної діяльності; аналіз особливостей роботи з різними джерелами інформації; відчуттів, роздумів, вражень тощо. Зміст портфоліо був пов'язаний і з роботою студента над конкретною проблематикою, наприклад: «Рефлексія як джерело особистісного досвіду», «Зовнішнє та внутрішнє відчуття хорової партитури», «Вміння бачити себе зі сторони», «Моделювання рефлексії керівника хорового колективу», «Рефлексивний самоконтроль» тощо. У широкому значенні портфоліо – це колекція документів певного типу, що розкриває індивідуальні здібності та інтереси її володаря. Використання портфоліо «Для записів», що зберігає зразки необхідного самооцінювання, а також записи, які оцінені викладачем дає можливість виставлення загальної експертної оцінки. У портфоліо цього типу студент має можливість зберігати відомості про динаміку свого прогресивного фахового росту, що, деякою мірою, сприяє активізації процесу рефлексивного самопізнання та стимулювання творчого пошуку шляхів формування професійної майстерності.

Експертно-аналітичний критерій дозволив з'ясувати міру педагогічного та музично-творчого осмислення студентами феномена професійної майстерності з позиції рефлексії, що позначилось виявленням адекватності емоційного сприймання музично-педагогічних ситуацій з встановленими

рефлексивно-смысловими характеристиками; активізації самостереження та аналізу чинників, що впливають на якість музично-хорової діяльності студентів; стимулюванні артистизму та ступені ідентифікації з мистецтвом; творчого самовираження у музично-виконавській діяльності; розвиненості художньо-асоціативного фонду майбутніх учителів музики. Результати дослідження свідчать про те, що найбільш повно гуманістичний характер мистецького навчання реалізується у процесі індивідуально-рефлексивного підходу до студентів. Поєднання логічної виваженості та емоційної насиченості навчального процесу на заняттях з хорового диригування, хорознавства, методики музичного виховання, хорового класу виховували у майбутніх фахівців здатність до рефлексивного самооцінювання, що в цілому полягало у забезпеченні діяльності цілепокладання. Тільки за умови взаємозв'язку логічної виваженості та емоційної насиченості навчального процесу можна спонукати майбутніх фахівців до глибокого проникнення у сутність мистецького твору.

На формувальному етапі практичної трансформації набутих знань дослідно-експериментальної роботи (підсумковий зріз другого етапу формувального експерименту), сформованість рефлексії майбутніх учителів музики на практичних заняттях з навчальним хоровим колективом в експериментальних групах мала такі результати: пасивний рівень знизився на 13% за рахунок активізації самостереження та аналізу визначених чинників, що впливали на якість музично-хорової діяльності студентів; епізодичний - зріс на 8% завдяки стимулюванню артистизму майбутніх фахівців та підвищення рівнів ідентифікації з мистецтвом; спрямованість студентів на емоційне співпереживання у процесі створення художнього образу зросла на 2% за рахунок розвиненості їх художньо-асоціативного фонду; здатність майбутніх учителів музики до рефлексивного аналізу на протязі всього процесу взаємодії з хоровим колективом зросла на 3%. Початкові та підсумкові результати другого етапу формувального експерименту зображені на рис. 5.6.



Рис. 5.6. Динаміка сформованості рефлексії майбутніх учителів музики на практикумі роботи з навчальним хором

Отримані знання щодо основних аспектів диригентської техніки, методів вивчення хорових творів, спрямовували діяльність студентів на майбутню роботу з шкільним хором. У зв'язку з цим актуалізується проблема створення і використання таких педагогічних технологій, котрі б враховували підготовку майбутніх фахівців до рефлексії та вироблення акмеологічної потреби в формуванні професійної майстерності. Рефлексія, завдяки наявності високого ступеня розвитку уяви, допомагає побачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима партнера у процесі взаємодії.

У результаті контрольного зрізу нами зафіксовано, що значно зросла адекватність емоційного сприймання студентами музично-педагогічних

ситуацій з встановленими рефлексивно-смысловими характеристиками (у порівнянні з констатувальним етапом експерименту цей показник зріс з 17,1% до 87,9% за рівнями майстерності – кваліфікаційно-компетентним та акмеологічно-творчим). Значно зросли на цьому етапі рівні сформованості першого та третього показників, що й викладено у таблиці 5.8.

Таблиця 5.8

**Динаміка формування критично-рефлексивного компонента
професійної майстерності студентів**

| Показники Рівні | Контрольні гр. | | | | | | Експериментальні гр. | | | | | |
|--------------------------------|----------------|------|-----------|------|-----------|------|----------------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | 1 показн. | | 2 показн. | | 3 показн. | | 1 показн. | | 2 показн. | | 3 показн. | |
| | а | % | а | % | а | % | а | % | а | % | а | % |
| Репродуктивний | 167 | 43,7 | 168 | 44 | 166 | 43,4 | 28 | 7,1 | 26 | 6,6 | 27 | 6,9 |
| Адаптивний | 151 | 39,5 | 149 | 39 | 152 | 39,8 | 16 | 4,1 | 17 | 4,3 | 19 | 4,8 |
| Кваліфікаційно-компетентнісний | 56 | 14,7 | 58 | 15,2 | 58 | 15,2 | 214 | 54,3 | 212 | 53,8 | 215 | 54,5 |
| Акмеологічно-творчий | 8 | 2,1 | 7 | 1,8 | 6 | 1,6 | 136 | 34,5 | 139 | 35,2 | 133 | 33,8 |
| | 382 | 100 | 382 | 100 | 382 | 100 | 394 | 100 | 394 | 100 | 394 | 100 |

Підсумовуючи всі вищенаведені дані, маємо підстави вважати, що запропонована нами система методів, форм, засобів, створення відповідних умов, а також спеціальна організація навчального процесу, сприяє покращенню вихідного рівня критично-рефлексивного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики. Розвиток рефлексивності у студентів є дуже важливим у період їх становлення як керівників шкільних хорових колективів. Доцільно зазначити, що ефективний розвиток рефлексивності майбутніх фахівців та формування, завдяки цьому, професійної майстерності вчителів музики є запорукою такого творчого взаємозбагачення, котре створює реальні умови для акмеологічного досягнення високих художніх результатів.

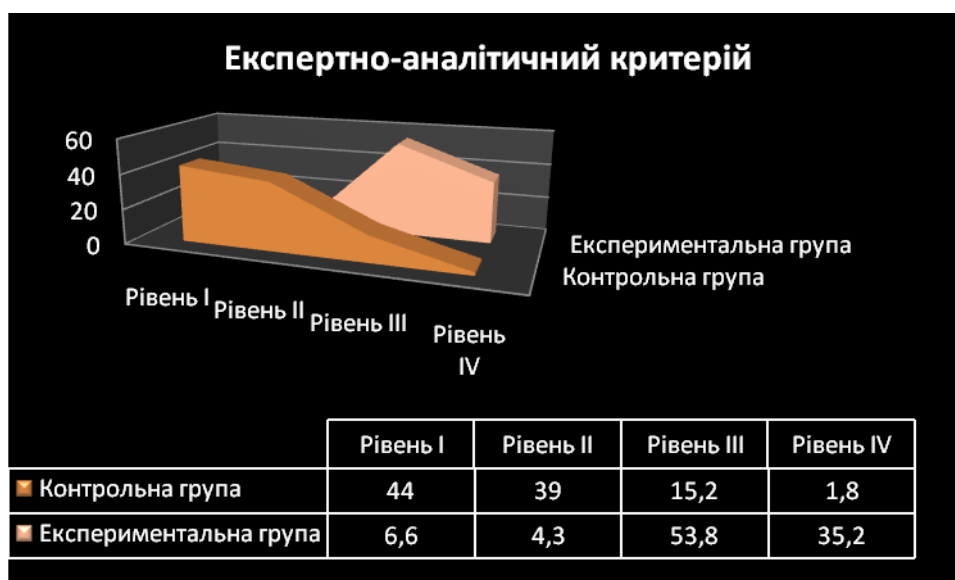


Рис. 5.7. Рівні сформованості критично-рефлексивного компоненту в контрольній та експериментальній групах

Важливим аспектом професійної майстерності майбутніх учителів музики, що щільно пов'язаний з рефлексією, є здатність до творчості. Адже педагогічна майстерність неможлива без постійної творчості. Педагогічна творчість як результат створення нових, оригінальних та більш досконалих матеріальних і духовних цінностей, має об'єктивну чи суб'єктивну цінність. Педагогічна творчість виступає показником глибоких та всебічних знань педагога та їх осмислення; вміння перевести теоретичні та методичні положення в педагогічні дії; здатність до самовдосконалення та самоосвіти до розробки нових методик, форм, засобів та їх оригінальних поєднань. Творчу педагогічну діяльність учителя С.Сисоєва визначила як діяльність, якій притаманні властивості творчого процесу. Зокрема, визначаючи, що саме в процесі творчої діяльності максимально розкриваються творчі можливості фахівця, відбувається їх реалізація та розвиток, вчена зазначила, що саме за таких умов виникає необхідність підготовки вчителя «до усвідомлення рівня власної творчої професійної педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності» [430, 97].

Креативний компонент професійної майстерності майбутніх учителів музики передбачає наявність дієвої ініціативності у реалізації творчого потенціалу студентів, високу ступінь розвитку творчої уяви та фантазії,

уміння творчо застосовувати набутий фаховий досвід. З виконавсько-творчих позицій диригентсько-хорова діяльність розглядається нами як творчий процес, що має свої закономірності й механізми, які відрізняються оригінальністю та потребою розв'язання творчих завдань. Центральною ланкою психологічного механізму творчості є синтез логічного й інтуїтивного [376], адже пріоритетного значення набуває творчо спрямована діяльність майбутнього керівника дитячого хороваго колективу, його готовність до виконавсько-хорової творчої роботи з опорою на компетентність, як багаторівневу і багатофункціональну здатність особистості майбутнього вчителя опановувати спеціальними знаннями, навичками, уміннями, необхідними для музично-педагогічної і хормейстерської діяльності, а також уміннями переносити їх на практичні дії, постійно удосконалювати їх відповідно до сучасних освітніх вимог даного напрямку та спрямовувати своє навчання на інтегрований кінцевий результат, тобто який визначає фахову готовність студента до практичної діяльності з шкільним хором. В.Шульгіна визначаючи специфічність творчої діяльності, виділяє такі її ознаки як новизна, оригінальність результатів творчості, їх соціальна та суб'єктивна значущість [522, 25].

На етапі практичної трансформації набутих знань, у процесі формування креативного компонента професійної майстерності, майбутні вчителі музики демонстрували: володіння прийомами та методами організації творчого керівництва хоровими колективами; використання імпровізаційних підходів до художньо-творчого процесу; емпатійність у спілкуванні, що свідчило про комунікативну націленість на творчу взаємодію з колективом. Загалом, інноваційно-емпатійний критерій забезпечував вимірювання: самостійності студентів у виборі прийомів та методів педагогічної рефлексії; міри використання імпровізаційних підходів до художньо-творчого процесу; уміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії.

У серії експериментальних завдань, що були використані на етапі практичної трансформації набутих знань та забезпечували формування

показників креативного компоненту було враховано те, що постійна змінність педагогічної діяльності потребує від майбутнього фахівця усвідомлення своєї ролі в цьому процесі, вияв творчого підходу з урахуванням змінних ситуацій педагогічної взаємодії. Динамізм діяльності викладача пояснюється постійною необхідністю вибору засобів, форм, прийомів комунікації у залежності від вікових особливостей учнів, їх індивідуальних характеристик та рівня освіченості. Емпатійність, у цьому ракурсі є „осяганням емоційного стану, проникненням” – тобто відчуттям від переживань іншої людини. Адже процес міжособистісного розуміння тісно пов’язаний з емоційною сферою. Почуття, співчуття та співпереживання допомагають адекватному розумінню особистостей між собою. Такий підхід до формування професійної майстерності майбутніх учителів музики за визначеними нами параметрами ураховував їх установку на емпатійність як уміння сприймати почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку – необхідний компонент спілкування та специфічний засіб пізнання людини людиною. Адже емоційний стан особистості проявляється засобами емоційного вираження, котре зовні пов’язане з роботою тих чи інших м’язових груп, яке дає можливість однозначно трактувати, що у даний момент відчуває людина. На цій здатності особистості, певним чином виражати свої емоції, заснований механізм формування емпатії. В якості особливих форм емпатії психологи виділяють „співпереживання-переживання” суб’єктом тих же емоційних станів з приводу відчуттів іншого. Без емпатії неможливе адекватне розуміння й збалансоване міжособистісне спілкування. Розвинена емпатія – це ключовий фактор у таких видах діяльності, як педагогіка, мистецтво тощо.

На етапі формування креативного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики нами були використана методика особистісної креативності Вільямса [481, 49], серія тестів (на готовність до творчої музично-педагогічної діяльності (додаток 3) [11; 386; 481], модифікована методика визначення рівнів креативності особистості за В.Петрушиним [362, 455-456], метод активізації творчого мислення студентів (мозкова атака) [420, 398-400], кейс-методи [420, 237], блоки творчих завдань

імпровізаційного й інтерпретаційного характеру. Дослідно-експериментальна робота була спрямована на орієнтацію студентів у творчість, стимулювання їх потреби у творчому самовираженні, включення в оволодіння прийомами вирішення творчих імпровізаційних завдань, формування індивідуального шляху студентів на акме-розвиток, майстерність. У результаті цієї діяльності майбутній учитель музики здобував досвід творчого виконання музично-педагогічної діяльності. Цей етап дозволив проаналізувати творчу готовність студентів, що виявлялась у сформованості установки на творчість, постійне прагнення неї, а також уміння нестандартно розв'язувати імпровізаційні завдання, створювати оригінальні трактування музичних творів.

Активізація творчого мислення майбутніх учителів музики на формувальному етапі практичної трансформації набутих знань здійснювалась за допомогою методу мозкової атаки, що передбачав пошук і отримання нових ідей шляхом творчої співпраці студентів навчальної групи. Доречно зазначити, що назва цього методу пов'язана з тим, що група як єдиний мозок атакує творче вирішення даних проблем. Робота проводиться у декілька етапів: підготовка, проведення атаки, оцінка та відбір ідей, опрацювання і розвиток найбільш кошовних ідей. Метод й терміни «мозковий штурм», «мозкова атака» розроблені американським дослідником А.Осборном [420, 398-400]. На формувальному етапі експерименту цей метод був спрямований на активізацію творчого мислення студентів у процесі спільної діяльності в рамках виконання креативних завдань з дисципліни «Методика музичного виховання». Виконання цієї серії експериментальних завдань передбачало колективний пошук нових ідей. Усі учасники розбиваються на дві групи (по 14-15 осіб). Перша група – «генератори ідей», повинні протягом короткого часу запропонувати якомога більше варіантів вирішення обговорюваної проблеми. При цьому вони не мають права обговорювати ці варіанти, відкидати або погоджуватися з ними. У групі вибирається одна особа, яка, не беру участь в генерації ідей, тільки фіксує всі виникаючі ідеї. Друга група – «аналітики», отримують від першої групи списки варіантів та не додаючи нічого нового, розглядають кожну пропозицію, вибираючи найбільш розумну

та правильну. Вибрані пропозиції групуються й оголошуються. Проходить перше коло мозкової атаки. Далі групи міняються своїми функціями і проходить друге коло, тобто «генератори ідей» стають аналітиками і навпаки. Сутність цього методу полягає в тому, що творчий рівень його застосування пов'язаний з особистісним зростанням студентів. Адже найвищою формою творчості є така спільна діяльність, яка прокладає нові, ще не відкриті шляхи. У широкому розумінні цього слова, творчість має місце всюди, де людська уява створює, комбінує, змінює, народжує елементи нового. Л.Виготський зазначав, що якщо розуміти творчість у її істинному психічному прояві, тобто як створення нового, то можна зробити висновок, що вона властива більшою чи меншою мірою майже всім шукачам нових шляхів, тому що вона також є постійним супутником як педагогічної так і виконавської діяльності [83]. Отже вищезазначений метод є методом *співтворчості* у процесі вирішення творчих завдань, який вимагає повної довіри до творчих здібностей один одного у процесі оптимального сполучення інтуїтивного та логічного. Використання методу мозкової атаки потребувало дотримання деяких обов'язкових правил, а саме: виключення різних проявів критики, тому що навіть, на перший погляд, незначна ідея може бути трампліном для народження плідних ідей, творча свобода у висловленні кожним студентом своїх поглядів, доброзичливість усіх членів групи, тощо.

Метод кейсів [420, 237], який був використаний нами на другому етапі формувального експерименту, дозволяв активно розвивати творчі вміння майбутніх учителів музики тому, що за допомогою тільки логічних, умоглядних висновків вирішити кейс ситуацію майже неможливо. Для вирішення творчих завдань кейс-методами необхідні творчі навички у генерації альтернативних рішень, які неможливо знайти логічним шляхом. Характерною особливістю кейс-метода є створення проблемної ситуації на основі реальної навчальної діяльності. Існують такі види кейсів: ситуацій-ілюстрації, ситуації-вправи, ситуації-оцінки, ситуації-проблеми.

У процесі експериментальної роботи студентам було запропоновано текст ситуацій в усному чи письмовому вигляді. Студенти повинні були

прийняти нестандартне рішення виходу з конкретної ситуації, яке б характеризувалося відсутністю категоричності. Для вирішення запропонованої ситуації майбутні фахівці збирають додаткову інформацію, ставлять запитання. Учасники навчання проявляють свій характер розігруючи ситуації у ролях, при чому аналізуються не особистісні якості, а підходи та стиль дій у конкретних ситуаціях. Кейс має такі структурні складові: уведення, творчі завдання, майстерню спілкування. Ефективність діяльності викладача, що використовує кейс-метод, передбачає врахування наступних принципів: партнерства та співпраці з студентами; використання останніх досягнень музично-педагогічних досліджень й напрацьованого досвіду; творчості (перетворення кейса на індивідуально-неповторний творчий продукт, посилення ролі творчої імпровізації у ході навчальної діяльності тощо). У процесі цієї роботи були використані модифіковані пам'ятки С.Сисоевої «Підказка по вдосконаленню своєї творчої діяльності», що сприяє оптимізації творчої педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики та пам'ятка самовивчення набутого досвіду майбутнього фахівця, основним аспектом творчої педагогічної діяльності якого є створення систематичної роботи з розвитку творчих можливостей учасників хорового колективу [430, 304-305].

Методологічна обґрунтованість експериментальних результатів дозволила зробити висновок, що у єдності різновидів музично-педагогічної діяльності, на розвиток творчості майбутнього вчителя музики впливає багато факторів. Творчість, так само як інші види діяльності передбачає достатній рівень розвитку основних музичних здібностей. Людина, що відчула радість творчості поглиблює свій життєвий досвід та стає іншою за психічним складом. Творчість є важливою умовою та засобом для своєрідного бачення світу. Музика найбільше з усіх мистецьких різновидів, сприяє формуванню творчих здібностей. У музичній творчості провідну роль відіграє синтез емоційної чутливості з мисленням, абстрактного з конкретним, логіки та інтуїції, творчої уяви, активності, здатності швидко реагувати та приймати рішення. Творчість студентів на музичних заняттях

пов'язана з самостійними діями, з умінням оперувати відомими їм музично-слуховими знаннями та навичками, майстерно застосовувати їх у нових умовах різноманітними засобами музичної діяльності. На думку П.Сенжа: «Особиста майстерність... означає підхід до життя, як до творчого процесу, прийняття *творчої* життєвої позиції...» [533, 123].

На другому етапі формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах нами був проведений контрольний зріз, який засвідчив, що на практикумі роботи з навчальним хором студенти експериментальної групи більш самостійно використовували прийоми і методи педагогічної рефлексії; творчо переосмислювали результати сугестивних впливів у процесі взаємодії керівника з хоровим колективом; уміло використовували імпровізаційні підходи до художньо-творчого процесу; активно передавали потрібну інформацію колективові й здійснювали контроль за її виконанням, при цьому створюючи креативне середовище для взаємного розвитку учасників взаємодії. Так 84,7% студентів експериментальної групи виявили здатність до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації, а також спроможність створення інновацій в процесі фахової діяльності. Результати контрольного опитування дозволили засвідчити, що майже 78,6% реципієнтів вважають, що спільна діяльність в рамках виконання творчих завдань ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до досягнення музичних творів, потребі виявлення в музиці засобу ефективного спілкування, становлення творчого індивідуального стилю керівництва дитячими хоровими колективами. Отримані результати свідчать про ефективність кейс-методу як засобу підвищення ефективності навчання у вищій школі, а саме в умовах ефективного використання модульно-рейтингової форми навчання, що й викладено у таблиці 5.9.

**Динаміка формування креативного компонента професійної
майстерності студентів**

| Показники Рівні | Контрольні гр. | | | | | | Експериментальні гр. | | | | | |
|------------------------------------|----------------|------|-----------|------|-----------|------|----------------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | 1 показн. | | 2 показн. | | 3 показн. | | 1 показн. | | 2 показн. | | 3 показн. | |
| | а | % | а | % | а | % | а | % | а | % | а | % |
| I.Репродуктивний | 98 | 25,7 | 96 | 25,1 | 97 | 25,4 | 39 | 9,9 | 38 | 9,6 | 37 | 9,4 |
| II.Адаптивний | 169 | 44,2 | 167 | 43,7 | 166 | 43,5 | 48 | 12,2 | 47 | 11,9 | 46 | 11,7 |
| III.Кваліфікаційно-компетентнісний | 102 | 26,7 | 103 | 27 | 102 | 26,7 | 156 | 39,6 | 158 | 40,1 | 157 | 39,8 |
| IV.Акмеологічно-творчий | 13 | 3,4 | 16 | 4,2 | 17 | 4,4 | 151 | 38,3 | 151 | 38,3 | 154 | 39,1 |
| | 382 | 100 | 382 | 100 | 382 | 100 | 394 | 100 | 394 | 100 | 394 | 100 |

Як свідчать дані таблиці, внаслідок проведеної експериментальної роботи кількість студентів експериментальних груп, які досягли рівня майстерності (кваліфікаційно-компетентнісного та акмеологічно-творчого) значно зросла з усіх показників креативного компоненту, в порівнянні з констатувальним етапом експерименту (з 31,2% до 88,4%), Кількість студентів експериментальних груп з достатнім рівнем зменшилася з 43,7% до 11,9% та залишився не дуже значний відсоток (9,6%) студентів, з низьким рівнем вищеназваних показників креативного компоненту (проти попереднього показника за наслідками констатуючого експерименту, а саме: 25,1%). Результати перевірки студентів контрольних груп наприкінці другого етапу експерименту засвідчили незначні позитивні зрушення у динаміці показників сформованості креативного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики, особливо в плані вияву самостійності у виборі прийомів і методів педагогічної рефлексії та виконання імпровізаційних та інтерпретаційних творчих завдань.

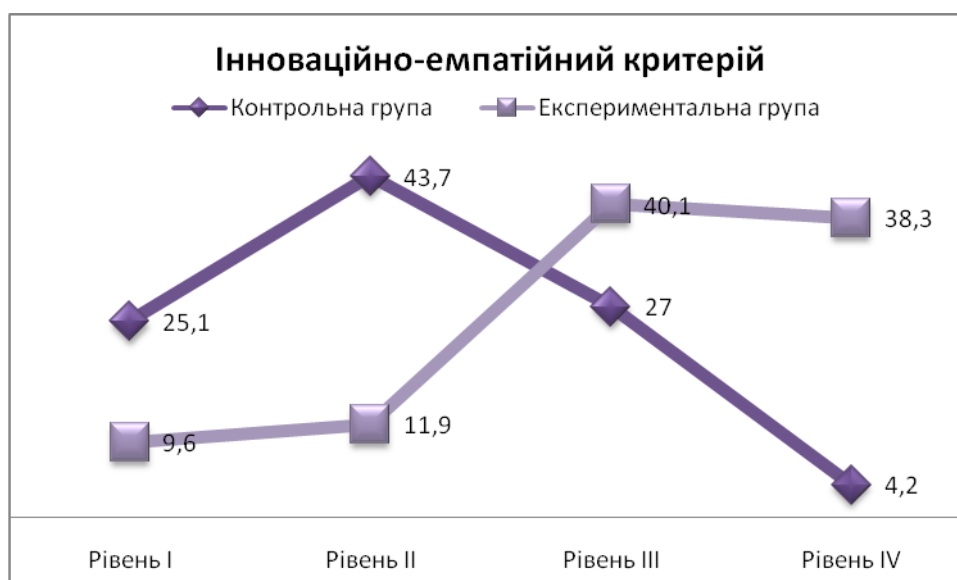


Рис. 5.8 Рівні сформованості креативного компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики в експериментальних та контрольних групах

Порівняльний аналіз рівнів сформованості креативного компоненту професійної майстерності майбутнього вчителя музики допомагає розкрити процесуальний аспект творчого процесу та визначити його як цілісний та наочний. Аналіз структурних елементів творчого процесу у діяльності вчителя музики доводить, що педагогічна творчість є вищою формою активності та самостійності у всій повноті спрямування до фахової майстерності та отримання високих акмеологічних результатів. Ця діяльність вимагає від майбутнього фахівця великої напруги уваги, спостережливості, творчої уяви, емоційного підйому, вольової саморегуляції та інших якостей, які необхідні креативній особистості вчителя музики, особливо у процесі керівництва шкільним хоровим колективом.

На другому етапі формувального експерименту відбувалася актуалізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду майбутніх учителів музики. Цей процес був дуже важливим в силу того, що в основу впевненості особистості в успішності діяльності становить, в основному, позитивний досвід попередньої аналогічної роботи. Тому, мобілізуючи студентів на виконання креативних дій, необхідно було використати серію завдань імпровізаційного та інтерпретаційного характеру. У створенні креативного середовища для взаємного розвитку суб'єктів творчої взаємодії, в

умовах роботи хорového колективу, важливе значення мав оперативний зворотний зв'язок, тобто та інформація, котру майбутній фахівець отримував щодо успішності окремих етапів хормейстерської діяльності.

Особливого значення на цьому етапі експериментальної роботи набули впроваджені педагогічні умови, які узагальнювали конкретні знання, що були засвоєні переважно за допомогою активно-дієвих засобів, які вносили у свідомість майбутнього вчителя музики не тільки об'єктивну інформацію, але й дозволяли оцінити різноманітні аспекти педагогічної діяльності, що призводило до певної перебудови індивідуальної системи формування професійної майстерності. Розширення арсеналу рефлексивних та креативних умінь призвело до трансформації пізнавальної, орієнтаційної та ціннісної сфер особистості майбутнього вчителя, завдяки чому процес формування професійної майстерності майбутніх фахівців поступово ставав запорукою такого творчого взаємозбагачення, котре наповнювало особистісним смислом опановані теоретичні знання, уміння й навички та створювало умови для акмеологічного досягнення високих художніх результатів.

На експериментальному етапі практичної трансформації набутих знань було враховано, що професійна майстерність базується на синтезі індивідуально-особистісних та психолого-педагогічних якостей майбутнього вчителя, як системи узгоджених та апробованих педагогічних дій, котрі забезпечують високий рівень творчої взаємодії керівника з хорovým колективом. У результаті другого етапу формувального експерименту нами були зафіксовані наступні зміни в експериментальній вибірці: систематизовано музично-педагогічні знання з окремих навчальних дисциплін, студенти стали більш вільно оперувати категоріями, пов'язаними з їх майбутньою професійно-педагогічною діяльністю; зафіксовано широку орієнтацію в теоретичних питаннях мистецтва, творчості, особливостях художньо-мистецької рефлексії; сформовано уявлення про мистецтво і творчість як соціальні явища, враховано специфіку розвиненості ідентифікації з мистецтвом; діагностовано розвиненість художньо-асоціативного фонду; зафіксовано стійкий характер адекватного емоційного сприймання музично-

педагогічних ситуацій з встановленими рефлексивно-смысловими характеристиками, впевненість у власних можливостях, прагнення до творчого самовираження, самореалізації, акмеологічних досягнень.

5.4 Проективно-творчий етап експерименту з формування діяльнісно-вольового компоненту майстерності студентів

У теоретичній частині дослідження було показано, що якість професійної майстерності майбутніх учителів музики визначається не стільки рівнем засвоєння музично-педагогічних знань, скільки їх відповідністю сутності педагогічної діяльності вчителя. Діяльність можна вважати сформованою за умови усталення її мотиваційного (ціннісне ставлення до діяльності) та операційного (культуровідповідність способів діяльності) аспектів. Діяльнісний компонент щільно співвідноситься з потребами, цілями та мотивами. Розуміння внутрішніх мотивів у студента в процесі формування професійної майстерності не може з'явитися без усвідомлення особистісних мотивів: уміння дати оцінку своїм імпульсам та відчуттям усвідомлено, тобто у поняттях (одне з розумінь усвідомленого – означає у поняттях, неусвідомленого – у почуттях, емоціях, інтуїції) – є здатністю оцінювати зовнішні впливи внутрішніми умовами індивідуальності. Лише після уміння оцінити свій внутрішній світ у поняттях – створюються передумови для оцінки внутрішніх імпульсів студента, але вже через зворотні зв'язки – шляхом розшифровки дій та понять до рівня імпульсів та мотивів. Таким чином діяльнісне спілкування чи зворотній зв'язок на рівні понятійного передбачає проникнення кожного учасника взаємодії у внутрішні умови іншого через розкодування змістового та чуттєвого змісту понять, як найбільш ефективних форм спілкування.

Діяльнісно-вольовий компонент передбачає здатність майбутнього вчителя музики до управління художньо-творчою діяльністю дітей, їх поведінкою тощо, а також до збереження власного творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності. Цей компонент представлено системою

творчої взаємодії та педагогічним керівництвом процесом, що орієнтує на оволодіння вміннями, навичками та технікою професійного спілкування. Діяльнісно-вольовий компонент є найбільш узагальненим 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 в хорі, при чому вольова сфера коригує діяльнісне ставлення до навчання в творчих дитячих колективах.

На третьому – проєктивно-творчому етапі формувального експерименту робота була спрямована на практичне застосування сформованих умінь та навичок, що сприяють формуванню професійної майстерності майбутніх учителів музики. На цьому етапі була проаналізована творча готовність студентів, що виявлялась у сформованості установки на творчість, постійне прагнення до творчості, а також уміння нестандартно розв'язувати педагогічну ситуацію, створити оригінальну трактовку музичного твору на практикумі роботи з навчальним хором, під час вивчення спецкурсу «Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін» та у процесі індивідуальної навчальної діяльності в класі хорового диригування. У процесі цієї роботи у студентів значно актуалізувались змістовий та процесуальний аспекти творчої навчальної діяльності, активізувалась самостійна робота майбутніх учителів музики. Третій етап формувального експерименту мав експертно-прогнозуючий характер та містив: визначення стійкості фахової спрямованості студентів та магістрів; фіксацію здатності встановлювати творчу взаємодію в роботі з шкільним хоровим колективом; прогнозування подальших тенденцій розвитку майстерності у майбутніх учителів музики; аналіз динаміки індивідуального й групового рейтингу протягом усього періоду проведення експерименту згідно поетапності впровадження змістово-структурної моделі.

На проєктивно-творчому етапі формувального експерименту особлива увага була звернена на стимулювання критичного осмислення майбутніми

фахівцями звичних стратегій комунікації у сфері музично-педагогічної діяльності; сприяння активізації творчого пошуку нових комунікативних стратегій, опанування ефективними моделями поведінки; формування умінь емоційного самовираження, адекватного нормативно-ціннісним засадам творчої взаємодії. У процесі цієї роботи експериментальна методика була спрямована на активізацію професійно-педагогічної готовності фахівців з діяльнісно-вольового компоненту, розширення психолого-педагогічного тезаурусу знань майбутніх фахівців з проблеми набуття та реалізації фахової майстерності у музично-педагогічній діяльності, активізації процесів самоаналізу та самореалізації, забезпечення необхідної теоретико-методичної бази для побудови майбутніми фахівцями індивідуальної стратегії оволодіння майстерністю, а також формування стійкої настанови досягнення найвищого результату у формуванні досліджуваного феномена. Доповнюючи попередні, третій етап відіграв роль коригуючої ланки в процесі формування професійної майстерності вчителя музики з позиції майбутньої продуктивної діяльності. Отже, основним завданням проєктивно-творчого етапу формувального експерименту було підвищення зацікавленості студентів диригентсько-хоровою діяльністю, як одного з ефективних шляхів формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, у процесі якої він має усвідомлювати своєрідність комунікативної діяльності вчителя музики, адже під час керівництва хоровим колективом він виступає як режисер і як актор-виконавець.

На проєктивно-творчому етапі формування діяльнісно-вольового компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики були відібрані методики, що дозволили визначати та перевіряти ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності (додаток Л) [361]; використовувати систему стимулів; практичні завдання-вправи з методики роботи з дитячим хором (додаток И); вправи на розвиток вольових якостей майбутніх фахівців за схемою Б.Смирнова й В.Петрушина [362]; сугестивне навчання за модифікованою методикою Г.Лозанова [420, 490]; оцінювання рівнів комунікативності за тестами В.Ряховського [387, 42-45]; стратегії

«психологічного захисту» у спілкуванні за модифікованою методикою В.Бойка [381, 281-287]; інтерактивні технології (дискусії, диспути, дебати тощо) [420, 246-275]. Дослідно-експериментальна робота була спрямована на ретельне продумування майбутніми вчителями своїх дій та дій виконавців для того, щоб учні змогли стати співавторами музичних занять. Адже осягти секрети творчої взаємодії з учнями засобами музичного мистецтва спроможний учитель, який володіє гармонійним поєднанням педагогічної й виконавської майстерності та диригентської волі у цілісному феномені. Тому доцільно було підбирати такий музичний матеріал та засоби вербальної комунікації, які спрямовані на активізацію внутрішнього стану школярів як суб'єктів взаємодії, що сприяють формуванню їх особистісної позиції.

Серії експериментальних завдань, що були використані на третьому етапі формувального експерименту, забезпечували позитивну динаміку показників діяльнісно-вольового критерію, а саме: міру самостійного обґрунтованого вибору доцільних методів керівництва хоровими колективами; ступінь готовності майбутніх учителів музики до реалізації професійних цілей у практичній діяльності; ефективність сугестивних способів керівництва процесом творчої взаємодії з шкільними хоровими колективами.

Визначаючи та перевіряючи зміни у ставленні студентів до диригентсько-хорової діяльності (додаток Л) [361] ми наголошували на тому, що цей вид діяльності є тією об'єднуючою ланкою, що поєднує індивіда з його “особливим духовним універсамом” і створює “універсальне середовище” для прояву потенційних можливостей цього напрямку. Усвідомлюючи специфічність оволодіння саме диригентсько-хоровою майстерністю, студенти спрямовували свої дії на її опанування та вдосконалення. Диригентсько-хорову діяльність ми відносимо до духовно-практичного виду людської діяльності, яка забезпечує “створення особливих символічних форм, що фіксують, через хорове мистецтво, вищі цінності людини”, і в процесі передачі цих цінностей підростаючому поколінню – морально-естетично його виховують.

Включаючи в експериментальну роботу, яка була проведена нами на практикумі роботи з навчальним хором, вправи на розвиток вольових якостей майбутніх фахівців за схемою Б.Смирнова й В.Петрушина [361] особлива увага була звернена на виокремлення необхідних вольових якостей для продуктивного керівництва хором колективом, що дозволило нам визначити потрібні уміння для виконання цієї діяльності. Зважаючи на динаміку розвитку вольових якостей студентів, які виступали у ролі керівника навчального хору, експериментальні завдання поступово ускладнювались, так окрім виокремлення необхідних вольових якостей, майбутні вчителі музики не тільки підбрали потрібні вольові уміння, а й визначали їх результативність у процесі педагогічної взаємодії з цим колективом.

Методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до практичної роботи з дитячими хорами полягало у відборі й виконанні серії завдань-вправ з метою оволодіння ними уміннями та навичками роботи з різновіковими шкільними хоровими колективами. Майбутньому вчителю музики необхідно було визначити методичну цінність окремих вправ, для того, щоб виокремити найбільш корисні для кожного конкретного вокально-технічного завдання. До складу завдань на розвиток співацьких навичок у школярів входили: вправи на розвиток співацького дихання, інтонаційні, дикційні, фонаційні та вправи, які містили гігієнічні вимоги з охорони дитячого голосу тощо. У результаті цієї роботи студенти визначали, як потрібно змінювати вимоги до школярів у зв'язку з початком мутаційного періоду; в чому полягає єдність художнього та технічного у процесі співацького навчання, тощо (додаток II). Важливим аспектом підготовки майбутніх учителів до практичної роботи з дитячими хорами було вироблення уміння відповідально ставитись до добору репертуару для дитячого хорового колективу, вміння майстерно визначити творчовиконавські можливості школярів та постійний пошук їхніх специфічних художньо-музичних особливостей. У процесі цієї роботи студенти усебічно використовували кращі зразки національної та всесвітньої художньо-

музичної культури, котрі покликані духовно збагачувати як школярів, так і студентів, що суттєво впливало на формування їх професійної майстерності.

На проєктивно-творчому етапі експериментальної роботи нами була використана система стимулів, яка дозволила підняти рівень сформованості фахового тезаурусу майбутніх фахівців та всебічно використовувати набуті знання, уміння й навички у навчально-дієвих формах. Використана нами система стимулів містила: стимули-повідомлення, стимули-комунікації та стимули-події. Стимули-повідомлення забезпечували студентів необхідною інформацією про сутність, структуру, специфіку професійної майстерності вчителя музики, особливості фахової підготовки, про музично-естетичну та педагогічну культуру, педагогічну творчість як загально визнані засоби становлення вчителя. Узагальнені та конкретні знання, які засвоєні переважно за допомогою активно-дієвих засобів, вносять у свідомість вчителя не тільки об'єктивну інформацію, але й оцінки різноманітних аспектів педагогічної комунікації (у вигляді еталонів, ідеалів, зразків), що призводить до певної перебудови індивідуальної системи професійно-педагогічних цінностей.

Стимули-комунікації – включення студентів у професійні стосунки в безпосередній педагогічній практиці, залучення до ознайомлення й подальшої участі в багатофункціональній діяльності вчителя музики. Отримані знання комунікативних систем сприяють адекватному сприйняттю інформації та дозволяють, у відповідності до комунікативної установки, впливати на ситуацію. Здатність сприймати власну „мовленневу свідомість”, а також усвідомлювати й оцінювати таку свідомість та давати адекватну оцінку когнітивному діапазону учасників хорового колективу є основною характеристикою, яка необхідна майбутньому вчителю музики у практичній роботі. Подібне спілкування та психологічна взаємодія, долаючи на своєму шляху оболонку „того, що можна побачити”, здатне охопити собою найтонші нюанси творчого процесу. Кожному диригенту необхідно відчувати таке „занурення” себе у іншого, коли „я” та „вони” припиняють існувати окремо, і його внутрішнє виконання ніби безпосередньо знаходить свою звукову лінію,

втілюючись у виконавських діях хорового колективу. Налагодження диригентом психологічних контактів з хоровим колективом не є механічним процесом, "перенесенням" уваги з одного об'єкту на інший. Комунікативний процес завжди вимагає певної інтелектуальної напруги, зусилля волі, тим більшого, чим більша відстань, на яку диригент посилає свій творчий імпульс.

Стимули-події – творчі зустрічі з видатними педагогами, композиторами, майстрами мистецької сфери, участь студентів у концертній діяльності, шкільних святах тощо. У процесі цієї роботи важливим для майбутніх фахівців було вирішення організаторських питань, а саме планування та координація спільної діяльності, вміння самостійно приймати необхідні рішення, тощо. Загалом цей вид стимульної діяльності активізував педагогічну творчість майбутніх учителів музики та сприяв їх прагненню до самовдосконалення.

Модифікована методика сугестивного навчання Г.Лозанова [420, 490-491], використовувалась нами на етапі інтенсивної підготовки майбутніх учителів музики до роботи з навчальним хором. Застосування сугестивного впливу в процесі навчання є активним методом, який припускає елементи релаксації, навіювання та гри. Основними факторами сугестивної методики виступають: інтонаційне, ритмічне забарвлення мови; щільне сполучення свідомого та безсвідомого; інфантилізація; ігровий характер навчання; авторитет педагога; комунікативність навчальної діяльності; вироблення упевненості у своїх силах; успішність виконання навчальних завдань створення атмосфери повної довіри. З цього приводу доцільно зазначити, що функція керівника хорового колективу в створенні атмосфери взаємної довіри залежить від визначення справжніх причин недовіри до нього з боку хористів. Керівник, у силу свого професійного обов'язку, не повинен шукати витоки недовіри до нього в учасників колективу, адже створення атмосфери довіри – це здатність педагога однозначно диференціювати свої недоліки від недоліків хористів. Недовіру учасників хорового колективу може викликати недостатня фахова компетентність управління хором, невідповідність особистісно–

психологічних та професійних якостей керівника хорového колективу вже сформованим особистим уявленням виконавців.

Виконання сугестивних завдань, у процесі експериментальної роботи, сприяло виробленню здатності майбутніх учителів музики впливати на хоровий колектив у залежності від його внутрішнього стану. Це дозволяло здійснювати оптимальне керівництво виконавцями на основі психолого-діагностичного аналізу, підкріплюючи теоретичні знання практичними навичками. Адже керівникові для успішної роботи з хором необхідний зворотній зв'язок: реакція хористів на його діяльність (для визначення її ефективності), взаємне розуміння та взаємне збагачення. Учасники хору в процесі взаємодії відчують на собі безпосередній вплив керівника, що виражений у його переконаннях, поглядах та вчинках. Тому вчителю музики як керівнику хорového колективу потрібно постійно розвивати перцептивні та сугестивні здібності. У процесі творчого пошуку важливо спиратися на внутрішні механізми диригентської діяльності, що базуються на чуттєвому, невербальному сприйнятті музики та образному мисленні виконавців. Цей процес вимагає високорозвиненої самоорганізації, саморегуляції, самооцінки та міри розвитку сугестії керівника хорového колективу; вміння ініціювати професійні цілі та відповідати за наслідки їх здійснення; уміння доцільно використовувати власний професійний потенціал, робити самостійний обґрунтований вибір методів і форм фахової діяльності.

У процесі перевірки сформованості діяльнісно-вольового компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики за комунікативно-управлінським критерієм нами були використані такі інтерактивні технології, які слугували ефективними методами самопізнання. На даному етапі експериментальної роботи такими були дискусії та дебати, які дозволяли у процесі вирішення суперечностей, обговорювати та знаходити консенсус засобами вербального спілкування. Дискусія – цілеспрямований і впорядкований обмін ідеями, судженнями у групі заради пошуку не лише єдиної істини, а множинних істин, що виокремлюють певний ряд обґрунтованих точок зору, позицій у вирішенні проблеми. У ході дискусії

удосконалювалися вміння майбутнього вчителя музики, а саме: розуміння партнера процесу спілкування; швидкість реагування на партнера, інформацію, ситуацію; коректування власних думок, знаходження компромісу; рефлексування; спілкування на інформаційному, перцептивному, інтерактивному рівнях. Основними формами дискусій на цьому етапі експерименту були: круглий стіл, засідання експертної групи, форум, дебати, міжгруповий діалог тощо.

Круглий стіл, як бесіда та різновид дискусії, у якому на рівних правах бере участь невелика група студентів (5-7 чоловік), де відбувається обмін думками як між учасниками, так і спілкування з «аудиторією» (студентами навчальної групи); засідання експертної групи («панельна дискусія»): спільне обговорення висунутої проблеми учасниками групи (5-7 студентів з визначеним заздалегідь головою) та обговорення доповіді (досить стислої, у якій кожен доповідач висловлює свою об'єктивну позицію; форум - як обговорення, що нагадує засідання експертної групи, у ході якого ця група обмінюється думками з «аудиторією»; дебати – формалізоване обговорення, яке побудоване на основі виступів учасників-представників двох протилежних команд-суперників та заперечень до цих виступів.

Основною темою дискусій на цьому етапі експериментальної роботи було обговорення проблеми створення атмосфери творчої взаємодії керівника з хором колективом як важливого аспекту професійної майстерності вчителя музики. Важливим у цьому аспекті було дискусійне обговорення проблеми внутрішнього контакту хорового диригента як засобу проникнення у духовний світ виконавця. К.Станіславський підкреслював важливість такого контакту, зазначаючи, що «безпосереднє спілкування у чистому вигляді, з душі – в душу, з очей – в очі, з кінчиків пальців, з тіла, без фізичних дій, які можна було б побачити [448, 156]. Адже подібне спілкування та психологічна взаємодія, долаючи на своєму шляху оболонку „того, що можна побачити”, здатне охопити собою найтонші нюанси творчого процесу. Кожному керівнику хорового колективу необхідно відчувати таке „занурення” себе у іншого, коли „я” та „вони” припиняють існувати

окремо, і його внутрішнє виконання ніби безпосередньо знаходить свою звукову палітру, втілюючись у виконавських діях хорового колективу. Налагодження диригентом психологічних контактів з хоровим колективом не є механічним процесом, "перенесенням" уваги з одного об'єкту на інший.

Процесу підготовки до практичної діяльності вчителя музики як керівника дитячого хорового колективу сприяло дискусійне обговорення значущості необхідного вияву диригентом передуючого віддзеркалення, у якому він ніби ототожнює свої внутрішні виконавські дії з майбутніми діями хористів, ставлячи себе на їхнє місце. Внутрішньо проспівуючи їхні партії, майбутній вчитель музики моделює цим завдання хоровому колективу, створюючи загальний емоційний фон, який поєднує творчі устремління музичного мислення хористів у єдиний змістовий потік. Унаслідок використання таких механізмів виконавцям значно легше сприймати та розшифровувати інформацію музичного мислення, що надходить від диригента, оскільки в даному випадку налаштування керівника може майже повністю співпадати з психічним станом колективу. У наслідок цих дій з'являється реальна можливість встановлення глибоких психологічних контактів між керівником та дитячим хоровим колективом, що активно сприятиме процесу творчої взаємодії.

Дискусія-диспут, яка активно використовувалась нами на проективно-творчому етапі експерименту мала підготовчий етап, на якому учасники диспуту готували виступи з заданої теми. Хід диспуту частково визначався експериментатором, але, в основному носив непередбачуваний характер з яскравими емоційними виступами. Колективне вирішення поставленої проблеми з одночасним тренуванням певних комунікативних умінь та навичок учасників проходило у процесі прогресивної дискусії, яка включала 5 етапів, а саме: зародження ідеї (студенти за певний проміжок часу готували висунення ідеї, у якій були закладені шляхи вирішення поставленої проблеми); усі висунуті ідеї фіксувалися на дошці; обговорювався кожний представлений варіант вирішення проблеми; на наступний етап дискусії висувалися найбільш вдалі варіанти, які були розподілені за ступенем їх

значущості, тобто проводилась верифікація ідей; на останньому етапі, у ході дискусії за результатами голосування, приймалося остаточне вирішення проблеми. Прогресивна дискусія допомагає виробити вміння швидко та ефективно приймати колективне вирішення поставленої проблеми.

До основних правил ефективного проведення дискусій нами віднесено: доброзичливе ставлення і увага до кожного учасника; утримання від схвальних або несхвальних висловлювань; зосередження всієї дискусії на основній темі, фіксація уваги учасників тільки на тих питаннях, які обговорюються; стислість, змістовність, аргументованість як у процесі дискусії, так і під час підведення підсумків; загальний висновок - не кінець роздумам над проблемою, а наступний крок у дослідженні нової теми.

Проведення дискусій, диспутів, дебатів потребувало від учасників експерименту розвиненої комунікативної функції, тому на цьому етапі нами була апробована авторська модифікація тесту В.Ряховського [387, 42-45] з оцінювання рівнів комунікативності майбутнього вчителя. Комунікативність розглядалася як фахова здатність учителя музики до продуктивного спілкування, у якому керівник та учасники хорového колективу були б рівними партнерами взаємодії. Адже комунікативний процес завжди вимагає певної інтелектуальної напруги, зусилля волі, тим більшого, чим більша відстань, на яку керівник хорového колективу посилає свій творчий імпульс.

Засобами діалогізації у цьому процесі були обрані: використання риторичних запитань, узагальнюючих конструкцій – звертань, апелювання до досвіду присутніх, застосування засобів виразного мовлення. На цьому етапі особлива увага була звернена на колективну творчість, адже будучи продуктом кожної окремої особистості, творчість залежить від власного досвіду, і разом з тим вона майже не формується незалежно від її колективної форми. Творче натхнення народжується завдяки загальному впливові, заохочуючи, створюючи для цього сприятливе середовище, оцінюючи результат. Тому на даному етапі експериментальної роботи використовувалися методи моделювання, метод аналізу педагогічних ситуацій, творчі імпровізаційні завдання тощо.

Зіставлення результатів організації навчального діалогу в контрольних та експериментальних групах свідчить про ефективність інтерактивних методів пізнання (дискусії, диспути, дебати тощо), які ефективно впливають на розвиток комунікативних умінь та навичок майбутніх учителів музики та засвідчують актуальність активізації діалогічних стратегій педагогічної діяльності, особливо у контексті орієнтації сучасної школи на суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учителем і учнями, на формування толерантних стосунків суб'єктів педагогічного процесу. Ефективне спілкування на індивідуальних заняттях та у процесі колективного музикування дозволило студентам досягнути більш глибокого взаєморозуміння, сприяло створенню умов для взаємного морального збагачення; активізації рефлексивного мислення, опануванню принципами і нормами діалогової комунікації як зустрічі представлених особистостями смислів, що формували досвід толерантності.

У процесі формування діяльнісно-вольового компоненту на проєктивно-творчому етапі експерименту нами також використовувалися тренінгові комунікативні вправи, які дозволяли формувати мотиваційні основи спілкування, забезпечувати його предметний зміст, організацію комунікативної атмосфери на практичних заняттях; зняття психологічних бар'єрів спілкування, тощо. З метою зняття емоційної напруги майбутніх учителів музики у процесі навчальної діяльності нами була використана методика домінуючої стратегії психологічного захисту в процесі спілкування за розробкою В.Бойка [381, 281-287], яка орієнтує майбутніх фахівців на ефективну взаємодію. Оцінювання, за означеною методикою, проходило з допомогою п'ятибальної системи за такими показниками: I октант – авторитарність; II октант – егоїстичність; III октант – агресивність; IV октант – недовірливість; V октант – ліберальність; VI октант – незалежність; VII октант – дружельюбність; VIII октант – альтруїстичність.

У процесі експериментальної роботи використовувались робочі гіпотези про те, що діагностика міжособистісних стосунків майбутніх вчителів, які мали переважно високі бали по VI-VIII октантам (VI октант –

незалежність, VII октант – дружелюбність, VIII октант – альтруїстичність), з домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні „миролюбність” найбільше орієнтовані на суб’єкт-суб’єктну взаємодію у педагогічному процесі. Відповідно, студенти, які мали переважно високі бали по I-III октантам (I октант – авторитарність, II октант – егоїстичність, III октант – агресивність), з домінуючою стратегією психологічного захисту у спілкуванні „агресія” у педагогічній взаємодії використовували суб’єкт-об’єктну взаємодією. За результатами дослідної роботи проведеної в контрольних та експериментальних групах усі реципієнти умовно були поділені на три групи. Учасники першої групи (демократичної) отримали, в основному, високі бали по VI-VIII октантам; у реципієнтів другої групи (ліберальної), переважно, високі бали зафіксовані по IV-VI октантам; учасники третьої групи (авторитарної), загалом, отримали високі бали по I-III октантам. Порівнюючи отримані результати у першій та третій групах доцільно зазначити, що одночасна збіжність високих чи низьких балів у реципієнтів майже не була відмічена у ході експерименту, тому що, переважно, показники цих груп мають полярне значення: авторитарність-альтруїстичність, агресивність-дружелюбність, тощо. Інакше розподілена збіжність високих та низьких балів у реципієнтів за першою і другою групами, та другою і третьою групами. Як виявили проведені експериментальні дослідження, четвертий октант другої групи (недовірливість) притаманний, у деяких випадках, як авторитаризму (третья група), так і альтруїзму (перша група).

Загалом, на початку третього етапу формувального експерименту високий рівень авторитарності за домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні виявився у 45,3% учасників експериментальних груп, значно менший відсоток реципієнтів першої групи поєднував авторитарність з високим рівнем розвитку другого і третього октанту (егоїстичність та агресивність) – 11,4%. Лібералізм та недовірливість (друга група) проявили 13,2% учасників експериментальних груп. 41,5% учасників експериментальних груп, які умовно належали до третьої групи

(демократичної), виявили дружелюбність у процесі педагогічної взаємодії. Значно менше у цій групі була виявлена незалежність (17,3%) та альтруїстичність (9,7%). Тобто, за цими даними, домінуючою стратегією психологічного захисту в процесі спілкування є прояв орієнтації на суб'єкт-об'єктну взаємодію (58,5%) опитаних майбутніх учителів музики, а це становить більшу частину загальної вибірки.

Порівнюючи результати домінуючої стратегії психологічного захисту в процесі спілкування за модифікованою методикою В.Бойка, яка орієнтує майбутніх фахівців на ефективну взаємодію, на початку та наприкінці проєктивно-творчого етапу формувального експерименту доцільно зазначити, що в експериментальних групах значно зріс відсоток майбутніх учителів музики, які наблизились до першої групи за VI-VIII октантами (VI октант – незалежність, VII октант – дружелюбність, VIII октант – альтруїстичність) з 41,5% на 55,3%. Відповідно зменшився відсоток студентів експериментальних груп, які залишились у третій групі (I октант – авторитарність, II октант – егоїстичність, III октант – агресивність) з 45,3% на 33,4%. Отримані результати дали змогу зробити висновок, що авторитарність іноді притаманна тим студентам, які у недостатній мірі володіють комунікативними вміннями та навичками. Майже не було якісних змін у студентів, які належали до другої групи (IV октант – недовірливість; V октант – ліберальність), адже різниця початкового та прикінцевого результатів становила +/- 1,9%. Це свідчить про те, що ліберально-спонтанне ставлення до музично-педагогічної діяльності є неприйнятним, адже воно майже не змінюється під впливом експериментальних методів.

Загалом, модифікована методика домінуючих стратегій психологічного захисту у спілкуванні В.Бойка дозволила нам з'ясувати відсоткове співвідношення орієнтації майбутніх учителів музики на суб'єкт-об'єктну та суб'єкт-суб'єктну взаємодію на проєктивно-творчому етапі формувального експерименту в експериментальних й контрольних групах. Порівняльний аналіз виявив домінування у значній кількості майбутніх фахівців орієнтації на суб'єкт-об'єктну взаємодію (в експериментальних групах – 41,5%, в

контрольних групах – 57,8%). Різниця відсоткового співвідношення в орієнтації майбутніх учителів музики на суб'єкт-суб'єктну взаємодію між експериментальними і контрольними групами становить майже 16,3%, що свідчить про ефективність запропонованої методики та дозволяє стверджувати, що у студентів експериментальних груп на третьому етапі формувального експерименту відбулися такі позитивні зміни: за сприяння розвитку уміння аналізувати себе у різних ситуаціях педагогічної взаємодії у деяких майбутніх учителів музики авторитарні тенденції були змінені на демократичні, дружелюбні; уміння розпізнавати та адекватно виражати свої почуття, контролювати емоційний стан сприяло зникненню агресивності у частини студентів; розуміння того, що пізнання себе можливе через глибоке пізнання іншої особистості дозволило багатьом майбутнім фахівцям розвинути сугестивність, перцептивність, рефлексивність, креативність та готовність до акмеологічного самовдосконалення. Усе це дозволило майбутнім учителям музики підвищити впевненість у собі, виробити здатність до творчого діалогу, до суб'єкт-суб'єктної взаємодії у комунікативних процесах.

Як виявив проведений експеримент сприятливі умови та потенційні можливості формування професійної майстерності майбутніх учителів музики закладено в авторському спецкурсі “Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін” (додаток К), особливістю проведення якого є високий рівень активності включення у роботу кожного студента, постійна творча взаємодія педагога і студентів, аналіз кожним та групою реальних досягнень у процесі оволодіння основами професійної майстерності. Специфічною ознакою спецкурсу є створення та розв'язання проблемних ситуацій, котрі завдяки тому, що практика відтворюється у формі моделі, дозволяють оволодівати елементами фахової майстерності закладаючи базисну основу для ефективного розвитку у майбутніх фахівців здатності до професійної рефлексії. Особливого значення у практичному вирішенні цього завдання набуває поєднання отриманих знань та вмінь з практикою роботи з дітьми, коли майбутні вчителі шукають та знаходять шляхи творчого розв'язання

складних педагогічних завдань. Саме професійна лабораторія, котра здатна відшукувати нагальні засоби ефективного сугестивного впливу на учнів, творчої педагогічної взаємодії зі шкільним колективом є основою самовдосконалення як необхідної ланки майстерності майбутнього фахівця.

На проєктивно-творчому етапі формувального експерименту спецкурс „Основи професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін” спираючись на концептуальні положення педагогічної майстерності, дослідження з теорії та історії музичного виконавства, музикознавства, музичної психології і музичного виховання став підґрунтям формування професійної майстерності з наближення до майбутньої продуктивної діяльності у єдності спрямованості педагогічно-виконавських дій, набуття педагогічно-виконавської компетентності, розвитку музично-педагогічних здібностей, озброєння педагогічною технікою тощо. Методами роботи на практичних заняттях даного спецкурсу виступали: дискусії та диспути; роз’яснення викладача; опис спостережень за діяльністю провідних фахівців; самостійна робота з літературою теоретико-методичного профілю; створення структурних блок-схем тем спецкурсу; ведення словника спеціальної термінології; вивчення матриць навчальної інформації; вироблення навичок індивідуально-творчої інтерпретації музичних творів, що сприяло розширенню фахових знань; робота з культури й свободи мовлення; застосування методу визначення потенційних помилок; розвиток і тренування педагогічно-виконавських умінь та навичок студентів згідно індивідуальних планів-програм; моделювання художньо-комунікативних ситуацій майбутньої педагогічної діяльності тощо.

Результати проєктивно-творчого етапу експерименту з формування діяльнісно-вольового компоненту професійної майстерності фахівців враховували поетапність цього процесу з обов’язковою моніторинговою фіксацією двох стадій – початкового та прикінцевого результату. Вимірювання проводилось за допомогою діагностичних таблиць, оцінювального шкалювання, контент-аналізу тощо, включаючи й оцінку результатів самостійної художньо-практичної діяльності студентів. За

показниками сформованості діяльнісно-вольового компоненту в експериментальних та контрольних групах динаміка сформованості означеного феномена відображена в таблиці 5.10.

Таблиця 5.10

**Динаміка формування діяльнісно-вольового компонента
професійної майстерності студентів**

| Показники Рівні | Контрольні гр. | | | | | | Експериментальні гр. | | | | | |
|--------------------------------|----------------|------|-----------|------|-----------|------|----------------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | 1 показн. | | 2 показн. | | 3 показн. | | 1 показн. | | 2 показн. | | 3 показн. | |
| | а | % | а | % | а | % | а | % | а | % | а | % |
| Репродуктивний | 128 | 21,2 | 127 | 33,2 | 126 | 50,7 | 57 | 79,6 | 58 | 14,7 | 58 | 20,4 |
| Адаптивний | 136 | 24,2 | 134 | 35,1 | 135 | 46,0 | 77 | 18,3 | 76 | 19,3 | 75 | 67,8 |
| Кваліфікаційно-компетентнісний | 91 | 02,8 | 92 | 24,1 | 94 | 03,3 | 190 | 02,1 | 191 | 48,5 | 190 | 11,8 |
| Акмеологічно-творчий | 27 | 100 | 29 | 7,6 | 27 | 100 | 70 | 100 | 69 | 17,5 | 71 | 100 |
| | 382 | 100 | 382 | 100 | 382 | 100 | 394 | 100 | 394 | 100 | 394 | 100 |

Аналіз динаміки формування діяльнісно-вольового компоненту за результатами контрольного експерименту засвідчив, що рівень професійної майстерності майбутніх учителів музики в експериментальних групах за трьома показниками становить 66,1% (з них: кваліфікаційно-компетентнісний рівень складає 48,4%, акмеологічно-творчому рівню відповідає 17,7%). Отримані результати підтверджують ефективність обґрунтованих у дослідженні педагогічних умов забезпечення організаційно-методичної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. З цієї позиції доцільно виокремити таку значну педагогічну умову як перевага практичних активно-дієвих засобів перед теоретико-умоглядними у навчальному процесі. Адже особливо цінним у створюваних практичних активно-дієвих ситуаціях є те, що студенти потрапляють в такі умови, коли їх

думка на тривалий час входить у стан підвищеного напруження, яке передбачає наближення розв'язання проблемного завдання. Такий стан викликає позитивне стимулювання мисленнєвої діяльності емоційною сферою, створюючи у студентів підґрунтя для формування здібностей до активної пошукової роботи. Паралельно з цією педагогічною умовою важливою у процесі формування діяльнісно-вольового компоненту професійної майстерності майбутніх учителів музики нами визнано стимулювання їх самостійно-вольових зусиль на всіх етапах фахової підготовки. У зв'язку з цим, великого значення ми надаємо удосконаленню процесу активізації самостійного пошуку, який підсилює зв'язок змісту навчального матеріалу з науковою інформацією, а також забезпечує можливості самостійно з'ясувати і визначати раціональні способи виконання навчально-пізнавальних завдань та стимулює пізнавально-пошукову діяльність, розробку засобів і прийомів її організації. Результати третього етапу формувального експерименту в експериментальних та контрольних групах показані на рис. 5.9.

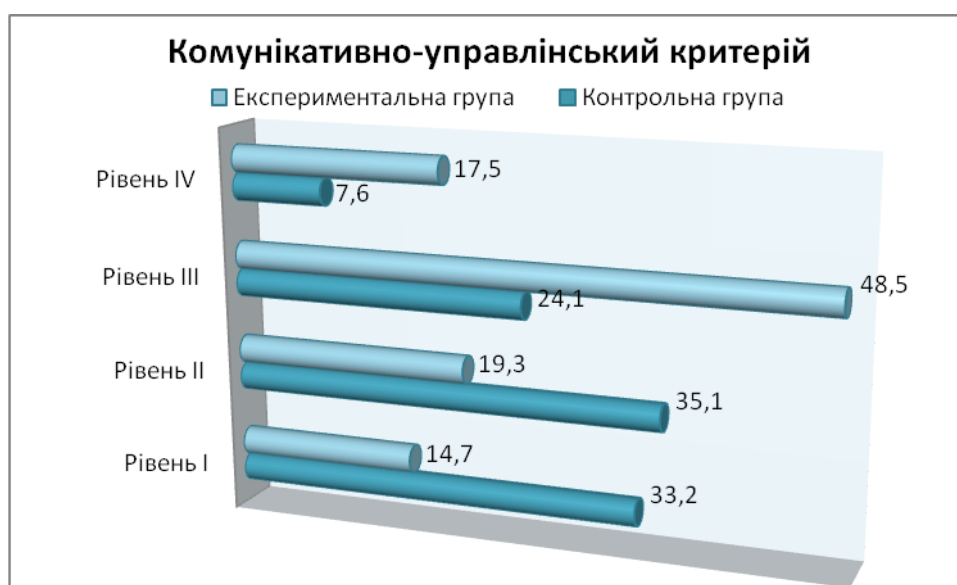


Рис. 5.9 Рівні сформованості діялісно-творчого компоненту в контрольних та експериментальних групах.

Проективно-творчий етап формувального експерименту був підпорядкований перевірці результативності розробленого нами організаційно-методичного забезпечення формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. На цьому етапі у процесі навчальної

музично-комунікативної діяльності у майбутніх учителів музики значно активізувалась самостійна робота, актулізувалися змістовий та процесуальний аспекти творчої діяльності студентів, сформувалася здатність встановлювати атмосферу творчої взаємодії в роботі з шкільним хоровим колективом, отже здійснювалось практичне застосування сформованих умінь та навичок професійної майстерності майбутніх фахівців. Третій етап формування експерименту мав експертно-прогнозувальний характер та містив: визначення стійкості професійної спрямованості бакалаврів та магістрів; забезпечення необхідної теоретико-методичної бази для побудови майбутніми фахівцями індивідуальної стратегії оволодіння майстерністю; прогнозування подальших тенденцій розвитку визначеного феномена у майбутніх учителів музики; моніторингове дослідження динаміки індивідуального й групового рейтингу студентів протягом усього періоду проведення експерименту.

У результаті проєктивно-творчого етапу формування експерименту нами були виокремлені наступні зміни в експериментальній вибірці: систематизовано знання студентів з диригентсько-хорових дисциплін; діагностовано міру самостійно обґрунтованого вибору доцільних методів керівництва хоровими колективами; відзначено широку орієнтацію майбутніх фахівців у питаннях впливу сугестивності, перцептивності, рефлексивності та креативності на організацію взаємодії в хорових колективах; діагностовано активізацію професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хорами; зафіксовано прагнення до самоаналізу та самореалізації у набутті фахової майстерності; виявлено стійку настанову досягнення найвищого результату в музично-педагогічній діяльності; виділено творчий пошук нових комунікативних стратегій, опанування ефективними моделями поведінки; визначено сформованість умінь емоційного самовираження студентів, адекватних нормативно-ціннісним засадам музично-педагогічної взаємодії.

5.5. Результати впровадження організаційно-методичної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів музики

Удосконалення освітньої системи вимагає глибокого осмислення, аналізу та синтезу сучасної педагогічної реальності, критичного переосмислення накопиченого досвіду. Особливо актуальною ця проблема постає у світлі прийняття вимог Болонської декларації. У зв'язку з цим, як засвідчує практичний досвід, основним чинником, здатним вплинути на підвищення рівнів професійної майстерності фахівців, їх компетентності та ерудиції є чітка, на достовірно науковому ґрунті організація дослідної роботи безпосередньо у вищому навчальному закладі. Вирішення цих завдань неможливе без вірного розуміння сутності та призначення цього процесу та розв'язання кола нагальних стратегічних питань.

Визначаючи пріоритетні напрямки розвитку сучасної освіти М.Фулан зазначив, що взаємозв'язок «між першими двома здатностями – особистим баченням і пошуком – це здатність постійно *виражати і збільшувати* те, що ми цінуємо. Генеза змін починається із цього динамічного напруження. Здатність бути майстерним – ще один дуже важливий елемент. Люди повинні спрямовувати на зміни не тільки свої думки, а й свою поведінку. Майстерність і компетентність абсолютно необхідні для ефективності, але це також *засоби* для досягнення глибшого розуміння (а не тільки його результати)» [488, 40].

У ході формувального експерименту здійснено конструктивну трансформацію методологічних і методичних засад формування професійної майстерності майбутніх учителів музики у вищому навчальному закладі відповідно до висунутої гіпотези дослідження. Організація експерименту передбачала паралельне порівняння вихідних, проміжкових і підсумкових результатів спостереження однорідних об'єктів з використанням експериментальних факторів впливу і без них, що дало можливість обґрунтувати ефективність проведеної дослідно-експериментальної роботи. Для повноти і цілісності результатів експерименту дослідження

здійснювалось як покомпонентно за окремими напрямками мистецької освіти, так і системно — за її інтегральними характеристиками.

У процесі експериментальної перевірки часткових емпіричних гіпотез використовувались такі показники професійної майстерності майбутніх учителів музики, котрі надійно піддавались статистичній обробці. Визначено, що ключове значення для формування професійної майстерності вчителя музики має її акмеологічна спрямованість, котра розглядається нами як стійка система домінуючих мотивів, закріплених в інтересах, установках, цілях, перспективах діяльності. Вивчаючи механізми спрямованості особистості, доцільно відмітити, що в ієрархії доміант потреб учителя особливе місце займають мотиви, які пов'язані з постійним процесом педагогічної взаємодії. Ці мотиви проявляють себе у захопленості педагога своєю професійною діяльністю, в устремлінні до її вдосконалення, до оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками. Стійка спрямованість вчителя – це постійна зацікавленість в тому, щоб оволодіти всіма засобами фахової майстерності. Тому в цьому процесі необхідно майбутньому вчителю музики шукати нові для нього шляхи досягнення акме-вершин.

Методологічним фундаментом обґрунтування системи шляхів і засобів акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики в процесі формування професійної майстерності виступили концепції розвитку їх якостей та здібностей (Л.Бочкарьов, 1997; В.Ражніков, 1994; Б.Теплов, 1985); концепції оволодіння акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин майстерності (А.Деркач, Н.Кузьміна, 1993), концепція творчого розвитку майбутнього фахівця (С.Сисоева, 2006; Ю.Цагареллі, 2008). Як зазначив В.Орлов, специфіка акмеологічного процесу реалізації можливостей «вчителів мистецьких дисциплін ґрунтується на механізмах рефлексивної самоорганізації особистості» [338, 169].

Основним завданням дослідно-експериментальної роботи було впровадження концептуальної моделі формування професійної майстерності майбутніх учителів музики та апробація змістово-структурної системи, що поєднувала педагогічні технології та зміст освіти, спрямовані на розвиток

ідентифікації, рефлексії та емпатійності студентів у процесі практичної діяльності. Послідовність впровадження концептуальної моделі була наступною: адаптаційно-спрямовуючий блок охоплював початковий етап формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. Він був спрямований на діагностування реального стану формування означеного феномена у студентів I-II курсів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів; верифікаційно-системний блок був підпорядкований формуванню ключових компетенцій професійної майстерності майбутніх фахівців на базі існуючих організаційно-методичних моделей у студентів III курсу інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів; експертно-оцінний блок розкривав специфіку організаційно-методичної системи навчання студентів за розробленою методикою та дозволяв визначити ступінь якості підготовки студентів-бакалаврів (IV курс); акмеологічно-прогностичний блок спрямований на розвиток досягнутого як базисної основи для подальшої продуктивної діяльності (V курс, магістри).

У процесі підготовки майбутніх учителів музики як керівників хорових колективів у системі багаторівневої освіти адаптаційно-спрямовуючий блок розглядався нами як період визначення основних пріоритетів майбутніх учителів музики та вирівнювання довузівської підготовки студентів у курсі психолого-педагогічних та фахових дисциплін. Цей період припадав, в основному, на перший курс навчання студентів в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів, але у певній групі майбутніх учителів музики (у яких період адаптації проходить складно), він розтягується й на другий курс. Отже цей період можна характеризувати як співвідношення зовнішніх соціальних умов та внутрішніх умов розвитку особистості, яку Л.Виготський характеризував «зоною ближнього розвитку» [85, 56]. Цей навчальний період був важливим для діагностування реального стану формування професійної майстерності та визначення типологічних особливостей майбутніх керівників шкільних хорових колективів.

Верифікаційно-системний блок, який припадав, в основному, на другий, а іноді на початок третього курсу, був спрямований на формування ключових компетенцій означеного феномена на базі існуючих організаційно-методичних моделей. Як виявили результати проведених досліджень, цей період є «сензитивним», адже саме у цей проміжок часу в певній кількості майбутніх учителів виникає вибіркова почуттєвість, загострена реакція на зовнішні подразники та впливи. Верифікаційно-системний блок концентрує в собі рівень професійних знань, умінь та навичок та дозволяє співвіднести їх до вимог професійної підготовки.

Експертно-оцінний блок розкривав специфіку організаційно-методичної системи навчання студентів на рівні бакалаврату. Цей період характеризувався стадійністю розвитку, адже зміни на цьому етапі проходили достатньо повільно, але супроводжувалися якісними стрибками. Чергування стабільних та критичних періодів стало поворотним пунктом розвитку фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Експертно-оцінний блок охоплював професійне спрямування майбутнього фахівця на етапі підготовки до закінчення бакалаврату, вибору спеціалізації та досягнення диференційованого навчання в магістратурі.

Акмеологічно-прогностичний блок охоплював рівень навчання майбутніх фахівців у магістратурі. Це був період «діяльній інтерпретації» (Д.Ельконін), на якому магістр виділяв для себе провідний вид педагогічної діяльності (викладач хорového диригування, основного інструменту, теорії та історії музики, постановки голосу, методики музичного виховання тощо), який часто прогнозував подальший його особистісний акмеологічний розвиток. На кожному етапі проводилося моніторингове обстеження, яке сприяло виявленню важливих складових кожного етапу та допомагало коректувати дії майбутніх учителів музики, спрямовуючи їх у творче русло.

Виокремлені у процесі проведення дослідної роботи функції концептуальної моделі (світоглядна, пізнавальна, діагностична, інтерактивна, орієнтаційна, оцінна, конструктивна, адаптивна, комунікативна, дослідно-творча), забезпечували ефективність її регуляції, котра полягала у

пристосуванні до умов мистецької діяльності, забезпеченні гнучкого переходу з одних властивостей об'єкту на відображення інших, взаємодії усіх блоків цієї моделі спрямованої на наближення студентів до прогнозованої мети.

Формування професійної майстерності майбутніх учителів музики на основі розробленого концептуального підходу до блочно-модульного навчання майбутніх фахівців, пропонується розглядати як взаємозалежність та системний зв'язок визначених блоків у системі багаторівневої освіти, в єдності яких створюються умови для формування означеного феномена як універсального. Усі блоки концептуальної моделі, а саме: адаптивно-спрямовуючий; верифікаційно-компетентнісний, експертно-оцінний, акмеологічно-прогностичний – взаємозалежні, їхній зміст динамічний, багатоманітний. Як зазначила Г.Падалка, модульно-рейтингова технологія навчання є «одним з можливих варіантів доцільної організації підготовки студентів у системі *мистецької освіти*, що містить в собі резерви конкретизації і визначення загального змісту вимог у поєднанні з індивідуальними характеристиками тих, хто навчається. Локальна побудова навчального модуля дає змогу врахувати темп просування кожного з студентів і в разі потреби скоректувати його. Чітка окресленість змісту кожного модуля, попередня продуманість кожної частки навчання у їхньому спрямуванні на перспективу стає вирішальним фактором дидактичного забезпечення мистецького розвитку студента» [350, 238].

Джерелом вихідних даних для оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців стала рейтингова система, зміст котрої забезпечував усю необхідну інформацію про методикау оцінки якості роботи викладачів, та якість фахової підготовки студентів до практичної діяльності. Наведені у моніторингу показники якості різноманітних видів діяльності були використанні нами як початкові дані для розрахунку рейтингу. Обробка анкет майбутніх учителів музики, включених до положення про рейтингову оцінку, дозволяла зібрати необхідну і достатню інформацію, що була використана як початкові дані для розрахунку рейтингової оцінки. Залік виставлявся на основі рейтингового балу студента, що враховував усі види його навчальної діяльності.

Рейтингові бали сумувалися впродовж всієї роботи студента по модулю, а також враховувалися всі можливі види навчальної діяльності студента.

Здійснення експериментальної роботи на основі модульного навчання передбачало можливість для студента самостійно працювати з запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містила цільову програму дій, банк інформації та методичне забезпечення з метою досягнення поставлених цілей, скерованих на: представлення змісту навчального курсу в закінчених самостійних модулях, які є одночасно комплексом навчальної інформації та методичною інструкцією по її засвоєнню; обумовлення самостійності досягнення студентом певного рівня навчальних успіхів; дотримання суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі взаємодії між педагогом і студентом (О.Гуменюк, В.Ковальчук, П.Симонов, В.Трофімов, Н.Шиян). Отже використання модульної технології навчання у мистецькій освіті майбутнього вчителя обумовлено: специфікою самого предмета навчання, структура якого базується на закономірностях цілеспрямованого процесу та результату опанування художніх цінностей і пов'язаного з ним розвитку особистості засобами мистецтва; значним обсягом мистецької інформації, що утворює навчальний зміст і важко піддається засвоєнню поза її структуризацією; завданнями професійної підготовки студентів, які передбачають організацію змістово-структурної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів музики.

Технологія цілісного процесу формування професійної майстерності майбутніх учителів музики проектується на його структуру, і тому має сенс говорити про зміст, про технології процесів виховання, навчання, розвитку, чи про технології мети, змісту, методу. У єдності й цілісності вони можуть бути представлені схематично у вигляді матриці стану визначеного феномена й процесу його зміни, елементи яких перебувають у взаємодії.

Наприклад, у вертикальному зображенні цієї схеми представлені три стани визначеного феномену (у континуумі), а по горизонталі - три технологічні ланцюжки його зміни (у континуумі): технологія: П <-> М <-> ПМ технологія розвитку феномену: Сп *-> М <-* Д. Від ступеня розуміння їхньої рівної

значимості залежить процес гармонізації суб'єктів (або її порушення) у процесі взаємодії. Розглядаючи процес фахового навчання у вищому навчальному закладі як засіб підготовки до продуктивної діяльності з визначеною програмою тренінгів, заданих соціальним замовленням, важливо встановити взаємозв'язок та взаємозалежність усіх елементів цієї системи. Використання інноваційних технологій у поєднанні з пізнавальною, оцінною та творчою діяльністю спрямовувало студентів на вирішення проблемних ситуацій, активізувало їх участь у навчальному процесі.

Проведена дослідно-експериментальна робота дозволила конкретизувати зміст інноваційних технологій, які істотно впливають на формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики, а саме: інтерактивної, експериментальної, технології самостійного навчання, адже вони, на нашу думку, є домінуючими у модульно-рейтинговій навчальній діяльності.

Широке використання діагностичного та інтерактивного контролю у ході експерименту передбачало активне впровадження моніторингу, але не тільки в розумінні збирання формальних кількісних показників фахової майстерності майбутніх учителів музики та контролю за ними, а як надійного та оперативно діючого інструменту для відслідкування перебігу динамічно змінних процесів та передбачення їх впровадження через вивчення багатьох якісних показників і змін у цій сфері. Моніторинговий підхід до діагностування професійної майстерності майбутніх учителів музики на основі блочно-модульного навчання дозволив здійснювати управління навчально-виховним процесом на науковій основі, спрогнозувати позитивні тенденції, а також допоміг об'єктивно зафіксувати професійне зростання майбутніх фахівців у процесі набуття ними першого педагогічного досвіду.

Алгоритм моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців як керівників хороших колективів включав: організаційний збір вихідних результатів для оцінки якості підготовки фахівців у циклі диригентсько-хорових дисциплін; контроль вірогідності початкових результатів; обробку матеріалів про рейтингову оцінку викладачів; аналіз попередніх результатів

моніторингу якості підготовки студентів за фахом; аналіз результатів моніторингу якості робіт та на основі цих даних прийняття керівних впливів.

Професіографічний моніторинг визнано нами як модернізований засіб вимірювання якості мистецької освіти, адже за його допомогою була створена можливість об'єктивно, надійно, систематично, цілісно та комплексно проводити облік особливостей об'єкта вивчення з умов проведення дослідно-експериментальної роботи. Моніторингове дослідження дозволило постійно визначати, що повинно бути змінено чи оновлено під впливом нових тенденцій та фіксувати зміни у навчально-педагогічному процесі. Важливу роль у реалізації цих завдань доцільно надавати достатній та своєчасній діагностиці педагогічних процесів, котру у великій мірі може забезпечити моніторинг якості освіти. Виявлено, що ефективне використання моніторингу дозволяє створити сприятливі умови для особистісного акме розвитку майбутніх учителів музики, зменшити ефект впливу негативних обставин на особистість, зробити вибір й розробку найбільш ефективних інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних завдань.

Перший етап формувального експерименту (проблемно-пізнавальний) – був націлений на розвиток мотиваційної сфери та компетентності майбутніх учителів музики, що загалом сприяло формуванню у них загальної культури, що припускало їх зорієнтованість на цінності національних і світових надбань. Цей етап дозволив розширити фактичні знання студентів у сфері мистецької освіти, стимулювати їх позитивне ставлення до майбутньої професії. На першому етапі формувального експерименту були закладені основи мотиваційного спрямування у майбутніх учителів музики до набуття фахового досвіду, вироблення у них позитивного емоційного ставлення до диригентсько-хорової діяльності, формування ціннісного переконання щодо значущості музично-естетичного виховання школярів, загалом, та вокально-хорового, зокрема.

Проблемно-пізнавальний етап експерименту сприяв виробленню у майбутніх учителів музики стійкої установки на засвоєння професійних знань, умінь та навичок, що у процесі практичних занять з хорового диригування

було виражено у виконанні самостійно підготовлених блоків завдань, з'ясуванні характерних особливостей музичних творів, що вивчаються, знаходженні специфічних прийомів співу, рекомендацій щодо опанування творчими завданнями та аналізу джерел отримання додаткової інформації, співвідношення яких змінювалося у залежності від конкретної мети кожного завдання. Ефективність експериментальної роботи суттєво зростала за умов застосування діалогічних методів навчання, обміну думок, створення можливості для майбутніх фахівців висловлювати власні судження й приймати спільні рішення, що й підтверджували отримані результати вихідного індивідуального й групового рейтингу студентів.

Другий етап формульовального експерименту (практичної трансформації набутих знань) був спрямований на створювання таких педагогічних ситуацій, які б сприяли оволодінню студентами педагогічними умовами досягнення професійною майстерністю у процесі практичної діяльності. Особливого значення на цьому етапі дослідно-експериментальної роботи набуло поєднання засвоєних знань і вмінь з практикою роботи з хоровими колективами, коли майбутні вчителі шукали та знаходили шляхи творчого розв'язання складних педагогічних завдань, активно розвивали креативність та рефлексивність. Саме практикум роботи з хором став тією професійною лабораторією, що дозволила студентам здійснювати пошук нагальних засобів ефективного сугестивного впливу на учнів, створювати атмосферу творчої педагогічної взаємодії зі шкільним колективом, тобто стати основою їх самореалізації, необхідною ланкою виявлення майстерності.

У процесі проведення другого етапу експерименту нами здійснювалися міжпредметні зв'язки наступним чином: під час досконалого вивчення музичних творів використовувались дані зі споріднених дисциплін, які сприяли більш яскравому та образному відбиттю нової інформації; на всіх етапах роботи в хоровому класі застосовувався прийом пригадування раніше засвоєних знань з метою більш продуктивного засвоєння нового; шляхом постановки проблемних завдань створювали у студентів потребу систематичного звернення до підручників, лекційних записів зі споріднених

предметів, словників, енциклопедій як у класі, так і в процесі самостійної роботи. Подібні завдання були основою спілкування студентів між собою у процесі пошуку потрібної інформації, звернення за консультацією до викладачів інших дисциплін. У результаті цієї роботи студенти більш глибоко усвідомили сутність фахової майстерності, навчилися застосовувати набуті знання, уміння та навички в практичній діяльності. Опанування методами самоконтролю і самооцінки передбачали набуття студентами вмінь проектувати результати власних навчальних результатів, планувати власні стратегії вирішення проблем, уміло розподіляти час, аналізувати помилки та недоречності. На етапі практичної трансформації знань студенти поглибили вміння оволодівати сучасними методами контролю, працювати з тестами, рейтинговою системою оцінювання, портфолію тощо.

На третьому – проєктивно-творчому – етапі формувального експерименту робота була спрямована на практичне застосування сформованих умінь та навичок, що сприяють формуванню професійної майстерності майбутніх учителів музики. На цьому етапі активізувались змістовий та процесуальний аспекти творчої діяльності студентів у пошуку нових комунікативних стратегій; актуалізувалась самостійна робота майбутніх учителів музики; стимулювалось критичне осмислення фахівцями звичних стратегій комунікації у сфері музично-педагогічної діяльності; опановувались ефективні моделі поведінки; сформувались уміння емоційного самовираження студентів, адекватного нормативно-ціннісним засадам музично-педагогічної взаємодії, тощо. На проєктивно-творчому етапі експериментальної роботи студенти активно оволодівали методами імітаційного моделювання й аналізу педагогічних ситуацій, асоціативними та аксіоматичними методами, застосуванням рольових, ділових ігор, творчих імпровізаційних завдань тощо. У процесі цієї роботи експериментальна методика була спрямована на активізацію професійно-педагогічної готовності фахівців з діяльнісно-вольового компонента, розширення психолого-педагогічного тезаурусу знань майбутніх фахівців з проблеми набуття та реалізації фахової майстерності у музично-педагогічній

діяльності, активізації процесів самоаналізу та самореалізації, забезпечення необхідної теоретико-методичної бази для побудови майбутніми фахівцями індивідуальної стратегії оволодіння фаховою майстерністю, а також формування стійкої настанови досягнення акме результату.

Високий рівень активності включення у роботу кожного студента, постійна творча взаємодія педагога і студентів, аналіз кожним та групою реальних досягнень у процесі оволодіння основами професійної майстерності закладено в спецкурсі «Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін», що організований таким чином, щоб забезпечити усвідомлення майбутніми фахівцями різних галузей знань з метою їх об'єднання. Специфічною ознакою спецкурсу є створення та розв'язання проблемних ситуацій, котрі завдяки тому, що практика відтворюється у формі моделі, дозволяють оволодівати основами професійної майстерності.

Формування професійної майстерності майбутніх учителів музики припускає методологію її проектування. Як зазначив І.Єрмаков, «соціально-педагогічне проектування – фундаментальна умова і передумова побудови відкритих, динамічних освітніх систем реалізації інноваційних технологій, проектів. У відповідності з сучасними методологічними, культурологічними положеннями проектування розглядається як соціокультурний феномен, основними характеристиками якого виступає: спрямованість цільових зусиль на перетворення, формування і вирощування нових способів діяльності; зверненість до обрисів майбутнього, яке народжується у мисленні та забезпечується завдяки рефлексії; націленість на розвиток проєктованого об'єкта» [132, 48]. Проектування, інтегроване у контекст управлінської діяльності, розглядається як культурна форма інновації в освіті. Педагогічне проектування – важливий інструмент «вирощування» найновіших форм спільності педагогів, учнів, громадськості, нового змісту й технологій освіти, способів і технологій діяльності у процесі впровадження методу проектів як засобу ефективного розв'язання життєвих проблем.

На думку науковців (В.Андрущенко, В.Лутай, М.Михальченко та ін.) особистісно зорієнтоване прогнозування не зводиться до того, щоб визначити

долю людини. Важливіше виявити найбільш перспективні, саме для неї, шляхи життєвого й професійного самовизначення, запропонувати способи розв'язання проблем, що виникають, подолання труднощів, досягнення поставлених цілей. Імовірний, умовно-конкретний характер прогнозу, породжуваний об'єктивною невизначеністю майбутнього і труднощами його пізнання, відкриває простір для ініціативи, творчості в пошуках кращих шляхів саморозвитку, стимулює енергію в реалізації життєвих, навчальних і професійних планів [21, 19]. “В умовах конфлікту мотивів, альтернативи моральності і раціональності акту вибору, – підкреслює А.Гендін, – не холодний вибір варіантів, а болісна боротьба людини з собою, вирішальне слово в якій належить не співвідношенню передбачених зовнішніх обставин сьогодення, а “самозвеличенню” особистості, її внутрішній природі, об'єктивно обумовленим минулим людини, але незалежним від обставин сьогодення” [88, 23]. Аналіз основних методологічних принципів прогнозування доводить, що професійна майстерність учителів ґрунтується на вихідній прогностичній моделі освітнього процесу. На підставі положення про прогностичне обґрунтування педагогічного моніторингу професійної майстерності майбутніх учителів музики визначаються соціально-значущі цілі, досягнення яких студентами сприяє вирішенню основного завдання освітнього процесу у вищому навчальному закладі – підготовці кваліфікованих кадрів, які відповідають усім вимогам соціального замовлення.

У цьому процесі важлива роль належить педагогічному проектуванню, яке встановлює безпосередній зв'язок між теоретичними знаннями та способами діяльності, створює умови для рефлексії вибраних способів та їх результатів, дає можливість розглядати виробничу ситуацію в ситуацію розвитку (С.Вершловський) [72]. Педагогічне проектування вчителя містить, як правило, такі етапи: аналітичний (або етап орієнтації у проблемній ситуації, етап проектування способів та засобів педагогічного впливу, етап реалізації та втілення мети та передбачуваних способів їх досягнення в реальні ефекти розвитку особистості учнів (В.Болотов, Є.Ісаєв, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, В.Слободчиков, Г.Сухобська, М.Шайденко та ін.) [53; 243; 245;

247]. Для підготовки студентів до цього виду діяльності необхідне спеціальне навчання, яке будується на основі залучення їх до технологічного процесу.

У процесі фахової підготовки відбувалось педагогічне проектування студентів, що спиралось на їх відповідний психолого-педагогічний досвід, набутий під час засвоєння фахових спецкурсів. Ці заняття були зорієнтовані на: моделювання педагогічних ситуацій, у яких використовувалися різноманітні види педагогічної взаємодії учителя та учнів у «просторі» музики; організацію дослідницької діяльності студентів; зв'язок з педагогічною практикою тощо.

Управління педагогічним процесом передбачає орієнтацію на чітко представлений результат досягнення мети. Знання сутності та логіки навчально-виховного процесу, закономірностей особистісного розвитку дозволяє прогнозувати результат, котрий базується на певних даних. У цьому процесі важливо, як студенти сприймають матеріал, перебуваючи під безпосереднім впливом життєвих уявлень, чи базується він на праксеологізмі. Педагогічне прогнозування передбачає також розвиток й домінування тих якостей та здібностей, які можуть бути сформованими за певний відрізок часу. Урахування зазначеного дозволяє акцентувати прогностичну діяльність викладача як таку, що вимагає довершеного педагогічного вміння прогнозувати акмеологічний розвиток особистості у всіх різноманітних аспектах та хід педагогічного процесу, а саме: наслідки застосування тих чи інших форм, методів, прийомів та засобів цієї діяльності.

З цього приводу доцільно зазначити, що проектуючи розвиток всесвітньої освітньої сфери П.Сенж наголосив на тому, що: «коли особиста майстерність стає тим, що ми інтегруємо у наше життя, то вона поєднує два підпорядкованих рухи. Перший – постійно визначати, що ж є для нас найважливішим (мета чи бачення). Ми часто так багато часу марнуємо на боротьбу з проблемами, які трапляються на нашому шляху, що забуваємо про основну мету. У результаті – маємо невизначене або взагалі помилкове уявлення про те, що справді важливе для нас. Другий – постійно вчитись, як чіткіше побачити реальність... Протиставлення бачення (чого ми хочемо) та

чіткої картини реальності (де ми знаходимося відносно того, чого ми хочемо) створює те, що ми називаємо «творчим напруженням». «Вчитись» у цьому контексті – означає не отримувати більше інформації, а збільшувати здатність досягати тих результатів, які нам потрібні у житті. Це генеративне навчання упродовж усього життя [553, 142].

Отже, визначені нами принципи мистецької освіти (національної спрямованості; соціокультурної відповідності; інтенсифікації; інтегративності, яка забезпечує фахову цілісність; індивідуалізації; проєктивності; акмеологічності) розкривають зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики в контексті формування професійної майстерності. У процесі реалізації вищезазначених принципів в умовах фахової підготовки майбутніх учителів музики акмеологічна спрямованість сприяє прогресивному особистісному розвитку вчителя.

Реалізацію *принципів* формування професійної майстерності майбутніх учителів музики забезпечують перевірені нами *педагогічні умови*, а саме: гуманістична зорієнтованість професійної підготовки; логічна вираженість і емоційна насиченість процесу навчання; взаємодія пізнавальної, оцінної і творчої діяльності студентів; пріоритет практичних активно-діяльнісних засобів підготовки перед теоретично-умоглядними; забезпечення діалогової взаємодії зі студентами в процесі музичного навчання; актуалізація навчального досвіду студентів (музично-творче і педагогічне його осмислення); стимулювання самостійно-вольових зусиль студентів на всіх етапах підготовки. Визначені педагогічні умови забезпечували: взаємозв'язок та послідовність впровадження поетапної методики формування професійної майстерності на різних етапах багаторівневої музично-педагогічної освіти; послідовне вдосконалення загальних управлінських (сугестивних) впливів у процесі цілісної взаємодії педагога із студентами з урахуванням об'єктивних та суб'єктивних факторів професійної майстерності; спонукання студентів та магістрів до творчого самовираження та особистісного самовдосконалення у процесі роботи з творчими дитячими колективами на основі праксеологічного аналізу фахової майстерності; застосування

мнемоністичних підходів до техніки ейдетичного запам'ятовування музичних творів школярами, що сприяє ефективному розвитку художньо-музичного мислення; оволодіння комплексом методів та прийомів, що забезпечують послідовне акмеологічне зростання фахової майстерності; актуалізацію моніторингового відстеження якості підготовки фахівців у процесі еталонного порівняння та прогнозування нових технологічних підходів; здійснення системи управлінських впливів зворотного зв'язку та корекції згідно розробленій концепції формування професійної майстерності.

Аналіз результатів формувального експерименту здійснювався за допомогою контрольньо-порівняльного методу, який був реалізований шляхом зіставлення результатів, отриманих в експериментальних та контрольних групах. Рівні сформованості професійної майстерності, за змістово-компонентною структурою, визначалися за допомогою наступних методик: урахування професійно важливих властивостей та музично-творчих здібностей студентів (Ю.Цагареллі), проектування творчих можливостей (С.Сисоєва), обумовлення акмеографічних описів (А.Деркач), рефлексивного самооцінювання навчальної діяльності (А.Хуторський); розвитку вольових якостей майбутніх фахівців (В.Петрушин); вивчення факторів привабливості педагогічної професії (Н.Кузьміна, А.Реан); самонавчання та самовиховання за модульною системою (О.Рудницька), творчого самовираження у диригентсько-хоровій діяльності (Т.Смирнова), психологічного захисту у спілкуванні (В.Бойко); професійної спрямованості (В.Орлов), формування художньо-творчого потенціалу (Г.Падалка) тощо.

Проведені нами дослідження, бесіди, анкетування, власний досвід роботи, на жаль, не суперечать ситуації, коли фахівці, що викладають музично-педагогічні дисципліни та професійно займаються мистецтвом (яке, як відомо, є творчим відображенням та відтворенням дійсності у художніх образах), недостатньо усвідомлюють творчу сутність своєї фахової діяльності. Результати анкетування вчителів музики, засвідчили, що в середньому більше половини опитаних (приблизно 54%) не пов'язують мету, завдання своєї фахової діяльності, професійну майстерність, якості, яких

вона вимагає, з творчістю. Такі висновки нами зроблено на основі обробки методом контент-аналізу анкет з відкритими питаннями “Професійна майстерність учителя музики”. Доцільно підкреслити, що менше за інших пов’язують свою професійну діяльність, майстерність із творчістю, керівники дитячих хорових колективів, більшою мірою пов’язують творчість та майстерність у своїй професії викладачі інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Аналіз експериментальних даних виявив статистично значущі відмінності між рівнем сформованості професійної майстерності майбутніх фахівців та їх готовністю до здійснення керівництва хором в експериментальних групах до початку формувального експерименту та після його закінчення. В *експериментальних* групах у результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі позитивні зміни, які відображають зниження кількості майбутніх фахівців репродуктивного та адаптивного рівнів та зростання кількості досліджених з кваліфікаційно-компетентнісного та акмеологічно-творчого рівнів майстерності (відповідно до компонентів: мотиваційного – 81,5% і 32,6%; компетентнісного – 87,3% і 29,1%; критично-рефлексивного – 89% і 17,3%; креативного – 78,4% і 31,3%; діяльнісно-вольового – 66% і 31,1%). Що стосується *контрольних* груп, тут зафіксовано незначну різницю між отриманими даними до і після формувального експерименту. За критерієм знаків ця різниця не є статистично значуща і в цілому не змінює ситуацію щодо рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх учителів музики.

Результати експериментальної перевірки розробленої організаційно-методичної системи формування професійної майстерності майбутніх фахівців показали її ефективність, що доведено позитивною динамікою формування означеного феномена та створенням передумов для удосконалення їх підготовки. Використання інноваційних технологій у поєднанні з пізнавальною, оцінною та творчою діяльністю спрямувало студентів на вирішення проблемних ситуацій, активізувало їх участь у навчальному процесі (див. табл. 5.11).

Таблиця 5.11

**Динаміка формування професійної майстерності майбутніх учителів
музики на формувальному етапі експерименту**

| Критерії | Контрольні групи (382 с.) | | | | | | | | Експериментальні групи (394с.) | | | | | | | |
|---|---------------------------|------|-----|------|-----|------|----|------|-----------------------------------|------|----|------|-----|------|-----|------|
| | Рівні | | | | | | | | Рівні | | | | | | | |
| | I | | II | | III | | IV | | I | | II | | III | | IV | |
| | A | % | a | % | A | % | a | % | a | % | a | % | a | % | a | % |
| Пізнаваль- но- спонукаль- ний | 81 | 21,2 | 158 | 41,4 | 120 | 31,4 | 23 | 6,3 | 22 | 5,6 | 51 | 12,9 | 204 | 51,8 | 117 | 29,7 |
| Орієнтаці- йно- інтегратив- ний | 96 | 25,1 | 174 | 45,5 | 109 | 28,5 | 30 | 8,8 | 16 | 4,6 | 38 | 8,6 | 198 | 50,2 | 146 | 37,1 |
| Експертно- аналітич- ний | 168 | 44,9 | 149 | 39,9 | 58 | 15,2 | 78 | 20,8 | 26 | 6,6 | 17 | 4,7 | 43 | 11,8 | 139 | 35,2 |
| Інновацій- но- Емпатійни- й | 96 | 25,1 | 167 | 43,7 | 103 | 27,3 | 14 | 4,6 | 32 | 8,8 | 47 | 11,9 | 158 | 40,1 | 151 | 38,3 |
| Комунікат- ивно- управлінсь- кий | 127 | 33,2 | 134 | 35,4 | 92 | 24,1 | 29 | 7,9 | 56 | 14,8 | 76 | 19,3 | 191 | 48,5 | 69 | 17,5 |

На основі цих даних, у ході контрольного експерименту, було визначено такий облік коефіцієнта навчальної та суспільно-корисної діяльності студентів, котрий стимулює процес їх підготовки до продуктивної діяльності, логічно спрямовуючи до формування професійної майстерності. У кожному конкретному випадку наступний цикл наповнювався методикою фахової підготовки. На експертному етапі було визначено рівні майстерності майбутнього фахівця за розробленою змістово-структурною системою у процесі аналізу динаміки індивідуального й групового рейтингу протягом навчання студентів у ВНЗі та визначена відповідність обраних завдань його результатам. У розрахунок індивідуального коефіцієнта оцінки сформованості означеного феномена входили рівні майстра – середній (кваліфікаційно-компетентнісній) та високий (акмеологічно-творчий) професійної майстерності майбутніх учителів музики.

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи підтвердив ефективність комплексу впроваджених дій, що дозволило організувати навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів музики таким чином, щоб це удосконалило систему формування професійної майстерності фахівців на основі розробленої змістово-структурної моделі та поетапної методики, яка значно поліпшувала цей процес. У дослідженні показано залежність розвитку цілісної компонентної структури формування професійної майстерності майбутніх учителів музики від якості організації навчально-виховного процесу, зростання рівнів фахової майстерності – від інтенсивності інтерактивних форм модульно-рейтингового навчання та організації моніторингової системи багаторівневої освіти.

Для перевірки ефективності запропонованої методики необхідно було порівняти рівні сформованості професійної майстерності майбутніх учителів музики за вищезазначеними критеріями та показниками. Порівняння рівнів сформованості вказаних критеріїв здійснювалось за наступною методикою:

1. Обчислення середнього значення рівня сформованості певної якості в контрольних та експериментальних групах \bar{x} та \bar{y} за формулами:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^k x_i n_i}{n}; \quad \bar{y} = \frac{\sum_{i=1}^k y_i m_i}{m}, \quad (5.2; 5.3)$$

де $x_i, i=1,2,3,4$ — можливі значення показника, n_i — частоти, n — обсяг вибірки для контрольної групи; $y_i, i=1,2,3,4$ — можливі значення показника, m_i — частоти, m — обсяг вибірки для експериментальної групи;

2. Обчислення виправленої вибіркової дисперсії показника в кожній групі за формулами:

$$s_x^2 = \frac{\sum_{i=1}^k (x_i - \bar{x})^2 n_i}{n-1}, \quad s_y^2 = \frac{\sum_{i=1}^k (y_i - \bar{y})^2 m_i}{m-1}. \quad (5.4; 5.5)$$

3. Перевірка гіпотези про співпадіння виправлених вибірових дисперсій з генеральними дисперсіями. У ході аналізу експериментальних даних отримані наступні результати.

Таблиця № 5.12

| Критерії професійної майстерності | Орієнтаційно-спонукальний | | Пізнавально-компетентнісний | | Експертно-аналітичний | | Творчо-креативний | | Комунікативно-управлінський | |
|---|---------------------------|------|-----------------------------|------|-----------------------|------|-------------------|------|-----------------------------|------|
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| Обсяг вибірки | 382 | 394 | 382 | 394 | 382 | 394 | 382 | 394 | 382 | 394 |
| Середні Значення | 2,22 | 3,06 | 2,05 | 3,20 | 1,75 | 3,18 | 2,06 | 2,69 | 2,10 | 3,07 |
| Виправлені вибіркві дисперсії | 0,72 | 0,65 | 0,57 | 0,58 | 0,60 | 0,63 | 0,88 | 0,86 | 0,68 | 0,89 |
| Спостережуване значення критерію, χ_{cn}^2 | 381 | 393 | 381 | 393 | 381 | 393 | 381 | 393 | 381 | 393 |
| Генеральні дисперсії | 0,72 | 0,65 | 0,57 | 0,58 | 0,60 | 0,63 | 0,88 | 0,86 | 0,68 | 0,89 |
| Спостережуване значення критерію, z_{cn} | -14,129 | | -21,12 | | -25,40 | | -9,41 | | -15,26 | |

Критичне значення для перевірки гіпотези знайдено з рівності:

$$\Phi(z_{кр.}) = \frac{1-0,05}{2} = 0,475, \quad z_{кр.} = 1,96. \quad (5.6)$$

Для всіх виділених показників $|z_{сп.}| > |z_{кр.}|$. Отже, з надійністю 95% можна вважати, що середні значення досліджуваних показників суттєво (невипадково) зросли в експериментальних групах.

Кількісний та якісний аналіз порівняння результатів в експериментальних та контрольних групах засвідчив доцільність впровадження розроблених педагогічних принципів, концептуальної моделі багаторівневої мистецької освіти та організаційно-методичної системи формування професійної майстерності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

За результатами експериментальної роботи запропоновано діючу систему поетапного формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, вказані шляхи її зростання, що дозволяє створити усі передумови для удосконалення складної структури підготовки вчителя музики в умовах інститутів мистецтв. У дисертації викладено основні результати теоретико-методичної розробки проблеми формування професійної майстерності майбутніх фахівців з урахуванням розвитку всіх компонентів, котрі впливають на цей процес. Подано концептуальну модель, визначено складові професійної майстерності майбутнього фахівця.

Висновки до V розділу

Результати експериментальної перевірки розробленої організаційно-методичної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів музики показали її ефективність та дозволили конкретизувати такі *висновки*:

- дані констатувального експерименту дали підстави засвідчити, що існуюча система підготовки майбутніх учителів музики недостатньо

орієнтована на опанування ними професійної майстерності. У результаті проведення попередньої та поточної діагностики встановлено рівні сформованості професійної майстерності майбутніх фахівців, а саме: кваліфікаційно-компетентнісний (середній) та акмеологічно-творчий (високий), що загалом становило 28,5% реципієнтів від загальної кількості учасників експерименту. Не відповідали рівням майстерності реципієнти двох рівнів: репродуктивного (25, 4%) та адаптивного (46,1%), що у підсумку становило на діагностичному етапі експерименту 71, 5%;

- поетапна методика формування професійної майстерності майбутніх учителів музики ґрунтується на максимальному наближенні навчальної діяльності студентів до умов шкільної хорової практики та передбачає дотримання певної послідовності згідно визначених етапів: *проблемно-пізнавального* (застосування виступів студентів з доповіддю на семінарах, проведення міні-бесід, участь у колективних обговореннях, дискусіях, виконання самостійних, тестових завдань, розробка проєктів, складання виконавського плану хорових творів, що загалом, розширювало мотиваційну сферу студентів, спонукало їх до оволодіння інтегративними знаннями та вміннями оперувати ними у музично-педагогічній діяльності); *практичної трансформації набутих знань* (використання інтерактивних тренінгів, рефлексивного самооцінювання, кейс-методів та мозкової атаки, тестових завдань, презентацій портфолію, виступів з мікрофрагментами практичних завдань, виконання творчих завдань імпровізаційного та інтерпретаційного характеру сприяло актуалізації музично-творчого та педагогічного осмислення навчального досвіду майбутніх учителів музики); *проєктивно-творчого* (експлуатація системи стимулів до диригентсько-хорової діяльності, практичних завдань-вправ з методики роботи з хором, вправ на розвиток вольових якостей майбутніх фахівців, сугестивного навчання, інтерактивних технологій (дискусій, диспутів, дебатів), стратегії психологічного захисту у спілкуванні з хоровим колективом, у цілому сприяла активізації самостійної роботи студентів, формуванню їх здатності встановлювати атмосферу творчої взаємодії в роботі з хоровим колективом;

- впроваджений якісно новий спецкурс «Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін» у концентрованому вигляді представив основні аспекти запропонованої поетапної методики та створив сприятливі умови для формування професійної майстерності майбутніх учителів музики;

- зафіксовано позитивну динаміку рівнів сформованості означеного феномена в експериментальних групах, особливо на етапі практичної трансформації набутих знань та проєктивно-творчому етапі. В експериментальних групах у результаті проведення формувального експерименту зафіксовано статистично значущі позитивні зміни, які відображають зниження кількості майбутніх фахівців низького (репродуктивного) і достатнього (адаптивного) рівнів та зростання кількості досліджених з середнього (кваліфікаційно-компетентнісного) і високого (акмеологічно-творчого) рівнів майстерності (відповідно до компонентів: мотиваційного – 81,5% і 32,6%; компетентнісного – 87,3% і 29,1%; критично-рефлексивного – 89% і 17,3%; креативного – 78,4% і 31,3%; діяльнісно-вольового – 66% і 31,1%). У контрольних групах зафіксовано незначну різницю між отриманими даними до і після проведення експерименту;

- розроблено і впроваджено в практику вищих навчальних закладів науково-методичний комплекс з мистецької освіти (навчальні програми, навчально-методичні посібники, курси лекцій, методичні рекомендації, творчі імпровізаційні завдання, матеріали тестового контролю), який ефективно впливає на становлення мотиваційного, компетентнісного, критично-рефлексивного, креативного та діяльнісно-вольового компонентів професійної майстерності майбутніх учителів музики.

Одержані результати дозволили засвідчити, що концептуальна модель формування професійної майстерності вчителів музики – від постановки мети, визначення завдань – до відбору ефективних методів та засобів та експериментальної перевірки результативності, становить повний технологічний цикл.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [193; 194; 201; 203; 212; 382; 383].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методологічне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми формування професійної майстерності майбутніх учителів музики в системі багаторівневої освіти, яке полягає у визначенні методологічних засад й концептуальних підходів до ефективного впровадження регулятивних механізмів цього процесу, що знайшло відображення в розробці й експериментальній перевірці поетапної методики формування означеного феномена. Розроблено концептуальну модель формування професійної майстерності учителів музики в системі багаторівневої мистецької освіти. Вперше у вітчизняній музично-педагогічній освіті професійна майстерність розглянута у контексті принципів, закономірностей й механізмів проектування та втілення модульно-розвиваючої системи, що дозволило визначити цілісну змістову структуру формування фахової майстерності, обґрунтувати її критерії та показники, виявити педагогічні умови ефективного формування професійної майстерності майбутніх учителів музики в системі багаторівневої освіти. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дозволяє зробити наступні висновки.

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що попри дослідження значної кількості ключових питань, пов'язаних із підготовкою майбутніх учителів музики (художньо-естетичні засади музичного навчання та його педагогічна спрямованість, творчий розвиток студентів, методика викладання окремих фахових дисциплін тощо) поза увагою вчених лишилась проблема формування професійної майстерності як найвищого рівня підготовки фахівців для системи музично-естетичного виховання школярів, недослідженими виявились питання розбудови навчального процесу за акмеологічним типом в умовах багаторівневої освіти.

На основі системного аналізу феномена майстерності як багатоаспектного, багаторівневого та складного явища визначено сутність професійної майстерності вчителя музики. У дослідженні показано, що

професійна майстерність студентів є інтегрованим особистісним утворенням, що передбачає здатність до досконалого виконання мистецької педагогічної діяльності та до акмеологічного самостворення.

2. Методологічними засадами дослідження визначено системно-цілісний, особистісно-психологічний, професійно-педагогічний, діяльнісно-творчим та акмеологічний підходи. Роль останнього характеризується як основна, системоутворююча. Застосування *акмеологічного* підходу мотивується сутністю професійної майстерності як найвищого рівня підготовки майбутнього вчителя музики, що виражає їх здатність до досконалого виконання мистецької педагогічної діяльності.

Акмеологічне орієнтація навчально-виховного процесу передбачає спрямування студентів на найповніше використання їх особистісних ресурсів у процесі переходу від стартового рівня до вершин професіоналізму. Забезпечення акмеологічного характеру навчальної діяльності майбутніх учителів музики інтерпретується в дослідженні як цілісний, безперервний процес вивчення та аналізу, формування, розвитку і корекції їх становлення як професіоналів-майстрів.

3. Визначення методологічних засад дослідження дозволило розробити і обґрунтувати *концептуальну модель* формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, яка є системою провідних узагальнених положень щодо визначення принципів, теоретичного обґрунтування професіографічного моніторингу, систематизації змістових основ та послідовності впровадження блоків навчальної діяльності студентів у контексті багаторівневої освіти.

До принципів професійної підготовки майбутніх учителів музики, що враховують логіку їх фахового становлення та спрямування на формування майстерності, відносяться такі як: принцип *національної спрямованості*, який відіграє центральну роль у становленні духовності майбутніх учителів, у формуванні їх ціннісних орієнтацій; принцип *соціокультурної відповідності*, котрий передбачає внесення змін до системи формування професійної майстерності відповідно до потреб розвитку суспільства; принцип

інтегративності, що забезпечує *фахову цілісність*, полягає у подоланні розрізненості, мозаїчності, розкиданості музичної підготовки, об'єктивно зумовленої необхідністю викладання різних музично-фахових дисциплін (диригування, хоровий клас, інструмент, сольний спів); принцип *інтенсифікації*, що зумовлено потребами функціонування багаторівневої системи освіти, зокрема, скороченням терміну підготовки на рівні бакалаврату до чотирьох років; принцип *індивідуалізації*, що орієнтує формування професійної майстерності студентів та відпрацювання індивідуального стилю педагогічної роботи, розвитку оригінальності мистецького й методичного мислення, уникнення штампів у педагогічній діяльності; принцип *проективності*, що передбачає зміст та перебіг педагогічного процесу і перспективні завдання становлення професійної майстерності студентів; принцип *акмеологічності*, що визначає спрямування професійної підготовки на найвищі результати і дія якого стосується всіх вищеназаних принципів. Виокремлені принципи базуються на загальних закономірностях музично-педагогічної освіти, відображають внутрішню сутність професійної майстерності майбутніх учителів музики, визначають основну стратегію їх творчого самостановлення у процесі формування майстерності та розкривають закономірності впровадження наукових підходів до професійно-педагогічного мистецтва й художньої творчості.

4. Зміст і процес формування професійної майстерності майбутніх учителів музики в умовах багаторівневої освіти ми пропонуємо розглядати як взаємозалежність та зв'язок певних модульно-рейтингових блоків, а саме: адаптаційно-спрямовуючого; верифікаційно-компетентнісного, експертно-оцінного; акмеологічно-прогностичного. Адаптаційно-спрямовуючий блок охоплює визначення передумов формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. Він також спрямований на діагностику вивчення реального стану підготовки студентів. Верифікаційно-компетентнісний блок спрямований на формування ключових компетенцій означеного феномена на базі існуючих організаційно-методичних моделей. Експертно-оцінний блок розкриває специфіку організаційно-методичної системи навчання студентів

за розробленою методикою. Акмеологічно-прогностичний блок спрямований на розвиток досягнутого у подальшій практичній діяльності. Акмеологічна теорія професіоналізму створює базисну основу для підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної практичної діяльності.

Важливу роль у реалізації концептуальної моделі відіграє професіографічний моніторинг, який визначено у нашому дослідженні як модернізований засіб вимірювання якості мистецької освіти. Основними вимогами до його функціонування окреслено: гуманістичну спрямованість, об'єктивність, валідність, надійність, систематичність, цілісність та комплектність, облік особливостей об'єкта вивчення та умов його проведення. Виявлено, що ефективне використання професіографічного моніторингу дозволяє створити сприятливі умови для особистісного акме розвитку майбутніх учителів музики, зменшити ефект впливу негативних обставин на особистість, зробити вибір й розробку найбільш ефективних інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних завдань.

5. У дослідженні розроблено й апробовано організаційно-методичну систему формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, яка включає компонентну структуру професійної майстерності, групи критеріїв її сформованості, педагогічних умов та поетапної методики формування означеного феномена. Професійна майстерність як специфічно-цілісна педагогічна система складається з мотиваційного, компетентнісного, критично-рефлексивного, креативного та діяльнісно-вольового компонентів. Відповідно до змістово-компонентної структури професійної майстерності майбутніх учителів музики визначено провідні групи критеріїв її сформованості: орієнтаційно-спонукальну, пізнавально-компетентнісну, експертно-аналітичну, творчо-креативну, комунікативно-управлінську. Застосування зазначених груп критеріїв забезпечує всебічність перевірки професійної майстерності студентів як складного і багатоаспектного утворення.

6. У процесі дослідження доведено, що ефективність формування професійної майстерності майбутніх учителів музики можлива за створення

та дотримання таких *педагогічних умов*: гуманістичної зорієнтованості професійної підготовки; логічної виваженості й емоційної насиченості навчального процесу; взаємодія пізнавальної, оцінної і творчої діяльності студентів; пріоритет практичних активно-діяльнісних засобів підготовки перед теоретично-умозоровими; забезпечення діалогової взаємодії викладача зі студентом в процесі навчально-музичної діяльності; актуалізація навчального досвіду студентів (музично-творче і педагогічне його осмислення); стимулювання самостійно-вольових зусиль студентів на всіх етапах підготовки.

7. Розроблену й апробовану організаційно-методичну систему формування професійної майстерності майбутніх учителів музики створено згідно із сформульованими принципами й розробленими педагогічними умовами їх утілення. Процес формування професійної майстерності фахівців складається з послідовних етапів педагогічної роботи: *проблемно-пізнавального, практичної трансформації набутих знань та проєктивно-творчого*. Поетапна методика формування професійної майстерності майбутніх учителів музики ґрунтується на максимальному наближенні навчальної діяльності студентів до умов шкільної хорової практики та передбачає дотримання певної послідовності згідно визначених етапів: проблемно-пізнавального (застосування виступів студентів з доповіддю на семінарах, проведення міні-бесід, участь у колективних обговореннях, дискусіях, виконання самостійних, тестових завдань, розробка проєктів, складання виконавського плану хорових творів, що загалом, розширювало мотиваційну сферу студентів, спонукало їх до оволодіння інтегративними знаннями та вміннями оперувати ними у музично-педагогічній діяльності); практичної трансформації набутих знань (використання інтерактивних тренінгів, рефлексивного самооцінювання, кейс-методів та мозкової атаки, тестових завдань, презентацій портфоліо, виступів з мікрофрагментами практичних завдань, виконання творчих завдань імпровізаційного та інтерпретаційного характеру, що сприяло актуалізації музично-творчого та педагогічного осмислення навчального досвіду майбутніх учителів музики);

проективно-творчого (експлуатація системи стимулів до диригентсько-хорової діяльності, практичних завдань-вправ з методики роботи з хором, вправ на розвиток вольових якостей майбутніх фахівців, сугестивного навчання, інтерактивних технологій (дискусій, диспутів, дебатів), стратегії психологічного захисту у спілкуванні з хором колективом, у цілому сприяла активізації самостійної роботи студентів, формуванню їх здатності встановлювати атмосферу творчої взаємодії в роботі з хором колективом.

Запроваджений якісно новий спецкурс «Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін» дозволив у концентрованому вигляді представити основні аспекти запропонованої поетапної методики та створював сприятливі умови для оптимізації процесу формування професійної майстерності майбутніх фахівців.

8. Результати формувального експерименту підтвердили продуктивність розроблених концептуальної моделі та організаційно-методичної системи формування професійної майстерності студентів. Обґрунтованість теоретичних положень та дієвість практичних розробок прикладного характеру доведено на основі аналізу індивідуальних показників сформованості у майбутніх учителів музики професійної майстерності за визначеними критеріями та показниками. Виявлено стійку тенденцію переходу студентів експериментальних груп з низького (репродуктивного) і достатнього (адаптивного) рівнів на середній (кваліфікаційно-компетентнісний) та високий (акмеологічно-творчий) рівні (відповідно до компонентів: мотиваційного – 81,5% і 32,6%, компетентнісного – 87,3% і 29,1%, критично-рефлексивного – 89% і 17,3%, креативного – 78,4% і 31,3%, діяльнісно-вольового – 66% і 31,1%). Впровадження у навчальний процес поетапної експериментальної методики, згідно із визначеними та теоретично обґрунтованими принципами, педагогічними умовами, блоками навчальної діяльності та організаційно-методичною системою забезпечило суттєве підвищення показників сформованості професійної майстерності у майбутніх учителів музики.

9. Теоретично обґрунтована та експериментально перевірена система формування професійної майстерності майбутніх учителів музики покладена в основу розробленого й впровадженого навчально-методичного комплексу, якій містить навчальні програми, навчальні посібники, курс лекцій, методичні рекомендації для викладачів, магістрів, студентів інститутів мистецтв, різнорівневі форми контролю якості підготовки студентів за модульно-рейтинговою та моніторинговою системою спостереження. Розроблений навчально-методичний комплекс може бути продуктивно використаний викладачами, методистами, студентами та магістрами музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Здійснене дослідження дозволяє сформулювати ряд практичних рекомендацій, зокрема, фаховим методичним комісіям Міністерства освіти й науки України щодо впровадження його результатів на теоретичному та прикладному рівнях. На теоретичному рівні його використання доцільне для розробки концепції музично-педагогічної освіти у вищих навчальних закладах. На прикладному рівні пропонована педагогічна система професійної майстерності вчителів музики може бути використана для вдосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах, а також у системі перепідготовки педагогічних працівників й дистанційної освіти.

Проведене дисертаційне дослідження засвідчує необхідність подальшого розроблення проблеми за такими основними напрямками: дослідження творчої індивідуальності вчителя музики як керівника дитячих колективів, теоретичне обґрунтування специфіки ейдетичного мислення вчителів музики, розробка та стандартизація діагностичного забезпечення мистецької освіти студентів, організація моніторингу якості освіти вчителів музики, формування духовності особистості фахівця як основи майстерності.

ДОДАТОК А

Діагностика мотивації професійно-педагогічної діяльності

Діагностика була проведена за методикою К.Замфір в модифікації А.Реана, в її основу покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації майбутніх учителів. Оцінювання мотивації професійної діяльності студентів за їх значущістю для кожного було проведено нами за 5-бальною шкалою, де:

- 1 бал - у дуже незначній мірі;
- 2 бали - в досить незначній мірі;
- 3 бали - в не досить великій мірі;
- 4 бали - в досить значній мірі;
- 5 балів - у дуже великій мірі.

Таблиця № 1

Мотивація професійної діяльності

| Мотиви професійної діяльності | Бали |
|--|------|
| 1. Заробітна платня | |
| 2. Прагнення до просування по роботі | |
| 3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег | |
| 4. Прагнення уникнути можливих неприємностей | |
| 5. Потреба в досягненні соціального престижу і пошани з боку інших | |
| 6. Задоволення від самого процесу і результату роботи | |
| 7. Можливість якнайповнішої самореалізації саме в даній діяльності | |

ДОДАТОК Б

Методика вивчення мотивів навчальної діяльності

Вивчення мотивів навчальної діяльності було проведено нами за модифікованою методикою А.Реана та В.Якуніна. У ній була представлена на вибір система мотивів, з яких студенти повинні вибрати ступінь значимості кожного за 7-бальною шкалою. Чим частіше вибирав студент той чи інший мотив, тим вище його ранг, тим більше він домінував у системі мотивів в цій експериментальній групі. Перелік термінальних цінностей, що діагностуються на початку опитувальника включав 8 найменувань:

1. Власний престиж, тобто здобуття свого визнання шляхом дотримання певних вимог.
2. Високе матеріальне положення, тобто звернення до чинників матеріального благополуччя як основного сенсу існування.
3. Креативність, тобто реалізація свого творчого потенціалу, прагнення до змін існуючої дійсності.
4. Активні соціальні контакти - встановлення сприятливих стосунків в різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособових зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі.
5. Розвиток себе - пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток здібностей та інших особистісних характеристик.
6. Досягнення, тобто постановка і вирішення певних життєвих завдань, як основний життєвий чинник.
7. Духовне задоволення - керівництво морально-етичними принципами, переважання духовних потреб над матеріальними.
8. Збереження власної індивідуальності, тобто переважання власних думок, поглядів, переконань, захист своєї неповторності.

ДОДАТОК В

Самоаналіз професійної компетентності студента (За модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 - “безумовно ТАК” до 1 - “безумовно НЕМАЄ”)

1. Шкала для оцінки *проектувальних* умінь:

- Я готовий правильно формулювати і реалізовувати цілі при вивченні фахових предметів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я здатний правильно визначити співвідношення окремих розділів курсу «Хорознавство» й різновидів навчальних завдань.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я здатний формулювати цілі окремих видів навчальної діяльності.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я умію обробляти та висвітлювати інформацію так, щоб вона була доступна для всіх учнів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я здатний правильно формулювати цілі окремих занять.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

2. Шкала для оцінки *конструктивних* умінь:

- Я готовий впроваджувати та створювати нові педагогічні технології.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я здатен видозмінювати традиційні педагогічні технології.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я можу відібрати з наявних технологій найвідповідальніші завдання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я можу використовувати наявні засоби навчання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я здатний відтворювати знання так, як засвоїв їх сам.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

3. Шкала для оцінки *гностичних* умінь:

- Я можу передбачати труднощі у навчальній діяльності школярів і націлити їх на самоосвіту.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я можу правильно охарактеризувати досягнутий рівень підготовки учнів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я здатний враховувати психофізіологічні особливості школярів у роботі з хоромим колективом.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я добре знаю загальні психофізіологічні особливості учнів у віковому аспекті.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я знаю окремі психофізіологічні особливості школярів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

4. Шкала для оцінки *комунікативних* умінь:

- Я здатний організувати педагогічну взаємодію на хорових заняттях.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я можу встановлювати діалогові взаєностосунки з школярами.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я висуваю вимоги відповідно віковим особливостям учнів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я можу висувати тільки такі вимоги, що приймаються окремими школярами.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

- Я можу встановлювати взаєностосунки лише з окремими учнями.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

5. Шкала для оцінки *організаторських* умінь:

- Я здатний мобілізувати увагу і розвивати пізнавальний інтерес школярів.
Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ
- Я вмію організовувати самостійну роботу учнів.
Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ
- Я здатний правильно керувати окремими видами навчальної діяльності школярів відповідно до загальних цілей їх підготовки.
Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ
- Я володію методикою проведення окремих видів занять.
Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ
- Я володію методикою проведення хорових занять.
Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НЕМАЄ

Після проведення самодіагностики дайте письмову відповідь на такі запитання:

1. *Які, на Ваш погляд, необхідні зміни у змісті та організації музично-педагогічної підготовки в Інституті мистецтв?*
2. *Якими рисами повинен володіти компетентний вчитель?*
3. *Що я хотів би змінити в самому собі для досягнення успіху в професійно-педагогічній діяльності?*

ДОДАТОК Д

Методика вирішення студентами проблемних ситуацій за Р.Немовим

Використання цієї методики дозволило нам визначити педагогічні здібності студентів на основі того, як вони вирішують проблемні ситуації, що зазначені в даній методиці. Перед початком дослідження студенти отримали наступну інструкцію: «Перед вами — низка складних педагогічних ситуацій. Після ознайомлення з кожною із них, Вам необхідно вибрати із числа запропонованих варіантів такий, який, на Ваш погляд, буде найбільш ефективним з педагогічної точки зору. Якщо жоден із запропонованих варіантів Вас не влаштує, то можна вказати свій, оригінальний варіант після всіх перерахованих відповідей. Це, як правило, буде 6-й та наступні варіанти відповідей на ситуацію».

Ситуація 1. Ви почали проведення уроку, всі учні заспокоїлися, настала тиша, і незабаром у класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, здивовано подивились на учня, який засміявся, він, дивлячись вам прямо у вічі, заявив: «Мені завжди смішно дивитись на Вас. І хочеться сміятись, коли ви починаєте вести заняття». Як ви реагуєте на це? Виберіть та відмітьте мовну реакцію, що найбільш підходить з числа запропонованих нижче, а саме: 1)«Ось тобі й на!»; 2)«А чому тобі смішно?»; 3)«Ти що, клоун?»; 4)«Я люблю веселих людей»; 5)«Тобі, мабуть, нецікаво вчитись, краще сміятись?»; 6)«Мені, навіть, подобається, що я створюю тобі веселий настрій».

Ситуація 2. З початку заняття або вже після того, як ви провели декілька занять, учень заявляє вам: «Я не думаю, що ви, як педагог, зможете нас чомусь навчити». Ваша реакція на таку ситуацію: 1)«Твоя справа — вчитися, а не вчити вчителя»; 2)«Таких, як ти, я, звичайно, нікому не зможу навчити»; 3)«Може тобі краще перейти в інший клас або вчитися у іншого вчителя?»; 4)«Тобі просто не хочеться вчитися»; 5)«Мені цікаво, чому ти так вважаєш?»; 6)«Давай поговоримо про це докладніше. У моїй поведінці, напевно, є щось таке, що наводить тебе на цю думку?»

ДОДАТОК Е

Психогеоетричний тест експрес-діагностування типології особистості

Психогеоетрична діагностика є унікальною практичною системою аналізу особистості, яка дозволяє: миттєво визначити тип особистості, дати характеристику особистісних якостей майбутнього вчителя, зробити аналіз та створити сценарій подальших дій у процесі практичної діяльності. Точність діагностики за допомогою психогеоетричного метода досягає 90%.

Завдання: з п'яти геоетричних фігур (квадрат, трикутник, прямокутник, коло, зигзаг), які зображені на листку виберіть таку, що найбільш відповідає Вашому особистісному спрямуванню. Якщо Вам важко вибрати фігуру, то зверніть свою увагу на таку, яка найбільш Вас зацікавила. Це Ваша фігура № 1. Далі необхідно проранжувати чотири фігури, які залишились, за Вашим уподобанням.

Обробка та інтерпретація результатів: фігура №1 – це Ваша основна типологічна спрямованість, яка вказує на основні доміантні риси характеру та особливості поведінки. Інші чотири фігури є своєрідними модуляторами, які можуть визначати основну стратегію вашої поведінки. Остання фігура вказує на таку специфічну рису особистості, взаємодія з якою буде спричиняти найбільші труднощі. Іноді виникає така ситуація, що реципієнт не може визначити одну фігуру, тоді можна описати комбінацію з двох або навіть з трьох форм.

Психолого-педагогічна характеристика основних типів особистості за психогеоетричною діагностикою.

Квадрат як основна геоетрична форма, яку вибрав реципієнт, характеризує його як невтомного трудівника, який терпляче та методично прямує до визначеної мети. Витривалість та терпіння, які їм властиві, сприяють тому, що засвоєнні ними знання, в основному, систематизовані та добре засвоєнні. Представникам цього типу властивий глибокий мисленнєвий аналіз із врахуванням багатьох деталізацій, які постійно потребують доповнення та уточнення отриманої інформації. Цей процес, деякою мірою, позбавляє їх

оперативності, що суттєво заважає у прийнятті важливих рішень, особливо у складних ситуаціях.

Керівники хорових колективів, які наближенні до цієї типології вирізняються раціональністю, емоційною сухістю, що створює певні труднощі у педагогічній взаємодії з творчим колективом. Даному типу керівників хорових колективів більш властива логічна виваженість у процесі створення художнього образу музичного твору ніж його емоційна насиченість.

Трикутник символізує лідерство, тому багато представників цього типу вбачають в цьому своє істинне покликання. Найбільш характерною ознакою, яка їм властива є здатність до концентрації на головній меті. Реципієнти, які вибрали цю геометричну форму як основну, як правило енергійні, сильні особистості, що ставлять перед собою конкретну мету та сміливо прямують до її досягнення. Цьому типу не властива деталізація, вони зосереджуються на сутності проблеми. Їх сильна прагматична орієнтація спрямовує мисленнєвий аналіз і обмежує його пошуком ефективного в даних умовах вирішення проблеми.

Керівники хорових колективів, які наближенні до цієї типології вирізняються впевненістю у своїх діях, бажають бути завжди правими. Їм властива авторитарна позиція, вони майже не бажають визнавати свої помилки. Але це не заважає вчителям музики такого типу успішно навчатись особливо тому, що відповідає їх прагматичній орієнтації та сприяє досягненню основної мети. У процесі педагогічної взаємодії такий керівник часто не прислухається до думок колективу, чим відокремлює себе від нього, ефективно використовує методи сугестивного впливу.

Прямокутник символізує стан переходу та змін. Найбільш характерною ознакою, яка їм властива є непослідовність дій та ситуативність у вирішенні нагальних завдань. Найбільш характерними рисами представників цього типу є непослідовність та непередбачуваність вчинків, які можуть бути зміненими навіть на протязі одного заняття. Позитивними якостями, характерними для цього типу, доцільно вважати допитливість, живий інтерес до всього, що відбувається довкола.

Керівники хорових колективів, які наближенні до цієї типології є найбільш не налаштованими до роботи з хористами. Їх ситуативність спрацьовує проти них самих, адже це заважає планомірній роботі в творчому колективі. Найчастіше керівники такого типу є лібералами і тому ініціативу в діяльності хорового колективу перебирає на себе чи один лідер з числа його учасників, чи група лідерів. Як справедливо зауважував О.Леонт'єв, ситуативні вчителі працюють проти себе.

Коло є міфологічним символом гармонії. Реципієнт, який впевнено вибирає цю геометричну фігуру щиро зацікавлений у гарних міжособистісних стосунках. Найбільш характерною ознакою, яка їм властива є здатність до комунікації, адже вони мають розвинену емпатію та високу сприйнятливості до емоційного відгуку на переживання іншої особистості. У практичній діяльності представникам цього типу не вистачає рішучості та енергійності.

Керівники хорових колективів, які наближенні до цієї типології ефективно використовують перцептивні методи, вони є найбільш наближеними до психологічного аналізу. Найчастіше керівники такого типу володіють розвиненою інтуїцією, образним музичним мисленням. Тракткування хорових творів таких керівників відрізняється яскравим емоційним забарвленням, орієнтованим на суб'єктивне сприйняття художнього образу музичного твору.

Зигзаг символізує креативність, творчість адже ця фігура є найбільш унікальною. Характерною ознакою, яка властива представникам цього типу є образність, інтуїтивність, інтегративність, мозаїчність. Вони є вродженими естетамі, що дозволяє їм видобувати цілісні, гармонійні концепції, бачити красу, створювати багатопланові художні образи.

Керівники хорових колективів, які наближенні до цієї типології ефективно використовують у практичній діяльності синтетичний стиль. Творче комбінування абсолютно різноманітних ідей та створення на цій основі нового, оригінального, експресивного, що призводить їх до постійних пошуків нестандартних шляхів вирішення проблем на шляху досягнення мети. Небажання деталізувати хід роботи часто заважає їм виробити чітке трактування виконуваного хорового твору.

ДОДАТОК Ж

Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів
(у 12-бальній системі)

| Рівні | Критерії |
|---|---|
| 1 | 2 |
| I. Репродуктивний | 1. Студент володіє навчальним матеріалом на рівні елементарного розпізнавання і відтворення окремих фактів, елементів, об'єктів, що позначаються окремими реченнями |
| | 2. Студент володіє матеріалом на елементарному рівні засвоєння, викладає його уривчастими реченнями, виявляє здатність викласти думку на елементарному рівні |
| | 3. Студент володіє матеріалом на рівні окремих фрагментів, що становлять незначну частину навчального матеріалу |
| II. Адаптивний | 4. Студент володіє матеріалом на початковому рівні, значну частину матеріалу відтворює репродуктивно |
| | 5. Студент здатний за допомогою викладача логічно відтворити значну частину навчального матеріалу |
| | 6. Студент може відтворити значну частину теоретичного матеріалу, виявляє знання і розуміння основних положень, за допомогою викладача може його аналізувати, порівнювати та робити висновки, виправляти допущені помилки |
| III. Середній (кваліфікаційно-компетентнісний) | 7. Студент здатний застосовувати вивчений матеріал на рівні стандартних ситуацій, частково контролювати власні навчальні дії, наводити окремі власні приклади на підтвердження певних точок зору |
| | 8. Студент уміє порівнювати, узагальнювати, систематизувати інформацію під керівництвом викладача, в цілому самостійно застосовувати її на практиці, контролювати власну діяльність, виправляти помилки і добирати аргументи на підтвердження певних думок |
| | 9. Студент вільно (самостійно) володіє вивченим обсягом матеріалу, в тому числі і застосовує його на практиці; вільно розв'язує завдання в стандартних ситуаціях, самостійно виправляє допущені помилки, добирає переконливі аргументи на підтвердження вивченого матеріалу |

| | |
|--|---|
| <p>IV.</p> <p>Високий (акмеологічно- творчий)</p> | <p>10. Студент виявляє початкові творчі здібності, самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності, оцінює окремі нові факти, явища, ідеї; знаходить джерела інформації та самостійно використовує їх відповідно до цілей, поставлених учителем</p> |
| | <p>11. Студент вільно висловлює власні думки і відчуття, визначає програму особистої пізнавальної діяльності, самостійно оцінює різноманітні життєві явища і факти, виявляючи особисту позицію щодо них; без допомоги викладача знаходить джерела інформації і використовує одержані відомості відповідно до мети та завдань власної пізнавальної діяльності. Використовує набуті знання і вміння в нестандартних ситуаціях</p> |
| | <p>12. Студент виявляє особливі творчі здібності, самостійно розвиває власні обдарування і нахили, вміє самостійно здобувати знання</p> |

ДОДАТОК 3

Тест на готовність до творчої музично-педагогічної діяльності

Ключ

Так Ні

Інструкція: Уважно і вдумливо прочитайте тестові запитання, якщо вони співпадають з Вашими міркуваннями відносно даного запитання то поставте “Так”, якщо Ви не погоджуєтесь, то відповідь повинна бути “Ні”.

1. Мені подобається творчо підходити до вирішення педагогічних завдань з музичного мистецтва;
2. Найбільшу перевагу я віддаю оригінальним рішенням виконання завдань творчого характеру;
3. Я не люблю виконувати творчі завдання;
4. Я з задоволенням відвідую курс “Методика музичного виховання” тому, що вважаю його основним предметом підготовки до практичної діяльності;
5. Я думаю, що професія вчителя музики, як носія і пропагандиста художньої культури дуже важлива на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства;
6. Мені подобається підбирати навчальний і концертний репертуар за певною тематикою, використовуючи нестандартні форми їх проведення;
7. На фахових індивідуальних заняттях я завжди пропоную свої варіанти творчої інтерпретації музичних творів;
8. Я не люблю індивідуальні заняття за те, що на них треба художньо-творчо підходити до виконання творів;
9. Заняття побудовані за інтегрованим типом (синтезом мистецтв) я вважаю найбільш ефективними для розвитку дивергентних здібностей майбутнього вчителя;
10. Комплексне художньо-емоційне відтворення музичних образів через різні почуття і відчуття (вербально-вокальні, кінестетичні, художньо-

- естетичні, емоційно-вольові, образотворчі) є найбільш продуктивним симультанним засобом розвитку творчих здібностей різного напрямку;
11. Мені подобається виступати в концерті з дитячим колективом, коли переважна більшість хорових творів художньо обігрується;
 12. Мені здається, що сучасний вчитель музика повинен досконало володіти, крім фахових, основними видами музично-естетичної діяльності в різних проявах (ораторським мистецтвом, основами образотворчого мистецтва і хореографії, імпровізацією, композиторськими навичками тощо);
 13. Створення музики для дітей одне з улюблених моїх занять;
 14. Нові враження і художні образи образотворчого мистецтва народжують в мені бажання перетворювати їх в музичні образи доступні для дітей та юнацтва;
 15. Мені подобається художньо-емоційно виконувати твори інших композиторів ніж створювати свою музику посередньої якості;
 16. Читаючи твори художньої літератури для дітей та юнацтва я думаю якими засобами музичної виразності можна було б краще за все їх передати;
 17. Я самостійно слухаю багато музики і розмірковую над найкращими варіантами її інтерпретації;
 18. Я люблю користуватися різними концепціями творчої інтерпретації музичних творів;
 19. Мені подобаються інноваційні методи навчання (вказати які), що забезпечують формування професійній майстерності учителів музики;
 20. Я люблю приймати участь в дискусіях на теми, що стосуються професійної майстерності вчителів музики;
 21. Мені подобається так організувати заняття з музики (з хору), щоб кожний учень (студент) зміг сам творчо проводити заняття (репетиції за Белл-ланкастерською системою взаємного навчання);
 22. Я хочу організувати свій дитячий театр хорової мініатюри;
 23. Мені подобається виступати з дитячими творчими колективами;

24. Я виступаю в концерті тільки тому, що цього вимагає навчальна програма підготовки майбутнього вчителя музики;
25. Мені подобається обговорювати з друзями концерти і оцінювати їх;
26. Мені вдається легко розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають в процесі навчально-творчої комунікації;
27. Прослуховуючи музичний твір я намагаюсь спочатку художньо підібраними словами передати його образний зміст;
28. Проводячи музичні заняття я завжди використовую комплекс фахових дисциплін, синтез мистецтв;
29. Щоб розуміти і викладати музику не обов'язково багато читати музикознавчої літератури і розвивати свої ораторські здібності, ходити на концерти, відвідувати заняття кращих викладачів, бути в курсі проблем музичної культури;
30. Я вважаю, щоб досягти професійної майстерності учителя музики необхідно постійно самоудосконалювати знання з дисциплін, що входять до її складу, знайомитись з новими музично-педагогічними технологіями.

Завдання: За кейс-методом скласти ситуацію-вправу на розучування одного з хорових творів (на вибір). Підібрати: хорові твори, які перегукуються з тематикою вибраного твору; репродукції, що відповідають змісту, образам цих музичних творів; літературні твори подібні за змістом.

На наявність творчої уяви: використання стимульного матеріалу тесту Роршаха на образне сприймання чорних плям: “Що це може бути?”, “На що це схоже?”; сприймання двозначних фігур на малюнку без підказки із словесним описом (а/ вази і два профілі, б/ профіль обличчя і дерево); уявлення силуетного малюнка (піаніно) за відповідним розташуванням чорних плям (а/ без ключового слова, б/ з опорою на ключове слово); вміння імпровізувати на інструменті наслідувальні звуки живої і неживої природи (краплі дощу, гроза, блискавка, спів пташок, голос зозулі, штормовий вітер тощо).

ДОДАТОК И

Приклади завдань-вправ

Наведіть приклади вправ на оволодіння уміннями та навичками роботи з різновіковими шкільними хорами. *Визначте* методичну цінність окремих вправ з метою виокремлення найбільш корисних для конкретного вокально-технічного завдання, а саме: на розвиток співацького дихання, інтонаційні, дикційні, фонаційні та вправи, які б містили гігієнічні вимоги з охорони дитячого голосу тощо. *Опишіть* наведені приклади за поданим зразком:

Приклад однієї з вправ на розвиток співацького дихання:

- Повністю видихнувши повітря не дихати протягом кількох секунд, потім набрати в легені повітря, але не за один вдих, а за кілька коротких активних вдихів. Після кожного з таких коротких вдихів зробити невелику паузу, не вдихаючи і не видихаючи повітря. Коли легені будуть наповнені, затримати повітря, простеживши, щоб грудна клітина була повністю розгорнута, розширена. Після фіксації цього положення зробити спокійний видих.

Приклад однієї з вправ на розвиток дикції:

- Витягнути губи, не розмикаючи, вперед („хобітком”) та протримати їх у такому положенні декілька секунд, потім розтягнути губи у посмішку і зафіксувати це положення. Вправа допомагає розробити рухливість миміки, яка впливає на дикційну чіткість і тембральне забарвлення голосу.

Приклад фонаційної вправи:

- На одному видиху промовляти 5-10 звуків, по черзі вимовляючи «ф» і «в», роблячи короткі проміжки між звуками.

У письмовій формі дати відповіді на запитання:

1. Які Ви знаєте основні правила вироблення ланцюгового дихання?
2. Як потрібно змінювати вимоги до співацької діяльності школярів у зв'язку з початком мутаційного періоду?
3. У чому полягає єдність художнього та технічного співацького навчання?

ДОДАТОК К

Тематичний план типової навчальної програми з спецкурсу
«Основи фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін»

Розподіл начального часу за розділами та видами занять

| № П/П | Назва модулів і тем | Кількість годин | | | | | | |
|----------|--|-----------------|--------------------------|-----------|-------------|--------------|-------|--|
| | | Всього | Аудиторна робота | | | | | |
| | | | Всього аудиторних лекції | Практичні | Лабораторні | консультації | Залік | |
| 1. | Сутнісні ознаки та основи професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін | 3 | 3 | 2 | 1 | | | |
| 2. | Специфіка фахової підготовки викладачів мистецьких дисциплін | 3 | 3 | 2 | 1 | | | |
| 3. | Акмеологічні засади формування професійної майстерності вчителів музики | 3 | 3 | 2 | 1 | | | |
| 4. | Особливості підготовки магістрів до творчої взаємодії з школярами | 3 | 3 | 2 | 1 | | | |
| 5. | Специфіка підготовки магістрів до роботи з дитячими хоровими колективами | 4 | 4 | 2 | 2 | | | |
| | Всього: | | 16 | 10 | 6 | | | |

ДОДАТОК Л

Тест на ставлення майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності

(Модифікована методика В.Петрушина) [361]

КЛЮЧ

- | | |
|--|-----|
| 1. Музичне мистецтво є, в основному, колективним, тому чи вважаєте Ви професію диригента у музичній діяльності основною? | Так |
| 2. Я почуваю себе піднесено у центрі уваги в процесі колективного музикування | Так |
| 3. Я оцінюю себе як комунікативну особистість | Так |
| 4. Мені легко організувати учасників колективного музикування | Так |
| 5. Я збираю різноманітну методичну літературу в якій висвітлюється питання керівництва хоровим колективом | Так |
| 6. Я визначив для себе ряд авторів з теорії та методики хорового диригування на вчення яких спираюся у практичній діяльності | Так |
| 7. У процесі індивідуальних занять з хорового диригування чи Ви пропонуєте викладачу своє трактування музичного твору? | Ні |
| 8. Заняття у творчих музичних колективах мені подобаються більше ніж індивідуальні заняття | Так |
| 9. Досить часто мені буває складно спілкуватися з мало знайомими людьми | Ні |
| 10. Мої друзі вважають мене комунікативною особистістю здатною до ефективного спілкування | Так |
| 11. У порівнянні з іншими я легко ставлюсь до конфліктних ситуацій | Так |
| 12. Я вважаю дуже цінним мистецтво міміки та жестів | Так |
| 13. У мене часто виникають конфліктні ситуації з людьми із-за моєї принципової позиції | Ні |
| 14. Я використовую всі можливості для активного практичної роботи з хором | Так |
| 15. Часто без особливих причин у мене зіпсується настрій | Ні |

- | | |
|---|-----|
| 16. Якщо я відчуваю наближення конфліктної ситуації, то вважаю за потрібне спокійно обміркувати проблему, не зриваючись | Так |
| 17. Участь у концертних виступах для мене є стресом | Ні |
| 18. Я люблю бути у центрі уваги колективу | Так |
| 19. Керівництво хором колективом викликає у мене занепокоєність | Ні |
| 20. У колі своїх друзів я мало говорю про концертні виступи | Ні |
| 21. Я з задоволенням виконую доручення, які пов'язані з спілкуванням | Так |
| 22. У мене багато відео й фоно записів знаних диригентів | Так |
| 23. Мені не заважає присутність всього колективу у виконанні доручень | Так |
| 24. Я шукаю любий привід щоб попрацювати з хором колективом | Так |
| 25. Зазвичай я знайомлюсь з багатьма творами, окрім тих, що вивчаю в класі хорового диригування | Так |
| 26. Я працюю над пластичним інтонуванням у хорових творах | Так |
| 27. У процесі проходження педагогічної практики я використовую кожен можливість організації колективного музикування | Так |
| 28. Я беру участь у концертах тільки тому, що цього вимагає програма | Ні |
| 29. У процесі концертного виступу диригенту, на мою думку, не слід витрачати багато емоцій, адже колектив вже вивчив хоровий твір | Ні |
| 30. Я хотів би частіше брати участь у концертних виступах | Так |
| 31. Для мене вивчення шкільного хорового репертуару є найважливішим навчальним завданням | Так |
| 32. Я вважаю хоровий спів – ментальним для України | Так |

Перелік використаних джерел:

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині [монографія] /Н.В. Абашкіна. – К.: Вища шк., 1998. – 207 с.
2. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
3. Абдуллина О.А. Мониторинг качества профессиональной подготовки /О.А. Абдуллина. //Высшее образование в России – М., 1998. - №3. – С. 35-38.
4. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед спец. высш. учеб. заведений /О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990.– 142 с.
5. Абрамян В.Ц. Театральная педагогика. /В.Ц. Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
6. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335с.
7. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження /А.Т. Авдієвський. //Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. – К.: УДПУ, 1996. – вип. I. – С. 80-83.
8. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: кн. для учителя /Ю.П.Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
9. Азаров Ю.П. Чувство. Техника. Мастерство /Ю.П.Азаров. – М.: Знание, 1962. – 32 с.
10. Айзенк Г.Ю. Структура личности /пер. с англ. О.Исаковой и др. /Г.Ю. Айзенк. – М.: КСП; СПб.: Ювента, 1999. – 463 с.
11. Айзенк Г.Ю. Проверте свои способности: тесты /пер. с англ. А.Лука, И.Хорола. /Г.Ю. Айзенк. – СПб.: Лань, 1995. – 158 с.
12. Акмеология: методология, методы и технологии /Материалы научной сессии, посвященной 75-летию Н.В. Кузьминой. – М.: РАГС, 1998. – 232 с.

13. Аксёнова Р.И. Формирование субъективной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец.: 13.00.01 «Теория и история педагогики» /Р.И.Аксёнова. – М, 1998. – 42 с.
14. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.
15. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта /Ю.Б.Алиев. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
16. Алферов Ю.С. Оценка и атестация кадров образования за рубежом /Ю.С. Алферов, И.М. Курдюмова, Л.И. – М.: Российское педагогическое агенство, 1997. – 145, [2] с.
17. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети: пособие для учителя /Шалва Александрович Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
18. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания /Б.Г. Ананьев. – СПб: Питер, 2002. – 228 с.
19. Андрущенко В.П. Історія соціальної філософії: західноєвропейський контекст /Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Тандем, 2000. – 406 с.
20. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю /Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804, [3] с.
21. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти /Андрущенко В.П., Лутай В.С. //Нова парадигма: альманах наук. праць. – К., 2004. – Вип. 36. – С. 8-20.
22. Анисимов А.И. Дирижёр – хормейстер: твор. метод. записки /Александр Иванович Анисимов. – Л.: Музыка, 1976. – 160с.
23. Антонова-Турченко О.Г. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія /О.Г. Антонова-Турченко, Л.С. Дробот. – К.: ІЗМН, 1997. – 260 с.
24. Антология педагогической мысли Украинской ССР /АПН СССР; [отв. ред. М.В. Фоменко]. – М.: Педагогика, 1988. – 635 с.

25. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» /Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222, [2] с.
26. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя /Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
27. Арчажникова Л.Г. Сущность профессионально педагогического мастерства учителя музыки /Л.Г. Арчажникова. //Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете. – Свердловск, 1991. – С. 3-8.
28. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании /Б.В.Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
29. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: сб. статей /Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 212с.
30. Афанасьев В.Г. Системность и общество /Виктор Григорьевич Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 , [2] с.
31. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності /Юрий Львович Афанасьев. – Л: Світ, 1990. – 159 с.
32. Бабін Б.В. Впровадження Болонського процесу у вищій школі України – проблеми і перспективи: міжнародні програми та національний досвід /Б.В. Бабін, В.О. Кроленко, О.О. Александрова. – Донецьк: ДЮІ ЛДУВС, 2007. – 155, [1] с.
33. Бакланова Н.К. Профессиональное мастерство работника культуры: учеб. пособ. /Н.К.Бакланова. - М.: МГПИ, 1994. – 120 с.
34. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті /Георгій Балл //Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.В. Балла. — К., 1998. — С.101–118.
35. Банфи Антонио. Философия искусства [предисл. К.М. Долгова; пер. с итал. Г.П. Смирнова] /Антонио Банфи. – М.: Искусство, 1989. – 384 с.

- 36.** Барахтян М.М. Особливості творчої професійної діяльності соціального педагога /М. Барахтян //Наука і сучасність. – К.: Логос, 2004. – Т. 43. – С. 12-20.
- 37.** Барбіна Є.С. Теоретико-методологічні аспекти формування педагогічної майстерності /Єлизавета Сергіївна Барбіна //Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: ХДПУ, 2002. – Вип. 32, ч. I. - С. 10-13.
- 38.** Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография /Е.С.Барбина. – К.: Вища школа, 1998. – 153, [1] с.
- 39.** Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 [2] с.
- 40.** Балл Г.О. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти /Г.О. Балл //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. /за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 51-61.
- 41.** Батищев Г.С. Деятельность и ценность. Критика «деятельностного» подхода к теории интериоризации /Г.С.Батищев. – М.: Наука, 1994. – С. 8-34.
- 42.** Бачинин В.А. Философский энциклопедический словарь /Владимир Аркадиевич Бачинин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2005. – 287 с.
- 43.** Белкин А.С. Витагенное обучение с полиграфическим методом проекций /Август Белкин //Школьные технологии. - 1998. - № 3. – С. 18-22.
- 44.** Бенч О.Г. Феномен життя і творчості Павла Муравського /Ольга Бенч //Науковий вісник НМАУ імені П.Чайковського. – Вип. 7. – К.: НМАУ, 2000. – С. 171-178.
- 45.** Белобородова В.К. Музыкальное восприятие школьников: сб. статей /В.К.Белобородова. – М.: Просвещение, 1975. – С. 9-35.
- 46.** Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.

47. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204, [1] с.
48. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексии человека. Руководство к объективному изучению личности. 4-е изд. /В.М. Бехтерев. — М-Л.: Госиздат, 1928. — С. 288-294.
49. Бибикина Т.Н. К вопросу о психологии музыкального мышления /Теория и психология музыкального искусства: сб. ст. /Т.Н. Бибикина. — Петрозаводск, 1990. — С. 41-45.
50. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога /Владимир Соломонович Библер. — М.: Полиграфиздат, 1975. — 398, [1] с.
51. Блинов Л.В. Аксиологические аспекты постдипломного образования педагогов: монография /Л.В. Блинов. — М.: МПГУ, 2001. — 220 с.
52. Бодалев А.А. Личность и общение: избр. психол. труды /Алексей Александрович Бодалев. — 2-е изд. — М.: МПА, 1995. — 324 с.
53. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики //Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.— К., 2004. — Вип. 1 (6). — С. 7-14.
54. Болотов В.А. Проектирование профессионального педагогического образования /В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. //Педагогика. — 1997. - №4. — С. 66-72.
55. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів /Володимир Іванович Бондар. — К.: Вересень, 1996. — 129 с.
56. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища /В.І.Бондар //Вісник: зб. наук. ст.— К.: НПУ, 2003. — Вип. 5. — С. 37-42.
57. Бондаревская Е.В. Педагогика /Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич. — М.; Ростов-н/Д: ТЦ «Учитель», 1999. — 559, [2] с.
58. Борисова Е.М. Индивидуальность и профессия /Елена Михайловна Борисова, Галина Павловна Логинова. — М.: Знание, 1991. — 80 с.

- 59.** Бочкарёв Л.П. Исследование структуры музыкальности в современной психологии /Л.П. Бочкарев //Психологический журнал. – 1989. – Т. 7, № 4. – С. 138-147.
- 60.** Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
- 61.** Брылин Б.А. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга /Борис Андреевич Брылин. – К., 1998. – 202 с.
- 62.** Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психол. исслед. /Борис Сергеевич Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с. (Новое в жизни, науке, технике).
- 63.** Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избр. психол. труды /А.В. Брушлинский. – М.: Институт практ. психологии, Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 390 , [2] с.
- 64.** Букач М.М. Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /М.М.Букач. – К., 1999. – 39 с.
- 65.** Букреев И.С. Психологические предпосылки формирования творческой индивидуальности студента-дирижёра: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» /И.С. Букреев. – М., 1983. – 20 с.
- 66.** Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика) /Л. М. Василенко. – К., 2003. — 21 с.
- 67.** Васильченко О.В. Музыкальные культуры мира /О.В.Васильченко. – М.: Рос. Ун-т дружбы народов, 2001. – С. 105-218.
- 68.** Вахрушев А.В. Основы хоровой педагогики /А.В. Вахрушев. – М.: Музыка, 1997. – 166 с.
- 69.** Венгер Л.А. Педагогика способностей /Леонид Абрамович Венгер. - М.: Изд-во «Знание», 1973. – 96с.

- 70.** Венедиктова Н.В. Проблема адаптации к дирижёрско-хоровой деятельности студентов младших курсов муз.-пед. факультета пед.вуза: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /Н.В. Венедиктова. – М., 1988. – 16 с.
- 71.** Венецианова А.М. Мастерство актёра в терминах и определениях К.С.Станиславского /А.М. Венецианова. – М.: Сов. Россия, 1961. – 72 с.
- 72.** Вершловский С.Г. Проблемы непрерывной психолого-педагогической подготовки учителя /С.Г. Вершловский, А.А. //Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 43-51.
- 73.** Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники /Гленн Вильсон [пер. с англ.]. – М.: Кошто-центр, 2001. – 384 с.
- 74.** Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика /Наталья Федоровна Вишнякова. – Минск: НИО, 1995. – 239, [1] с.
- 75.** 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.
- 76.** Вовк Л.П. Педагогічні традиції у системі освітніх іновацій /Л.П.Вовк //Пульсар. – 2000. - № 9 – С. 45-47.
- 77.** Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся /под. ред. И.С. Якиманской. – М.: Педагогика, 1989. – 221, [2] с.
- 78.** Волинка Г.І. Філософія: посібник /Г.І.Волинка, Н.Г.Мозгова, Ю.О.Федів. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 63 с.
- 79.** 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.
- 80.** Волошина М.С. Профессиональная инкультурация в образовании /М.С. Волошина. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – 114с.
- 81.** Вульфів Б.З. Педагогика рефлексії. Взгляд на професійну підготовку учителя /Б.З.Вульфів, В.Н.Харин. – М.: Магістр, 1999. – 112с.

- 82.** Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы /Б.Л. Вульфсон. – М.: УРАО, 1999. – 208 с.
- 83.** Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.
- 84.** Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры /Лев Семенович Выготский //Избран. психол. труды /под ред. М.Г. Ярошевского. – М., Воронеж, 1996. – 512 с.
- 85.** Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования /Л.С.Выготский; ред. Г.Н. Шелогурова. – 5-е изд. – М.: Лабиринт, 1999. – 350 с. (Философия риторики и риторика философии).
- 86.** Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания /П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: МГУ, 1974. – 101 с.
- 87.** Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа /Г.В.Ф.Гегель. – СПб: Наука, 1999. - 444 с. (Энциклопедия философских наук).
- 88.** Гендин А.М. Личностное прогнозирование: специфика и основные формы /А.М. Гендин //Вопросы прогнозирования и планирование развития личности. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1985. – С. 22-23.
- 89.** Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века /Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
- 90.** Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-пресс», 1995. - 448, [2] с.
- 91.** Гильшанов С.А. Интуиция в профессиональной деятельности педагога: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и методика педагогики» /С.А. Гильшанов. – Тюмень, 1990. – 21 с.
- 92.** Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики /В.И.Гинецинский. – СПб.: Издательство СПб ун-та, 1992. – С. 28-37.
- 93.** Гинзбург Л.С. Избранное. Дирижёры и оркестры. Вопросы теории и практики /Лев Соломонович Гинзбург. – М.: Музыка, 1981. – 300 с.

- 94.** Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию /Юлия Борисовна Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – С. 169-239.
- 95.** Гласс Дж. Статические методы в педагогике и психологии /Дж. Гласс, Дж. Стенли [общ. ред. Ю.П. Адлера]. – М.: Прогрес, 1976. – 495 с.
- 96.** Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе Федор Никанорович Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
- 97.** Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
- 98.** Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
- 99.** Гопанчук О.Г. Реформування освіти у Франції /О.Г.Гопанчук //Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. праць. – Суми, 1999. – Вип. 6. – С. 218-221.
- 100.** Гордійчук М.М. Хор і майстри хорового співу /М.М. Гордійчук //Музика і час. – К.: Муз. Україна, 1984. – С. 243-276.
- 101.** Гордин Л.Ю. Методика педагогического воздействия /Л.Ю.Гордин, В.Н.Коротов, Б.Т.Лихачев. – М.: Просвещение, 1967. – 144 с.
- 102.** Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства /Л.В.Горюнова //Музыка в школе. – 1988. - № 2. – С. 7-9.
- 103.** Горюнова Л.В. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки /Л.В. Горюнова, Л.В. Школяр //Музыка в школе. – 1991. – Вип. I. – С. 30-33.
- 104.** Грачёва Л.В. «Воспитание» чувств (ещё раз о взаимодействии психологии творчества и сценической педагогики) /Л.В. Грачева //Диагностика и развитие художественной одарённости. – СПб., 1992. – С.127-135.
- 105.** Гринченко Г.Ф. Проблемы профессионального мастерства учителя в истории современной педагогики /Г.Ф. Гринченко. – К.: Высшая школа, 1977. – 175с.

106. Гродзенская Н.Л. Воспитательная работа на уроках пения /Н.Л.Гродзенская. – М.: АПН РСФСР, 1953. – С. 81-98.

107. Гузій Н.В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. /Наталія Гузій //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. — К.: Вид-во НПУ, 2003. – Вип. 10. – С. 9-26.

108. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія] /Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.

109. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції [монографія] /Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економ. думка, 2002. – 185 [1] с.

110. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы /Константин Маркович Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 272 с.

111. Давидов М.А. До словника музичної педагогіки /М.А. Давидов //Науковий вісник Нац. муз. акад. України. – К., 2000. – Вип. 14: Музичне виконавство. - Кн. 6. – С. 144-155.

112. Делор Ж. и др. Образование: сокрытое сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESCO, 1997. – 297 с.

113. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма /Анатолий Алексеевич Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 , [2] с.

114. Деркач А.А. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма /А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: Луч, 1993. С. 5-43.

115. Джурицкий А.Н. История педагогики: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений /А.Н. Джурицкий. – М.: Владос, 1999. – 432, [2] с.

116. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения /Адольф Дистервег [сост. В.А. Ротенберг]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.

117. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи /за ред. Г.О.Балла, В.О.Киричука, Р.М.Шамалашвілі – К.: ІЗТН, 1997. – 136 с.

118. Дмитревский Г.А. Хороведение и управление хором /Георгий Александрович Дмитревский. – К.: Изомузгиз, 1961. – 106, [2] с.

119. Драганчук В.М. Музыка, як фактор психокоригування: історичний, теоретичний і практичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» /В.М. Драганчук. – К., 2001. – 19с.

120. Драйден Г. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос [перекл. з англ. М.Олійник]. – Львів: Літопис, 2005. – 541 [1] с.

121. Древек П. Германия //Педагогика народов мира: история и современность /Петер Древек, Эльмар Тенорт. – М.: Пед. общество России, 2001. – С.105-129.

122. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури: соціально-педагогічний аспект /Володимир Іванович Дряпіка //Інститут педагогіки АПН України. — К.: Кіровоград: Держ. центр. укр. вид-во, 1997. — 215 с.

123. Дубасенюк О.А. Профессиональное становление педагога /О.А.Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1993. – 106, [2] с.

124. Дьюи Д. Психология и педагогическое мышление /Джон Дьюи [пер. с англ Н.М. Никольской]. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

125. Дьяченко Н. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях /Н.Дьяченко, И.Котляревський, Ю.Полянський. – К.: Музична Україна, 1987. – 110, [1] с.

126. Егоров А.А. Теория и практика работы с хором /Александр Александрович Егоров. – М.-Л.: Музгиз, 1951. – 235с.

127. Елканов С.Б. Основы профессионального воспитания будущего учителя /С.Б.Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 198 с.

128. Емельянов В.В. Специальные задачи профессиональной голосовой деятельности и обучения учителя музыки и хормейстера.

/В.В.Емельянов //Вопросы профессиональной подготовки студентов на муз.-пед. факультете: межвуз. сб. науч. трудов. – М.: МППИ, 1985. – С. 62-69.

129. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования /Г.Л.Ержемский. – Санкт-Петербург, 1993. – 260 с.

130. Ержемский Г.Л. О строении деятельности дирижёра. Деятельность и психологические процессы /Г.Л. Ержемский. – М.: Изд-во АПН, 1997. – с. 127-135.

131. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом /Георгий Львович Ержемский. – М.: Музыка, 1988. – 78, [2] с.

132. Єрмаков І.Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем /І.Г.Єрмаков. – Х.: Основа, 2006. – 219 с.

133. 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.

134. Загадарчук Г.М. Мистецтво полеміки: навч.-методич. посіб. – К.: Вид-во КДК, 1994. – 63 с.

135. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя /Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

136. Зайцев М.О. Европейська культурна парадигма: становлення та характерні риси /М.О. Зайцев //Українська культура: минуле, сучасне та шляхи розвитку: зб. наук. праць. – К., 1997. - Вип. 2. – С. 8-21.

137. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практич. коментар /за заг. ред. Кременя В.Г. – К.: СДМ-студію, 2002. – 323 с.

138. Захава Б.Е. Мастерство актёра и режиссера. – М.: Просвещение, 1973. – 320, [2] с.

139. Захаров А.П. Исполнительское хоровое мастерство как предмет хороведения: учеб. пособ. /Анатолий Петрович Захаров. – К.: Мистецтво, 1963. – 32 с.

140. Захарченко Е.Ю. Учитель глазами учащихся /Е.Ю. Захарченко //Педагогика. – 1999. - № 1. – С.60-65.

- 141.** Зверєва І.Д. Практикум з педагогіки: метод. посіб. для самост. роб. студентів /І.Д. Зверєва, Л.Г.Коваль. – К.: ІЗМН, 1996. – 124 с.
- 142.** Зелинский Ф.Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля /Ф.Ф.Зелинский. – Петроград: Слово, 1916. – 176 с.
- 143.** Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для студ. вузов /Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
- 144.** Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства /И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич [под ред. И.А.Зязюна]. – М.: Просвещение, 1989. – 303 с.
- 145.** Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе) /Іван Зязюн //Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 3-9.
- 146.** Зязюн І.А. Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах /І.А. Зязюн. – Харків, 1996. – 360 с.
- 147.** Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти /І.А. Зязюн //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць /за ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С. 15-29.
- 148.** Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник /Іван Андрійович Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
- 149.** Зязюн І.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. /І.А.Зязюн. – К.: КПЕК, 2003. – 679 с.
- 150.** Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. /Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.
- 151.** Иванова Е.М. Основы психологического изучения педагогической деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 208 с.
- 152.** Іванова Л.О. Музично-педагогічна спадщина Миколи Леонтовича: монографія /Людмила Олександрівна Іванова. – Вінниця: ВМГО «Розвиток», 2007. – 144 с., іл.

- 153.** Иваньо И.В. Очерк развития эстетической мысли Украины /Иван Васильевич Иваньо. – М.: Искусство, 1981. – 424 с.
- 154.** Илларионов С.В. Межпредметные связи как условия формирования познавательной-творческой активности будущего учителя музыки: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.04 «Профессиональное образование» /С.В. Илларионов. – Казань, 1992. – 19 с.
- 155.** Ильин Е.Н. Искусство общения: из опыта работы учителя /Евгений Николаевич Ильин. – М.: Просвещение, 1982. – С. 33- 58.
- 156.** Исполнительское искусство зарубежных стран: сб. ст.– М: Музыка, 1975. – Вып. 7. – С. 225-233.
- 157.** Історія хорового мистецтва: навч.-методич. матеріали /укладач Ю.М. Іванова. – Харків: ХДАК, 1998. – 22 с.
- 158.** Йоркіна Є.Б. Психолого-педагогічні умови формування індивідуального стилю виконавської діяльності музиканта-інструменталіста: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» /Є.Б. Йоркіна. – К., 1996. – 21с.
- 159.** Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе /Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Просвещение, 1983. – С. 55-78.
- 160.** Каган М.С. Музыка в мире искусства /М.С. Каган. – СПб.: Ut, 1996. – 232 с.
- 161.** Каган М.С. Философская теория ценности /М.С. Каган. – СПб.: ТООТК Петрополис, 1997. – 205с.
- 162.** Каган М.С. Человеческая деятельность /Опыт системного анализа /Мойсей Самойлович Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328, [1] с. (Над чем работают, о чем спорят философы).
- 163.** Казачков С.А. О дирижерско-хоровой педагогике /С.А. Казачков //Музыкальное исполнительство. – М.: Музыка, 1970. – Вып. 6. – С. 120-144.
- 164.** Калмыкова З.И. Педагогика гуманизма /З.И.Калмыкова. – М.: Изд-во “Знание”, серия: “Педагогика и психология” - № 6, 1990. - 80с.
- 165.** Канерштейн М.М. Вопросы дирижирования: учеб. пособ. для муз. вузов /Михаил Маркович Канерштейн. – М.: Музыка, 1965. – 221с.

- 166.** Канерштейн М.М. Питання диригентської майстерності /М.М.Канерштейн. – К.: Муз. Україна, 1980. – 121с.
- 167.** Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя /В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
- 168.** Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество /Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
- 169.** Кант І. Критика практического розуму /І.Кант; пер. з нім. [примітка, післямова І. Бурковського]. – К.: Юніверс, 2004. – 238 с. (Філософська думка).
- 170.** Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика /Петр Леонидович Капица. – М.: Наука, 1981. – 495 с. (Наука, мировоззрение, жизнь).
- 171.** Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения /П.Ф.Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
- 172.** Каргин А.С. Призвание и мастерство /Анатолий Степанович Каргин, Юрий Алексеевич Цагарелли. – М., 1986. – 100, [2] с.
- 173.** Карпов О.А. Принципы научного образования /О.А. Карпов //Вопросы философии. – 2004. - № 11. – С. 89-101.
- 174.** Кедров Б.М. Классификация наук. [В 3-х кигах] /Бонифатий Михайлович Кедров. — М: Наука, 1961. – Т. I. – С. 41-49.
- 175.** Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632, [1] с.
- 176.** 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.
- 177.** Кларин А.М. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта /А.М. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
- 178.** Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы /Евгений Александрович Климов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.

- 179.** Кнебель М.О. Поэзия педагогики /Мария Осиповна Кнебель. – М.: Всерос. театр. об-во, 1976. – 527 с.
- 180.** Кобзарь Б.С. Личность и её становление /Б.С. Кобзарь, М.Г.Тайчинов. - К.: Молодь, 1990. – 168 с.
- 181.** Ковалик П.А. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента /Павло Ковалик //Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Харків, 2000. – С. 43-49.
- 182.** Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и ученика в процессе формирования эстетического отношения средствами музыкального искусства: Автореф. дисс. автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» /Л.Г. Коваль. – К., 1991. – 39 с.
- 183.** Ковчина І.М. Педагогічні цілі освітньої політики Англії як одна з умов соціальної орієнтації особистості /І.М.Ковчина, Б.Гуляко /Наукові записки НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 1999. – Т. 35, ч. I. – С.55-65.
- 184.** Коган Г.М. У врат мастерства /Григорий Михайлович Коган. – М.: Музыка, 1969. – 342 с.
- 185.** Кодай З.З. Избранные статьи /Золтан Золтанович Кодай. – М. Музыка, 1982. – С. 45-87.
- 186.** Козак Н.В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів в ФРН /Н.В. Козак. – Тернопіль: Астон, 1998. – 110 , [2] с.
- 187.** Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів /М.К. Козій. – К.: НПУ, 2001. – 140 с.
- 188.** Козир А.В. Акмеологічна спрямованість формування фахової майстерності вчителів музики /Алла Козир //Молодь і ринок: щоквартальний наук.-педагог. та економічний журнал Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. – Дрогобич, 2005. – № 3 (13). – С. 136-142.
- 189.** Козир А.В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін /А.В.Козир //Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії: Зб. матеріалів Всеукр.

наук.-практ. конференції. – К.: «Видавничий Дім Дмитра Бураго», 2007. – С.210-214.

190. Козир А.В. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін /А.В.Козир //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2007. – Вип. 4 (9), ч. I. – С.88-92.

191. Козир А.В. Вплив підсвідомого та безсвідомого на процес творчого становлення керівника дитячого хорового колективу /А.В.Козир //Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., 2005. – Вип. 4 (14). – С. 41-47.

192. Козир А.В. Вплив типологічних особливостей на процес формування професійної майстерності фахівців мистецького профілю /Алла Козир //Вісник Книжкової палати України імені Івана Федорова: Наук.-практичний журнал. – К., 2005. – № 6 (107). – С. 29-31.

193. Козир А.В. Діагностика основ професійної майстерності майбутнього вчителя музики /А.В.Козир //Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди: наук.-теоретич. зб. – П-Х., 2005. – Вип. 6. – С. 45-49.

194. Козир А.В. Дисперсійний аналіз факторів формування професійної майстерності майбутніх учителів музики /А.В.Козир //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. – К., 2008. – Вип. 10. – С. 68-76.

195. Козир А.В. Ефективне використання стильових характеристик хорових диригентів та їх вплив на формування професійної майстерності /А.В.Козир //Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Зб. наук. праць. – Харків-Луганськ: Стильіздат, 2004. – Вип. 2. – С. 172-179.

196. Козир А.В. Концептуальні засади формування основ професійної майстерності майбутніх учителів музики: навч.-метод. посібник. – /Алла

Володимирівна Козир. – К.: НПУ, 2007. – 187 с. (Лист МОН України №1.4/18 –Г– 432 від 04.07.06).

197. Козир А.В. Концептуальні підходи до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін /А.В.Козир //Наука і сучасність: зб. наук. праць Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. –К., 2006. – Том 56. – С. 59-68.

198. Козир А.В. Майстерність педагога: поняття, сутність, ознаки /А.В.Козир //Социальные технологии: Актуальные проблемы теории и практики. (Социология, педагогика, психология): Междунар. межвузов. сб. науч. работ. – Киев – Москва – Одесса – Запорожье: ГУ «ЗИГМУ», 2005. – Вип. 27. – С. 150-156.

199. Козир А.В. Майстерність професійної підготовки хорових диригентів до роботи з дитячими колективами /Алла Козир //Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2006. – № 3 (18). – С.88-92.

200. Козир А.В. Методичні аспекти підготовки студентів інститутів мистецтв до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи /А.В.Козир //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 2. – С.54-61.

201. Козир А.В. Методичні рекомендації з основ фахової майстерності для магістрів інститутів мистецтв /А.В.Козир. – К.: Логос, 2006. – 58 с.

202. Козир А.В. Моніторингова технологія оцінювання професійної майстерності вчителів музики /А.В.Козир //Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць № 16: Спец. випуск: Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології).– Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – Ч. 1. – С. 221-233.

203. Козир А.В. Основи формування фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін: програма для магістрів інститутів мистецтв /А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2007. – 36 с.

204. Козир А.В. Педагогічні умови формування диригентсько-хорової майстерності у студентів вищих навчальних закладів /А.В.Козир //Наука і сучасність: Зб. наук. праць Нац. пед. ун-ту імені М.Драгоманова. – К.: Логос, 2003. – Том XL (40). – С. 68-75.

205. Козир А.В. Підготовка майбутніх учителів музики до педагогічного керівництва шкільними хоровими колективами /А.В.Козир //Українські діячі культури про музичне виховання школярів та проблеми методики його викладання: зб. статей [редактор-упоряд. Козир А.В.] – К.: УДПУ, 1998. – С. 32-34.

206. Козир А.В. Проблема формування професійної майстерності фахівців мистецького профілю у вищій школі /А.В.Козир //Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2004. – Вип. 1 (6). С. 115-123.

207. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.

208. Козир А.В. Професійна майстерність вчителя музики: структура та зміст /Алла Козир //Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка. Сер.: Педагогіка. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – Вип. 1/2005. – С. 28-35.

209. Козир А.В. Рейтингова технологія оцінювання основ фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін /А.В.Козир //Педагогічні науки: зб. наук. праць Сум. держ. пед. ун-ту імені А.Макаренка у 2-х ч. – Суми, 2005. – Ч. II. – С. 62-70.

210. Козир А.В. Розвиток музичного мислення студентів музично-педагогічних факультетів на заняттях з хорових дисциплін /А.В.Козир //Вісник Нац. пед. ун-ту імені М.Драгоманова. – К., 2003. – Випуск № 5. – С. 166-168.

211. Козир А.В. Система музично-естетичного виховання школярів Золтана Кодая /А.В.Козир //Наукові записки Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова: Зб. наук. ст. – К., 2002. – Вип. XLVII (47). – С. 82-86.

212. Козир А.В. Специфіка оцінювання основ фахової майстерності вчителів музики /А.В.Козир //Вісник Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова: зб. наук. праць.– К., 2006. – № 8. – С. 56-58.

213. Козир А.В. Структурні компоненти професійної майстерності викладачів мистецтвознавчих дисциплін /А.В.Козир //Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць. /Редкол.: І.А. Зязюн та ін. – Київ-Черкаси: Черкаський АНТЕІ, 2007. – С. 76-83.

214. Козир А.В. Структурні особливості формування професійної майстерності майбутніх учителів музики /А.В.Козир //Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці, 2007. – С. 82-84.

215. Козир А.В. Структурно-змістовий аналіз концептуальних підходів до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін /А.В.Козир //Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини. – Дрогобич: Коло, 2005. – С. 127-132.

216. Козир А.В. Сутнісні ознаки формування професійної майстерності вчителя музики /А.В.Козир //Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту: зб. наук. праць: Педагогічні науки: у 3-х т. – Миколаїв, 2006. – Випуск 12. – Т. 3. – С. 230-234.

217. Козир А.В. Творча спрямованість вчителя музики у роботі зі співацькими колективами /А.В.Козир //Наука і сучасність: зб. наук. праць Нац. пед. ун-ту імені М.Драгоманова. – К., 2003. – Том XXXVIII. – С. 96-100.

218. Козир А.В. Умови розвитку професійної майстерності студентів інститутів мистецтв у системі багатоступеневої музично-педагогічної освіти /А.В.Козир //Наук. вісник Миколаївського держ. ун-ту: зб. наук. праць: Педагогічні науки: у 2-х т. – Миколаїв, 2005. – Випуск 10, Том 2. – С. 217-222.

219. Козир А.В. Урахування типологічних особливостей диригентів у процесі формування професійної майстерності /А.В.Козир //Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.Драгоманова. Сер. № 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. – К., 2004. – Вип. 1. – С. 160-164.

220. Козир А.В. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін /А.В.Козир //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць Нац. пед. ун-ту імені М.Драгоманова. – К., 2003. – Вип. 10. – С.181-189.

221. Козир А.В. Формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики у контексті Болонської декларації /А.В.Козир //Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: Матеріали Міжнародної наук. конференції Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. – К., 2005. – Том 2. – С.39-42.

222. Козир А.В. Характеристика складових ознак професійної майстерності керівника шкільного хорового колективу /А.В.Козир //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.Драгоманова. Сер. №5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць.– К.: Вид-во НПУ, 2006. – Вип. 3. – С.69-75.

223. Козир А.В. Шляхи адаптації майбутніх учителів музики до творчої роботи з дітьми /А.В.Козир //Актуальні проблеми музично-естетичного виховання особистості: зб. наук. ст. /Упор. О.Стотика, І.Стотика. – Мелітополь: МДП, 1997. – С. 36-41.

224. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности /В.Н.Колесников. – М: Інститут психології, 1996. – 224 с.

225. Колдуелл Брайан. Стратегия развития профессионализма учителей в школах мирового уровня /Брайан Колдуелл //Перспективы. Вопросы образования, 2001, Том 30. – С. 135-150.

226. Колышева Т.А. Подготовка учителя музыки к профессиональной рефлексии в системе высшего педагогического образования: учеб. пособ. /Т.А. Колышева [под ред. Э. Б. Абдуллина]. – М., 1997. – С. 35-56.

227. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

- 228.** Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Людмила Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.
- 229.** Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: учеб. пособие /Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – 318с.
- 230.** Копосов М.Г. Методика викладання техніки диригування /М.Г.Копосов. – К.: КДІК, 1994. – 15с.
- 231.** Корній Л.П. Історія української музики /Л.П. Корній. – Київ, Харків, Нью-Йорк: Вид-во М.П. Коць, 1996. – Ч. I. – 287 с.
- 232.** Корредор Х.М. Беседы с Пабло Казальсом /Х.М. Корредор. – Л.: Музгиз, 1960. – С. 233-253.
- 233.** Корсак К.В. Світова вища освіта: порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів /К.В. Корсак. – К.: МАУП-МКА, 1997. – 209 с.
- 234.** Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Г.С. Костюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
- 235.** Крамер С.Н. История начинается в Шумере. Изд-е 2-е, измен. /С.Н. Крамер; перевод с англ. Ф.Мендельсон. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991. – 235 с.
- 236.** Краснощёков В.И. Вопросы хороведения /В.И. Краснощёков. – М.: Музыка, 1969. – 298, [1] с.
- 237.** Красовицкий М.Ю. Готовность воспитывать /М.Ю. Красовицкий. – Сер. 7 «Педагогическая» № 11. – К.: О-во «Знание», 1987. – 48 с.
- 238.** Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття /В.Г. Кремень. //Шлях освіти. – 2003. – С. 7-10.
- 239.** Кремлёв Ю.А. К понятию мастерства: избранные статьи /Ю.А.Кремлёв. – Л: Музыка, 1976. – С. 11-28.
- 240.** Кристи Г.В. Воспитание актёра школы Станиславского /Г.В.Кристи. – М.: Искусство, 1978. – 429, [2] с.

- 241.** Круль П.Ф. Комплексное сочетание игры с пением как условие эффективной профессиональной подготовки студентов муз.-пед. факультетов педагогических ВУЗов: автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец.: 13.00.01 «Теория и история педагогики» /П.Ф. Круль. – К., 1991. – 13 с.
- 242.** Кузьменко Р.О. Методические рекомендации по изучению уровня сформированности элементов педагогического мастерства будущего учителя музыки /Р.О. Кузьменко. – К.: РУМК, 1988. – 58 с.
- 243.** Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования /Н.В. Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
- 244.** Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие /Н.В. Кузьмина. – Л.: Из-во ЛГУ, 1980. – 170с.
- 245.** Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения /Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
- 246.** Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз /Л.Губернський, В.Андрущенко, М.Михальченко та ін. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
- 247.** Кулюткин Ю.Н. Функциональные роли учителя /Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская //Творческая направленность деятельности педагога. – Л.: НИИ ООВ АПН, 1978. – С. 19-26.
- 248.** Кухарев Н.В. На пути к совершенству: кн. для учителя /Н.В.Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
- 249.** Кучерявец В.Г. Основи педагогічної майстерності. Практикум: навч.-метод. посіб. /В.Г. Кучерявец – Ніжин: НПУ імені М. Гоголя, 2002. – 55с.
- 250.** Кучменко Е.М. Духовна спадщина як історико-культурний і соціально-політичний вимір /Елеонора Миколаївна Кучменко. – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 235 с.

- 251.** Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике /А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
- 252.** Лащенко А.П. Проблеми дослідження вітчизняної хорової культури /А.П. Лащенко //Українське музикознавство. Музична україністика в контексті світової культури: наук.-методич. зб.– К.: НМАУ імені П.І. Чайковського, 1998. – Вип. 28. – с. 13-24.
- 253.** Лащенко А.П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития: монография /Анатолий Петрович Лащенко. – К.: Муз. Украина, 1989. – 136 с.
- 254.** Леви В. Искусство быть собой /В.Леви. – М.: Издат. центр «Академия». – 34-56 с.
- 255.** Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах /Т.І. Левченко. – Вінниця: Нова школа, 2002. – 510 с.
- 256.** Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України /Микола Дмитрович Леонтович [упорядник Л.О.Іванова]. – К.: Музична Україна, 1989. – 136с.
- 257.** Леонтьев А.А. Педагогическое общение /Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с., ил. Сер.: Педагогика и психология.
- 258.** Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. /Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 303, [1] с.
- 259.** Леонтьев Д.А. Психология смысла /Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М: Смысл, 1999. – 487 с. – (Психодиагностические монографии).
- 260.** Лещенко М.П. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього управлінця навчального закладу /М.П. Лещенко //Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. /за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О.Г. РОМАНОВСЬКОГО; Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т» — Х.: НТУ “ХПІ”, 2008. — Вип. 17 (21). – С. 49–54.
- 261.** Лихачёв Б. Педагогика: курс лекций /Б.Лихачёв. – М.: Прометей Юрайт, 1998. – 464 с.
- 262.** Логвиненко А.Д. Зрительное восприятие пространства /А.Д.Логвиненко. – М.: Изд-во Московского университета, 1981. – 223 с.

- 263.** Луговий В.І. Управління освітою /В.І. Луговий. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302с.
- 264.** Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: монографія /Т.О. Лукіна. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 292 с.
- 265.** Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.
- 266.** Ляшенко Т.А. Регуляция эмоционально-коммуникативной активности студентов педагогических ВУЗов как условие их подготовки к профессиональной деятельности /Т.А. Ляшенко //Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. Всесоюз. конф. – М., 1987. – С. 247-251.
- 267.** Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя /Ю.Л. Львова. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
- 268.** Майковская Л.С. Подготовка будущего учителя музыки к художественно-коммуникативной деятельности (артистизм действий): автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец.: 13.00.01 «Теория и история педагогики» /Л.С. Майковская. – М.: МГУ, 1992. – 16 с.
- 269.** Макаренко А.С. Книга для родителей /Антон Семенович Макаренко. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
- 270.** Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения [собр. соч. в 7-ми томах] /А.С. Макаренко – М., 1958. – Т. 5. - С. 277-307.
- 271.** Макаренко А.С. О воспитании [сост. и авт. вступ. статьи В.С.Хелемендик]. – 2-е изд., перераб. и доп. /А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 115 с.
- 272.** Макаренко А.С. О моём опыте /Антон Семенович Макаренко [собр. соч. в 7-ми т.] – М., 1958. – Т. 5. – С. 251-276.
- 273.** Малихіна О. Особистісно-зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність /О.Малихіна //Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 13-16.
- 274.** Мальковская Т.П. Учитель – ученик /Т.П.Мальковская. – М.: Знание, 1997. – 64 с.
- 275.** Маркова А.К. Психология труда учителя /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.

276. Мартинович Н.С. Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /Н.С.Мартинович. – Луганськ, 1997. – 16 с.

277. Мартинюк А.К. Диригентсько-хорова освіта в музичній культурі України 2-ї половини ХХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01 «Теорія і історія культури» /А.К.Мартинюк. – Харків, 2001. – 21 с.

278. Мартынов И.И. Золтан Кодай /Иван Иванович Мартынов. – М.: Музыка, 1988. – С. 13-41.

279. Мархлевський А.Ц. Практичні основи роботи в хорovому класі /А.Ц.Мархлевський. – К.: Муз. Україна, 1986. – 95, [2] с.

280. Маслоу А. Мотивация и личность /Абрахам Гарольд Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. – (Мастера психологии).

281. Масный С.Н. Пути совершенствования специальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» /С.Н.Масный. – К., 1981. – 16 с.

282. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.

283. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах //Л.М.Масол //Інформаційний збірник МОНУ. – 2004. – № 10. – С. 4-9.

284. Матвеева К.П. Формирование навыка управления певческой деятельностью школьников как существенный компонент в подготовке учителей музыки: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /К.П. Матвеева. – М., 1981. – 16 с.

285. Матвієнко О.В. Принципи становлення системи неперервної освіти як глобальна тенденція /О.В. Матвієнко //Педагогіка і психологія професійної освіти. – К., 2002. – № 6. – С. 403-408.

- 286.** Матвієнко О.В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу: монографія /О.В. Матвієнко. - К.: Ленвіт, 2005. – 381с.
- 287.** Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической психодиагностики /А.М. Матюшкин. – М.: Школа-пресс, 1993. – 128 с.
- 288.** Медушевский В. Музыкальное мышление и логос жизни /Вячеслав Вячеславович Медушевский. //Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. – К., 1989 – С. 18-34.
- 289.** Мельничук С.Г. Проблема естетичної підготовки вчителя у педагогічній спадщині Л.Толстого, К.Ушинського і В.Острогорського /С.Г.Мельничук //Наукові записки КДПУ. Сер.: Педагогічні науки.– Кіровоград: КДПУ, 2006. - Вип. 68. – С.6-9.
- 290.** Мельничук С.Г. Педагогіка: Навч. посібник для студентів. /Сергій Гаврилович Мельничук. – Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2007. – Ч. I. – 145 с.
- 291.** Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: учебн. пособ. по спецкурсу «Основы психологии личности» /В.С. Мерлин. – Пермь, 1990. – 140 с.
- 292.** Методические рекомендации для преподавателей и студентов по основам педагогического мастерства к практическим занятиям на первом курсе /сост. Тарасевич Н.Н., Крамущенко Л.В., Дмитренко Т.Г. – Полтава, 1987. – 35 с.
- 293.** Методические рекомендации по изучению сформированности элементов педагогического мастерства будущего учителя музыки общеобразовательной школы /сост. Кузьменко Р.О. – К, 1988. – 32 с.
- 294.** Методические рекомендации по подготовке студентов муз.-пед. факультетов педагогических институтов к внеклассной работе в школе (на материале экспериментальной школы-лаборатории № 272 КГПИ имени А.М.Горького) /сост. Козырь А.В., Кузьменко А.И. – К., 1990. – 28 с.
- 295.** Методические рекомендации по практикуму работы с хором студентов III–V курсов муз.-пед. факультетов пединститутов /сост. ДорогойС.В., Козырь А.В., Савчук Г.М. – К.: КГПИ, 1988. – 24с.

296. Методология и методы современных педагогических исследований /Тезисы докладов. – М., 1989. – Ч II. – 172 с.

297. Миропольська Н. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика /Наталія Євгенівна Миропольська. — К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.

298. Миропольська Н.Є. Індивідуальний підхід у викладанні навчального предмета «Зарубіжна художня культура» /Н.Є. Миропольська //Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матер. наук.-методол. семінару. – Чернівці, 2005. – С. 16-17.

299. Мирошникова А.А. Воспитание профессиональных качеств дирижёра-хормейстера в классе хорового дирижирования: методические рекомендации для преподавателей и студентов /А.А. Мирошникова. – К.: Респ. метод. кабинет вузов ис-ва и культуры, 1993. – 16 с.

300. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

301. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности /Л.М.Митина. – 2-е изд. – М.: Изд-во Москов. пед. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.

302. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /Под ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

303. Мозгальова Н.Г. До питання про мотивацію музичного мислення майбутнього вчителя музики /Н.Г. Мозгальова //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук праць. – К.: НПУ, 2003. – В. 10 – С. 196-201.

304. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. /Н.Є.Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.

305. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці /Валентин Олексійович Моляко. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с.

306. Моль А. Самоактуализация личности и самообразование /А.Моль. – К., 1994. – С. 17-53.

- 307.** Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи /за заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
- 308.** Мороз О.Г. Перші кроки до майстерності /О.Г. Мороз, В.П.Омельченко. – К.: Знання, 1992. – 112, [1] с.
- 309.** Мороз О.Г. Підготовка майстерності вчителя: зміст та організація: навч. посібник /О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І.Філіпенко. – К., 1997. – 168 с.
- 310.** Москаленко В.Г. До визначення поняття «музичне мислення» /В.Г.Москаленко //Українське музикознавство.– К.: НМАУ, 1998. – Вип. 28. – С. 48-53.
- 311.** Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /І.В.Мостова. – Луганськ, 1998. – 20 с.
- 312.** Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение: книга для старшеклассников /А.В.Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – С. 54-96.
- 313.** Музалев А.А. Межпредметные связи как средство повышения педагогического мастерства (на материале педагогических училищ): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики». – К., 1991. – 24 с.
- 314.** Музична психотерапія. – К.: МОУ–ІЗМН, 1997. – С. 17-52.
- 315.** Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки /В.И. Муцмахер. – М.: МГПИ, 1988. – 62 с.
- 316.** Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя В.М.Мындыкану. – Кишинёв: Штинца, 1991. – 197 с.
- 317.** Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /Г.О.Нагорна. – К., 1995. – 41 с.

- 318.** Надырова Л.Л. Теоретические основы и методы формирования эмпатии у студентов муз.-пед. факультетов: автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» /Л.Л.Надырова. – М., 2000. – 59с.
- 319.** Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия /Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
- 320.** Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2004. – 284 с.
- 321.** Науменко С.І. Основи вікової музичної психології /Світлана Іванівна Науменко. – К.: Український центр творчості дітей та юнацтва, 1995. – 103 с.
- 322.** Національна доктрина розвитку освіти України /Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
- 323.** Небылицин В.Д. О соотношении между чувствительностью и силой нервной системы /В.Д. Небылицин //Психологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М., 1956. – Т.1. – 207 с.
- 324.** Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] /за ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 630 с.
- 325.** Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры /Г.Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1967. – 265 с.
- 326.** Немов Р.С. Психология: учебник в 3-х кн. /Р.С. Немов. – Кн. 3. Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 3-е изд. – М.: Владос, 1998. – С.329-447.
- 327.** Николенко Д.Ф. Любовь к профессии – путь к мастерству Дмитрий Федорович Николенко. – К.: Изд-во КГПИ, 1960. – 67 с.
- 328.** Ничкало Н.Г. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи /Нелля Ничкало //Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 1. — С. 6 — 26.

- 329.** Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології /А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, О.Т.Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368, [2] с.
- 330.** Новое педагогическое мышление /Под ред. А.В. Петровського. – М.: Педагогика, 1989. – 278 с.
- 331.** Ножин Е.А. Мастерство устного выступления. – 3-е изд., перероб. /Е.А.Ножин. – М.: Политиздат, 1989. – 255с.
- 332.** Одерий Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти: методологія і інструментарій /Л.П. Одерий. – К.: ІСДО, 1995. – 196 с.
- 333.** Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий контекст /О.Овчарук //Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи /За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – С.15-21.
- 334.** Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264с.
- 335.** Ольхов К.А. О дирижировании хором /К.А. Ольхов. – Л.: Музыка, 1961. – 102с.
- 336.** Орлов А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус /А.А. Орлов //Педагогика, 1999. – № 7. – С. 60 – 68.
- 337.** Орлов А.Б. Проблемы непрерывной психолого-педагогической подготовки учителя /А.Б. Орлов //Вопросы психологии. – 1988, № 1. – С. 43-51.
- 338.** Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] /Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. І.А.Зязюна]. — К.: Наукова думка, 2003. — 262, [1] с.
- 339.** Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /В.Ф. Орлов. – К., 2004. – 45с.

340. Орлов В.Ф. Педагогічна майстерність вчителя музики: навч.-методич. посібник для студ. і виклад. пед. коледжів, вузів /В.Ф. Орлов, Б.Д.Кіндратюк, М.В. Клепар. – Івано-Франківськ, 1996. – 102с.

341. Основи професіографії: навч. посіб. /С.Я. Карпіловська, Р.Й.Мітельман, В.В. Синявський, О.М. Ткаченко, Б.О. Федоришин. – К.: МАУП, 1997. – 148 с.

342. Осеннева М.С. Методика работы с детским музыкальным коллективом: учеб. пособие. /М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. – М.: Академия, 1999. – 224с.

343. Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. /за ред. О.П. Рудницької. – К.: АТЗТ “Експрес-об’ява”, 1998. – 183 с.

344. Основи психології: підручник за ред. О.В. Киричука, В.А.Роменця. – К., 1995. – С. 12-88.

345. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для педагогов спец. высш. учеб. заведений /И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич и др. [под. ред. И.А. Зязюна]. – М.: Просвещение, 1989. – 302с.

346. Островерх О.О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /О.О. Островерх. – Харків, 2004. – 19 с.

347. Падалка Г.М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти /за ред. В.Г.Бутенка /Г.М. Падалка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.

348. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти /Г.М. Падалка //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. /редкол. О.П. Щолокова та ін.; Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15-20.

349. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін): методичні рекомендації /Г.М. Падалка. – К.: НПУ, 1999. – 33 с.

350. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.

351. Падалка Г.М. Формування естетичної свідомості майбутніх учителів музики в процесі залучення їх до оцінно-вибіркових дій /Г.М.Падалка //Теорія і методика мистецької освіти.– К.: НПУ, 2002. – Вип. 3. – С. 46-52.

352. Пазовский А.Н. Записки дирижёра /А.Н. Пазовский. – М.: Музыка, 1968. – 390, [1] с.

353. Паньків Л.І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів /Л.І. Паньків //Наукові записки: зб. наук.статей. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 52. – С. 101-110 с.

354. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: навч.-метод. посіб. для закл. вищ. пед. освіти III-IV рівнів акредитації: у 2-х ч. /В.Д.Бардінова, А.М.Бойко, Ж.В.Борщ, Н.М.Дем'яненко, Л.М.Кравченко /ред. А.М.Бойко. – К.: ВШПОЛ, 2004. – Ч. 2. – 498 с.

355. Педагогическое мастерство и педагогическая технология /сост. Л.К.Гребенкина, Л.А.Байкова. – М.: ЛОР, 2000. – 256 с.

356. Педагогічна майстерність: підручник [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.] /за ред. І.А.Зязюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2004. — 422 с.

357. Педагогічний словник /за ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 341-344.

358. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг /Л.А. Петровская. – М.: Изд.-во Моск. ун-та, 1989. – 216с.

359. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. /А.В.Петровский – М.: Политиздат, 1982. – 253, [2] с.

360. Петровський А.В. Теоретическая психология: учеб. пос. /Петровський А.В., Ярошевский М.Г. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 496 с.

361. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и препод. /Валентин Иванович Петрушин. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384с.

362. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие /В.И. Петрушин. - М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2008. – 490 с.

363. Пехота О.М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учащихся: монографія /О.М. Пехота [под общ. ред. И.А.Зязюна]. – К.: Вища школа, 1991. – С. 5-119.

364. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /О.М. Пехота. – К., 1997. – 52 с.

365. Печчеи А. Человеческие качества /пер. с англ. О.В. Захаровой. – 2-е изд. /А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.

366. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта и др. /Жан Пиаже [перевод с французького А.М.Пятигорского]. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 673 с. (Психология ребенка).

367. Пигров К.К. Руководство хором /Константин Константинович Пигров. – М.: Музыка, 1964. – 180 с.

368. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя /І.Підласий, С.Трипольська. //Рідна школа. – 1998. - № 1. – С. 3-8.

369. Пиличяускас А.А. Познание музыки как воспитательная проблема: пособ. для учителя /А.А. Пиличяускас. – М.: Просвещение, 1992. – С. 21-45.

370. Платонов К.К. Проблемы способностей /К.К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312с.

371. Платонов К.К. Структура и развитие личности /К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256с.

372. Побережная Г.И. Универсальные основы дифференциации психотипов /Г.И. Побережная. //Музична освіта в Україні: теорія і практика. Науковий вісник НМАУ імені П.Чайковського. – К.: НМАУ, 2003. – Вип. 29. – С. 200-218.

373. Побережна Г.І. Феномен П.І.Чайковського: нові горизонти осмислення. /Г.І. Побережна //Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти.– К.: НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 44-48.

374. Познательные процессы: ощущения, восприятие. /под. ред. А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова, В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1982. – С. 7-88, 219-327.

375. Полуянов Ю.А. Воображение и способности /Ю.А. Полуянов. – М.: Знание, 1982. – 96 с.

376. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика /Я.А.Пономарёв. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

377. Порівняльна педагогіка: навч. посібник /упоряд. І.М.Богданова, Н.І.Дідусь, З.Н.Курлянд та ін. – Одеса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 2000. – 164 с.

378. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество /М.М.Поташник. – М.: Знание, 1987. – 79 с.

379. Пріоритети розвитку освіти /Науково-освітній потенціал: погляд у ХХІ століття. [Автор. кол. В.Литвин, В.Андрущенко, С.Довгий та ін.]– К.: Навчальна книга, 2003. – Кн. 1: Пріоритет інтелекту. – С. 145-166.

380. Проблема особистості вчителя та його фахової підготовки: Зб. наук. праць /за ред. М.Б.Євтуха. – К.: ІСДО, 1994. – 116 с.

381. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. /Редактор-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.

382. Програма з хорового диригування для бакалаврів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів /укл. А.В. Козир. – К.: НПУ, 2005. – 52 с.

- 383.** Програми педагогічних університетів: методика музичного виховання /укл. А.В. Козир – К.: Вид-во НПУ, 1999. – С. 45-50.
- 384.** Протасова Н.Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів: навч. посіб. /Наталія Георгіївна Протасова. – К., 1998. – 151 с.
- 385.** Психологические тесты для профессионалов /авт. и сост. Н.Ф.Гребень. – Минск: Современ. школа, 2007. – 496 с.
- 386.** Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.
- 387.** Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с.
- 388.** Психологічний словник /за ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
- 389.** Психологія: підручник /Ю.Трофімов, В.Рибалка, П.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
- 390.** Птица К.Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории /Клавдий Борисович Птица. – М.: Музыка, 1970. – 119 с.
- 391.** Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності /Л.П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
- 392.** Пясковский И.В. Логика музыкального мышления /Игорь Болеславович Пясковский. – К.: Муз. Украина, 1987. – 182 с.
- 393.** Рагс Ю. Проблемы развития системы музыкального образования /Ю.Рагс. – М.: ГМПИ имени Гнесиных, 1987. – 176 с.
- 394.** Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [1] с.
- 395.** Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа /Чарльз Райкрофт [пер. с англ. Л.В.Топоровой и др.]; под ред. С.М. Черкасова. – СПб.: Восточно-европейский ин-т психоанализа, 1995. – 288 с.
- 396.** Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего муз.-пед. образования: автореф. дис. на

соискание учен. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» /Л.А. Рапацкая. – М., 1991. – 45 с.

397. Реан А.А. Рефлексия – перцептивный анализ в деятельности педагога /А.А. Реан //Вопросы психологии, 1990. – № 2.

398. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология /А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб: Питер Ком, 1999. – 410 с.

399. Ребер Артур. Большой толковый психологический словарь /Артур Ребер. – М., 2003. – С. 31-320.

400. Регуш Л.А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика: учеб. пособ. к спецкурсу /Л.А. Регуш. – Л.: Изд-во ЛГПУ, 1989. – 88, [1] с.

401. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті /Тетяна Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640с.

402. Рейтинговая технология контроля и оценки знаний студентов по педагогике: учеб.-методич. пособ. для студент. и преподав. /под. ред. проф. В.П.Симонова. – М.: Международная пед. академия, 2001. – 73 с.

403. Рибалка В.В. Концепція як форма наукового знання /В.В.Рибалка, В.А.Рижко. – К.: Наук. думка, 1995. – 200 с.

404. Розет И.М. Психология фантазии. Экспериментально-теоретическое исследование закономерностей продуктивной умственной деятельности /И.М. Розет. – Минск: Изд-во Белорусского ун-та, 1977. – 312 с.

405. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс, пер. с англ. Шениной; [общ. ред. И.Е. Есенина]. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

406. Романова Е.С. Графические методы в психологической диагностике /Е.С. Романова, О.Ф. Потёмкина. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.

407. Роменець В.А. Історія психології: ХІХ - початок ХХ століття. навч. посіб. /Володимир Андрійович Роменець. – К.: Либідь, 2007. – 830 с.

408. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації /Олександр Якович Ростовський. – К.: Освіта, 1991. – 48 с.

409. Ростовський О.Я. Лекції з історії західно-європейської музичної педагогіки /Олександр Якович Ростовський. – Ніжин, 2003. – 239 с.

410. Ростовський О.Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи /О.Я. Ростовський //Наукові записки: психолого-педагогічні науки. – №2. – Ніжин: НДПУ імені М.Гоголя, 2003. – 239 с.

411. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. – (Мастера психологии).

412. Руденко Ю.Д. Основи сучасного українського виховання /Юрій Дмитрович Руденко. – К: Вид-во імені Олени Теліги, 2003. – 328 с.

413. Рудницька О.П. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості /О.Рудницька //Художня освіта і проблеми виховання молоді. – К.: ІЗМН, 1997 – с. 3-10.

414. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /О.П.Рудницька. — К.: ІЗМН, 1998. — 248 с.

415. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

416. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. – К., 1998. – 143 с.

417. Сагайдак Г.М. Методика викладання диригування /Григорій Михайлович Сагайдак. – К.: Муз. Укр., 1973. – 62с.

418. Саїк Г.Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» /Г.Ф. Саїк. – К., 2000. – 21с.

- 419.** Самусенко А.И. Формирование эстетических потребностей учителя музыки как условие становления его педагогического мастерства: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» /А.И. Самусенко. – Минск, 1992. – 19 с.
- 420.** Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. /Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т 1. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
- 421.** Селезньова Н.О. Професіоналізм хормейстера: психологічний та культурно-історичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» /Н.О.Селезньова. – Одеса, 2004. – 16 с.
- 422.** Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. /Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
- 423.** Семиченко В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності. /В.А.Семиченко, В.С.Заслуженюк. – К., 2001. – Ч. II. – 230 с.
- 424.** Сенченко Л.І. Формування хорового мислення диригента /Л.І.Сенченко. – Рівне: РДІК «Ліста», 1998. – 128 с.
- 425.** Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособ. /И.С.Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
- 426.** Силина С.Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах. /С.Н. Силина //Педагогика. – М., 2001. – № 7. – С. 47-53.
- 427.** Симонов П.В. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателей /П.В. Симонов. – М., 1995. – 240 с.
- 428.** Симонов П.В. Темперамент. Характер. Личность. /П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Наука, 1984. – 161с.
- 429.** Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учня /І.О. Синиця. – К.: Рад. школа, 1981. – 319с.
- 430.** Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346с.

- 431.** Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія /Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: Віпол, 2001. – 502с.
- 432.** Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня /Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
- 433.** Ситуативний аналіз, або анатомія кейс-метода /під ред. Ю.П.Сурміна. – К.: Центр інновацій і розвитку, 2002. – 286 с.
- 434.** Сковорода Г.С. Твори у 2-х томах /Григорій Савич Сковорода. – К.: 1994. – Том 1. – С. 385-446.
- 435.** Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: Монографія /Р.П. Скульський. – К.: Вища школа, 1992. – С. 10-25.
- 436.** Слостєнин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учебн. заведений /В.А. Слостєнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. – М., 2000. – 423 с.
- 437.** Слостєнин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учеб. пособ. /В.А.Слостєнин, А.И. Мищенко. – М.: Прометей, 1997. – 200, [2] с.
- 438.** Словник-довідник педагогічних та психологічних термінів. – Черкаси, 2002. – 48 с.
- 439.** Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения /С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во Московского университета, 1985. – С.128-211.
- 440.** Смирнова Т.А. Диригент хору: індивідуальність, педагог, керівник: наук.-метод. матеріали /Т.А. Смирнова. – Харків: ППВ “Нове слово”, 2003. – Вип. 4. – 56 с.
- 441.** Смирнова Т.А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність: монографія /Т.А. Смирнова. – Харків: Константа, 2002. – 256 с.
- 442.** Смит Н. Совершенствование системы психологии: история, постулаты, практика /Н. Смит. – М., 2003. – С. 17-43.

- 443.** Смерж Л.А. Орфей в эпоху звездолётов: искусство в духовной жизни современного человека: учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. /Леонид Афанасьевич Смерж. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 120 с.
- 444.** Смерж Л.А. Світ десяти муз /Л.А.Смерж. – К., 1973. – С. 13-19.
- 445.** Соколов В.Г. Работа с хором /Владислав Геннадиевич Соколов. – М.: Музгиз, 1967. – 226 с.
- 446.** Соціальна педагогіка /соціальна робота: навч. посіб. /Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Р. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392с.
- 447.** Спиркин А.Г. Основы философии /А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – С. 257-288.
- 448.** Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве: театральные мемуары /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1962. – 576 с.
- 449.** Станиславский К.С. Работа актера над собой /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. - 472 с.
- 450.** Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения /Э. Стоунс. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
- 451.** Стратан Т.Б. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичними засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /Т.Б. Стратан. – К., 1996. – 20 с.
- 452.** Струве Г.А. Школьный хор /Георгий Струве. – М.: Знание, 1967. – 191с.
- 453.** Стулова Г.П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре /Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.
- 454.** Суровцева Р.Ф. Психолого-педагогічні умови формування особистості майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /Р.Ф.Суровцева. – Луганськ, 1998. – 16с.

- 455.** Сухомлинская О.В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования: уч. пособ. /Ольга Васильевна Сухомлинская. – К., 1990. – 82с.
- 456.** Сухомлинська О.В. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.) /Ольга Василівна Сухомлинська. – К.: Науковий світ, 2003. – 418 с.
- 457.** Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива /собр. соч. в 5-ти т. /Василий Александрович Сухомлинский. – К., 1979. – т.1 – с. 427-668.
- 458.** Сухомлинский В.А. Сто советов учителю /Василий Александрович Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.
- 459.** Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).
- 460.** Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенка. – К.: Вища школа, 2003. – С. 156-289.
- 461.** Танько Т.П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: монографія /Тетяна Петрівна Танько. – Харків: Нове слово, 2003. – 248 с.
- 462.** Танько Т.П. Комплексні навчальні курси та їхнє значення у підготовці майбутніх вихователів-вчителів /Т.П. Танько //Теоретичне та методичне навчання та виховання. – Х: ОВС, 2003. – Вип. 11. – С. 88-97.
- 463.** Тарасевич Н.М. Педагогічна діяльність і педагогічна майстерність /Н.М. Тарасевич //Вища і середня освіта: республіканський наук.-методич. зб. /Відповідальний редактор І.А. Зязюн – К.: Вища школа. – Вип. 14. – С. 42-46.
- 464.** Татур И.Г. Становление педагогического мастерства будущего учителя в процессе развития его рефлексивной позиции: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика». /И.Г. Татур. – Казань, 1990. – 23с.

- 465.** Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. /Ред.кол.: Гузій Н.В. (відп. ред.) – К.: НПУ, 2003. – Вип. 10. – 331с.
- 466.** 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.
- 467.** Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х томах /Борис Михайлович Теплов. – М., 1985. – Том 2. – С. 33-89.
- 468.** Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С.Лейтес. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. – С. 42 –222.
- 469.** Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» /М.М. Ткач. – К., 2004. – 21с.
- 470.** Толстой Л.Н. Педагогические сочинения /Лев Николаевич Толстой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 442 с.
- 471.** Троцко Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи у школі /Г.В. Троцко. – Харків: Основа, 1995. – 241с.
- 472.** Тукмачёва М.И. Подготовка будущего учителя музыки к общению с хоровым коллективом: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» /М.И.Тукмачёва. – М., 1992. – 20с.
- 473.** Україна ХХІ століття. Державна національна програма “Освіта” – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
- 474.** Українські діячі культури про музичне виховання школярів та проблеми методики його викладення: зб. наук. статей /редактор-упорядник А.В. Козир. – К.: НПУ, 1998. – 44 с.

475. Управление – деятельность профессиональная: сб. ст. /В.Ю.Кричевский (ред.), Е.В.Люшкова, Санкт-Петербургский гос. ун-т пед. мастерства. – СПб., 2001. – 175 с.

476. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики /Константин Дмитриевич Ушинский . – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.

477. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. /К.Д.Ушинский; под ред. Е.Н. Медынского, И.Ф. Сवादковского. — М.: АПН РСФСР, 1945. — 567 с.

478. Файзрахманова Л.Т. Формирование художественно-творческой функции будущего учителя музыки: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» /Л.Т.Файзрахманова. – Казань, 1990. – 17с.

479. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та методика професійної освіти» /Б.О. Федоришин. – К., 1996. – 36 с.

480. Федоріщева С.П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Луганськ, 2001. – 19 с.

481. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика. Развитие личности и малых групп /Н.П. Фетискин, В.В. Казаков, Г.М.Манойлов. – М., 2002. – С. 32-45.

482. 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.

483. Філософський словник /за ред. В.І. Шинкарука. – 2 вид. перер. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

- 484.** Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики /А.Я. Флиер //Общественные науки и современность. – М., 2000. – № 2. – С. 151-165.
- 485.** Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе /Материалы Всероссийской конференции /под. ред. Н.В. Кузьминой – Л.: ЛГУ, 1973. – 105 с.
- 486.** Формирование учебной деятельности студентов /под. ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Московского университета, 1989. – 240 с.
- 487.** Френе С. Избранные педагогические сочинения: пер. с франц. /С.Френе [Сост. и ред. Б.Л.Вульфсон]. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
- 488.** Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. /Майкл Фуллан [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.
- 489.** Харківський державний педагогічний університет імені Г.Сковороди /за заг. ред. І.Ф. Прокопенко – Харків: ТОВ «ОВС», 2001. – 176с.
- 490.** Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве /И.Ф. Харламов //Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 11-15.
- 491.** Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика /В.И.Харькин. – М.: Магистр, 1992. – 23, [1] с.
- 492.** Хмелюк Р.И. Поиск учителя /Р.И. Хмелюк. – О: ПГПУ, 1992. – 64 с.
- 493.** Хмелюк Р.І. Розвиток здібностей: метод. реком. /Раїса Ільївна Хмелюк. – О: ПДПУ, 1998. – 48с.
- 494.** Хмель Н.Д. Педагогическая культура и педагогическое мастерство /Н.Д. Хмель [в помощь лектору]. – Алма-Ата: Знание, 1989. – 20с.
- 495.** Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /под ред. П.И.Пискунова. /Изд. 2-е, перераб. – М.: Просвещение, 1991. – 528 с.
- 496.** Хрестоматия по истории педагогики. – Минск: «Вышэйш школа», 1971. – 608 с.

- 497.** Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: метод. пособ. /Геннадий Иванович Хозяинов. – М.: Высш. шк., 1988. – 168 с.: ил.
- 498.** Хон Р.Л. Педагогическая психология: принципы обучения /Р.Л.Хон. – Екатеринбург – М.: Деловая книга, 2002. – 736 с.
- 499.** Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения: [монография] /Андрей Викторович Хуторской. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.
- 500.** Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя /А.В.Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
- 501.** Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., переработ. /Андрей Викторович Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007. – 638 с.
- 502.** Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. /Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1] с.
- 503.** Цуканова Т. Створення навчальних закладів приватної форми власності: соціально-педагогічні та організаційні юридичні умови Т.Цуканова //Початкова школа. – 2000. – № 2. – С. 52-55.
- 504.** Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по спец. «Муз. образование» /Геннадий Мойсеевич Цыпин. — М.: Инрерпракс, 1994. — 373с.
- 505.** Чанышев А.Н. Курс лекций по древней и средневековой философии [учеб. пособ. для филос. ф-тов ун-тов и аспирантов] /Арсений Николаевич Чанышев. — М.: Высшая школа, 1991. – 510, [3] с.
- 506.** Чепелев В.І. Науково-педагогічні дослідження – на рівень сучасних вимог /В.І. Чепелев //Рад. школа – К., 1965. – № 7. – С. 5-13.
- 507.** Чесноков П.Г. Хор и управление им. /П.Г. Чесноков. – М.: Музгиз, 1961. – 240 с.
- 508.** Чистякова М.И. Психогимнастика /М.И. Чистякова. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 160 с.

- 509.** Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности /П.А. Шавир. – М., 1981. – 95 с.
- 510.** Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога /Р.Х. Шакуров. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
- 511.** Шаповалов В.Ф. Основы философии: от классики к современности: учебн. пособ. для вузов /В.Ф. Шаповалов. – М., 1998. – 576 с.
- 512.** Шацкая В.Н. Идеи всестороннего развития в педагогическом наследии С.Т.Шацкого /Валентина Николаевна Шацкая. – М.: Педагогика, 1967. – 124 с.
- 513.** Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества /Валентина Николаевна Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
- 514.** Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія /Олена Леонідівна Шевнюк. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2003. – 232 с.
- 515.** Шевнюк О.Л. Підготовка фахівців з візуальних мистецтв у системі університетської освіти /Олена 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.
- 516.** Шевнюк О.Л. Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти /Олена Шевнюк //Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2004. – № 4. – С. 151-158.
- 517.** Шевченко Т.И. Психофизиологические методы в подготовке музыканта-исполнителя /Т.И.Шевченко. – Одесса, 1990. – 21с.
- 518.** Школяр Л.В. Изучение музыкальной культуры младших школьников //Теория и методика музыкального образования детей. /Л.В.Школяр, М.С.Красильникова и др. – М.: Академия, 1998. – С. 288-295.
- 519.** Шпак В.И. Эстетический фактор в воспитании учащихся /Виктория Ивановна Шпак. – К.: Знание, 1985. – С. 9-27.
- 520.** Шпак О.Т. Теорія та практика підготовки педагогічних кадрів до економічного виховання школярів у системі безперервної освіти: автореф.

дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /О.Т. Шпак. – К.: НПУ, 2001. – 41 с.

521. Штейнпресс Б.С. Популярный очерк истории музыки до XIX века /Борис Соломонович Штейнпресс. – М.: Госмузиздат, 1963. – 447, [2] с.

522. Шульгіна В.Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації /В.Д. Шульгіна //Наук. часопис НПУ імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 1(6). – С. 21-25.

523. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка /Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К.: ДАКККіМ, 2008. – 240 с.

524. Щербаков А.И. Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе: межвузов. сб. науч. Трудов /А.И. Щербаков. – Л.: ЛПИ, 1988. – 168 с.

525. Щербакова А.И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию /А.И. Щербакова //Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 15-25.

526. Щербина В.И. Проблема обучения педагогическому мастерству в учебной работе у студентов университета /В.И. Щербина. – Л., 1971. – С. 57-89.

527. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] /Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. – 172, [1] с.

528. Щолокова О.П. Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти /О.П.Щолокова //Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – №4. – Львів, 2004. – С.151-158.

529. Щолокова О.П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. /О.П.Щолокова, О.Л.Шевнюк, О.М.Семашко. — К.: Вища школа, 2004.– 175, [2] с.

530. Щолокова О.П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва /О.П.Щолокова //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 5. – С. 35-39.

531. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.

532. Эксперимент: требования к уровню подготовки выпускников /Новое содержание образования. – М.: Просвещение, 2001. – 272 с.

533. Эстетика: Словарь /под общ. ред. А.Беляева. – М.: Политиздат, 1989. – 447с.

534. Юдин Э.Г. Методологический анализ как направление изучения науки /Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1986. – 261 с.

535. Юнг К.Г. Архетип и символ: /сост. и вступ. сл. А.М.Руткевича; пер. с англ. и немец. /К.Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.

536. Юнг К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэтично-художественному творчеству /К.Г. Юнг. //Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX в.в.– М., 1987. – С. 107-128.

537. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное /Карл Густав Юнг. – СПб-М.: АСТ, 1997. – 544 , [2] с.

538. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності /Д.Г. Юник. – К.: УКіМ, 1993. – С.17-23.

539. Юник Т.І. Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педагогічних ВНЗів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» /Т.І. Юник. – К., 1996. – 21 с.

540. Яворский Б.Л. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] Т.1. — М.: Музыка, 1964. — Т.І.: Воспоминания, статьи и письма. – 1964. - 670 с.

541. Яконюк В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. /В.Л.Яконюк. – Минск, 1993. – С. 19-55.

- 542.** Якунин В.А. Педагогическая психология: учебное пособ. /Валерий Александрович Якунин [Европ. ин-т экспертов]. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А. «Полиус», 1998. – 639 с.
- 543.** Davies L. Sound Wafes – London, 1985. – 128p.
- 544.** Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian/Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. – 413s.
- 545.** Flach H., Loos E., Schwanengel S. Das Wesentliche und Formirung der pedagogischen Meisterschaft die Forderung – Berlin: Academie der Information und Dokumentation, 1978. – 104s.
- 546.** Gunrt H. Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamis theory. – Y: Intern Un. Pr., 1997. – 456 p.
- 547.** Ireland 2003 /Structures of Edukation, Vokational Training and Adult Education Systems in Europe – Dublin; [Brussels]: [EURYDICE, CEDEFOR, ETF], 2003. – P. 1-33.
- 548.** Kluczowe dane o edukacji w Europe. – Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. – 261 s.
- 549.** Kluppelholz W.Cucina tipica /Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –331–339 S.
- 550.** Merriam-Webster’s Collegial Dictionary. – Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. – 1559 p.
- 551.** Navickienė L. Emocinio Imitavito Metodas. – Vilnus, 2001. – 128 p.
- 552.** Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej – Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. – 636 s.
- 553.** Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.