

НАЦІОНАЛЬНА МУЗИЧНА АКАДЕМІЯ УКРАЇНИ
імені П.І.ЧАЙКОВСЬКОГО

На правах рукопису

Лисакова Ірина Василівна

УДК 378.016:78:37.047 (043)

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ
МУЗИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
В ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

ЗАВАДСЬКА

Тетяна Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент

Київ - 2008

З М І С Т

	Стор.
ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 Теоретичні основи дослідження професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів	
1.1 Професіоналізм як психолого-педагогічна проблема.....	11
1.2 Специфічні особливості професіоналізму викладача музичних дисциплін та їх актуалізація в процесі методичної підготовки.....	45
1.3 Структурні компоненти та критерії сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін.....	87
Висновки до розділу 1	112
РОЗДІЛ 2 Дослідно-експериментальна робота з формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі методичної підготовки	
2.1 Діагностування сформованості професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладі.....	115
2.2 Педагогічні умови та методика формування професіоналізму в процесі методичної підготовки.....	147
2.3 Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	183
Висновки до розділу 2	200
ВИСНОВКИ	204
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	207
ДОДАТКИ	228

ВСТУП

Актуальність теми. Важливим чинником економічного та суспільного розвитку в Україні, як і в усьому світі, є самореалізація людини в професійній діяльності. У такому контексті актуальною для системи вищої освіти стає проблема формування особистості, яка здатна не тільки досягти високого рівня кваліфікації, але й свідомо удосконалювати себе в професійній діяльності, займати по відношенню до неї активну, творчу позицію та гармонійно сполучати її з цілісною життєдіяльністю. Сучасні тенденції розвитку освіти свідчать про те, що особистість педагога, як носія загальнолюдських цінностей та вихователя наступних поколінь, стає в центрі уваги, що акцентується в Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття). В зв’язку з цим суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів, важливою складовою якої є методична підготовка. Інноваційні технології, що складають основу такої підготовки, супроводжують процес набуття майбутніми фахівцями відповідних знань, умінь, навичок та розвиток особистісних рис, що впливають на ефективність педагогічної діяльності та здатність професіонала до неперервної освіти. Результатом удосконалення методичної підготовки повинна стати свідомо діяльність педагога, який керується критеріями професіоналізму.

На сьогодні інтенсивність розробки проблеми професіоналізму зростає завдяки її акмеологічній спрямованості (Б. Ананьєв, О. Бодальов, М. Рибников, А. Сафін). З позицій акмеології професіоналізм розглядається як комплекс особистісних властивостей людини, що дозволяє їй стабільно досягати позитивних результатів у певному виді діяльності шляхом використання оптимальних алгоритмів розв’язання професійних завдань на основі самореалізації суб’єкта діяльності (О. Анісімов, В. Белолипецький, В. Ігнатов, В. Мишкіна).

Професіоналізм педагога розглядається як процесуальний або результативний феномен. Частина дослідників (Н. Кузьміна, І. Підласий, О. Ростовський, В. Синенко) розглядають його як ієрархію професійних умінь, оволодіння якими забезпечує високі

результати навчально-виховної діяльності. Інші дослідники (І. Багаєва, І. Зязюн, О. Деркач, Б. Дьяченко) дотримуються погляду на професіоналізм педагога як на особистісне новоутворення, тобто надбану в результаті педагогічної діяльності професійну культуру та сформовану професійну самосвідомість. Ґрунтовні дослідження різних аспектів професіоналізму педагога представлені в працях О. Глузмана, А. Маркової, Л. Кондрашової, В. Панчук, С. Сисоєвої.

В галузі музичного мистецтва поняття “професіоналізм” є широко вживаним для характеристики діяльності музиканта. Але зіставлення смислових відтінків та умов використання цього поняття в літературі свідчить про невизначеність меж його застосування в музикознавчому, соціологічному, психологічному, історичному, педагогічному аспектах. У галузі музикознавства це поняття набуває значення характеристики авторського музичного продукту, на відміну від фольклору (Я. Горак, С. Мірошниченко, Ю. Ясиновський). В сфері музичного виконавства термін “професіоналізм” найчастіше використовується як оцінна характеристика, яка відбиває ступінь майстерності виконавців, або протиставляється термінам “аматорство”, “саמודіяльність” (Н. Селезньова).

Проблема професіоналізму досі не була в центрі уваги дослідників музично-педагогічної діяльності. Роботи О. Джури та І. Чернявської торкаються історичного аспекту професійної підготовки музиканта. Вивченню особистісних якостей музиканта присвячені роботи І. Веденіна, Н. Зелінської, О. Прудникової, В. Самітова, Т. Шевченко, Н. Язикової. В роботах М. Авазашвілі, О. Макуренкової, А. Малинковської, І. Немикіної музично-педагогічна діяльність розглядається в ракурсі загальних проблем музичної освіти. В полі зору досліджень К. Булиго, В. Хананаєвої, П. Харченко, Л. Шевченко знаходяться питання удосконалення професійної підготовки музиканта-педагога. В дослідженнях І. Грінчук, В. Крицького, Е. Ткач, С. Торічної вивчаються проблеми формування різноманітних умінь, що забезпечують успішну педагогічну діяльність музиканта. Розробці поняття професіоналізму вчителя мистецьких дисциплін присвячено роботу В. Орлова. Аналіз вищезазначених досліджень показує, що мало робіт, в яких би висвітлювалися проблеми формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних

закладів у процесі методичної підготовки. Отже, формування професіоналізму викладача музичних дисциплін ще не стало предметом самостійного аналізу і чекає свого дослідження відповідно до нових наукових підходів та теорій.

Актуальність розробки означених проблем визначається наявністю протиріччя між необхідністю досягнення найвищих результатів і самореалізації людини в майбутній професійній діяльності та недостатністю відповідних передумов для цього в методичній підготовці. Немає єдиної теорії, яка обґрунтовувала б формування у студентів вищих музичних навчальних закладів поряд з виконавським і педагогічного професіоналізму, а також критеріїв, які визначали б ступінь його сформованості. Подолання цих недоліків вимагає розробки та впровадження у навчально-виховний процес вищих музичних навчальних закладів України методики формування професіоналізму викладача музичних дисциплін.

Необхідність наукового дослідження професіоналізму викладача музичних дисциплін та практичного втілення в реальний процес професійної підготовки його висновків визначили вибір теми дисертаційного дослідження: **“Формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі методичної підготовки”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри музичної педагогіки Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського, і складає частину комплексного дослідження з теми “Музично-професійна освіта: історія, теорія, методика” в аспекті оптимізації методичної підготовки студентів вищих музичних навчальних закладів.

Тема дисертації затверджена вченою радою Національної музичної академії України ім. П.І.Чайковського 31 січня 2006 р., протокол № 7 і узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні 25 квітня 2006 р., протокол № 4.

Мета дослідження: наукове обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов і методики формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в теорії та практиці вищої музичної освіти.
2. Визначити сутність поняття «професіоналізм викладача музичних дисциплін» та його структуру.
3. Визначити критерії та встановити рівні сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін у студентів вищих музичних навчальних закладів.
4. Науково обґрунтувати педагогічні умови формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів у процесі методичної підготовки.
5. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів у процесі вивчення курсу «Методика навчання гри на музичному інструменті».

Об'єкт дослідження - процес професійної підготовки студентів вищих музичних навчальних закладів.

Предмет дослідження - педагогічні умови та методика формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі методичної підготовки.

Концептуальна ідея дослідження полягає в тому, що методичну підготовку слід скерувати як на знаходження певного балансу між виконавською та педагогічною сторонами професіоналізму у студентів, так і на розвиток особистісних якостей, що забезпечать їх самореалізацію в процесі майбутньої професійної діяльності. Такими є: здатність до особистісного цілепокладання, до професійної рефлексії та до мистецької емпатії. Реалізація концепції забезпечується шляхом узагальнення і системного упорядкування знань і вмінь студентів у галузі викладання музичних дисциплін, а також опосередкованого розвитку названих особистісних якостей у процесі методичної підготовки студентів вищих музичних навчальних закладів.

Гіпотеза дослідження: ефективність формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів у процесі методичної підготовки

підвищиться, якщо орієнтувати поетапну навчально-виховну роботу на здійснення самореалізації майбутніх фахівців шляхом розвитку вмінь проектування результату художньо-педагогічної діяльності та її рефлексивної корекції на основі врахування специфіки художнього змісту музичних творів та індивідуальних особливостей учнів.

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали: ідеї реформування вищої освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, М. Шкіль); гуманістична концепція особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання (І. Бех, І. Зязюн, В. Сластьонін); висновки досліджень з оптимізації навчально-виховного процесу та впровадження активних технологій навчання (Ю. Бабанський, І. Підласий); наукові розробки удосконалення навчального процесу у вищій школі (С. Архангельський, В. Бондар, Л. Вовк, В. Луговий, О. Мороз, В. Семиченко); психологічна теорія діяльності (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); дослідження проблем творчого та продуктивного мислення (Д. Богоявленська, О. Пономар'єв, С. Ладенко); положення акмеології про особистісно-професійний розвиток (О.Бодальов, О. Деркач); історико-соціологічні дослідження явищ музичної культури (М.Каган, А.Сохор); концептуальні положення психології мистецтва (Л.Виготський, Б.Теплов, В.Петрушин, В. Ражников); теорія мистецької освіти (О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова); фундаментальні праці з методики навчання гри на фортепіано (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, Т. Воробкевич, Д. Герасимович, Н. Любомудрова, Г. Нейгауз, Ю. Некрасов, Г. Прокоф'єв, М. Фейгін, Г. Ципін, В. Шульгіна, А. Щапов).

Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези були застосовані такі **методи дослідження**: *теоретичні* (аналіз наукової та навчально-методичної літератури для вивчення стану досліджуваної проблеми, узагальнення теоретичних та експериментальних даних, їх зіставлення, систематизація, класифікація, інтерпретація, конкретизація, абстрагування, синтез, порівняння); *емпіричні* (цілеспрямоване психолого-педагогічне спостереження, анкетування, тестування, експертна оцінка серії контрольних завдань, педагогічний

експеримент для перевірки ефективності запропонованої методики); методи кількісної обробки результатів дослідження.

Організація дослідження. Наукове дослідження здійснювалось протягом 2000-2007 років у три етапи.

На першому етапі (2000-2002 р.) вивчався стан розробки даної проблеми в теоретичному та прикладному аспектах, обґрунтована тема дослідження, складена його програма, визначені об'єкт, предмет, завдання, сформульована робоча гіпотеза.

На другому етапі (2003-2004 р.) були розроблені план та методика дослідно-експериментальної роботи, визначені критерії та рівні сформованості професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів, проведені констатувальний та формувальний експерименти.

На третьому етапі (2005-2007 р.) був проведений контрольний експеримент, проаналізовані та узагальнені результати дослідження, проведена перевірка висунутої гіпотези, сформульовані висновки наукової роботи, а також здійснене оформлення тексту дисертації.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського, Львівської державної музичної академії імені М.В.Лисенка, Київського вищого державного музичного училища імені Р.М.Глієра, Рівненського державного музичного училища, Дніпропетровського державного музичного училища імені М.І.Глінки, Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Дослідженням були охоплені 380 суб'єктів музичної освіти.

Наукова новизна дослідження. Вперше визначена сутність поняття професіоналізму викладача музичних дисциплін, виявлені його зміст та структура; обґрунтована система критеріїв і показників сформованості професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів; розкритий потенціал методичної підготовки студентів у формуванні їх професіоналізму; конкретизовані педагогічні умови та розроблена методика поетапного формування професіоналізму в процесі методичної підготовки.

Теоретичне значення дослідження виявляється в актуалізації необхідності наукової розробки проблем формування професіоналізму викладача музичних дисциплін у студентів вищих музичних навчальних закладів; у розширенні теоретичного підґрунтя для удосконалення методичної підготовки студентів вищих музичних навчальних закладів; у подальшому розвитку теоретичних засад методики навчання гри на музичних інструментах; у визначенні шляхів самореалізації майбутніх фахівців у процесі методичної підготовки.

Практичне значення дослідження визначається тим, що його матеріали можуть бути використані в науково-дослідницькій, освітньо-практичній та освітньо-управлінській сферах. Результати дослідження можуть становити підґрунтя для вдосконалення навчальних програм циклу професійної науково-предметної підготовки, для оновлення змісту та форм проведення занять з курсу “Методика навчання гри на фортепіано” у вищих музичних навчальних закладах, для збагачення форм проведення педагогічної практики. Визначені критерії та показники сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін можуть слугувати основою для оцінки та самооцінки професійних досягнень майбутніх фахівців.

Вірогідність дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних позицій дисертації; опорою на сучасні досягнення педагогіки та психології; кількісною та якісною обробкою даних; використанням взаємодоповнюючих методів наукового і експериментального пошуку, адекватних меті, предмету та завданням дослідження; об’єктивністю критеріїв та показників дослідження; позитивним результатом апробації основних положень дисертації в практиці роботи вищих навчальних закладів.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення, результати та висновки дослідження доповідалися на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Діалог традицій у музичному мистецтві на межі тисячоліть” (Донецьк, 2003 р.), “Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість” (Київ, 2004 р.), “Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації” (Бердянськ, 2006 р.), “Професіоналізм педагога у

контексті Європейського вибору України” (Ялта, 2006 р.), міжвузівській науковій конференції “Дошкільник в пространстве детской литературы и детского чтения” (Москва, 2006 р.), Всеукраїнському науковому семінарі “IV педагогічні читання пам’яті О.П.Рудницької” (Київ, 2006 р.). Результати виконаної роботи обговорювались на засіданнях кафедри музичної педагогіки Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського.

Теоретичні положення та практичні результати дослідної роботи з проблеми формування професіоналізму викладача музичних дисциплін впроваджено у навчальний процес Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського (довідка № 1293 від 29.12.06 р.), Львівської державної музичної академії імені М.В.Лисенка (довідка № 895 від 15.12.06 р.), Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 04-10/05 від 09.01.07 р.), Київського державного вищого музичного училища імені Р.М.Глієра (довідка № 08/605 від 25.12.06 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення дослідження, його результати та висновки представлені у 12 одноосібних публікаціях автора (з них 8 - в провідних фахових наукових виданнях України).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (262 найменування, з них 5 іноземними мовами), 9 додатків. Повний обсяг дисертації складає 246 сторінок, з них 186 сторінок основного тексту, 19 - додатки. Робота містить 3 схеми, 1 рисунок та 16 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МУЗИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Професіоналізм як психолого-педагогічна проблема

Найважливішою проблемою для кожної людини є проблема самореалізації, яка відбувається в процесі діяльності. Філософія розглядає діяльність як унікальний “...специфічно людський спосіб відношення до світу...” [231, с. 96]. Змістом діяльності є доцільне змінювання світу на основі освоєння та розвитку наявних форм культури. Пізнаючи світ та перетворюючи його, людина створює певні предметні форми. Вона також примножує знання про світ, тобто створює духовні основи своєї діяльності. Таким чином, діяльність розглядається як органічна єдність об’єктивних та суб’єктивних моментів, які в процесі діяльності можна розмежовувати лише умовно.

Активний характер людської діяльності, її цілеспрямованість та планомірність, систематичність та організованість зумовлені внутрішньо притаманними їй складниками, що утворюють структуру діяльності: мета, засіб, результат, та сам процес діяльності [211, с. 381]. Мета в цій структурі розглядається як ідеальний внутрішній спонукальний мотив діяльності, що скеровує та регулює її перебіг. Результат – це те, заради чого здійснюється діяльність, її продукт. Засіб – центральна та опосередковуюча ланка в системі осмисленої діяльності. В структурі діяльності засіб створює умови для отримання певного результату, і, таким чином, пов’язує мету та результат як мислиме та реальне.

В психології діяльність – це “...поняття, що характеризує функцію індивіда в процесі його взаємодії з оточуючим світом” [231, с. 96]. Психічна діяльність є специфічним для живої системи зв’язком між нею та середовищем. Специфічністю вищої форми психічної діяльності та невід’ємною її характеристикою є її усвідомленість. Таким чином, доцільний характер людської діяльності передбачає, що одною з головних її умов та засновків є свідомість (в широкому сенсі). Свідомість виступає як внутрішній компонент діяльності (як засіб контролю за її здійсненням), і як зовнішнє по відношенню до діяльності джерело формування уявлень про мету, зміст діяльності, та її оцінку. З особистісної точки зору діяльність являє собою єдність інтеріоризації (освоєння людиною сукупності умов її життя та діяльності та формування на цій основі особистісних характеристик) та екстеріоризації (втілення здібностей та задумів людини в процесі її діяльності).

Таким чином, можна зробити висновок, що діяльність є універсальною характеристикою людського існування, діалектичною єдністю та взаємо-переходом об’єктивних та суб’єктивних моментів в процесі її здійснення.

Праця є одною з основних форм людської діяльності. В результаті суспільного розподілу праці виникли певні види діяльності, професії. Таким чином, кожна професія має ознаки загальної структури діяльності. Професійна діяльність своєю метою має певне завдання або модель, що вимагає реалізації. Засіб втілюється в професійних алгоритмах виконання цих завдань, результатом яких виступає технологічний продукт, тобто такий, що виник завдяки процесу професійної діяльності.

Наряду із загальними структурними ознаками, кожний вид професійної діяльності має і специфічні, лише йому притаманні ознаки. Кожен вид професійної діяльності вимагає певної підготовки, здібностей. Для успішного розв’язання завдань нашого дослідження необхідно насамперед визначити зміст поняття “професія”.

З точки зору філософії поняття “професія” тлумачиться як “...сталий і відносно широкий рід трудової діяльності людини, що передбачає певну

сукупність теоретичних знань і практичних навичок, набутих в результаті навчання, досвіду роботи.” [232, с. 551]. Словник української мови тлумачить поняття “професія” так: “...рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок і є для кого-небудь джерелом існування.” [209, с. 332]. Новий тлумачний словник української мови додає до цього ще такі дефініції: “...фах, спеціальність, ремесло, кваліфікація” [146, с. 826]. Найбільш розгорнуту характеристику поняття “професія” дає словник “Професійна освіта”: “Професія (від лат. *professio* – офіційно визначає заняття, фах) - вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, набутих в результаті фахової підготовки, досвіду роботи.” [171, с. 276].

Як видно з поданих дефініцій, всі вони характеризують професійну діяльність як вид трудової діяльності, що поєднує в собі як об’єктивно -, так і суб’єктивно-діяльнісні характеристики.

З особистісної точки зору професія представляє собою той вид трудової діяльності, в якому людина розкриває саму себе, свою сутність як суспільної істоти, виявляє свої знання, творчий потенціал. Професія є стимулом соціального становлення та розвитку особистості, головним (і чи не єдиним) засобом самореалізації людини у всіх сферах життя. Для такої самореалізації професійна діяльність повинна здійснюватися на особливо високому рівні якості. Якісний параметр професійної діяльності є визначальним. Він характеризує найбільш важливі сторони її здійснення, об’єктивну стабільність успішності при різноманітності обставин та умов. Лише досягнення вершин у володінні професією, бездоганність, влада над речами, внутрішня свобода, етичність та краса у відношенні до справи роблять людину високим професіоналом.

Зрозуміло, що вершин в професійній діяльності людина досягає шляхом довготривалого становлення, і в досить зрілому віці. Життя людини умовно розподіляється на ряд вікових періодів, кожний з яких характеризується певними ознаками та відмінностями. Професійна діяльність не складає основний зміст всіх періодів, але, враховуючи вартість особистісних чинників у набутті професії та здійсненні професійної діяльності, можна зробити висновок, що

становлення особистості протягом всього життя має неабияке значення для майбутнього суб'єкта професійної діяльності.

Визначаючи процес розвитку майбутнього суб'єкта професійної діяльності як становлення, ми маємо на увазі філософську категорію, яка відображує процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого в аспекті взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів [231, с. 343]. Термін “становлення” розкриває “...перетворення можливості на дійсність” [230, с. 126], і може розглядатися як проміжна ланка між ними за умови виникнення нового на основі минулого через постійну змінюваність. Специфічне значення терміну “професійне становлення” полягає в тому, що він розкриває механізм утворення нових професійних якостей особистості у генетичному зв'язку з усіма етапами її розвитку, попередніми чи майбутніми. Він є системою знань про індивідуальні ознаки фахівця на певних етапах його професійної підготовки та професійної діяльності [150, с. 115].

На відміну від навчально-виховного процесу та процесу професійної підготовки, які обмежені певними часовими рамками, професійне становлення не має чітко визначеного початку та спланованого закінчення. Воно може початися на будь-якому етапі, навіть у допрофесійний період, а закінчитися, коли людина втратила бажання вдосконалювати себе як фахівця (що не обов'язково може відбутися наприкінці професійної кар'єри). Підсумовуючи все вищесказане, слід зазначити, що процес професійного становлення може бути нескінченним.

З точки зору професійного становлення життя людини також поділяється на ряд умовних періодів. За відомою концепцією Д. Сьюпера, професійне становлення особистості проходить п'ять стадій: період зростання (до 14 років), період розвитку (15-21 рік), період стабілізації (25-44 роки), збереження (45-64 роки), період старіння (після 65 років) [239, с. 3]. В.А. Бодров пов'язує становлення професіонала з такими етапами: професійної адаптації (від 19-21 до 24-27 років), розвитку професійних і особистісних якостей спеціаліста від 21-27 до 45-50 років), реалізації професійного потенціалу (від 45-50 до 60-65 років),

спаду професійної активності (від 60-65 років) [33, с. 22-23]. Є.О. Климов, не визначаючи певні вікові рамки, окреслює фази професійного самовизначення такими характеристиками: оптант, адепт, адаптант, інтернал, майстер, авторитет, наставник [86, с. 419]. Т.В. Кудрявцев визначає такі стадії професійного самовизначення: виникнення та формування професійних намірів, професійне навчання, входження в професію, реалізація особистості в самостійній професійній праці (повна або часткова) [5, с. 60]. Наведені приклади показують, що найбільш сприятливим віком для виявлення професійного потенціалу людини є період між 20 та 50 роками. Саме цей період лежить в центрі уваги акмеології, науки про період зрілості людини та досягнення нею вершин свого розвитку.

Вперше (в 20-ті роки ХХ сторіччя) назву “акмеологія” ввів в науковий обіг академік М.О. Рибников [11, с. 337]. Та особливо інтенсивного розвитку акмеологія дістала, починаючи з 80-х років, коли Б.Г. Ананьєв відновив та розвинув її принципи. Представниками акмеологічного напрямку наукових досліджень радянського періоду є, крім названих, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, Л.Е. Орбан, А.О. Реан, О.П. Ситников, А.Д. Сафін.

В перекладі з грецької $\alpha\kappa\mu\epsilon$ означає “вершина, пік, найвища точка”. В ряду наук про людину та її розвиток акмеологія зайняла місце між педологією та геронтологією, бо вона вивчає той період розвитку людини, на який приходить найвища точка її розвитку – зрілість. За визначенням О.О.Бодальова, акмеологія – це наука, що “... вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на ступені її зрілості і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку.” [32, с. 73]. Акмеологія системно досліджує феномен людини, її індивідні, особистісні, суб’єктно-діяльнісні характеристики, і знаходиться на межі природничих, гуманітарних та суспільних наук, розглядаючи феномен людини та її життєдіяльності як єдине ціле. Предмет акмеологічного дослідження – зв’язок між об’єктами, системами, що відповідають критеріям оптимальності.

Акмеологія, висуваючи тезу про період найвищого розвитку, по-різному трактує його вікові межі. За максимальними оцінками, він може простягатися

від 18 до 65 років (залежно від психофізіології та специфіки сфери діяльності). Але тільки в період 18-35 років іде зростання діяльності всіх функціональних рівнів людини. Теорію одновершинного розвитку доповнює С.Ю. Степанов, пропонуючи багатовершинну інтенційно-динамічну модель акме. Він базується на тому, що життю людини притаманна гетерохронність і багаторазове наростання та спад функціональності. Тобто, протягом життя людина досягає своїх вершин в багатьох “мікроперіодах” зрілості. Ця модель орієнтована на процесуальність, постійне творче зусилля та творче зростання [214].

Акмеологія як наука має ряд особливостей. По-перше, їй властивий цілісний, феноменологічний науковий підхід. Вона проводить як власні дослідження, так і синтезує дані інших наукових дисциплін для вивчення факторів, що сприяють досягненню акме. По-друге, особливістю акмеології є динамічно-процесуальний характер досліджень. Вона орієнтує на виявлення та продуктивний розвиток творчого потенціалу людини, пов'язуючи тим самим процес праці з досягненням вершинного результату. По-третє, особливістю акмеології є стратегія побудови моделей спеціаліста, які включають в себе як реальні, так і ідеальні (бажані, оптимальні) риси. Моделі, в свою чергу, включають в себе сукупність сутнісних характеристик предмета, що вивчається, його системні зв'язки, структуру, механізми та рівні. Побудова цих моделей включає також і перелік негативних моментів, дозволяє виявити ті ланки, які заважають оптимальному рівню діяльності. Моделі, сконструйовані за допомогою використання акмеологічного інструментарія, містять в собі рівні продуктивної, малопродуктивної та непродуктивної діяльності, які можуть слугувати “підказкою” при формулюванні та рішенні різноманітних завдань і оцінці якості результату. По-четверте, особливістю акмеології є суто індивідуальний підхід до кожного окремого суб'єкта професійної діяльності. Згідно теорії про роль особистості в діяльності, особистість завжди розвивається і є ширшою, ніж будь-яка її конкретна діяльність. Тільки тоді, коли особистість самостійно обирає та ставить цілі своєї діяльності, самостійно здійснює їх вирішення, тільки тоді вона самореалізується та досягає вершини досконалості.

Перспективність акмеології в руслі вирішення завдань суспільного прогресу зумовлена тим, що функціонування та розвиток суспільства забезпечуються підвищенням продуктивності праці. Отже, можна сказати, що суспільство зацікавлене в тому, щоб кожен його суб'єкт працював з повною віддачею та отримував від праці задоволення. Аналізуючи різні технології конкретних видів професійної діяльності, акмеологія виявляє найбільш продуктивні з них. На цьому ґрунті розробляються методологічні засновки та способи впровадження їх в різноманітні сфери професійної діяльності людей. “Акмеологія ... пропонує різноманітні ... способи перетворення спочатку в об'єктивну методику, а потім в реально існуючі уміння професіоналів саме того, що раніше було долею лише найбільш обдарованих людей: здатність до творчості, до переоцінки та перебудови свого мислення та своїх умінь для досягнення якісно більш високого рівня професіоналізму, вершин професійної діяльності.” [206, с. 12].

Отже, в професійній діяльності відбуваються розвиток і реалізація творчого особистісного потенціалу людини. Термін “професіоналізм” характеризує властивості людини, яка досягла вершин професійної діяльності. Професіоналізм виступає головною умовою суб'єктної реалізації індивіда, як можливість втілити свої соціальні потенції, як міра самовизначення людини. Досягнення “акме” як вершини самореалізації неможливе без усвідомлення людиною свого покликання в професійній сфері. Ознаками професіоналізму є здатність до творчості, до переоцінки та перебудови свого мислення та умінь.

Отже, категорія “професіоналізм” є ключовою в акмеології [13, с. 136], і “...акмеологія цілеспрямовано виділяє професіоналізм та чинники, що впливають на його розвиток, як предмет свого дослідження та має своїм завданням побудову, розробку та удосконалення систем ..., для яких ключовими являються поняття продуктивності та рівня професіоналізму” [206, с. 14]. Важливо відзначити, що створення та функціонування систем формування професіоналізму може бути застосоване в рамках акмеологічного підходу навіть до тих видів діяльності, “...для яких не існує ще ані психологічного, ані навіть технологічного опису.”[206, с. 14].

Поняття “професіоналізм” висвітлюється в словниках, але, на нашу думку, недостатньо, навіть словник “Професійна освіта” не подає його тлумачення. В Тлумачному словнику російської мови поняття “професіоналізм” визначається так: “Заняття чимось як професією... Професійна майстерність, професіоналізація” [224, с. 540] Словник української мови та Новий тлумачний словник української мови дають однакове визначення: “Оволодіння основами й глибинами якої-небудь професії.” [209, с. 332; 146, с. 826]. Найбільш часто зустрічаються тлумачення професіоналізму як набутої в ході навчальної і практичної діяльності здібності компетентного виконання оплачуваних функціональних обов’язків; рівня майстерності спеціаліста і професійного розвитку особистості фахівця.

Подібна ситуація з дуже узагальненим тлумаченням поняття “професіоналізм” приводить до того, що воно часто трактується суб’єктивно і суперечливо, застосовуючись в дуже широкому діапазоні смислових варіантів, набуваючи різного змісту. Це може бути визначення певної спеціалізації або статусу професіонала, а не аматора. В інших випадках – це визначення якісної оцінки рівня виконання професійної діяльності. Б.З. Вульфів користується негативним варіантом поняття - “механічний професіоналізм”, визначаючи ним ремісничу, косну систему умінь та навичок, що склалися у людини [50, с. 48].

За визначенням В.Я. Синенка, поняття “професіоналізм” найчастіше “...трактують як якість, що свідчить про високий рівень володіння вміннями, що необхідні при виконанні будь-якої роботи. В цьому ж контексті про професіоналізм іноді говорять як про високу марку, визначну якість, високий статус якого-небудь фахівця.” [205, с. 45].

Сутнісні характеристики поняття “професіоналізм” уточнюються в праці В.Г. Ігнатова та В.К. Белоліпецького: “Професіоналізм – це вищий ступінь досконалості у певному виді діяльності, це найбільш високий рівень майстерності, це ... неперевершений ступінь здійснення справи ...” [77, с. 31]. Або: “Професіоналізм – це міра та якість діяльності людини в певній, суворо обмеженій сфері діяльності. Найважливіша риса професіоналізму – це

постійність, незмінність, стабільність результатів.” [77, с. 48]. Отже, зазначені автори пропонують трактовку професіоналізму як визначення рівня якості здійснюваної діяльності та її досконалий результат, тобто як найвищий ступінь досконалості в здійсненні певного роду професійної діяльності.

Крім названого, існують і інші підходи до проблеми професіоналізму. Наприклад, професіоналізм визначається як достатній рівень “...розвиненості професійної культури та самосвідомості, який забезпечує творче вирішення завдань діяльності.” [175, с. 137]. Або як “...феномен, що обумовлений дією загальних, особливих та одиничних закономірностей прояву цілеспрямованої творчої активності... в конкретній сфері праці...” [180, с. 14]. Р.Я. Мельман вважає, що “...професіоналізм надбудований над розчленуванням видів діяльності та не має зв’язку із спеціалізацією, він єдиний, тому що норми, в яких він зовнішньо проявляється, історично рухомі” [126, с. 41]. Він майже ототожнює професіоналізм і творчість, стверджуючи, що професіоналізм – це “...творчість, здатна бути ... досяжною певними засобами навчання, котра дає особистісне відчуття щастя...” [126, с. 41]. Отже, подібні підходи трактують професіоналізм як комплекс психологічних якостей, що обумовлюють творче вирішення завдань діяльності.

На нашу думку, визначальним є підхід до професіоналізму як до процесу та результату професійної діяльності. Сутність професіоналізму – в діяльності, якій людина присвятила життя, і в якій вона намагається досягти ідеалу у втіленні творчого задуму. Але професіоналізм, як вже було зазначено, поєднує в собі об’єктивні та суб’єктивні сторони діяльності людини. З одного боку – це об’єктивна характеристика, бо пов’язана з процесом взаємодії з матеріальним світом. Досягнення його, з другого боку, залежить від індивідуальних особливостей самого суб’єкта праці, від того, яку мету він ставить перед собою, як він буде намагатися її досягти, і т.д. Отже, категорія професіоналізму може розглядатися з точки зору акмеології, яка пропонує цілісний підхід до феномену професіоналізму і не відокремлює процес здійснення діяльності від суб’єкта, який її здійснює.

О.О. Бодальов зазначає, що з поняттям “професіоналізм”, як правило, пов’язуються “...не тільки яскравий розвиток здібностей, але й глибокі та широкі знання в тій галузі діяльності, в якій цей професіоналізм проявляється, а також нестандартне володіння уміннями, необхідними для успішного виконання цієї діяльності. Зрозуміло, що справжній професіоналізм завжди співіснує з сильною та стійкою мотиваційно-емоційною зарядженістю на втілення саме даної діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату.” [32, с. 76].

Високий професіоналізм вимагає ототожнення себе зі своєю справою, сприйняття можливості переривання своєї професійної діяльності як особистого нещастя, зростання професійних можливостей на протязі всього життя, отримання задоволення від заняття своєю улюбленою професією. Однак, суб’єктивні професійні якості людини не можуть розглядатися, так би мовити, “в чистому вигляді”, бо підлягають розвитку та зміні в процесі набуття професійних знань, навичок, тобто, професійного навчання та становлення. Слід додати, що характеристика поняття професіоналізму не може не включати в себе моменту індивідуальності, неповторності в здійсненні професійної діяльності. Саме своєю яскравою індивідуальністю високий професіонал надає своїй діяльності еталонного характеру, з яким можуть співвідносити свої досягнення інші спеціалісти.

Дослідження самих професій, їх особливостей, складає один з напрямків акмеології. Але не менш важливою частиною її є психологічні дослідження. О.О. Бодальов зазначав: “Щоб добре розібратися в найбільш характерних рисах професіоналізму, ... треба чітко бачити обов’язкову пов’язаність складників її психічних утворень з усіма блоками властивостей, що входять до її особистісної та суб’єктивної структури, яку роздивляються в широкому сенсі.” [32, с. 78-79].

Зокрема, в психології дослідження професійної діяльності та придатності людини до неї розпочалися на початку ХХ сторіччя. Це було пов’язане з розвитком психотехнічного напрямку [139], відправною тезою якого було: на кожному місці повинен працювати той, хто для цього найбільш придатний.

Основний наголос в цих дослідженнях було зроблено на діагностуванні здібностей людини, а не на тих знаннях, що набуваються нею. В Росії в той же час академік М.О. Рибников зазначав, що особистість зазнає моральних втрат внаслідок невдоволеності своєю працею, неможливості вірно визначити своє місце в житті [11, с. 337; 32, с. 73].

Подібні ж дослідження привели до виникнення наукового професіознавства та системи професійної орієнтації в Німеччині та США на початку ХХ сторіччя. Пізніші іноземні дослідження протікали в декількох напрямках. Диференційно-діагностична концепція спирається на теорію вроджених якостей і визнає професійну “належність” людини з моменту народження. Достатньо вивчити її індивідуальні особливості, щоб виробити рекомендації щодо професійного розвитку (Парсонс, Дейвіс). Структурна теорія покликана обґрунтувати пошук загальних схематичних відповідностей між людиною та родом її діяльності, а також орієнтацію суб’єкта в різних професійних альтернативах (Леман, Міллер, Форм). З точки зору мотиваційної теорії вивчаються чинники, що впливають на успішність діяльності та ступінь задоволеності нею (Маслоу, Роу). Концепція індивідуалізації (Сьюпер, Тідеман) заснована на ідеях розвитку та рухомості індивідуальних властивостей людини. Професійний вибір та становлення з точки зору цієї теорії представляють собою послідовність фаз, які відрізняються змістом і формою переведення індивідуальних імпульсів в професійні бажання [6, с.60-61; 142, с. 68]. У психології радянської доби склалися два основні напрямки в дослідженні психології професійних проблем людини: психологічне професіознавство (Є.О. Климов, В.С. Ільїн, Є.М. Іванова) та психологічне забезпечення професійної діяльності (Г.С. Нікіфоров, Н.А. Логінова).

Психологічне забезпечення професійної діяльності – досить новий напрямок, який загострює увагу насамперед на надійності професійної діяльності та на наскрізній психологічній підтримці на протязі всього професійного життя. Процес безперервного “психологічного супроводження” розглядається як обов’язкова умова становлення фахівця та його наступного професійного удосконалення. В рамках цієї концепції формуються науково-практичні засади

психодіагностики, активних методів впливу з метою підвищення ефективності професійної діяльності [142].

Психологічне професіознавство проголосило своїм завданням вивчення психологічних особливостей праці професіоналів. В основі цієї роботи лежать професіографічні дослідження. Вона спрямовані на опис та класифікацію професій з точки зору тих вимог, які пред'являються людині в них. Результат професіографії фіксується у формі професіограми та психограми професії або спеціальності. Професіограма включає опис соціально-економічних, виробничо-технічних, медичних особливостей професії. Психограма є важливою частиною професіограми. Психологічний відбір визначає стан, ступінь розвитку сукупності тих психічних якостей та здібностей особистості, які відповідають вимогам професії та допомагають успішно оволодіти нею. Специфіка складання психограми професії полягає в орієнтуванні на вивчення достатньо стійких професійно значущих якостей, що представляють собою потенційні або вже актуальні здібності до даного виду професійної діяльності [133; 172].

Розглядаючи психологічні проблеми становлення людини як професіонала, обидва напрямки мають тенденцію до вирішення цих проблем з позицій професії, її вимог. Індивідуальні особливості людини нібито “підводяться” під професію, тобто, залишаються неузгодженими з нею. Намаганням вирішити це питання стала розробка “моделей спеціаліста” у певних професіях. Модель дозволяє не тільки інтегрувати особистісні аспекти з кваліфікаційними характеристиками, а й скласти концепцію оптимального рівня розвитку якостей професіонала. Втім, й ці спроби мають свої недоліки, бо модель спеціаліста сконструйована за аддитивним принципом, тобто, засобом додавання ідеального “професіонального” до ідеального “особистісного” начал. В ній не враховані моменти становлення, наближення початківця до еталонних професійних характеристик, допрофесійний людський досвід, а все це неможливо без цілісного, науково обґрунтованого уявлення про людину.

Акмеологічний напрям в психології вивчає проблеми становлення основ психологічної та професійної зрілості особистості. Цим напрямом вирішуються

такі завдання: "...інтеграція, всебічне осмислення та узагальнення теоретичних і практичних даних про закономірності, умови та чинники становлення особистості майбутнього спеціаліста-професіонала; виявлення відмінностей особистості в різні періоди становлення, вивчення динаміки психічних процесів та мотиваційної сфери; вивчення процесу становлення особистості ...детермінації поведінки; виявлення та дослідження психолого-педагогічних передумов досягнення вершин професіоналізму діяльності та спілкування, розробка та впровадження алгоритму продуктивного рішення завдань цілісного становлення особистості; інтерпретація та прогнозування альтернативних варіантів майбутнього розвитку людини в професії...та ін." [6, с. 48].

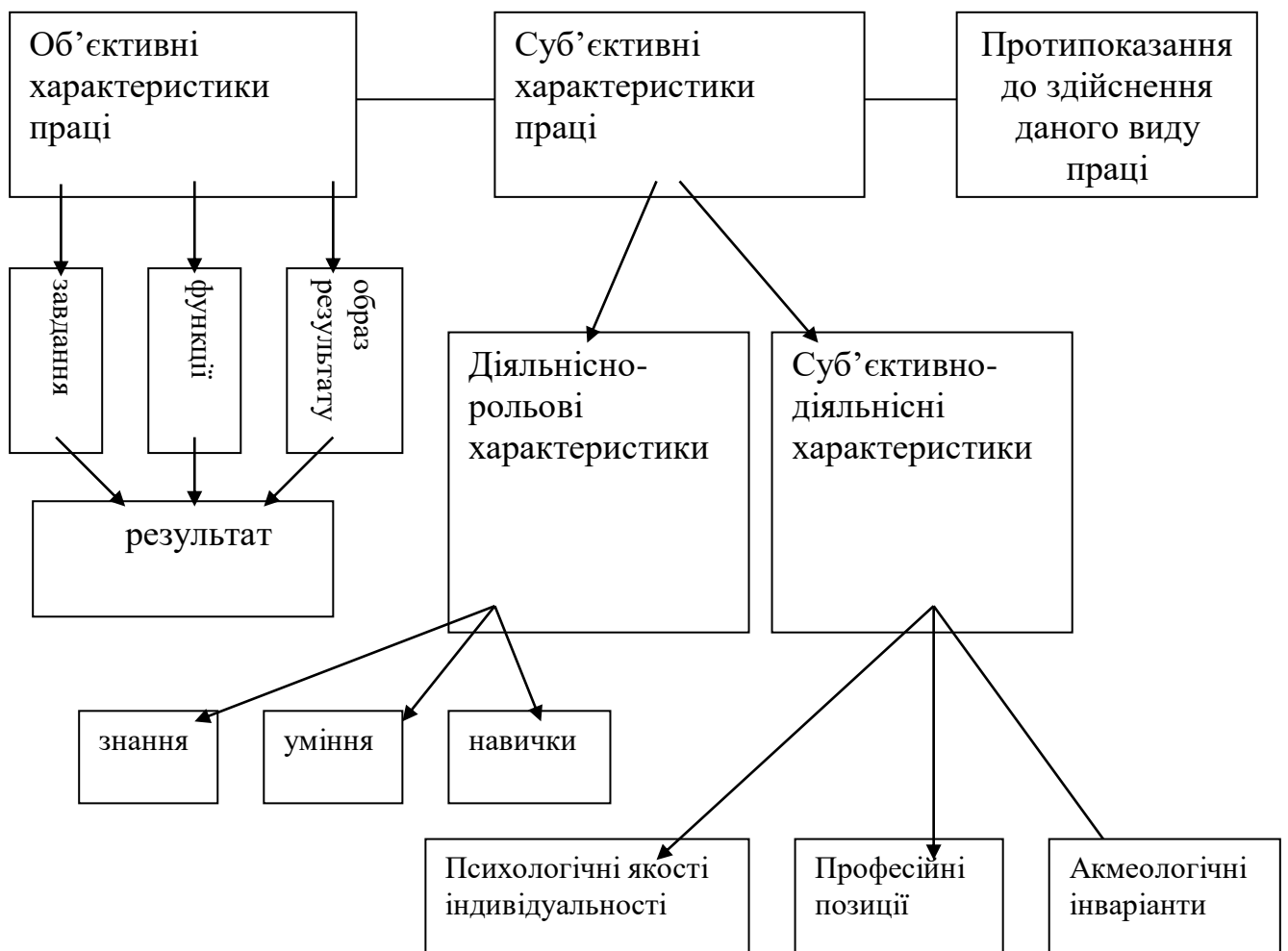
Акмеологічний напрям, як ми вже зазначали, створює свою, цілісну модель професіонала, спираючись на феноменологічну цілісність людини. Вона відображує "...систему вимог, що пред'являються до нього, і дотримання яких забезпечує продуктивне виконання ним своїх функцій в реальних умовах, а також сприяє постійному розвитку та реалізації його творчого потенціалу" [180, с.18]. В так званій акмеограмі представлені об'єктивні та суб'єктивні характеристики, і тому вона носить системний характер. Крім того, вона враховує як оптимальні характеристики, що необхідні для успішного здійснення професійної діяльності конкретним суб'єктом, так і можливі протипоказання для здійснення такої діяльності. Всі сторони професійної праці виступають тут в діалектичній єдності, але пріоритет має професійна діяльність (тобто діяльнісно-рольові та суб'єктивно-діяльнісні якості). Зрозуміло, що наведені психологічні аспекти представлені узагальнено, і реалізуються в певних предметних областях.

Аналізуючи професійну діяльність, акмеологічний напрям в психології розглядає як суб'єктивні, так і об'єктивні її характеристики. До об'єктивних належать цілі та завдання, функції та результати діяльності. Суб'єктивні розподіляються на так звані діяльнісно-рольові характеристики (знання, уміння, навички), а також суб'єктивно-діяльнісні якості, до яких відносять професійну позицію, психічні якості та акмеологічні інваріанти. Схеми 1.1 (стор. 24) представляє загальний вигляд акмеограми.

Знання в даному випадку трактується як основа для формування професійної культури та оволодіння технологіями досягнення результатів. Сучасна парадигма знання розглядає його як глобальну здатність розпізнавати явища, робити на цій основі висновки, динамічно діяти та усвідомлювати відповідальність за результати дій.

Схема 1.1

Акмеограма професійної діяльності



Широке зростання й поглиблення теоретичних та практичних знань довгий час утруднювало розуміння того, що технологічні, психологічні, соціально-культурні компоненти знання складають, в принципі, єдине ціле і існують синхронно. Сучасна парадигма знання виходить за межі однієї дисципліни. Характерними її ознаками є прикладний характер застосування знань,

міждисциплінарність, організаційна різнобічність, зв'язки з реальністю, розуміння важливості отримання якісних знань, врахування соціальних критеріїв. Знання на сучасному етапі означає також здатність передбачувати та “формувати” майбутнє, а не “консервувати” те, що існує.

Уміння розглядаються як дії задля реалізації цілі. До них відносяться уміння всебічно та об'єктивно аналізувати предмет; планувати; вивчати та оцінювати; реалізовувати; визначати пріоритети. Навички розглядаються, як базові компоненти для розвитку умінь. Серед них - здатність виконувати певні прийоми, дії, операції професійної діяльності; регулювати мисленнєву діяльність та психічні стани; мобілізувати можливості.

Психологічні якості професіонала включають такі компоненти психіки, як особливості професійного мислення та свідомості; рефлексію; самооцінку; цілепокладання та мотиваційну сферу; емпатійність; загальну психофізичну активність та здатність до адаптації та саморегуляції. Найбільш значними психологічними якостями є аналітико-конструктивний склад мислення, самостійність суджень, чутливість та проникливість, емоційно-вольова стабільність та терпіння, уміння адаптуватися до різноманітних умов діяльності.

Професійну позицію визначають установки та орієнтації; система особистісних відношень та оцінок досвіду, реальності, перспектив, а також власні домагання. Професійна позиція виражає самооцінку, вмотивованість діяльності, розуміння своєї ролі та активність.

Акмеологічні інваріанти - це ті новоутворені компоненти особистості, “...які обумовлюють оптимальний творчий потенціал та найвищу продуктивність праці незалежно від дії зовнішніх умов та факторів”[180, с. 20]. Серед акмеологічних інваріантів – постійна включеність в процес прийняття рішень; потреба в професійній діяльності; передбачення; саморегуляція і т. ін.

Треба відзначити, що сучасні психологічні дослідження професіоналізму в руслі акмеології розвиваються з точки зору двох різних підходів. З одного боку, досліджується професіоналізм особистості. Це зрозуміло, бо реалізація творчого потенціалу людини як суб'єкта професійної діяльності є ключовою. За

думкою В.Г. Зазикіна, “ Успішність будь-якої професійної діяльності багато в чому залежить від структурної цілісності та єдності її “психологічних складових”...”[5, с.82]. Цей підхід ґрунтується на дослідженні структури особистості, в якій найважливіша роль відводиться професійній самосвідомості [5]. Вона включає якісні характеристики суб’єкта праці, що відображують рівень розвитку професійно значущих якостей, образу “Я”, здібностей, особистісно-ділових якостей, адекватність рівня домагань, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації, скеровані на прогресивне становлення фахівця. При цьому образ “Я” характеризується як інтегруючий фактор самосвідомості. Зацікавлення та цінності набувають для індивіда особистісного смислу, починають виконувати функцію смислоутворення та контролювання загальної спрямованості діяльності, стають мотивами. В рамках поняття “професіоналізм особистості” повинні розглядатися “... взаємовідносини особистості як інтегральної якості людини та професійної діяльності, яку вона здійснює” [64, с. 8]. Тобто, розвиток професіоналізму особистості орієнтується на формування в суб’єктів праці необхідних психологічних новоутворень.

З іншого боку, досліджується професіоналізм діяльності, який заключається в якісній характеристиці суб’єкта діяльності – представника даної професії, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними продуктивними засобами вирішення професійних завдань. Втім, професіоналізм діяльності пов’язаний не тільки з аспектами процесу діяльності, але й з психологічними аспектами: особистісно-професійними, професійно-кваліфікаційними, професійно-посадовими, моральними (А.О. Деркач, В.М. Дьяков, Є.Н. Богданов). “Таким чином, професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб’єкта діяльності, що відображує високу професійну кваліфікацію та компетентність, ... ефективність професійних навичок та вмінь, володіння сучасними алгоритмами та способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою продуктивністю” [5, с. 49].

Для нашого дослідження більш плідним підходом представляється діяльнісний. Професійна самосвідомість, дійсно, визначає професійний потенціал

особистості, але ми вважаємо, що без здійснення в конкретній діяльності він може залишитися цілком нереалізованим.

Вироблений в рамках акмеологічних досліджень на основі уявлень про структуру діяльності, алгоритм процесу діяльності має такий вигляд:

- з'ясування цілей та завдань;
- вивчення умов діяльності;
- прийняття рішень;
- планування заходів згідно умов та прийнятих рішень;
- здійснення процесу діяльності;
- аналіз досягнутого результату;
- коригування його [180, с. 21].

Умовно цей перелік можна розкласти на три основні етапи: етап постанови завдання, етап його розв'язання, та етап контролю та корекції результату. Згідно цього алгоритму, в фокусі акмеологічного дослідження професіоналізму знаходиться залежність між рівнем досягнутого результату та засобами вирішення задач, а також виявлення об'єктивних та суб'єктивних чинників, що забезпечують високий рівень цього результату. На основі цього алгоритму можна зробити припущення, що в структурі професіоналізму знаходяться три елементи, які можна охарактеризувати як цільовий, операційний та контрольний.

Професійна діяльність є витком для виникнення й підґрунтям для розвитку професіоналізму. Останній проявляється в процесі професійної діяльності, і одночасно є її результатом. Професіоналізм діяльності передбачає досягнення найвищих результатів в професійній діяльності на основі інтеграції суб'єктивних та об'єктивних чинників, що впливають на суб'єкта професійної діяльності протягом його становлення. Професіоналізм вимагає майстерного володіння необхідними теоретичними знаннями та практичними вміннями, навичками, методами для досягнення високої об'єктивності в діяльності. Також для досягнення ступеню професіоналізму необхідні певні здібності, здатності, професійно значущі риси, культурно-моральні якості, рівень самосвідомості, а також стійкий взаємозв'язок між цими елементами.

В цьому переліку не можна не звернути увагу на певний збіг характеристики професіоналізму з характеристикою поняття професійної майстерності. Взагалі існує декілька понять, що визначають якість здійснення професійної діяльності. Доречно зауважити, що ці поняття часто або ототожнюються, або трактуються у різноманітному співвідношенні один до одного. Щодо професійної майстерності, наприклад, О.Г. Миронюк зауважує, що “Майстерність неможлива без професіоналізму, без необхідного володіння сумою професійних знань, вмінь і навичок, без “школи”, вона ніколи не зводиться до професіоналізму.” [128, с. 72]. Тобто, професіоналізм тут трактується як володіння професійною “школою”, необхідною сумою знань і навичок для здійснення професійної діяльності. І.Д. Багаєва, навпаки, вважає, що поняття “професіоналізм” є поняттям більш високого рівня, ніж “майстерність” [21, с. 14]. С.І. Іванова ототожнює ці поняття, вважаючи їх синонімами [21, с. 14]. Щоб уникнути різночитань, треба визначити зміст цих понять.

О.П. Ситников наводить досить вичерпне визначення поняття “професійна майстерність”: “Професійна майстерність – це володіння комплексом продуктивних технологій професійної діяльності на основі володіння професійно важливими особистісними якостями, що забезпечують здатності особистості до здійснення продуктивної професійної діяльності та устремління до професійного самовдосконалення” [206, с. 61]. Словник “Професійна освіта” дає таке визначення: “Професійна майстерність – сукупність професійно значущих якостей. Професійна майстерність характеризується: якістю роботи, продуктивністю праці, застосуванням передових методів праці, сучасної техніки і технології, виробничою самостійністю, свідомим виконанням робіт, творчим ставленням до праці, культурою праці...” [171, с. 272].

Між структурами професіоналізму та професійної майстерності існує діалектичний зв'язок. У визначенні структури професійної майстерності важливе місце приділяється особистісним складовим, а саме професійно значущим рисам, що є основою для напрацювання комплексу технологічних умінь. Професіоналізм також розглядається як інтеграція, взаємопроникнення та

взаємоперехід професійних та особистісних якостей суб'єкта професійної діяльності за умови самореалізації його в цій діяльності. О.О. Бодальов, визначаючи професіоналізм, говорить про нього як про майстерне володіння професією. В.Г. Ігнатов та В.К. Белолипецький також визначають професіоналізм як найбільш високий рівень майстерності. Дійсно, професійну майстерність та професіоналізм єднають якість підготовки до професійної діяльності, відмінне виконання професійних функцій, висока результативність професійної діяльності, а також творчий підхід до неї.

Але все ж таки в понятті професійної майстерності на перший план виходять виконавська, функціональна сторона (уміння віртуозно використовувати систему педагогічних засобів, професійну техніку), а також орієнтація на досвід, що забезпечує здійснення діяльності. Ми згодні з думкою Л.Ф.Голубцової, яка вважає, що “Професійна майстерність виявляється в професійній діяльності особистості і поза останньою не існує.” [57, с. 29]. В понятті професіоналізму на перший план виступають суто особистісні моменти: розвиток індивідуального “почерку”, стилю професійної діяльності, особистісна та професійна етика, що пов'язана з інтелектуальною та духовною сферами суб'єкта діяльності. Тобто, мова іде про реалізацію всього багатства особистості людини в її професійній діяльності.

Але оскільки в нашому дослідженні професіоналізму ми прагнемо дослідити внутрішню цілісність, гармонійність системи якостей, що використовуються людиною в її професійній діяльності, ми не повинні відривати одне від одного, і намагатися інтегративно розглядати як функціональну сторону, так і особистісну. Професіоналізм видається нам більш широким поняттям, ніж професійна майстерність, бо включає в себе всі аспекти життєдіяльності людини, які розглядаються через призму її професійної діяльності. Найважливіше, що різниця між цими поняттями полягає не в обсязі інформації, яким володіє суб'єкт професійної діяльності, і не в ієрархії структурних складових, а в головній умові виявлення професіоналізму.

Головною умовою досягнення професіоналізму, як вже було зазначено, є самореалізація суб'єкта професійної діяльності в цілісному процесі життєтворчості. Самореалізація в самому загальному вигляді розглядається як здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і ствердження свого особливого шляху, своїх цінностей і змісту свого існування. Вона починається з пізнання та категоріального впорядкування сенсу думок, емоцій, знань. “Психологія особистості: Словник-довідник” дає таке визначення терміну “самореалізація”: 1) здатність людини до об'єктивування багатства свого внутрішнього світу в певну форму діяльності; 2) процес втілення здібностей та особистісного потенціалу як у діяльності, так і в іншій людині; 3) прагнення розвивати сильні сторони своєї особистості [176].

Тобто, самореалізація виступає як рушійний момент діяльності, як процес в межах діяльності, як умова процесу діяльності. Але самореалізація є і результатом здійснення певної форми діяльності, що може бути представлений в особистісному і в продуктивному плані. В особистісному плані він визначається як наявність певних психологічних властивостей та якостей. Останнім часом, коли збільшується соціальний попит на людей, що самостійно приймають рішення та індивідуально вивіряють їх, керуючись адекватними соціальними стратегіями, питання самореалізації особистості в професійній сфері стає все більш актуальним. Щодо продуктивного плану самореалізації - слід зазначити, що на нинішньому етапі розвитку суспільства саме професійна діяльність дає максимальні потенційні можливості задоволення базових потреб особистості (у самовираженні, соціальному визнанні та ін.). За думкою Г.С. Никифорова “Врешті решт самореалізація особистості здійснюється найбільш плідно саме в професійній діяльності” [142, с. 61].

Отже, підсумовуючи все вищевказане з точки зору акмеологічного та діяльнісного наукових підходів, професіоналізм можна визначити як найвищий ступінь досконалості у здійсненні професійної діяльності та досягнення стабільних позитивних результатів за рахунок використання оптимальних

алгоритмів вирішення професійних завдань на основі самореалізації суб'єкта діяльності.

Охоплюючи досить великі часові межі, період зрілості розпочинається в той час, коли людина отримує освіту, вчиться. Це не могло не зумовити великої частки акмеологічних досліджень, скерованих на область педагогіки. Акмеологія тісно пов'язана з педагогікою, також покликаною сприяти передаванню накопиченого виробничого, соціального та духовного досвіду наступним поколінням. Для акмеології важливими є сформульовані педагогікою принципи та правила, засоби, форми, методи організації навчально-виховного процесу. Спираючись на них, вона шукає свої шляхи виміру ефективності навчально-виховного процесу через виявлення продуктивних технологій діяльності, способів її корекції та удосконалення, а також продуктивних способів стимулювання творчості в діяльності учнів та педагогів. Синтез психолого-педагогічних знань допомагає акмеології досліджувати ці процеси на етапі формування професіоналізму.

Акмеологічні дослідження в галузі педагогіки досить розгалужені. Педагогіка дорослих або педагогічна психологія вивчає закономірності використання специфічних принципів впливу, методик, технологій навчання в зрілому віці. В дослідженнях Б.Г. Ананьєва встановлено, що в навчанні дорослих зростає роль словесного научення, активізації логічного та абстрактного мислення, мнемічних функцій, підвищується культура спостереження, стійкість психомоторних функцій в умовах перевантажень, і т. ін. [11, с. 346].

Важливою частиною акмеологічних досліджень стало вивчення професіоналізму виховної діяльності та особистості вихователя (А.О. Деркач, Л.Е. Орбан). Професіоналізм виховної діяльності включає певні характеристики особистості вихователя, готовність до здійснення виховної роботи з врахуванням її особливостей та своєрідності, застосування способів та механізмів виховного спілкування та міжособистісного пізнання, а також технологій стимулювання досягнення вершин професійної виховної діяльності [5].

Акмеологічний підхід існує і в рамках педагогічного менеджменту, що розглядає оптимальні шляхи обробки навчального матеріалу, його згортання та реконструювання в ході навчання; схематизацію інформації, прийоми оперування нею керівником навчального процесу, перетворення навчання в інструмент наукового пошуку [200].

Курс на гуманітаризацію системи освіти спричинив пошуки ефективних способів удосконалення професіоналізму вчителів. Роботи таких вчених як А.М. Алексюк, В.І. Бондар, Л.П. Вовк, В.І. Луговий, В.І. Лозова, О.Г. Мороз, П.І. Підкасистий, В.В. Рибалка, М.М. Солдатенко, С.О. Сисоєва, В.А. Семиченко спрямовані на розробку нових технологій, орієнтованих на саморозвиток і самовдосконалення, на виявлення внутрішніх потреб, стимулів до навчання і розвитку свого творчого потенціалу у майбутніх фахівців.

В дослідженні феномену професіоналізму в педагогіці, як і в психології, розподіл зацікавлень науковців проходить по лінії розмежування професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості. Тобто, одні дослідники схильні до наголосу на вивченні професіоналізму педагога як особистісного утворення, інші – професіоналізму педагогічної діяльності. Вивченню структури професіоналізму, властивостей та якостей професіонала присвячені роботи І.Д. Багаєвої, Н.В. Гузій, О.А. Дубасенюк, Л.В. Кондрашової, Н.В. Кузьміної, І. П. Підласого, А.О. Реана, В.О. Сластьоніна та ін. При всій розбіжності підходів автори, однак, одностайно підкреслюють, що феномен педагогічного професіоналізму визначається гуманістичною спрямованістю особистості педагога, високим рівнем його педагогічної культури, прагненням до творчості.

Вивчення професіоналізму діяльності педагога, тих факторів, які впливають на формування його в різних видах педагогічної діяльності, а також створення продуктивних технологій навчання професійній творчості та майстерності в різноманітних педагогічних системах є одним з важливих шляхів акмеологічних досліджень в галузі педагогіки.

Н.В. Гузій розглядає професіоналізм діяльності педагога як процес реалізації продуктивної практичної і психологічної активності викладача, що характеризується рефлексивністю управління педагогічними процесами, поліфункціональністю педагогічної діяльності, культурою цілепокладання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, здійснення педагогічних процесів та оцінювання в межах цілісної психологічної структури діяльності [62, с. 71].

О.Я. Ростовський дає найбільш узагальнене визначення професіоналізму як синтезу психолого-педагогічних та фахових знань і вмінь, загального розвитку і професійних якостей, стилю поведінки і діяльності. Представляючи формування професіоналізму як мету професійної підготовки майбутніх педагогів, він вбачає “формулу” професіоналізму в ієрархії таких професійно значущих властивостей (умінь): виявлення рівня учня, постановка завдань його розвитку, добір і застосування навчальних та виховних засобів для досягнення поставленої мети, визначення результатів та співвідношення їх з цілями, коригування навчального процесу [190, с. 4].

І.П. Підласий характеризує професіоналізм як “...здатність розраховувати протікання педагогічних процесів, передбачати їхні наслідки, спираючись при цьому на знання загальних обставин, умов і конкретних причин. Іншими словами, професіоналізм – це уміння мислити і діяти професійно.” [164, с. 256].

В.Я. Синенко в роботі “Професіоналізм учителя” трактує це поняття як “...високий рівень його психолого-педагогічних та науково-предметних знань та умінь в сполученні з відповідним культурно-моральним складом, що забезпечують на практиці соціально обумовлену підготовку підростаючого покоління до життя” [205, с. 47].

В іншій площині лежать дослідження тих авторів, що вважають педагогічний професіоналізм насамперед особистісним утворенням, продуктом і наслідком розвитку загальної культури людства. Характеризуючи професіоналізм особистості педагога, І.А. Зязюн та Г.М. Сагач акцентують увагу на рівні розвитку його професійної культури та самосвідомості. Професійну

самосвідомість автори трактують як усталене ставлення до професії, що виявляється в системі мотивів, особистісних смислів і цілей. Професійна культура включає індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації в дійсності, технології переводу ідей у матеріальні цінності. Автори вважають її складовими системний світогляд і модельне мислення, праксеологічну та рефлексивну культуру педагога, інформаційну озброєність, компетентність спілкування та управління, а також конкретно-предметні знання [73 , с. 42].

За Б.О. Дьяченком, “Професіоналізм учителя – це психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній культурі та професійній самосвідомості, що являє собою складну діалектичну взаємодію педагогічного мислення, здібностей, знань і умінь, індивідуальних якостей учителя, які проявляються в його духовності, інтелігентності, гуманізмі й реалізуються в творчій педагогічній діяльності.” [69, с. 56]. Змальовуючи процесуальний бік прояву професіоналізму учителя, автор стверджує, що учитель-професіонал знайде спосіб педагогічного впливу на учня, якщо визначить мету цього впливу. Виходячи із знань про рівень розвитку й індивідуальні особливості учня, він спрогнозує подальше просування учня у навчанні, вихованні й розвитку та визначить оптимальну систему методів і засобів педагогічного впливу, керування діяльністю учня.

Цікавими є погляди на проблему професіоналізму педагога О.А. Дубасенюк. Вона вважає, що професіоналізм, перш за все, є ціннісною категорією. ”Найвищими цінностями для педагога може бути професіоналізм діяльності та шляхи його досягнення” [68, с. 146].

Підсумовуючи наведені висловлювання, можна помітити тенденцію до розуміння інтегрального характеру феномену професіоналізму педагога. Вона бере свій початок у дослідженнях професіоналізму особистості та діяльності педагога, які належать Н.В. Кузьміній, що одною з перших поставила цю проблему. Основу оволодіння професіоналізмом педагога Н.В. Кузьміна вбачала у формуванні спеціальних властивостей особистості, які дозволяли б здійснювати процес діяльності, отримуючи відповідні результати. “Якості

особистості педагога можуть сприяти або перешкоджати продуктивному рішенню педагогічних задач ... Це дозволяє говорити про професіоналізм особистості педагога” [103, с. 4]. З іншого боку, вона показала, що професіоналізм педагогічної діяльності полягає в привнесенні до неї елементів наукового дослідження з метою контролю та самоконтролю рівня її продуктивності. Він включає оволодіння спеціальними знаннями про цілі, зміст, обсяг і засоби праці, а також оволодіння комплексом спеціальних вмінь в галузі здійснення діяльності на всіх її етапах. Системоутворюючим чинником професіоналізму педагога Н.В. Кузьміна вважає образ результату та потребу в його досягненні [103, с. 11]. Отже, продуктивність педагогічної діяльності досягається через систему і послідовність “...педагогічно доцільних дій, що пов’язана з вирішенням педагогічних задач і забезпечує досягнення бажаного кінцевого результату стосовно всіх чи переважної більшості учнів за відведений на навчально-виховний процес час.” [105, с. 9].

Значним внеском у дослідження проблем професіоналізму педагогічної діяльності є роботи І.Д. Багаєвої. Продовжуючи розвивати ідеї Н.В. Кузьміної, вона розглядає професіоналізм як цілісне, системно й структурно змістовне явище. Професіоналізм, з одного боку, - це інтегральна характеристика особистості, представника певної професії. З другого боку, професіоналізм - результат довготривалої творчої діяльності, й тому, як результат, передбачає найвищий рівень продуктивності праці. Таким чином, І.Д. Багаєва вважає, що професіоналізм педагогічної діяльності характеризується особистісною та діяльнісною сторонами. В структурі професіоналізму І.Д. Багаєва виділяє три компоненти: професіоналізм знань – основа, базис формування професіоналізму в цілому; професіоналізм спілкування – готовність і вміння використовувати систему знань на практиці; професіоналізм самовдосконалення - забезпечення динамічності та розвитку цілісної системи професіоналізму діяльності педагога за допомогою розв’язання виявлених проблем та набуття нових знань і умінь. І.Д. Багаєва наводить базову модель професіоналізму педагогічної діяльності, як

зв'язків між компонентами професіоналізму, що діють в рамках педагогічного процесу [21].

Проблема професіоналізму в педагогічній діяльності стає предметом дослідження сучасної педагогічної науки в різних країнах світу. Термін “професіоналізм”, однак, там майже не застосовується. Частіше дослідники користуються поняттями “успішний учитель”, “ефективно працюючий учитель”. Дослідження зарубіжних вчених виявили, що “успішні” учителі характеризуються такими параметрами:

- унікальна комбінація особистісних якостей і стійких тенденцій реагування, що виступають як суб'єктивні передумови професіоналізму в педагогічній роботі;

- культивування теплих, емоційно забарвлених взаємостосунків з учнями, щира симпатія до них, тонке сприйняття їхніх безпосередніх потреб;

- блискучі знання з свого предмету й цілеспрямоване викладання його без зайвих витрат часу;

- послідовність у своїх вимогах, справедливість, поважне і рівне ставлення до дітей [29; 162; 261].

Зарубіжні дослідження в галузі вищої освіти також проводяться з метою з'ясування, як успішні викладачі підвищують якість викладання. За їх висновками, найбільша увага викладачів приділяється знанню предмета та учнів. Успішні викладачі надають дуже великого значення рефлексії. В її структурі розглядалися такі компоненти, як цілі роботи, знання, дії, моніторинг (зворотній зв'язок), прийняття рішень та “коридор прийнятності” цих рішень. Успішні викладачі визнавали найбільш значущими для себе такі цілі роботи: удосконалення методу навчання, поліпшення розуміння матеріалу учнями, активна участь учнів у навчальному процесі. В рамках моніторингу процесу навчання успішні викладачі найбільше звертають увагу на загальний зв'язок з слухачами (аудиторією), якість вербального зв'язку та відчуття часу в момент викладання. При незадоволенні якістю навчального процесу успішні учителі найчастіше приймають рішення змінити або методи викладання, або сам зміст

курсу. Гуманістичні погляди стосовно особистості викладача висловлює Р. Бернс : ”Він стає істинною особистістю для своїх учнів, а не уособленням вимог навчальної програми та не стерильною посудиною, по якій відбувається переливання знань від одного покоління до іншого.” [29, с. 305].

Отже, з вищевказаного можна зробити висновок, що більшість як вітчизняних, так і зарубіжних авторів вважає професіоналізм педагога інтегрованою індивідуально-особистісною характеристикою, що реалізується в педагогічній діяльності.

Щоб визначити основні складові професіоналізму педагога, розглянемо деякі специфічні особливості педагогічної діяльності. Однією з її особливостей є те, що в її основі лежать суб’єкт-суб’єктні відношення. Кінцевий орієнтир в ній – не перетворення об’єкта діяльності, не пристосування його задля тих чи інших цілей, а особистісне самовизначення та саморозвиток іншої особистості, виходячи з її особливостей. Сучасна парадигма особистісно орієнтованого навчання передбачає можливість кожного суб’єкта навчальної діяльності, спираючись на свої здібності, схильності, зацікавлення, цінності, досвід, реалізувати себе в процесі вказаної діяльності. Отже, педагог, як старший суб’єкт педагогічного процесу, не може бути лише “ретранслятором” знання. На його індивідуально-особистісному рівні відбувається відбір навчального матеріалу, розстановка акцентів в його трактуванні, індивідуальним є сам спосіб подання знань. Педагог, таким чином, керує процесом навчання, зумовлює його, виходячи з власних психологічних та професійних можливостей. Самореалізація у даному випадку проявляється у виробленні індивідуального стилю педагогічної діяльності, спілкування з учнями, а також способів залучення останніх до навчальної діяльності. Згідно акмеограми, поданої вище, такі характеристики можна вважати визначальними в колі об’єктивних характеристик педагогічної діяльності. Отже, одним з показників професіоналізму педагога є здатність стати старшим суб’єктом навчальної діяльності, який може забезпечити власне особистісне самовизначення та самореалізацію.

З іншого боку, якщо метою педагогічного процесу є забезпечення умов для самореалізації учня, то потрібно визначити, в чому вони полягають. Н.В. Кузьміна, зазначає, що педагогу необхідно володіння професіоналізмом “...в створенні сприятливого ... середовища для розвитку професійного дозрівання особистості учня...” [103, с. 6]. Самореалізація учня в навчальній діяльності можлива за умов його здатності до самостійного визначення мети навчальної діяльності, уміння знайти адекватні способи діяльності, раціонально спланувати та організувати свою роботу, контролювати етапи досягнення результату. Таким чином, стати розвинутим суб’єктом навчально-виховного процесу учень може лише в тому випадку, коли у взаємодії з педагогом, разом з ним здійснить багато разів певну діяльність від постанови мети до досягнення результату. Отже, постановка завдань діяльності та потреба в їх здійсненні спільно з учнем є першорядними серед інших об’єктивно-діяльнісних характеристик праці педагога.

За поданим вище визначенням Н.В. Кузьміної образ результату та потреба в його втіленні є ключовою та системоутворюючою в структурі педагогічної діяльності. Для педагога існує певний ідеал розвитку учня або мета, якої треба досягти. Тому вся його діяльність, тобто, засоби педагогічного процесу, базуються на цьому ідеалі. Функції педагога складаються з вирішення ряду педагогічних завдань. Для цього педагогу потрібні певні уміння: самостійного формулювання цих завдань, вироблення стратегії діяльності, контролю за процесом та коригування його. Отже, структура професіоналізму педагога складається з постанови педагогічної мети, процесу її реалізації та контрольно-коригуючих заходів [103; 105].

Складність означеної діяльності та її специфіка полягають в тому, що способи рішення педагогічних завдань не очевидні і дуже багатоманітні. Для здійснення вибору стратегії діяльності необхідні суб’єктивні характеристики праці, подані в акмеограмі. Як ми вже зазначали, вони розпадаються на діяльнісно-рольові та суб’єктивно-діяльнісні компоненти. До діяльнісно-рольових характеристик педагога входять предметні та психолого-педагогічні

знання, практичні уміння в галузі викладання та навички педагогічного впливу. До суб'єктивно-діяльнісних - психологічні якості професіонала, його професійна позиція та акмеологічні інваріанти.

Переводячи ці загальні постулати акмеології в площину педагогічної діяльності, можна зазначити, що до переліку психологічних якостей особистості педагога входять особливості педагогічного мислення, педагогічна рефлексія, самооцінка, педагогічна емпатія, вольові риси, психофізичний склад (адаптація, саморегуляція). Професійно-педагогічну позицію педагога утворюють особистісне усвідомлення власної ролі, вмотивованість педагогічної діяльності, педагогічне покликання, система особистісних відношень з усіма суб'єктами педагогічної системи, оцінка досвіду. До акмеологічних інваріантів педагога слід віднести потребу в здійсненні педагогічній діяльності, включеність в педагогічний процес, розробку прогностичних моделей діяльності, потребу у саморозвитку.

Зацікавленість проблемою професіоналізму педагога як самостійного об'єкту досліджень зростає протягом останніх двох десятиріч. Поняття «професіоналізм педагога», «професіоналізм вчителя» на різних етапах розвитку науки про навчання та виховання вміщували в собі різноманітні компоненти. Предметом дослідження ставали педагогічні вміння, професійно значущі якості, педагогічні здібності, педагогічна творчість, педагогічна техніка та технології, педагогічний потенціал, тощо. Всі ці компоненти характеризують різноманітні аспекти педагогічної діяльності й прояви особистості педагога в ній. Але психолого-педагогічна структура діяльності педагога є настільки широкою (за деякими дослідженнями, вона нараховує понад 200 компонентів), що, ставлячи на чільне місце одну з них, автори мимоволі втрачають з поля зору інші.

В сучасній літературі немає поки що єдності щодо співвідношення поняття “професіоналізм педагога” з такими поняттями, як “педагогічна майстерність”, “педагогічна творчість”, “професійно-педагогічна компетентність”, “педагогічна культура” тощо. Найбільш часто професіоналізм педагога співвідносять з педагогічною майстерністю. Наприклад, Ю.К. Бабанський

визначає його як певний рівень сформованості педагогічної майстерності, ототожнюючи ці два поняття [21, с. 13-14]. І.Д. Багаєва вважає, що “...майстерність педагога заснована більше на його практичних, прикладних уміннях...” [21, с. 14]. Подібну точку зору висловлює Н.В.Гузій: педагогічну майстерність можна вважати “сміслоутворюючим чинником діяльнісної характеристики педагогічного професіоналізму”[62, с. 71].

“Педагогічна енциклопедія” трактує поняття “педагогічна майстерність” як “...високе і постійно вдосконалюване мистецтво виховання і навчання, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей. Педагог-майстер своєї справи – це спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре знайомий із відповідними галузями науки або мистецтва, практично розбирається в питаннях загальної і особливо дитячої психології, досконало володіє методикою навчання і виховання.”[155, с. 739].

Н.В. Кузьміна визначає педагогічну майстерність як уміння узагальнювати власну практику та з’ясовувати для себе, якою повинна бути послідовність педагогічних дій: “Про рівень педагогічної майстерності можна судити по тому, в якому ступені рішення практичних педагогічних завдань засновується ... на теоретичному осмисленні власної діяльності” [103, с. 57]

В.П. Кузовлев визначає педагогічну майстерність як високий рівень професійної діяльності викладача. “Вона визначається зовнішньо в успішній реалізації вірно сформульованих цілей, рішенні різноманітних завдань навчання, скерованих на досягнення високих кінцевих результатів. Конкретні показники майстерності проявляються у високому рівні виконання, якості праці, доцільних, адекватних педагогічним ситуаціям діях викладача, досягненні високих результатів навчання та виховання.” [100, с. 55]. На думку автора, це – синтез теоретичних знань та практичних умінь, що стверджується та втілюється через творчість. Інший підхід демонструє М.В. Кухарев, визначаючи педагогічну майстерність як сукупність певних якостей особистості, які обумовлюються високим рівнем його психолого-педагогічної підготованості, здатністю оптимально розв’язувати педагогічні завдання [108].

В посібнику “Педагогічна майстерність” (колектив авторів на чолі з І.А. Зязюном) педагогічна майстерність визначається таким чином: “... комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.” [156]. До його складу входять гуманістична спрямованість особистості, педагогічні здібності, педагогічні та психологічні знання, професійні знання (з предмету), професійна техніка. Підвалиною педагогічної майстерності вважається професійна компетентність, набута в результаті становлення майбутнього вчителя. Отже, педагогічна майстерність найчастіше трактується як комплексна професійно значуща якість, що зумовлює успішність практичної діяльності педагога.

Дослідження останнього часу в галузі педагогічної майстерності та професіоналізму педагога свідчать про складний процес диференціації (з одного боку) та інтеграції (з іншого боку) цих понять. Прослідковуючи розвиток думок авторів посібника “Педагогічна майстерність”, у різних виданнях (1987, 1989, 1998 роки) можна помітити поступове зближення структур педагогічної майстерності та педагогічного професіоналізму, включення до них все більшого числа особистісних чинників. Але необхідність розмежування зазначених понять спровокувало переважання цих чинників у наданому визначенні професіоналізму особистості педагога.

Останнім часом в науковій літературі з'являється все частіше термін «педагогічний професіоналізм». Він розглядається як узагальнююче та інтегруюче поняття категоріального наукового рівня. В навчальному посібнику “Основи педагогічного професіоналізму” Н.В. Гузій зазначає: “Фундаментальність, системність, самостійність, інтегрований та узагальнюючий характер педагогічного професіоналізму, його взаємозумовленість з педагогічною майстерністю, педагогічною творчістю, педагогічною культурою та іншими поняттями дозволяє вважати педагогічний професіоналізм **категорією** педагогічної науки...” [62, с. 71]. Аналізуючи складові професіоналізму, його сторони та властивості, В.Я. Синенко зауважує: “Поняття “педагогічний професіоналізм” з повним правом можна вважати категорією педагогічної

науки... Професіоналізм віддзеркалює суттєві властивості та відношення всіх предметів педагогічної науки (в тому числі і провідних її категорій). Інтегруючи ці властивості та відношення, він стає її узагальнюючим поняттям. Педагогічний професіоналізм набуває своїх видових відмінностей, що дозволяють вважати його суто самостійним та фундаментальним, категоріальним поняттям. Його видові відмінності з плином часу можуть змінюватися, збагачуватися..., але по суті залишаються незмінними....” [205, с. 46]. Отже, педагогічний професіоналізм виступає показником високих досягнень як на рівні здійснення педагогічного процесу, так і результатів праці, а також як здатність педагога самореалізуватися, виявляючи свій особистісний інтелектуальний та творчий потенціал та забезпечити подальший процес життєвої самореалізації учня. Сучасний вчитель-професіонал – це спеціаліст, що оволодів високим рівнем професійної діяльності, свідомо розвивається в процесі праці, вносить творчий елемент в неї. Отже, висока продуктивність, самобутність та творчий характер є ознаками педагогічного професіоналізму.

Екстраполяція загального визначення професіоналізму в площину професійної педагогічної діяльності дозволяє зробити висновок, що професіоналізм педагога являє собою найвищу досконалість у здійсненні педагогічної діяльності, досягнення в ній стабільних навчальних та виховних результатів за рахунок творчого використання оптимальних алгоритмів розв’язання професійних завдань на основі самореалізації суб’єктів педагогічного процесу. Професіоналізм повною мірою включений до процесу загальної життєдіяльності педагога, представляючи собою реалізацію всього творчого особистісного потенціалу людини. З акмеологічної точки зору, професіоналізм педагога проявляється у стабільно успішному формуванні в учнів позитивних рис особистості, а також у наданні їм можливості особистісної самореалізації. Професіоналізм педагога формується в ході професійного становлення особистості. Професіоналізм педагога є цілісною характеристикою суб’єкта професійної діяльності, що зумовлена взаємодією та взаємопереходом об’єктивних та суб’єктивних чинників діяльності. До їх складу

входять об'єктивні характеристики (завдання, функції та результат), а також суб'єктивно-діяльнісні (психологічні якості індивідуальності, професійна позиція, акмеологічні інваріанти) та діяльнісно-рольові компоненти (знання, уміння, навички) суб'єктивних характеристик професійно-педагогічної праці.

В межах діяльнісного підходу до структури професіоналізму педагога, в ній можна визначити три структурні елементи, які можна охарактеризувати як мотиваційний, функціональний та контрольний. Ці елементи реалізуються за рахунок здійснення таких функцій: бачення та адекватний аналіз проблемно-конфліктних ситуацій в педагогічній діяльності; самостійне формулювання та постановка педагогічних завдань; володіння сучасними алгоритмами високопродуктивного вирішення цих завдань в реальних змінюваних умовах діяльності з високим ступенем оптимальності їх вирішення; рефлексивний контроль та корекція отриманого результату, його осмислення і включення до тезаурусу особистості. Здійснення цих функцій відбувається на основі актуалізації суб'єктно-діяльнісних та діяльнісно-рольових характеристик особистості. Аналіз цих характеристик є основою для визначення рівня сформованості професіоналізму педагога.

Отже, теоретичний аналіз досліджень феномену професіоналізму дозволяє зробити такі висновки. Проблема самореалізації людини переважним чином розв'язується в процесі професійної діяльності. Але для самореалізації професійна діяльність повинна здійснюватися на особливо високому рівні. Якісним параметром здійснення діяльності є професіоналізм. Отже, самореалізація як процес втілення здібностей та особистісного потенціалу в певну форму діяльності є умовою досягнення професіоналізму.

Категорія “професіоналізм” є ключовою в акмеології і характеризує властивості людини, яка досягла вершин професійної діяльності. Акмеологічний науковий напрям створює цілісну модель професіонала, спираючись на феноменологічну цілісність людини. Іншим плідним науковим підходом, що дозволяє здійснювати дослідження професіоналізму, є діяльнісний підхід, тому що професіоналізм проявляється в процесі діяльності, і одночасно є її

результатом. Професіоналізм з точки зору цього підходу відображує ступінь володіння способами вирішення професійних завдань, що дозволяють здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю.

Основними напрямками наукових досліджень професіоналізму є вивчення професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності. Підсумовуючи результати наукових досліджень, професіоналізм можна визначити як досягнення найвищого ступеня досконалості в здійсненні певної діяльності та стабільної позитивної результативності в ній за рахунок оптимального алгоритму вирішення професійних завдань на основі самореалізації людини.

Акмеологічні дослідження проводяться також в галузі педагогіки. Курс на гуманітаризацію системи освіти спричинив пошуки ефективних способів удосконалення педагогічного професіоналізму. Перспективність розробки проблеми професіоналізму педагога, особливо його особистісного ракурсу, зумовлена сучасними гуманістичними тенденціями освіти.

Дослідження виявило, що в сучасній науковій літературі немає поки що єдності щодо співвідношення поняття “педагогічний професіоналізм” з такими поняттями, як “педагогічна майстерність”, “педагогічна творчість”, “професійно-педагогічна компетентність”, “педагогічна культура”, тощо. Існує певний збіг характеристик професіоналізму та професійної майстерності, між структурами яких, дійсно, є діалектичний зв’язок. Але професіоналізм видається більш широким поняттям, ніж професійна майстерність, бо включає в себе всі аспекти життєдіяльності людини, які розглядаються через призму її професійної діяльності. Взаємозумовленість професіоналізму з педагогічною майстерністю, творчістю, культурою та іншими поняттями дозволяють вважати педагогічний професіоналізм окремою категорією педагогічної науки.

Більшість вітчизняних та зарубіжних дослідників схиляються до визначення професіоналізму педагога як інтегрованої індивідуально-особистісної характеристики, що реалізується в педагогічній діяльності. Екстраполяція загального визначення професіоналізму в площину професійної педагогічної діяльності дозволяє зробити висновок, що професіоналізм педагога являє собою

найвищу досконалість у здійсненні педагогічної діяльності, досягнення в ній стабільних навчальних та виховних результатів за рахунок творчого використання оптимальних алгоритмів розв'язання професійних завдань на основі самореалізації суб'єктів педагогічного процесу. До структури професіоналізму педагога входять три елементи (мотиваційний, функціональний та контрольний), що дозволяє пов'язати феномен професіоналізму з процесом здійснення певної діяльності. Самореалізація в педагогічній діяльності можлива за умов здатності її суб'єктів до самостійного визначення мети навчальної діяльності, уміння віднайти адекватні способи діяльності, раціонально спланувати та організувати роботу, контролювати етапи досягнення результату. Особливості педагогічного професіоналізму музиканта ми розглянемо в наступному підрозділі, спираючись на аналіз художньо-педагогічної діяльності музиканта-педагога в галузі професійної музичної освіти.

1.2. Специфічні особливості професіоналізму викладача музичних дисциплін та їх актуалізація в процесі методичної підготовки

Діяльність педагога в галузі музики здійснюється на ґрунті специфічної форми суспільної свідомості та людської діяльності, якою є мистецтво. Мистецтво являє собою "...відображення дійсності в художніх образах, один з найважливіших способів естетичного освоєння світу." [231, с. 138]. Таким чином, естетичне освоєння світу в формі художніх образів зумовлює специфічну функцію мистецтва - задоволення естетичних потреб людей шляхом створення художніх творів, що можуть доставляти людині радість, насолоду, духовно

збагачувати її, і разом з тим пробуджувати в ній здатність вносити красу та довершеність в будь-яку сферу своєї діяльності.

Отже, в мистецтві поєднуються дві сторони – естетична та художня. Естетична сторона втілює емоційно-сутнісний зміст мистецтва, а художня – механізми прояву естетичного в тому чи іншому художньому матеріалі. Естетичне проявляється у житті людини як універсальний аспект. В діяльності естетичне проявляється як певний ідеал, що вимагає втілення, а художнє виступає як зовнішній прояв цього ідеалу. Згідно визначення О.Ф.Лосєва, співвідношення естетичного та художнього полягає в тому, що “...естетичне є безпосередньою виразністю будь-яких явищ дійсності, художнє ж являє собою специфічно здійснене людиною втілення естетичного в тому чи іншому специфічному матеріалі.” [114, с. 577]. Отже, естетичне та художнє являють собою єдність, що реалізується через призму естетичного ідеалу.

Мистецтво є естетичним відношенням, в якому об’єктивуються емоційно-почуттєві переживання. Воно використовує притаманні йому конвенційні форми символічного вираження, в яких митець об’єктивує художній та естетичний зміст. Типологізація почуттів та їх проявів знаходить своє вираження в конкретних видах художньої діяльності, одним з яких є музична діяльність, що визначається своєю предметною сферою, цілями, механізмами, змістом. Отже, музична діяльність характеризується тим, що оперує художніми образами, втіленими в специфічній формі музичних творів. Специфіка різних видів музичної діяльності ставить певні вимоги до представників музичних професій, що їх здійснюють. Серед них – вимоги до спеціальних знань та умінь, психофізіології людини. В межах музичних професій формуються і уявлення про рівень найвищих досягнень в них – професіоналізм.

В словниках та енциклопедіях відсутнє будь-яке визначення професіоналізму стосовно сфери музичного мистецтва. Але не можна заперечувати, що він є за своїми рисами явно специфічним. В сучасній музичній критиці, теоретичних працях та повсякденній практиці це поняття, в основному, трактується згідно двох основних визначень. З одного боку, це якісна оцінка, що дається найвищому

рівню майстерності у тому чи іншому музичному явищі (наприклад, у вислові “високий професіоналізм виконання”). З другого боку – це показник оволодіння музикою як професією, тобто показник належності до певної соціальної групи (“професіоналізм композитора”, “професіоналізм виконавця”).

Нами було проаналізовано наукові праці, в яких висвітлюються різні аспекти музичного професіоналізму. Це дослідження Я.Р. Горака [59], Н.О. Селезневої [201], С.В. Мірошниченко [129], Ю.П. Ясиновського [257]. Як впливає з аналізу наведених робіт, більша частина їх присвячена проблемам становлення професіоналізму музичної творчості. В своїй праці С.В. Мірошниченко обґрунтовує визначення професіоналізму як музикознавчої категорії, тобто як унікальної музично-творчої системи, що склалася в європейській музичній культурі, на відміну від народної творчості та неєвропейських музичних культур, зокрема Сходу. Це визначення віддзеркалює зародження, становлення й утвердження професійних форм музичної творчості та виконавства на відміну від непрофесійних та напівпрофесійних форм. У дослідженні щодо композиторського професіоналізму С.В. Мірошниченко доходить висновку: “Саме це визначення професіоналізму в музиці може бути прийнято як музикознавча категорія, яка включає, акумулюючи в собі, інші поняття та значення.” [129, с. 20]. В цій системі професійної музики ми будемо розглядати всі явища, пов’язані з визначенням професіоналізму музиканта-педагога, що функціонує в спеціальному музичному навчальному закладі.

Одними з перших привернули увагу до проблеми професіоналізму в мистецтві, та зокрема, в музиці, І.Глебов (Б.В. Асаф’єв), А.В. Луначарський, Б.Л. Яворський, Ю.А. Кремльов, А.Л. Сохор. Так, А.В.Луначарський єдиною можливістю набуття професіоналізму вбачав в спеціальній освіті [116, с. 183]. І.Глебов (Б.В.Асаф’єв) застерігав від перетворення професіоналізму у вузьке ремісництво та догматизм [17, с. 247].

Ю.А. Кремльов розглядає професіоналізм вузько технологічно, надаючи йому допоміжного значення при вирішенні художніх завдань: “...як схожий, але нижчий по відношенню до критерію майстерності, у нас часто використовують

критерій професіоналізму. “Це професійно зроблено, а це – ні...” Забувають при цьому, що термін “професіоналізм” лише здається влучним та точним, а насправді є вкрай розпливчастим.” [97, с. 45]. Однак “майстерність” Ю.А.Кремльов розглядає також як технологічне поняття, як позазмістову категорію, а точніше, як результат високого ступеня уміння. Автор зауважує, що майстерність – це не тільки навченість, а ще й “...ясне розуміння задачі, цілеспрямованість емоцій та розуму ... корінням її є ... ясність творчого мислення.” [97, с. 46].

А.Н.Сохор ставить в один ряд поняття професіоналізму та майстерності, вважаючи їх синонімами: “Щоб увійти в групу професіоналів, музикант повинен ... відповідати ряду вимог ... Найважливіше з них - вимога високої майстерності, професіоналізму, що дозволяє музиканту використовувати будь-які, в тому числі достатньо складні, форми свого мистецтва.”[212, с. 66]. Поруч з цим А.Н.Сохор протирічить собі, зауважуючи, що “...справжній професіоналізм як синонім майстерності може відрізнити і аматора, не кажучи вже про фольклорного музиканта.” [212, с. 67]. Слід додати, що прояви дилетантизму також можуть бути наявними у людей, що за своїм статусом є професіоналами. Адже факт професійних занять мистецтвом ще не гарантує високого рівня художньої майстерності.

Таким чином, визначаючи поняття професіоналізму музиканта, ми не можемо спиратися ні на визначення його як належності до певної соціально-професійної групи, ні на розуміння його як ступеня досконалості володіння ремеслом, а тільки як рівня художнього прояву особистості та загальної довершеності музичної діяльності.

Музична діяльність пройшла свій історичний шлях розвитку, розгалужуючись на декілька основних професій та підпорядковані їм музичні спеціальності. Протягом цього часу змінювалися уявлення про зміст музичних професій, про сутність найвищих досягнень в них. С.В. Мірошниченко зауважує: “Підвищення професійного рівня, удосконалення професійної майстерності є могутніми стимулами інтенсифікації розвитку в будь-якій сфері діяльності. Зміст

професії в зв'язку з цим поглиблюється, розширюється, набуває іноді іншого характеру.” [129, с. 28]. Отже, поняття професіоналізму музиканта слід розглядати в аспекті аналізу історичних процесів еволюції музичної практики та теоретичних поглядів на цей вид людської діяльності.

Питання професіоналізму музиканта розглядалися в “Державі” та “Законах” Платона, а також в “Політиці” Аристотеля. Саме в давньогрецьких витоках формувалося ставлення до творчості, осмислення її джерел, а також створювалося поняття про структуру професійної творчої діяльності: обдарованість, теоретична підготовка, практичні навички [217; 111]. Протягом середньовіччя професіоналізм музиканта розвивався в рамках ідейно-художніх принципів християнського мистецтва. З іншого боку, введення музики до квадрівіуму наук (арифметика, геометрія, астрономія, музика) привело до розвитку особливої галузі середньовічного “теоретичного” професіоналізму, що зумовило довге протистояння теорії та практики в музичній культурі. Цікаво, що відхід від спекулятивних числових музичних теорій відбувся на ґрунті музичної педагогіки. Необхідність узагальнити та передати знання викликала до життя трактати Одо де Клюні (X ст.) та Г. д’Ареццо (XI ст.). “Мікролог” Г. д’Ареццо став одним з перших навчальних посібників з теорії музики. До XII ст. належить анонімний трактат, в якому до складових професіоналізму середньовічного музиканта (спів, риторика, читання нотних знаків) додає уміння навчити цьому інших. Ренесанс поступово, на основі гуманістичних тенденцій, синтезує в єдине ціле теорію та практику музикування та музичної освіти. Приблизно в кінці XVI ст. формується систематизована естетична свідомість, яка і є основою для створення європейської професійної музики та кристалізації поняття музичного професіоналізму музиканта. До цього ж часу належить розповсюдження клавіру як провідного музичного інструменту і розвиток клавірного мистецтва, яке багато в чому буде визначати розвиток музичної культури світу [245]. Від професійного музиканта епохи Ренесансу вимагалася енциклопедична музична освіта, універсалізм (володіння різними інструментами, навичками композитора, виконавця, диригента, педагога, постановника). Найбільш характерною рисою

професіоналізму музиканта того часу було володіння мистецтвом імпровізації [245; 246; 8]. Музичне мистецтво Нового часу, що розвивалося під впливом філософії Просвітництва, поставило перед музикантами інші вимоги. Ознакою професіоналізму музиканта цієї епохи стало, на відміну до попереднього етапу, скорочення волюнтаризму виконавця. Гармонійність, точність у доборі засобів – такими стають ознаки професіоналізму у виконавській та композиторській діяльності [8; 123]. В цю епоху композиторська творчість в основному відокремлюється від виконавської, оскільки репертуар стає більш складним і вимагає вже спеціального тренування. Так відбувається поступова кристалізація музичних професій, що призводить до повного відокремлення виконавської сфери від всіх інших. Про це свідчить хоча б відома в музичній культурі “епоха віртуозів” XVIII-XIX ст. [8; 123]. XX сторіччя принесло в музичну культуру надзвичайну стильову різноманітність, що не могло не позначитися на сприйнятті професіоналізму одночасно як музичного універсалізму та як неперевершеної досконалості у вираженні індивідуального начала митця.

Отже, історичний огляд свідчить, що музична діяльність та прояви професіоналізму в ній завжди мали універсальний характер. З іншого боку, кожна наступна епоха накладає свій відбиток на характерні особливості навіть найтрадиційніших видів музичної діяльності. Тому перегляд та реконструкція ознак музичних професій є потребою часу.

Невпинний розвиток музичного мистецтва привів до існуючого в сучасності розподілу музичних професій на такі: виконавець, композитор, диригент, музикознавець (з вмістом в них ще багатьох спеціальностей). Професія музиканта-педагога також пройшла свій історичний шлях розвитку. За висловом Б.Я. Маранц, “...слід знову й знову аналізувати діяльність педагога, переглядаючи комплекс особистісних якостей учителя і найважливіших “ознак” педагогічної майстерності. Адже цей комплекс повинен відповідати вимогам часу – соціальним умовам роботи, повинен давати необхідні результати”[121, с. 103]. Огляд літератури показує, що проблема професіоналізму музиканта-педагога була організаційно та методологічно “розчинена” у всьому

багатовіковому досвіді функціонування музиканта-професіонала. Музично-педагогічна діяльність до сьогодні може поєднуватися з будь-якою з інших музичних професій. Тому підготовка до неї є одною з невід'ємних частин професійної підготовки музиканта, незалежно від того, чи планує він займатися педагогічною діяльністю, чи ні.

Очевидно, що педагогіку в галузі мистецтва неможливо відокремити від тієї предметної сфери, в межах якої вона реалізується. Якщо в словосполученні “музикант-педагог” зникне частина “музикант”, то сенс поняття кардинально зміниться, а професія втратить свою предметну специфічність. Тобто, бути педагогом і досягти в цьому професіоналізмі, не будучи музикантом, в сфері музичної діяльності неможливо. Але чи є діяльність педагога в галузі музики окремою професією, в межах якої доцільно розглядати проблему професіоналізму в ракурсі самореалізації особистості, чи це вузька спеціалізація, і професіоналізм педагога слід розглядати лише як вузькотехнологічний прояв?

Відзначене розгалуження музичних професій на виконавську, диригентську, композиторську та музикознавсько-теоретичну містить в собі ще ряд спеціальностей. У виконавській сфері вони розподіляються за інструментально-фаховим принципом, тобто володінням навичками гри на певному музичному інструменті або володінням голосом як специфічним інструментом співака. В композиторській професії спеціалізація спостерігається в наданні переваг певній жанрово-стильовій області творчості (масові, симфонічні, музично-драматичні жанри). Диригенти найчастіше спеціалізуються в двох областях: симфонічного та хорового диригування. Нарешті, теорія музики та музикознавство складають головні спеціальності в професії теоретика-музикознавця.

Такий розподіл за суттю співпадає з загальноприйнятою трактовкою співвідношення професії та спеціальностей. Спеціальність - це “...вид трудової діяльності людини, що характеризується комплексом набутих знань, навичок в результаті спеціальної підготовки працівника в межах тієї чи іншої професії” [224, с. 454]. Тобто спеціальність трактується як вид професійного розподілу

праці. Подібної точки зору дотримуються й автори словника “Професійна освіта”, що дають таке визначення: “Спеціальність (від лат. *specialis* – особливий) - відносно вузький вид трудової діяльності, який потребує певного комплексу теоретичних знань та практичного досвіду в цій конкретній галузі. Існують і формуються в межах професії різні спеціальності, особливістю яких є більш вузький характер трудової діяльності робітника...” [171, с. 325]. Подібні визначення не можуть бути повністю прийнятними для області музичного мистецтва, оскільки розгалуження спеціальностей в межах будь-якої музичної професії (наприклад, виконавської) виключає їх сприйняття як простого звуження трудової діяльності.

Існують інші визначення, що допомагають вірно зрозуміти співвідношення професії та спеціальності в галузі музичної діяльності. Тлумачний словник російської мови подає поняття спеціальності так: “...окрема ... галузь науки, техніки, майстерності, мистецтва.// Будь-яка самостійна професія, основна кваліфікація.// Будь-яка справа, що вимагає певної навички, мистецтва.”[224, с.431]. Ще ширшим є визначення Г.С. Никифорова та М.Д. Дмитрієвої: “Спеціальність визначається через предмет діяльності. Вона може бути ... вузькою чи широкою, але в будь-якому випадку - це сукупність знань про певний фрагмент об’єктивної реальності, що знаходить своє відображення у відповідному науковому предметі. Професія - об’єктивно необхідний, визначений через інтенцію, особливий вид діяльності, пов’язаний з цим фрагментом реальності” [142, с. 125].

З поданих визначень випливає висновок, що спеціальність може бути окреслена як досить широка галузь музичного мистецтва, і в її межах існують самостійні професії, які мають власні цілі, власну направленість на предмет, власні засоби та продукт діяльності.

Співставлення виконавської та педагогічної діяльності виразно ілюструє ці постулати. А.В. Малинковська в роботі «Підготовка спеціаліста в музичному вузі та “модель випускника”» наводить порівняльні таблиці особливостей мислення музиканта-виконавця та музиканта-педагога, а також їх професійно-адаптивних

знань та умінь [120, с. 48]. Аналіз цих даних переконує, що структури конкретних видів діяльності, коло необхідних для їх здійснення знань та умінь багато в чому співпадають. В структурі діяльності виконавця та педагога присутні репертуарні пошуки, аналіз музичних творів, визначення та вибір засобів, прийомів роботи, контроль за процесом роботи, його критичне осмислення та корекція. Що стосується кола знань, то і виконавцю, і педагогу потрібні музикознавчі, теоретичні, фахово-інструментальні, загальнокультурні знання. Професійна музична освіта, базуючись на цьому, передбачає однакову кількісну та якісну визначеність підготовки в межах певної спеціальності.

Але подальше співставлення структур діяльності виконавця та педагога в галузі музичного мистецтва демонструє значні розходження. Вони впливають, в першу чергу, з предмету та мети діяльності. Предметом діяльності виконавця є музичний твір, а предметом педагога – особистість учня. Метою виконавця є задоволення естетичних потреб слухачів та їх духовне збагачення, в той час як головною метою педагога є виховання наступного покоління музикантів. Досягнення мети кожного з них забезпечується в межах певної спеціальності певним колом знань та навичок. Але для діяльності педагога потрібні додаткові знання: психолого-педагогічні, загальноосвітні, правові, медичні. Серед умінь, якими повинен володіти педагог – організаційні, ораторські, акторські, також йому повинна бути притаманною особлива рефлексивна культура мислення і поведінки. Це розходження вимагає від представників виконавської та педагогічної професії виконання в процесі роботи різних за суттю функцій. Якщо виконавець здійснює переважно естетичну, технологічну, контрольну функції, то педагог, окрім цього, ще й виховну, духовну, організаційну, інформаційну, критичну, прогностичну.

Таким чином, спеціальність встановлює специфічну сторону знань та умінь, яка набувається в ході навчання. Однак, інструменталіст, вокаліст, диригент, що отримали однакову освіту і мають однакову музичну спеціальність, можуть виконувати абсолютно різні види професійної діяльності в різних

місцях роботи, організаціях, установах. Тобто, за характером праці їх діяльність буде відрізнятися, і саме в ній вони диференційовано будуть намагатися досягти вершин досконалості. *Отже, професії відрізняються характером праці, а спеціальності - її змістом, тому педагогічна діяльність музиканта не є окремою вузькою спеціалізацією в рамках професії.*

Оскільки історично склалося, що педагогічна діяльність не відокремлена від будь-яких музичних спеціальностей, то можна сказати, що вона виступає як більш загальна по відношенню до них. Тобто, її можна визнати професією з точки зору глибини та глобальності поставлених перед нею завдань, а також зважаючи на більш стійкий, узагальнений характер діяльності відносно музичної спеціальності.

Поняття “професія” та “спеціальність” дуже складно розвести, бо вони відображують плинний, рухливий процес переходу одного поняття в інше, нерозривно пов’язане з ним. Але для нашого дослідження це розведення має принциповий характер, оскільки визначає чинники та умови такої професійної підготовки, яка б враховувала найбільш точно специфіку музично-педагогічного процесу та надавала можливість в ході цієї підготовки формувати професіоналізм у студентів вищих музичних навчальних закладів. На необхідності орієнтування розвитку майбутнього фахівця саме на професію педагога, а не на предметну мистецьку спеціалізацію акцентує увагу В.Ф.Орлов в своїх працях, що стосуються професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін [151, с. 21]. Фахова підготовка, на його думку, повинна базуватися на основі диференціації роду діяльності, а не тільки в залежності від мистецької спеціалізації, як це є на практиці.

Отже, на основі вищесказаного можна зробити висновки, що діяльність педагога в галузі музичного мистецтва (викладача музичних дисциплін) є професією, яка існує в межах кожної музичної спеціальності. Вона детермінована соціальною функцією відтворення музичної культури, і тому пов’язана з глобальними соціальними завданнями, що вимагають цілісного підходу до вирішення професійних проблем.

Розглядаючи структуру діяльності викладача музичних дисциплін та відповідні їй якості особистості в сучасному художньо-педагогічному процесі, можна помітити історично зумовлені тенденції до багатогранності та універсалізму. За відомим висловленням Г.Г. Нейгауза, “учитель гри на будь-якому інструменті ... повинен бути перш за все учителем музики, тобто її тлумачем та пояснювачем. ...учитель повинен не тільки довести до учня так званий “зміст” твору, не тільки заразити його поетичним образом, але й надати йому детальний аналіз форми, структури в цілому та в деталях, гармонії, мелодії, поліфонії, фортепіанної фактури, коротше кажучи, він повинен бути одночасно істориком музики, теоретиком, учителем сольфеджіо, гармонії, контрапункту та гри на фортепіано.” [140, с. 188-189]. Таким чином, комплексність та багатогранність продовжують бути прерогативою діяльності викладача музичних дисциплін.

Другою відмінною рисою його діяльності залишається її особистісний характер. В системі “людина – людина”, до якої належить педагогічна діяльність, особистісний компонент вважається провідним. Дійсно, саме через особистість педагога пролягає шлях впливу на учня. Існуючі факти, явища, знання, пропущені через особистість педагога, набувають своєрідної суб’єктивної забарвленості. Залежно від кругозору, глибини знань про явища або процеси, педагогічної оснащеності, загальної та професійної культури та багатьох інших особистісних чинників педагога буде відбуватися відбір матеріалу для викладання, а також головного, суттєвого в його трактовці.

В педагогічній діяльності музиканта ця особливість набуває величезного значення. Адже художньо-педагогічний процес в галузі музики є взаємодією двох особистостей на ґрунті музичного твору. Тому слушним представляється зауваження видатних музикантів-педагогів, що якість викладача визначається так: на першому місці – людина, на другому – художник, на третьому – музикант, на четвертому – виконавець. Тобто, на перше місце виходять особистісні якості музиканта. Це знаходить своє вираження не тільки в інтерпретації твору, а й в розстановці акцентів в перебігу цілісного художньо-педагогічного процесу.

Отже, на основі вищесказаного можна зробити висновок, що підвалинами для формування професіоналізму майбутнього викладача музичних дисциплін повинні слугувати такі суб'єктивно-діяльнісні характеристики особистості, як гуманістична спрямованість особистості, високі культурно-моральні якості, загальна ерудиція.

Не менш важливими представляються діяльнісно-рольові характеристики особистості, що для педагогічної діяльності музиканта можна окреслити як спеціальні (інструментальні) знання, уміння та навички. Вони набуваються в перебігу інструментально-виконавської підготовки майбутнього фахівця, тісно пов'язані з процесом музично-педагогічної діяльності, але не тотожні йому. Музично-педагогічна діяльність вимагає спеціальних установок, знань та умінь. Наприклад, уміння слухати та чути музику цілісно, та водночас дифференціювати недоліки в грі учня; уміння вірно осягнути текст музичного твору та доцільно використовувати принципи раціональної роботи над ним; здатність визначати психологічні особливості та здібності учня, обирати методи педагогічного впливу на нього; володіння навичками вибору репертуару як засобу розвитку творчої особистості учня, та багато іншого. Отже, педагогічна діяльність музиканта є універсальною і багатогранною. Вона вимагає максимального розкриття особистісного потенціалу людини, що є підґрунтям для виникнення та розвитку професіоналізму.

Функції викладача музичних дисциплін реалізуються через навчально-виконавську діяльність учня. Тобто, індивідуальна майстерність, педагогічна свідомість, особистісні якості музиканта-педагога – все скероване назовні, на особистість учня, його розвиток та вдосконалення творчих можливостей. Саме результати роботи учня, зростання його впевненості в своїх силах, самостійності в пошуках творчих рішень полегшують аналіз діяльності музиканта-педагога та оцінку її результатів. Отже, закономірності та особливості регулювання навчально-виконавської діяльності учня як духовно-практичного осягнення музичного твору, можуть слугувати основою для розробки критеріїв сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін.

Зрозуміло, що в межах кожної музичної спеціальності педагогічний професіоналізм має свою специфіку. Отже, слід проаналізувати його прояви в певній конкретній спеціальності з точки зору її специфіки. Розглянемо основні функціональні характеристики діяльності педагога фортепіано, як найбільш близького нам предметного поля. Слід відзначити, що вони мають багато спільного з функціональними характеристиками музиканта-педагога в усіх інших музичних виконавських спеціальностях. В першу чергу - це індивідуальний підхід до учня, надання йому фундаментальної спеціально-інструментальної підготовки (розвиток музичних слухових уявлень та підпорядкування їм ігрових прийомів, навчання раціональних способів тренування і т.д.). Але специфіка фортепіано як музичного інструменту та особливості гри на ньому накладають відбиток на психофізіологічний розвиток особистості піаніста-педагога під час його професійного становлення.

Фортепіано – це інструмент, унікальний за своєю універсальністю, що використовується як оркестровий, ансамблевий, супроводжуючий. За допомогою фортепіано можна передати художній образ музичного твору (причому, не обов'язково призначеного для фортепіано) у найбільшій повноті та цілісності. Мелодія, бас, гармонія, поліфонія, фігурація, - все це може звучати одночасно і з необхідним ступенем розрізненості. Тому мислення піаніста особливо потребує масштабності. З іншого боку, частіше за інші інструменти фортепіано сприймається суто як сольний інструмент, можливості якого достатні, щоб передати найтоншу та найрізноманітнішу гаму образів та почуттів. Це зумовлює особливості розвитку індивідуальності піаніста, його слухових уявлень та рухової сфери. За словами Г.Г. Нейгауза стосовно фортепіано “...деяка “умоглядність” ... є ... його неповторною високою якістю, ...він найбільш інтелектуальний з усіх інструментів ...” [140, с. 77]. Отже, в особистості піаніста, зокрема піаніста-педагога, повинні бути присутніми універсальність підготовки, широта поглядів та ерудиція, а також інтелектуальність.

Крім того, на особистості піаніста також позначається специфічні особливості фортепіано як інструменту. По-перше, на ньому неможливе пряме здійснення впливу на характер звуку при його видобуванні. По-друге, темперована система строю провокує зниження ролі слухового контролю. Це спричиняє той факт, що відносна доступність фахових навичок не гарантує артистизму та художньої майстерності у виконанні творів. Піаніст повинен перетворювати ноту в звук лише через активну участь слухових уявлень. Слухові уявлення музиканта взагалі є запорукою можливості сприймати музику як “мистецтво смислу, що інтонується” (Б. Асаф’єв), але для піаніста вони грають першорядну роль. Чим ширшим є коло слухових уявлень, тим успішнішим є фортепіанне виконання. Сама природа фортепіанного звуку дуже суперечлива: створене як ударний інструмент, фортепіано вимагає володіння навичками співучої гри, створення ілюзії пов’язаності звуків між собою, тобто, мистецтво інтонування стає особливо складним для піаніста. Отже, робота слухових уявлень (активний аналіз того, що звучить, можливість порівнювати, варіювати звучання, уміння будувати художню логіку твору через її адекватне звукове відтворення, уміння знаходити причини недоліків у грі та оптимальні шляхи їх виправлення) – це властивості мислення піаніста, що базуються на розвинутих слухових уявленнях. Таким чином, вони є і підвалиною діяльності піаніста-педагога. Процес слухання твору, що виконується, включає в себе сприйняття педагогом як цілого, так і багатьох деталей, і є процесом вибіркового та оцінного слухання. Отже, серед першочергових завдань у вихованні піаніста-педагога - розвиток гнучкого, рухливого, дієвого музичного слуху, розвиток та накопичення слухових уявлень, уміння оперувати ними.

Ігрові рухи піаніста витікають з емоційно-осмисленого сприйняття музики: туше, артикуляція, динаміка, тембр, педалізація – все це повинно відповідати емоційно-смісловій структурі твору, його внутрішній формі. Отже, не менш важливим компонентом діяльності піаніста є уміння проникати в цю структуру та рефлексивним шляхом відбирати такі засоби, що забезпечать її переведення

у реальну звукову форму. Коли жоден звук не проходить механічно, а моторика не переважає над осмисленими емоційно-слуховими процесами і не підмінює їх, коли кожен фрагмент, фраза, мотив, інтонація знаходиться в руслі художньої логіки музичного матеріалу, тоді виконавець гарно вихований з точки зору музичного мислення та його рухового вираження. За думкою А. Л. Готсдінера, “Музично-виконавські рухи – велика і відносно самостійна галузь психомоторики. Її розвиток та виховання повинні іти в тісному зв’язку з інтелектуальним та емоційним розвитком” [60, с. 168]. Таким чином, стверджується думка про постійно діючий у виконавсько-педагогічному процесі “зворотній зв’язок” між емоційним змістом твору та його інструментальним втіленням.

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що з точки зору специфіки гри на фортепіано найважливішими завданнями педагога є виховання в учня здатності до досягнення музичних творів через актуалізацію моторико-емоційних зв’язків за умови активної участі слухових уявлень та рефлексивного мислення. Ця ж специфіка зумовлює особливості реалізації структурних компонентів діяльності педагога фортепіано, а також закономірності формування його професіоналізму.

Фортепіанна методика, що має в своєму доробку фундаментальні праці О.Д. Алексєєва [8-10], А.Л. Баренбойма [23-24], Д.М. Герасимович [54], Г.М. Когана [89], Н.О. Любомудрової [118], Г.Г. Прокоф’єва [170], Є.М. Тімакіна [221], М.Е. Фейгіна [229], Г.М. Ципіна [237; 177] є класичною основою для розробки проблеми професіоналізму викладача музичних дисциплін. Виявленню та дослідженню закономірностей музично-педагогічної діяльності в аспекті підготовки вчителів музики були присвячені праці О.П. Рудницької [193; 195], О.П. Щолокової [253].

Слід окремо відзначити, що категорія професіоналізму викладача музичних дисциплін майже не досліджена. Це пояснюється складністю діяльності музиканта-педагога, що синкретично поєднує в собі всі основні види людської діяльності (пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, комунікативну та перетворюючу), а також її специфічністю, яка зумовлена закономірностями

художньо-творчої діяльності. Однією з небагатьох спроб визначити сутність професіоналізму музиканта-педагога є робота В.І. Авратінера. За його визначенням професіоналізм – це “...якість, що забезпечує рівень професійної діяльності: її масштабність, різнобічність, художню і технічну досконалість, а також уміння змінювати свої індивідуальні пристосування до такої діяльності в зв’язку з вимогами часу.” [4, с. 23]. Далі автор розглядає прояви професіоналізму через: розвиток слуху та пов’язаної з ним моторики, стійкість пам’яті, вільне володіння теоретичними поняттями та знаннями, високий інтелектуальний рівень, культуру почуттів, поведінки та спілкування, володіння теорією викладання, розвиток волевої сфери та ін. Це визначення професіоналізму музиканта-педагога є хіба що не єдиним в літературі, але, на нашу думку, видається дещо спрощеним.

В ході розвитку музично-педагогічної науки неодноразово робилися спроби знайти певний “теоретичний центр” проблеми формування музиканта-педагога найвищого рівня. Дослідження, проведені в ДМШ ім. Гнесіних (Ф.Г. Арзаманов, А.В. Малинковська)[15;120] привели до створення “моделі спеціаліста”. За думкою авторів цього проекту, “модель спеціаліста” повинна включати оптимальний комплекс особистісно-професійних якостей спеціаліста, в якому розкриваються діалектичні відносини між категоріями “особистість” та “діяльність”. Тобто, в моделі вирізняються провідні компоненти як в структурі особистості, так і в професійній підготовці, і на їх основі робиться висновок про бажані якості музиканта-педагога, які підлягають розвитку. При всіх перевагах моделі, яка, безумовно, вплинула на загальний розвиток музично-педагогічної науки, слід відзначити і деякі її слабкості. Професіографічний підхід, тобто створення нормативних параметрів з подальшою розробкою на їх базі психологічної моделі (еталона), не є продуктивним для всіх професій, і видається дещо обмеженим в разі екстраполяції у сферу музично-педагогічної діяльності, де поняття нормативу має досить відносний характер. Критерій “відповідність – невідповідність” взагалі призводить до неуваги до людини як цілісної системи актуальних і потенційних можливостей.

Одною з небагатьох робіт, де робиться спроба визначити теоретичне підґрунтя для вирішення проблеми удосконалення підготовки педагогічних кадрів в музичних навчальних закладах, є дослідження В.Є. Хананаєвої [233]. Згідно з її висновками, основою і головною ознакою професійно-педагогічної спрямованості є активне зацікавлення, стійкий інтерес та психологічна установка на педагогічну роботу. Авторка вважає необхідним комплексний підхід до формування цієї спрямованості айд час навчання, в якому провідну роль відіграють особистісні чинники, на основі яких виникає установка на професійне заняття педагогічною діяльністю. Вона користується поняттям “педагогічне мислення” як визначенням іншого, якісно нового виду мислення музиканта-виконавця. Формування педагогічного мислення і є засобом підготовки студентів до педагогічної діяльності.

Дещо іншою за змістом і характером є робота М.Д. Авазашвілі [2]. В дослідженні розглянуто основні розділи музичної педагогіки, її головні поняття, проаналізовано історичні процеси еволюції музично-педагогічної теорії та практики, всієї системи музичної освіти, а також її структуру та зміст, закономірності та принципи музичного навчання, саму сутність цього процесу. Ґрунтовний аналіз дав авторці можливість вивчити теоретичні, організаційні та практичні сторони роботи музиканта-педагога для осмислення та реалізації моделі підготовки музично-педагогічних кадрів. Вивчивши передовий досвід та особистісну структуру видатних музикантів-педагогів, М. Авазашвілі доходить такого висновку: можна виявити ряд узагальнень, що визначають роботу музиканта-педагога високого класу. Вона наводить двадцять один пункт характеристик висококласного музиканта-педагога. Через розгляд особистості, її мислення та діяльності М. Авазашвілі намагається визначити шляхи професійного становлення музиканта-педагога, що забезпечують необхідну комплексність його підготовки.

Аналіз наведених робіт дозволяє відзначити, що всі вони демонструють певний ряд недоліків. По-перше, не враховано момент цілісності, інтегрованості всіх особистісних та діяльнісних характеристик суб'єкта

музично-педагогічної діяльності. По-друге, не обумовлена взаємозалежність між високопродуктивною діяльністю музиканта-педагога та процесом творчої самореалізації його учнів. По-третє, не визначений зв'язок між комплексом психолого-педагогічного забезпечення роботи музиканта-педагога та його фаховою базою (спеціальністю). Цими причинами зумовлений той факт, що автори не користуються категорією професіоналізму викладача музичних дисциплін, як такою, що носить інтегральний характер та відповідає сучасним філософським та психологічним уявленням про ієрархічну сукупність рівнів організації психіки, свідомості та діяльності суб'єкта. Сучасний рівень психолого-педагогічних знань вимагає оновлення та збагачення науково-методичної основи, що забезпечує процес набуття професіоналізму.

Однак, на основі аналізу цих праць можна зробити висновок, що *професійна діяльність викладача музичних дисциплін є естетично-художньою за своєю сутністю, та музично-естетичною за характером. Вона є невідокремленою від предметної сфери тієї спеціальності, в межах якої відбувається, але вона має власну мету, засоби та результат і вимагає специфічних знань, умінь та якостей особистості, а також спеціальної підготовки.*

На жаль, у музичних вузах не приділяється достатньої уваги педагогічній спеціалізації студентів попри той факт, що більшість з них все ж таки звертаються до педагогічної діяльності. На це неодноразово звертали увагу провідні педагоги, дослідники. Вирішення проблеми повноцінної професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів вимагало залучення цілісного комплексу навчальних дисциплін та змін в організації навчально-виховного процесу у вищих музичних навчальних закладах. За останні 10-15 років в цій галузі відбулися певні зрушення, що значно оптимізувало процес професійної підготовки. В 1990 році в Україні запроваджено комплексне вивчення циклу навчальних дисциплін “Основи педагогічної майстерності” і складання Державного іспиту з цього циклу на виконавських факультетах вищих музичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Цикл включав в себе такі дисципліни: методика навчання гри на музичному інструменті (в

даному випадку, фортепіано), історію виконавства, виконавсько-педагогічний аналіз репертуару. Введення такого циклу суттєво удосконалює аудиторне навчання, надаючи йому узгодженості, спадковості, оптимальності в поданні інформації завдяки кращій координації дисциплін. Розгляд навчального матеріалу в історичному, методичному, психолого-педагогічному ракурсах розвиває мислення майбутніх музикантів-педагогів та сприяє виробленню їх власної професійно-педагогічної позиції. Крім того, введення циклу закріплює в навчанні професійно-діяльнісний підхід, що дозволяє конструювати особистість майбутніх музикантів-педагогів з позицій цілісної діяльності. У введенні цього циклу проявився також культурологічний підхід, що є виразом загальної гуманітаризації освіти. Нерозривно пов'язаний з цим циклом традиційний вид професійно-педагогічної підготовки – педагогічна практика, яка є поєднувальною ланкою між навчанням та практичною професійною діяльністю. Активна участь в педагогічній практиці синтезує різноманітні виконавсько-інструментальні, музично-теоретичні, психолого-педагогічні, методичні знання та уміння в єдину систему. Найважливіше, що навчаючи та виховуючи учнів, студенти-практиканти мають можливість усвідомити свою роль та місце в художньо-педагогічному процесі, що містить в собі потенційні можливості для самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Всі перелічені складові входять до системи методичної підготовки, яка є системоутворюючим компонентом професійної підготовки у вищих навчальних закладах [3]. Як складова професійної підготовки, методична підготовка має власний зміст, структуру, функції. Методичну підготовку слід розглядати як процес передавання сукупності впорядкованих знань про різні форми взаємодії викладача та учня в оволодінні змістом конкретного предмету. В музично-педагогічній галузі методична підготовка виконує, таким чином, інтегративну роль, синтезуючи психолого-педагогічні, спеціально-інструментальні знання і уміння студентів та переводячи їх у площину практичної художньо-педагогічної діяльності. Характерними рисами методичної підготовки є діалектична єдність її

теоретичних, практичних та особистісних складових, а також зв'язок її з цілісним процесом професійного становлення майбутнього викладача музичних дисциплін.

В наукових роботах, присвячених методичній підготовці вчителя (Авраменко К.Б., Боднарук І.М., Задорожна І.П., Коваленко О.Е., Михайленко Л.Ф., Морзе Н.В., Ростовська Ю.О.), остання розглядається в двох основних аспектах. По-перше, як процес оволодіння методиками викладання певних дисциплін та системою міждисциплінарних знань з різних галузей науки та мистецтва на теоретичному, практичному та особистісному рівнях. По-друге, як узагальнюючий результат, що визначає рівень засвоєння методичних та інших знань, сформованості професійно-педагогічних умінь та навичок. Методична підготовка визначається дослідниками як системоутворюючий компонент професійної підготовки вчителя. В свою чергу, стрижневим компонентом методичної підготовки є вивчення методики навчання конкретного предмету. На думку В.Ф.Орлова, “Спеціалізація майбутніх фахівців відбувається на рівні методики викладання ...” [151, с. 7].

У сучасній науковій літературі поняття “методика” розглядається як галузь педагогічної науки, що вивчає теоретичні аспекти навчання якогось предмету. Предмет методики навчання в галузі музики, за В.Д. Шульгіною, можна визначити як науку, “... що розкриває зміст, принципи, засоби, прийоми та форми навчання в їхній взаємодії, залежно від цілей навчання і виховання, вивчає закономірності процесу музично-виконавського розвитку і творчої діяльності та засоби керування ними на різних етапах навчання.” [251, с. 152]. Одне з завдань вузівського курсу методики – узагальнити, систематизувати, теоретично обґрунтувати виконавський досвід студентів, сприяти підвищенню рівня їх теоретичного мислення, навчити вільно оперувати знаннями. Сучасна система методичної підготовки музикантів-педагогів знаходиться на стадії перетворень, характерних для всієї системи освіти України, нові цільові установки якої, насамперед, передбачають розвиток людської особистості в професійній діяльності. Перехід від традиційної до особистісно орієнтованої парадигми освіти спричиняє зміни пріоритетів й у вивченні курсу методики викладання гри на

музичному інструменті. Ними стають: мотиваційне забезпечення професійної художньо-педагогічної діяльності; узагальнення та розвиток художньо-слухових уявлень студентів; розширення та впорядкування їх художньо-естетичних та психолого-педагогічних знань; сприяння оволодінню навичками сприймання та оцінки художньо-естетичних явищ; розвиток навичок перенесення художньо-педагогічних навичок і вмінь у нові пізнавальні і навчально-практичні ситуації; формування готовності до творчої художньо-педагогічної діяльності (оволодіння вміннями планувати, визначати засоби та прогнозувати результати взаємодії учасників художньо-педагогічного процесу, знаходити методи реалізації задуму і оцінювати наслідки своєї діяльності). Таким чином, вивчення курсу методики забезпечує глибоке проникнення в сутність художньо-педагогічних явищ, прагнення до критичного осмислення навчального матеріалу, активізацію власних суджень студентів, формування мотиваційного ставлення до професії музиканта-педагога, можливість самостійного прийняття інтерпретаційних рішень, що є основою для формування професіоналізму.

Курс методики може виконати визначені завдання і стати фактором формування професіоналізму майбутніх музикантів-педагогів у вищих музичних навчальних закладах з декількох причин. По-перше, саме в курсі методики можна віднайти баланс між інструментально-виконавськими та психолого-педагогічними знаннями студентів, що становлять (в результаті інтеграції з особистісними якостями) підґрунтя для плідної і стабільно успішної праці музиканта-педагога. По-друге, саме в курсі методики провідний вид діяльності (педагогічна) концентрує і централізує розвиток професійних якостей майбутнього фахівця. По-третє, саме в курсі методики можливе не тільки засвоєння суми знань, умінь та навичок, а й розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця завдяки включеності його в ситуації вирішення педагогічних завдань, рефлексивного осмислення своїх професійних дій (за умови використання активних методів навчання). Найважливіше, що саме в курсі методики можливий перехід на методологічний рівень мислення, який визначається як спрямованість на усвідомлення смислу і мети педагогічної

діяльності, здатність розгортати науково-теоретичний зміст художньо-педагогічної діяльності в реальну програму дій, скерованість на самопізнання та самовдосконалення, що є умовою самореалізації в процесі професійної праці і, зрештою, формування професіоналізму викладача музичних дисциплін.

З метою виявлення характеру проявів та визначення умов формування професіоналізму викладача музичних дисциплін розглянемо поетапний процес здійснення художньо-педагогічної діяльності.

За визначенням І.П. Раченко, “Правильно сформована і сформульована мета в процесі діяльності виконує структурну і системоорганізуючу функції...” [184, с. 78]. Дійсно, мета формує інформаційну основу діяльності, слугує вихідною точкою для прогнозування її можливих наслідків, визначає форми виконання прийнятих рішень, і, нарешті, виступає як критерій досягнення відповідних результатів. Адекватне визначення та постановка мети є першорядною задачею в роботі музиканта-педагога. В роботі музиканта-педагога визначення мети є “подвійним”, що поєднує мету як педагогічної, так і художньої діяльності.

Цільовий ідеал розвитку учня є першою складовою мети художньо-педагогічної діяльності музиканта. Він прагне розвинути музичні здібності учня, створити умови для опанування всього необхідного арсеналу художніх та технічних виразових засобів, що притаманні його музичному інструменту [192]. Але для визначення цільового ідеалу розвитку учня музиканту-педагогу необхідно виявити індивідуальні особливості та якості учня. Для цього він повинен володіти навичками психолого-педагогічної діагностики, що ґрунтуються на знаннях із загальної, вікової та музичної психології. Неабияку роль в складенні уявлення про особистість учня відіграє психологічна здатність музиканта-педагога до міжособистісної емпатії та рефлексії. Є загальновизнаним фактом, що емпатія - це професійно значуща риса педагога, і що оволодіння культурою емпатійних відносин є однією з умов успішного здійснення процесу педагогічного спілкування. Специфічні ознаки емпатії в професійній діяльності учителя висвітлені в працях Т.В. Василюшиної [43], Л.П. Виговської [45], О.П. Рудницької [193], Т.Б. Стратан [216]. Міжособистісний аспект емпатії

розуміється як афективний зв'язок з іншою людиною, як інструмент пізнання її почуттів та станів. Крім того, типологічний аналіз особистості учня спирається на міжособистісний (комунікативний) аспект рефлексивного мислення, що також розглядається як специфічна здатність пізнання людини людиною, як взаємовідображення партнерів в процесі спілкування [81; 215].

Одночасно з системою “людина – людина” викладач музичних дисциплін функціонує в системі “людина – художній образ”. Тому другим компонентом мети художньо-педагогічного процесу є визначення цільового ідеалу виконання твору. Витоком уявлення про еталонне звучання є, безперечно, авторський текст, доповнений виконавським досвідом, знанням традицій виконання. Від того, наскільки точним та тонким буде проникнення музиканта-педагога в суть твору, залежить вірність відтворення цільового ідеалу виконання.

Таким чином, на перехресті адекватних уявлень про характерні особливості учня та образно-змістові і технологічно-виконавські якості музичного твору у музиканта-педагога складається ідея їх взаємовідповідності, що знаходить своє практичне вираження у виборі певного репертуару для певного учня. Репертуарна політика є специфічною формою визначення мети в роботі музиканта-педагога. Це тонкий інструмент виховання та розвитку учня. Художньо-педагогічний репертуар повинен відповідати програмі, нести в собі високу художню цінність, бути різноманітним за жанрово-стильовими, художніми та виконавсько-технологічними завданнями, забезпечувати розвиток учня по всіх напрямках, відповідати рівню підготовки та здібностям учня, а також задовольняти його естетичні та художні потреби. Особливо важливим є останній момент. Завданням педагога є здійснити такий вплив на учня, який міг би забезпечити його прагнення не просто виконати певний заданий твір, а самореалізуватися в цьому процесі як особистість, художня індивідуальність. Отже, проявом професіоналізму в межах першого етапу здійснення музично-педагогічної діяльності є не тільки вміння проаналізувати індивідуальність учня, грамотно підібрати репертуар, який відповідав би поставленим вимогам, але й

здатність створити такі умови художньо-педагогічного процесу, в яких прагнення учня досягнути музичний твір було б виразом його власної мотивації.

Таким чином, на основі знання репертуару та здійснення відповідних психолого-діагностичних заходів музикант-педагог формує двоєдину художньо-педагогічну мету своєї діяльності: розвиток індивідуальності певного учня на основі виконання певного музичного твору (сукупності творів) з найвищим можливим рівнем досконалості.

Далі на основі обраного репертуару та уявлення про особливості індивідуальності даного учня музикант-педагог прогнозує успішність роботи, складає програму дій. Зрозуміло, що художньо-педагогічний процес піддається прогнозуванню лише з деяким ступенем вірогідності. Але розподіл процесу роботи над музичним твором на етапи (ознайомлення, детального опрацювання та передконцертний) є об'єктивною основою художньо-педагогічної роботи, що дозволяє визначити з високою мірою впевненості як умови і завдання, так і перебіг і результати всіх її періодів.

Залежно від сформованої мети педагог обирає інформацію, яку він планує запропонувати учневі, її обсяг та послідовність подання. Вірне планування та дозування інформації дозволяє у багатьох випадках стимулювати самостійний творчий процес учня, його пошуки власного виконавського проекту. Це стосується як художніх моментів виконання, так і проблем роботи над виконавсько-технологічними прийомами. Актуалізація загального тезаурусу учня, активізація його творчих зусиль є неабияким важелем самореалізації учня в процесі виконання творів. Для виникнення самореалізаційних процесів необхідно сформувати в учня потребу в досягненні певної художньої мети. Механізмом, що забезпечує формування в учня детермінант, які визначають скерованість майбутніх дій в межах його навчальної діяльності є особистісне цілепокладання. Мова йде про створення в учня більш-менш стійкої ієрархії мотивів, що організують його діяльність, спонукають виконувати певні дії для досягнення мети. На думку Ю.М. Швалба, "Цілепокладання є тим психологічним феноменом, який забезпечує цілісність і внутрішню зв'язаність активності особистості, ... та

осмисленості всіх форм поведінки людини” [242, с. 4]. Особистісне цілепокладання відіграє значну роль в усвідомленні важливості вирішення завдань діяльності та досягнення запланованого результату. Тому музикант-педагог обов’язково повинен володіти прийомами активізації особистісного цілепокладання учня в межах художньо-педагогічного процесу. Детальне знання психологічних особливостей прийняття учнем завдань, усвідомлення значущості їх вирішення, швидкість мисленневих процесів, рівень самоконтролю, домагань, здатність до складання власних планів діяльності та їх корекції - все це дає музиканту-педагогу можливість оптимально та з врахуванням особливостей індивідуальності впливати на розвиток учня. За думкою А.Ф. Когана, “Ключем до інтелектуальної діяльності учня є пізнання особливостей його цілепокладання...”[88, с. 219]. Отже, знання цих механізмів передбачає також уміння музиканта-педагога користуватися методами впливу на учня з метою формування його внутрішнього особистісного цілепокладання, що, в свою чергу, виступає умовою самореалізації учня в художньо-педагогічному процесі.

Таким чином, прогнозування перебігу розвитку особистості певного учня на основі формулювання двоєдиної мети та адекватної діагностики стоїть на першому місці в ієрархії завдань викладача музичних дисциплін. Можна на основі цього зробити припущення, що в правильності постанови мети, в балансі між її складовими, в умінні адекватно і вичерпно діагностувати особистість учня та обирати методи впливу на нього проявляється професіоналізм музиканта-педагога. В ході вивчення курсу методики можливе виховання цих здатностей через вихід на креативний рівень діяльності, постійне розв’язанням завдань, пов’язаних з ситуацією вибору.

Наступний, другий етап в роботі музиканта-педагога тісно пов’язаний з організаційними та комунікативними компонентами педагогічної діяльності. Головне завдання цього етапу – організація взаємодії педагога та учня, спрямованої на вирішення педагогічних завдань на основі актуалізації знань та умінь педагога. Існує певна кількість робіт, в яких розглядається музично-педагогічний процес з точки зору його перебігу: К.М. Булиго (щодо проблемних

ситуацій в учбовій діяльності музикантів), І. Могилевської (щодо педагогічного аспекту інтерпретації музичного тексту), О.І. Прудникової (щодо музично-педагогічного спілкування), В.З. Самітова (щодо спільної діяльності педагога та студента), Е.С. Ткач (щодо музично-педагогічної діагностики), С.І. Торічної (щодо розуміння викладачем музичних здібностей учня), Т.М. Шевченко (щодо елементів творчості в роботі над музичним твором) та ін. До цього слід додати велику кількість робіт в галузі загальної педагогіки, які стосуються організаційної сторони педагогічного процесу, та цілком можуть бути застосовані у вивченні діяльності музиканта-педагога.

Сутністю другого етапу діяльності музиканта-педагога є робота над музичним твором. Основою її є все більше заглиблення в “світ” твору та знаходження вірних виконавських засобів для його звукового втілення. В просторі діяльності музиканта-педагога знаходиться триєдиний об’єкт – учень, інструмент, твір. Нотний текст музичного твору – це джерело і основа інформаційних процесів в роботі музиканта-педагога. За думкою М.М. Бахтіна, “...текст – це первинна даність (реальність) та висхідна точка всякої гуманітарної дисципліни.” [27, с. 292]. На основі нотного тексту складається виконавський задум та відбувається відповідне його здійснення. В.Г. Москаленко стверджує, що “...нотний текст перш за все зорієнтований на інтерпретатора-виконавця музики...” [135, с. 8]. За І. Могилевською, “...основним витокком осягнення ідеального інваріанта, який можна уявити собі, як узагальнене ... звучання, найбільш відповідне авторським вказівкам, є нотний текст...” [131, с. 81]. Отже, від того, наскільки вірно буде прочитане та розшифроване, наскільки точно буде відтворене те, що зафіксовано в нотному тексті, залежить весь процес роботи над твором та кінцева його успішність. Таким чином, специфічною ознакою професіоналізму музиканта-педагога з точки зору здійснення завдань основного етапу діяльності є ступінь проникнення в зміст нотного тексту музичного твору. Кожний вид мистецтва користується специфічними, притаманними тільки йому, формами символічного вираження. Такими засобами користується митець,

створюючи твір мистецтва. Графіка нотного тексту є системою символів, що у “згорнутому” вигляді зберігає певну інформацію, яка підлягає аналізу, осмислюється і переживається в ході роботи над твором. Слід зауважити, що кожній культурі притаманні свої риси – стиль, символіка, традиції, стереотипи. Все це не може не позначатися на тому, як виглядає нотний текст певної епохи чи художнього напрямку. Слід також додати, що кожен з символів нотної графіки має “зонний” характер, тобто, може бути розшифрований в межах деякого поля значень. Все це ставить певні проблеми перед музикантом-педагогом, що має володіти навичками аналізу та інтерпретації нотного тексту.

Сучасний рівень знань про аналіз та інтерпретацію художніх творів вже дозволяє досить чітко та предметно визначати смислову сторону музики, пов'язувати її з процесами музичного мислення, естетичними категоріями, сприймати в руслі культурології. Отже, педагог повинен уміти обґрунтувати інтерпретацію, яку пропонує учням, спираючись на аналіз нотного тексту, на високому музикологічному рівні. Більше того, сучасна педагогічна установка скерована на те, щоб в роботі над музичним твором привчати самого учня гнучко орієнтуватися в рухливих музично-знакових системах, в багатстві семантичних асоціацій музики.

Втім, аналіз нотного тексту – це лише початок роботи над музичним твором, який торкається його безпосередньої даності, “зовнішньої форми”. В ряді праць М.М. Бахтіна, І.А. Джидарьян [27; 66] підкреслена думка про те, що мистецтво є формою об'єктивації суб'єктивного світу людини. Сама поява творів мистецтва була зумовлена необхідністю передавання від людини до людини, від одного покоління до іншого загальних, культурних форм емоційно - почуттєвого досвіду. “Мистецтво є людська діяльність, яка складається з того, що одна людина свідомо, певними зовнішніми знаками передає іншим свої почуття, а інші люди “заражаються” цими почуттями і переживають їх.” [225, с. 357]. Отже, мистецтво культивує здатність співпереживати. Тому для осягнення творів мистецтва потрібні, поряд з інтелектуальними, і певні емоційно-почуттєві якості. В творах мистецтва людські почуття набувають одухотвореності,

асоціативності, вимагаючи усвідомлення умовного характеру предметів та їх відображення, фантазії, уявної участі в процесі творчості, в самому розгортанні почуттєвих процесів.

З вищесказаного можна зробити висновок, що головним завданням виконавця під час виконання музичного твору є передавання того емоційного підтексту, який криється за нотною графікою. За виразом М.Е. Фейгіна, кожен виконавець, "... ідучи за текстом, розкриває "підтекст", життя музичного твору, приховане за нотними знаками." [229, с. 26]. Виконавська творчість, яку окреслюють як "вторинну творчість" [235; 248], є композиційним процесом, а зміст твору, який передає виконавець, є композиційним змістом. Тобто, виконавець збагачує його власними переживаннями, акцентуючи в творі те, що найбільш близьке його особистості. В.Г. Москаленко, пропонуючи визначення музичного виконання як "...вторинного творчо-продуктивного становлення музичної образності...", підкреслює, що це веде за собою "...більше можливостей щодо полістильових виконавських прочитань..."[135, с. 11]. До такого композиційного навчально-виконавського процесу учня долучається музикант-педагог, який покликаний допомогти учневі вірно осягнути твір та знайти відповідні виконавські засоби, які забезпечать успішну реалізацію творчого задуму. Роль педагога в цьому випадку повинна заключатися в співтворчості. Для того, щоб творчий задум учня став педагогу "рідним", він повинен проникнути в духовний та естетичний світ учня, "перевтілитися" в нього та відчути сутність художнього задуму учня. Все це ускладнює задачу і вимагає від музиканта-педагога володіння не тільки раціональними засобами аналізу педагогічної ситуації, а й емпатійними здатностями.

Що стосується критеріїв ступеня осягнення музичного твору виконавцем, то, згідно дослідженню І. Могилевської, такими є "...не точне відтворення задуму композитора, а досягнення того впливу, якого хотів автор." [131, с. 83]. Завдяки внутрішньому зв'язку, що існує між переживаннями автора і зовнішнім виразом їх у формі твору, через композиційний процес включення асоціативності виконавця, нотний текст набуває звукової та емоційної конкретності. Ця

конкретність відтворення емоційно-чуттєвих переживань досягається за рахунок активного виявлення внутрішньої форми твору мистецтва. Таким чином, виконавець повинен бути своєрідним “ретранслятором” саме внутрішньої форми музичного твору.

Питання внутрішньої форми як філософсько-естетичної категорії розглядалися в філософсько-естетичній практиці ще за часів античності та еллінізму. В “Еннеадах” Плотіна міститься твердження, що краса зовнішніх форм витікає з форм внутрішніх. В грецькій філософії, що була неподільна з естетикою, виникає поняття *ενδον ειδος* (внутрішня сутність, ідея). В ньому сконцентрований сенс внутрішнього закону, передумови прекрасного. Саме “ідея” (внутрішня сутність, образ, який ми усвідомлюємо) “оживлює” матерію, надає їй певного змісту. Пізніше ці неоплатонічні ідеї підхопила середньовічна філософія вченням про Логос, що гармонізує світ, надає йому єдності. Таким чином, твори мистецтва, які містять в собі ідею, задум художника, в першу чергу цінні цією внутрішньою сутністю і стають об’єктом не тільки з точки зору вивчення матеріального його втілення, а й з точки зору осягнення образного, безпосереднього пізнання його трансцендентної суті. Механізмом осягнення внутрішньої форми як сутності речей стає “духовний розум”, “внутрішнє бачення”, “очі душі” [114; 115; 217]. Ці думки ще більше посилюються та набувають майже граничного вигляду у висловлюванні Ф. Петрарки, представника епохи Ренесансу: “Шукай в творі мистецтва прихований смисл, і якщо він виявиться розумним і правдивим, залюбки згодись з ним, незалежно від того, яка є його зовнішня форма.” [55, с. 93]. Дуже цікавою є розробка питань форми у Ф. Бекона, Г. Лейбніца. Пізніше термін “inward form” (духовна форма) з’являється в роботах А. Шефтсбері. Дослідження принципів єдності зовнішнього та внутрішнього в філософії, етиці, естетиці сягають до нашого часу [241; 247]. Розуміння музичного твору передусім як його внутрішньої форми, як ідеї знімає багато суперечностей, які виникають з приводу адекватності інтерпретації авторському задуму. І. Чернявська в своїй роботі [240] доходить висновку, що сам музичний твір є ідеєю, “...субстанцією, конкретно-загальним, що

розвивається в своїх особливих формах, існує в них й виявляється через них, але при цьому не втрачає власної реальності, існує поряд з формами особливими і одиничними. Ця конкретно-загальна ідеальна цілісність визначає дані форми як “своє інше”, передує їм за суттю та за часом.” [240, с. 14]. Значить, жодна людина не може досягти такого виконання, яке було б здійсненням ідеального “абсолютного” звучання. Різні музиканти на шляху свого розвитку досягають різних ступенів засвоєння загальних способів музичного мислення. Отже, кожна індивідуальна інтерпретація може лише певною мірою наблизитися до абсолюту. В музично-педагогічному процесі даний підхід дозволяє учневі розвивати в ході роботи власні музичні уявлення та визначає ступеневість осягнення твору в безкінечному процесі.

Важливою передумовою для досягнення результату виступає високий рівень залучення психологічних механізмів художньої емпатії, яка обумовлює здатність створити на основі авторського тексту достатньо цінну в естетичному сенсі інтерпретацію. Вперше погляд на емпатію як на форму художнього пізнання, специфічну здатність “вживлення” в художній образ висловив С. Маркус [51, с. 155]. Продовжуючи лінію Т. Ліпса, який ввів в науковий обіг теорію “вчуття”, С. Маркус доводив, що емпатія може бути визначена не тільки як афективний, але й як когнітивний, пізнавальний процес, що супроводжується певними емоційними станами та органічними реакціями. Завдяки дослідженням Є.Я. Басіна [25], Т.П. Гаврилової[51], В.О. Івасішина[76], Т.Б. Стратан [216] художня (мистецька) емпатія може бути окреслена як генералізована особистісна якість, “...котра характеризується загальнохудожньою ерудованістю, багатством асоціативних уявлень, навичками та вміннями суб’єкта художньої взаємодії осмислювати організацію художнього матеріалу у єдності з емоційно-почуттєвим осягненням виразного смислу художньої інтонації.” [216]. Емпатія в даному аспекті розуміється як засіб суб’єктивації почуттєвого досвіду, що міститься в творі мистецтва, тобто “привласнення” його в особистому досвіді. Художня емпатії є необхідною здатністю суб’єкта художньої діяльності, бо саме через неї можна проаналізувати та відтворити основні етапи художнього процесу та

спробувати розробити систему формування навичок творчої діяльності. Вона реалізується в дії її основних механізмів – розуміння, індукції емоцій, співчуття, співпереживання, співучасті, співдії.

В контексті музично-педагогічного процесу художня емпатія набуває нових рис і виступає як спільна ланка мистецької та педагогічної галузей діяльності, як особлива форма інформаційного обміну між педагогом та учнем. Не менш важливим є виконання нею регулятивної функції в художньо-педагогічному спілкуванні. Деякі навички художньої емпатії майбутній музикант-педагог набуває протягом власного особистісного та професійного становлення. В ході ж методичної підготовки студентів безпосередня емоційна реакція поєднується з аналітико-синтетичною роботою свідомості, що призводить до формування особливого підвиду емпатії, яку можна окреслити як художньо-педагогічну. До суто педагогічних складових художньо-педагогічної емпатії слід віднести здатність враховувати особливості творчої індивідуальності учня-виконавця, його психологічні можливості, емоційний розвиток, а також визначати виконавську та художню перспективи навчання. Саме такий рівень естетичного переживання, що поєднує емоційну та когнітивну складові і скерований на осягнення і відтворення музичного твору в художньо-педагогічному процесі, можна визначити як художньо-педагогічну емпатію.

Дія механізмів художньої емпатії у виконавській діяльності відбувається через процеси суб'єктивації та об'єктивації почуттєвого змісту твору. На першому етапі “духовний розум” або “внутрішнє бачення” проникає в сутність почуттєвого змісту твору, “впізнає” певні емоції, робить їх нібито “своїми”, власними. На другому етапі відбувається об'єктивація, тобто відсторонення від переживань, втілених в художньому творі, збагачення в процесі виконання його композиційним змістом власного світогляду. На етапі об'єктивації починає діяти механізм співдії. За своїм змістом співдія означає здатність індивіда в уяві проникати в сферу діяльності інших людей, брати уявну участь в їх діяльності та схилитися до практичної взаємодії. Взагалі об'єктивація почуттєвих переживань досягає найбільшої визначеності в діяльності та конкретних діях індивіда: “Дія

є найбільш яким розкриттям людини” [52, с. 227]. Недаремно в самих термінах художньої творчості закладена дійова сторона. Слово “драма” (δραμα) в перекладі з грецької означає “дія”, а сучасне слово “актор” (тобто “дійова особа”) витікає з латинського слова “actio”, що має той же сенс. Компонентом внутрішньої форми музичного твору також є драматургія або певний емоційний “сюжет”, пов’язаний у ланцюг послідовних “подій”.

Для музиканта-педагога розуміння механізмів співдії має неабияке практичне значення. Зовнішнє вираження емоційних станів нерозривно пов’язане з внутрішніми переживаннями. Б. Асаф’єв писав: “Мистецтво має здатність викликати певні асоціації, впливати на різні органи сприйняття, та спонукати цілісну людську психіку до активної дії. Музичні інтонації виникають у взаємодії із зоровими, м’язово-моторними відчуттями, з виразом різних афектів.” [18, с. 189]. Наша м’язова система при співпереживанні починає діяти. На цьому заснована система роботи актора, яка свого часу була розповсюджена і на область музичного виконавства і педагогіки, отримавши назву “психотехніка”. Завдяки їй виконавець через відчуття емоційної основи того чи іншого фрагменту нотного тексту може виробити відповідні виконавські рухи. Проникаючи в стан учня, “співдіючи” з ним в процесі виконання, педагог переживає ті ж м’язові напруження та розслаблення. На основі цих відчуттів він може зробити висновки щодо відповідності чи невідповідності їх внутрішньому емоційному підтексту твору.

Таким чином, педагогічний професіоналізм музиканта з точки зору другого етапу діяльності проявляється в адекватному сприйнятті емоційного змісту твору, в глибині проникнення в його внутрішню форму та в прищепленні учням розуміння виконавських прийомів як художніх, що передають емоційно-образний змістовий аспект музичного твору.

Проникнення у внутрішню форму твору є важливим, але не єдиним чинником педагогічного професіоналізму музиканта на другому етапі його діяльності. Будь-яке теоретичне знання є опосередкованим, бо жоден об’єкт не дається тому, хто його пізнає, в своїй суті. Проблема сутності і явища вимагає

проникнення в сутність речей через оболонки явищ - такою є картина пізнання за І. Кантом. Але навіть в тому випадку, коли об'єкт безпосередньо наданий для спостережень та вивчення, виникає ряд труднощів у відкритті його глибинних внутрішніх законів і процесів, зв'язків та відношень.

Відповідно, під час роботи над музичним твором останній постає перед виконавцем в усталеному вигляді зафіксованої нотної графіки, але процес втілення твору вимагає від виконавця певних зусиль. Послідовність розгортання художньо-педагогічного процесу в межах типового уроку з фаху є такою:

- прослуховування гри учня;
- фіксація відхилення якості звучання від цільового ідеалу виконання або поставленої тренувальної мети;
- пошук причин невдалого виконання;
- обдумування шляхів виправлення недоліків, змісту та способу подання інформації учневі з метою удосконалення його гри;
- доведення зауважень до учня;
- повторне виконання учнем окремого фрагменту або твору в цілому з урахуванням зауважень;
- повторний аналіз звучання.

Процес здійснення перелічених функцій є циклічним і може повторюватися неодноразово протягом уроку або іншого проміжку часу. Отже, діями музиканта-педагога в межах цього етапу художньо-педагогічного процесу є: слухання та аналіз того, що реально звучить, діагностування та констатація недоліків; практичне вироблення рекомендацій з їх усунення та загальна оцінка педагогічної ситуації; контроль за результатами. За висновками Е.С. Ткач, музикант-педагог під час роботи над твором неупинно здійснює причинно-ситуативний аналіз, що скерований на "... виявлення та розкриття зв'язків, залежностей між об'єктивними та суб'єктивними (для конкретного учня) труднощами твору..., і характером, якістю музичної обдарованості учня, рівнем його підготованості в даний момент..." [223, с. 61]. Тобто, аналіз, що здійснює музикант-педагог, стосується самого учня, інструментального втілення його

виконання та ступеня відхилення від бажаного варіанту звучання. На основі цього аналізу музикант-педагог провадить відбір засобів роботи та впливу на учня на основі тої інформації, якою він володіє. Він планує, яка інформація в даний момент буде корисною для учня, а яка зашкодить йому, і прогнозує, які наслідки мають бути при застосуванні того чи іншого методу роботи. При слуханні наступного варіанту виконання учнем музичного твору педагог аналізує ступінь наближення учня до бажаного звучання, і якщо накреслений шлях не приносить очікуваних результатів, знов здійснює причинно-ситуативний аналіз і на його основі обирає дещо змінені або зовсім інші шляхи роботи, форми пояснення, коректує їх застосування. Після озвучування наступного варіанту виконання знов аналізується його якість.

Цей процес може повторюватися в ході занять безліч разів, в результаті чого виконавський задум поступово реалізується. Але шляхи його реалізації можуть бути різними, і не всі - оптимальними. Дійсно, створивши художній або будь-який інший задум як певний проект, людина стає перед цілою низкою питань: як його здійснити? які шляхи ведуть до мети? як серед багатьох можливих схем діяльності обрати найоптимальнішу, яка відповідала б бажаному результату та системам цінностей суб'єкта діяльності? наскільки обраний шлях відповідний до її можливостей і потреб? Відповіді на ці та багато інших питань лежать в площині використання механізмів рефлексії [214, с. 99].

Використання особистісного аспекту рефлексії в даному випадку пов'язане з особистісною обумовленістю мислення людини (в даному випадку, як педагога, так і учня), а також з її самоусвідомленням та самоаналізом [46;47;125; 126;127]. Інтелектуальний аспект рефлексії, як елемент теоретичного мислення, може виражатися в усвідомленні засновків діяльності, засобів її виконання, контролюванні та регулюванні операцій через аналіз невдалих спроб розв'язання завдання, оцінювання адекватності дій конкретно поставленим умовам, а також осмислення всієї суми виконаних дій [196;253]. Ми можемо говорити про професійну рефлексію, що характеризується як спрямованість професійного мислення на об'єкти професійної діяльності, на особистісні

професійні якості, на власні переживання, пов'язані з професійною діяльністю [151, с. 99].

Стосовно роботи музиканта-педагога рефлексивні механізми беруть участь в оцінюванні та корекції кожного варіанту виконання. Рефлексивне мислення представлене в роботі музиканта-педагога такими складовими, як аналіз, порівняння, узагальнення, висування гіпотез, доказ, пошук аналогій, перенесення знань в нову ситуацію, вибір засобів діяльності, інтерпретація та оформлення висловів. В реальній ситуації уроку музикант-педагог під час прослуховування гри учня рефлексивно осмислює її. Він порівнює варіант звучання з певним “зразком”, який ми окреслили як виконавський задум, “проект” звучання. Але, крім того, він порівнює учнівський задум з еталоном звучання, з традиціями виконання. Він співвідносить певний варіант звучання з можливостями учня, його здібностями, фізичним та психічним складом, працездатністю, особистими цінностями та устремліннями. Нарешті, він оцінює звучання з точки зору складності матеріалу, кількості та міри виконавських труднощів, а також бюджету часу, відведеного на вивчення твору. Все це вимагає використання механізмів рефлексивного мислення в кожний момент художньо-педагогічного процесу. На основі цього аналізу музикант-педагог виробляє і виносить обґрунтовані корекційні зауваження, що слугують основою для подальшого удосконалення виконання твору учнем. Таким чином, рефлексивні зусилля музиканта-педагога у стислому вигляді зводяться до такого: оцінка зовні варіанту звучання; окреслення і уточнення для учня наступної за рангом бажаної мети на кожному етапі роботи.

Отже, музикант-педагог може виступати, з одного боку, як своєрідний “фільтр”, який аналізує черговий варіант звучання, і будує на цій основі відповідний перебіг навчального процесу? Але, за словами А.Н. Леонтьєва, “...смислу не вчать – смисл виховується. Адже ставленню, смислу не можна навчати. Смисл можна тільки розкрити в процесі навчання, втілити його в ясно усвідомлювану, розвинену ідею...” [111, с. 369]. Отже, успіх педагогічної роботи не буде повним, якщо вміння мислити не будуть прищеплені й учню, якщо

музикант-педагог не буде володіти методами виокремлення та підтримання вірних виконавських намірів учня, стимуляції його власних пошукових зусиль і скеровувати всі методи та прийоми роботи відповідно до цього. Таким чином, завданням музиканта-педагога є знайти такі керівні впливи, які забезпечать активність учня в пошуках втілення його творчого задуму.

Це стає можливим, коли педагог виступає “носієм” рефлексивної культури, демонструючи учневі зразки свого мислення в процесі роботи. Висловлюючи певні думки, зауваження та міркування щодо виконання твору, а то й, власне, виконуючи його, доводячи свою точку зору на тлумачення того чи іншого фрагменту тексту, музикант-педагог прищеплює учневі певні принципи та засади рефлексивного мислення. У випадку, коли педагог відкриває “завісу” над своїми пошуками, випробуваннями нових засобів роботи, залучає учня до їх оцінки з погляду практичної та художньої доцільності, він таким чином передає учням елементи інтелектуальної культури, що є прихованими, але визначальними чинниками досягнення професіоналізму. Вони, через рівневу, особистісну, вікову і т. ін. різницю між педагогом та учнем, не можуть бути остаточними, безумовно прийнятними та повністю виправданими для молодшого суб’єкта художньо-педагогічного спілкування, а отже, і не можуть бути скопійованими учнем. В цьому полягає найголовніший момент в оволодінні прийомами рефлексивного мислення.

Усвідомивши мету, людина стає перед питанням: як це здійснити? Процес взаємодії суб’єкта, що пізнає світ, з об’єктом, що пізнається, в психології називається мисленням. Мислення – це провідна форма орієнтування суб’єкта в дійсності. На основі мисленневих процесів (абстрагування, аналіз, синтез, і т.д.), через похідні форми інтелектуальної діяльності (сприйняття, уявлення тощо) з’являються продукти мислення – психічні моделі, що виступають як образи об’єктів, з якими людина має справу. Мислення виступає передумовою діяльності, а діяльність – це перероблений результат мислення.

Мислення музиканта є специфічним художнім мисленням. Для його здійснення потрібний слуховий контроль, адже в роботі музиканта-педагога

постійно здійснюються слуховий аналіз та синтез. Вони, в свою чергу, неможливі без диференціації звучання, без уміння визначити головне, сутнісне. Ці процеси органічно вплетені в мислення музиканта-педагога та багато в чому визначають успішність його діяльності. Але не менш важливим є виховання слухового контролю учня, бо без цього неможливий процес його навчання. Слуховий контроль учня виховується протягом всього процесу його становлення, починаючи з перших занять. Учень, який “вміє себе слухати”, завжди є результатом копіткої праці свого педагога, що виховував це уміння цілеспрямовано. За думкою Б. Маранц, “Розвиток піанізму – не тільки рухливість, спритність, чистота. Професіоналізм ширше цього. Основа розвитку всіх сторін музиканта - розвиток слуху. Різнобічний розвиток слуху в спеціальному ... класі – необхідна передумова справжнього професіоналізму.” [121, с. 105]. З цього можна зробити висновок, що професіоналізм музиканта-педагога проявляється в тому, як він розвиває в учня уміння реагувати на точність звуковидобування, на забарвлення звуку та якість туше, а також прищеплює уміння здійснювати водночас м'язовий контроль, усвідомлюючи свій стан та роблячи потрібні висновки під час гри. На цій основі можливий розвиток рефлексивного мислення учня за умов діалогічності художньо-педагогічного процесу й пріоритету художнього розвитку на основі варіативності форм навчальних завдань та домінантності художніх цілей.

Н.В. Кузьміна вбачає складність розв'язання педагогічної творчої задачі в тому, що “... людина має справу з відносно безкінечним числом ознак елементів діяльності, кожна з яких може виявитися суттєвою для вирішення задачі. В цьому випадку людина створює систему з елементів задачі та обмежує тим коло ознак, які доведеться враховувати” [102, с. 59]. Тобто професіоналізм при вирішенні творчого завдання виявляється не просто в виборі певного варіанту рішення, а в умінні визначити під час аналізу педагогічної ситуації узагальнену причину, яка зумовлює більшість недоліків в грі учня, в передбаченні наслідків педагогічних впливів, в побудові прогностичних систем подальшої роботи. Таким чином, використання музикантом-педагогом певних прийомів слухового аналізу

повинне завершуватися не лише їх узагальненням та систематизацією, але й рефлексивним осмисленням дій обох суб'єктів художньо-педагогічного процесу.

Отже, в межах другого етапу діяльності викладача музичних дисциплін ознаками професіоналізму є: найбільш повне та тонке проникнення в зміст музичного твору, його внутрішню форму; вміння забезпечити успішне виконання музичного твору через оптимізацію процесу роботи над ним; створення умов для самореалізації учня шляхом виховання навичок осмислення музичного твору та самостійної роботи над ним.

За висновком Г.К. Воеводської, Н.В. Кузьміної та Н.В. Кухарєва [105], аналіз та оцінка власної діяльності, контроль та оцінка діяльності учнів, синтезування всієї інформації, що підлягає педагогічному контролю, встановлення ступеня віддаленості від програмованого результату, визначення шляхів корекції – все це належить до третього, заключного етапу реалізації педагогічних цілей. Втім, ці ж дослідники роблять висновок: “В реальних умовах функціонування педагогічних систем діяльність педагогів в основному обмежується другим етапом – цілереалізацією, а етап цілествердження ... не реалізується. Тим самим порушується не тільки оптимальне здійснення єдності мети, засобів та результату, але й професійні вміння учителів...” [105, с. 26]. Тобто, більшість педагогів обмежується функціями організації взаємодії з учнями, актуалізації власних знань в процесі вирішення педагогічних задач, не “доходячи” до рефлексивного етапу осмислення власної діяльності. Отже, оволодіння рефлексивними навичками порівняння прогнозованого результату з отриманим, аналізу якості та дієвості педагогічних рішень, їх позитивних та негативних рис, а також прищеплення подібних навичок учневі є важливою складовою професіоналізму викладача музичних дисциплін з точки зору третього етапу його діяльності.

Ознакою професіоналізму на заключному етапі художньо-педагогічного процесу є здатність музиканта-педагога давати естетичну та якісно-технологічну оцінку всій здійснюваній діяльності, як з боку учня, так і з

власного боку. Для цього музиканту-педагогу потрібно володіти великим обсягом знань, розвиненою слуховою уявою та пам'яттю, щоб порівнювати, робити висновки щодо якості виконання на різних етапах роботи над твором та розвитку учня. Не менш важливим компонентом є здатність музиканта-педагога усвідомлювати ступінь відхилення виконання учнем музичного твору від прогнозованого звучання. Зрозуміло, що виконавець на кожному щаблі свого розвитку може досягти обумовленого його індивідуальними якостями рівня виконання твору. Але невірною та згубною є практика “прилаштування” автора до учня, замість того, щоб привести учня до розуміння авторського задуму. Про це писав Г.Г. Нейгауз: ”Діалектика дійсності вчить, що істина лежить посередині: взаємодія між автором та учнем при посередництві гарного вчителя, який прагне до можливо глибокого проникнення в задум автора, приводить до найкращого можливого розв’язання завдання.” [140, с. 213].

Виходячи з постанови окремих завдань в різні періоди роботи над твором, слід зауважити, що це вимагає від музиканта-педагога знань про особливості динаміки цілей в педагогічній діяльності, які можуть змінюватися, переходити з першорядних в другорядні (й навпаки) в залежності від багатьох об’єктивних та суб’єктивних чинників. Це зумовлене причинами невинного розвитку особистості в процесі будь-якої діяльності, в тому числі навчальної.

В роботі Р. Акоффа та Ф. Емері “Про цілеспрямовані системи” так говориться про досягнення ідеалу: “Цілеспрямовану систему (або індивіда) тоді можна вважати скерованою до ідеалу, коли при досягненні однієї з своїх цілей вона обирає іншу мету, більш близьку до ідеалу” [7, с. 231]. На їх думку, мета повинна бути недосяжною, але весь час породжувати нові та все більш цікаві завдання по мірі наближення до неї, щоб цей процес продовжувався безкінечно. Ця думка є великою мірою характеристикою процесу роботи над музичним твором. Ставлячи перед учнем складні, але обгрунтовані художні та виконавсько-технологічні завдання, що інколи здаються учневі майже недосяжними, музикант-педагог заохочує учня докласти максимум зусиль і таким чином “провокує” його випереджаючий розвиток. Педагог, усвідомлюючи ступінь

віддаленості учнівського виконання від ідеалу, ніби “розводить” в своїй свідомості ідеальну та реальну цілі. Але в ході розвитку особистості учня ці цілі нібито стають ідеальними, тобто такими, яких прагне досягти музикант-педагог спільно з учнем. Отже, професіоналізм вимагає уміння гнучко орієнтуватися в процесах визначення та постанови мети, готовності змінити орієнтири в роботі залежно від зміни обставин, але у відповідності до основної мети.

Контроль та об’єктивна оцінка якості всієї сукупності виконаних музикантом-педагогом та учнем дій вимагає використання психологічних механізмів особистісного цілепокладання, рефлексивного мислення, міжособистісної та художньої емпатії, що забезпечують прогнозування, прийняття рішень, перебіг процесу, контроль та оцінку результатів на всіх етапах роботи. Але використовуються вони вже в інших співвідношеннях: на перший план виходять критично-оцінні функції. Музикант-педагог, як старший суб’єкт художньо-педагогічного процесу, повинен володіти прийомами адекватного аналізу та оцінки, гнучкого реагування на зміни у виконавському інваріанті звучання шляхом варіювання керівних впливів, а також умінням знайти оптимальне вирішення певної виконавської проблеми учня. За допомогою механізмів рефлексії музикант-педагог здійснює причинно-ситуативний аналіз та визначає ступінь відхилення від прогнозованого результату роботи, але вже на більш високому, глобальному рівні, а також визначає шляхи коригування ситуації.

Набір варіантів корекції перебігу художньо-педагогічного процесу великою мірою залежить від здатності педагога рефлексивно осмислювати результати роботи, адже ніяка методика не здатна підготувати майбутнього музиканта до вирішення незліченної кількості та специфіки тих проблем, з якими він може зіткнутися в процесі своєї діяльності. Таким чином, визначення шляхів корекції виконавського процесу залежить від загальної культури мислення викладача музичних дисциплін.

Отже, в межах третього етапу роботи музиканта-педагога провідними ознаками професіоналізму є здатність критично оцінювати сукупність виконаних

педагогом та учнем дій та рефлексивно осмислювати її; усвідомлювати ступінь відхилення від прогнозованого результату; адекватно визначати шляхи коригування художньо-педагогічного процесу.

На основі вищевказаного можна зробити такі висновки. Діяльність музиканта за своєю сутністю є художньо-естетичною. В межах цієї діяльності формуються і уявлення про рівень найвищих досягнень в ній - професіоналізм. В енциклопедичній літературі відсутнє будь-яке визначення професіоналізму стосовно сфери мистецтва, зокрема музики, але не можна заперечувати, що він є за своїми рисами специфічним. Це специфічне значення віддзеркалює наявність професійних форм музичної творчості та виконавства на відміну від непрофесійних та напівпрофесійних форм. Поняття професіоналізму музиканта визначається в цих межах як рівень художнього прояву особистості та ступінь досконалості музичної діяльності.

Поняття професіоналізму викладача музичних дисциплін є історично зумовленим. Професіоналізм є результатом діяльності в межах окресленої професії, що має, як вид професійної діяльності, свою мету, засоби та продукт. Професіоналізм викладача музичних дисциплін вимагає специфічних знань, умінь та якостей особистості, але він не може бути відокремленим від тієї предметної сфери, в якій він реалізується, тобто від спеціальності музиканта.

Формування професіоналізму здійснюється в межах методичної підготовки студентів, яка є системоутворюючим компонентом професійної підготовки у вищих музичних навчальних закладах. Серцевиною методичної підготовки є курс методики навчання гри на музичному інструменті, який об'єктивно надає можливість знаходження смислу професійної діяльності, самопізнання та самовдосконалення, що є умовою самореалізації в процесі професійної праці і, зрештою, формування професіоналізму викладача музичних дисциплін.

Професіоналізм викладача музичних дисциплін ґрунтується на гуманістичній спрямованості особистості, високих культурно-моральних якостях, глибокій ерудиції. Не менш важливими представляються спеціальні (інструментальні) та психолого-педагогічні знання та уміння. Сутністю

професіоналізму викладача музичних дисциплін є здійснення художньо-педагогічної діяльності зі стабільно високим результатом, який виражається в реалізації всіх потенційних можливостей педагога та учня в процесі вирішення завдань, що виникають під час навчання музики.

Професіоналізм викладача музичних дисциплін можна визначити як інтегративну якість особистості, що являє собою здатність досконало здійснювати музично-педагогічну діяльність та досягати високої продуктивності праці шляхом успішної реалізації правильно сформованих цілей через якісне вирішення художньо-технологічних завдань та використання цілеспрямованих корекційних заходів на основі самореалізації суб'єктів вказаної діяльності.

Діяльність викладача музичних дисциплін умовно розподіляється на етапи згідно послідовного розгортання художньо-педагогічного процесу. До першого входять: аналіз педагогічної ситуації, визначення двоєдиної мети діяльності, планування перебігу роботи над музичним твором та її результатів. До другого включені такі моменти: організація взаємодії педагога та учня, підвищення рівня самостійності учня, актуалізація знань педагога стосовно змісту музичного твору, вирішення педагогічних завдань шляхом знаходження основних причин недоліків в грі учня. Третій етап містить: аналіз та оцінку всієї сукупності виконаних педагогом та учнем дій, встановлення ступеня відхилення від накресленого результату, визначення шляхів коригування процесу виконання в наступному перебігу роботи. Кожен з етапів реалізується на основі комплексу умінь, які забезпечуються на основі дії психологічних механізмів особистісного цілепокладання, художньої та художньо-педагогічної емпатії та професійної рефлексії.

Оскільки оцінка проявів професіоналізму викладача музичних дисциплін визначається через успішний розвиток учня, слід вважати ознакою професіоналізму педагога здатність надати учню можливість особистісної самореалізації в умовах художньо-педагогічного процесу.

1.3. Структурні компоненти та критерії сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін

Професіоналізм як цілісна характеристика суб'єкта професійної діяльності, проявляється в досконалості здійснення та стабільності високих результатів цієї діяльності. Діяльність педагога в галузі музичного мистецтва, що в цілому підкорена загальним закономірностям здійснення людської діяльності, є структурно неподільною, цілісною, синкретичною. Її можна лише умовно розподілити на складові згідно послідовного розвитку художньо-педагогічного процесу. Ці складові слід розглядати як основу для визначення структури діяльності та, відповідно, професіоналізму викладача музичних дисциплін. В цьому ми можемо спиратися на аналіз структурних компонентів педагогічної діяльності та педагогічного професіоналізму, а також специфічні риси професіоналізму викладача музичних дисциплін, розглянуті в другому підрозділі.

Як було відзначено вище, структура діяльності педагога включає три елементи, які можна охарактеризувати як мотиваційний, функціональний та контрольний. Базуючись на висновках досліджень структури педагогічної діяльності та умов її успішності, визначимо структуру діяльності музиканта-педагога. За згаданою вище думкою дослідників психології педагогічної праці Н.В. Кузьміної, М.В. Кухарєва та Г.К. Воеводської [105], психологічна схема успішної педагогічної діяльності виглядає так: цілепокладання, цілереалізація та цілествердження. [105, с. 19]. Всі ці етапи нерозривно пов'язані. Кожен з них включає в себе декілька складових.

Так, в етап цілепокладання входять: визначення мети, аналіз педагогічної ситуації, вибір форм та засобів педагогічного впливу, планування інформаційної бази, складання програми спільної діяльності педагога та учня. В етап цілереалізації включені такі компоненти: організація взаємодії педагога та учня, актуалізація знань педагога, процес вирішення педагогічних завдань. На

етапі цілествердження відбуваються: аналіз та оцінка власної діяльності, контроль і оцінка діяльності учня, синтезований інформаційний контроль, встановлення ступеня відхилення від наміченого результату, визначення шляхів коригування дій в подальшому розгортанні педагогічного процесу. Кожен з названих етапів реалізується на основі комплексу умінь, які визначені Н.В. Кузьміною [101; 102; 103]. Так, наприклад, етап цілепокладання базується на комплексі гностичних, проектувальних та конструктивних умінь; етап цілереалізації – на гностичних, організаторських та комунікативних уміннях; етап цілествердження – на гностичних та конструктивних уміннях. На думку авторів, наявність в діяльності педагога третього компоненту, цілествердження, та активне застосування в роботі його складових є запорукою професіоналізму педагога.

Л.Ф. Спірін обґрунтував необхідність розгляду педагогічних умінь в зв'язку з вирішенням конкретних завдань, що виникають на різних етапах діяльності педагога. Він називає етапи в такому порядку: аналіз стану об'єкта навчання та виховання і визначення конкретних цілей навчання та виховання; пов'язана з цим постановка педагогічних задач та їх вирішення; аналіз висновків діяльності, виявлення нового стану об'єкту навчання та вихід на новий цикл діяльності. Успішність у здійсненні завдань кожного з цих етапів забезпечує професіоналізм педагога. Такий підхід найбільш відповідає цілісному характеру проявів професіоналізму в діяльності людини [213].

Виходячи з того, що процес навчання музики підпорядковується тим же закономірностям, що й будь-який інший процес навчання та виховання, можна стверджувати, що зазначені компоненти структури педагогічної діяльності є основними складовими і в структурі діяльності викладача музичних дисциплін. Зрозуміло, що вона нерозривно пов'язана зі специфікою музики, своєрідністю її як предмета навчання, та використанням художніх музичних творів як дидактичного матеріалу. Але, усе ж таки, спираючись на цю структуру і переводячи ці теоретичні постулати в площину діяльності музиканта-педагога, можна визначити, що структурні компоненти діяльності викладача музичних

дисциплін відповідають визначеним компонентам структури педагогічної діяльності в цілому.

Як було зазначено в підрозділі 1.1 нашого дослідження, феномен професіоналізму педагога поєднує в собі об'єктивні та суб'єктивні сторони діяльності людини. Досконале здійснення діяльності педагога відбувається, з точки зору акмеологічного підходу, на основі використання суб'єктивно-діяльнісних та діяльнісно-рольових характеристик особистості. До діяльнісно-рольових характеристик, як відомо, відносяться знання, уміння та навички, а до суб'єктивно-діяльнісних - психологічні якості індивідуальності, професійні позиції та акмеологічні інваріанти. Аналіз цих характеристик в процесі здійснення педагогічної діяльності дозволяє визначити рівень сформованості професіоналізму педагога. Отже, визначення структури професіоналізму викладача музичних дисциплін вимагає поєднання діяльнісного та акмеологічного підходів.

Як було вказано, професіоналізм викладача музичних дисциплін передбачає високу продуктивність праці, що виявляється в успішній реалізації правильно сформованих художньо-педагогічних цілей та якісному вирішенні художньо-технологічних завдань на основі особистісної самореалізації суб'єктів художньо-педагогічного процесу. Отже, здатність адекватно сформулювати мету художньо-педагогічної діяльності на основі аналізу педагогічної ситуації, здатність до високопродуктивного вирішення художньо-педагогічних завдань та здатність до здійснення цілеспрямованих корекційних заходів, що забезпечують самореалізацію учня у виконавському процесі складають компонентну основу структури професіоналізму викладача музичних дисциплін. Ці компоненти можна визначити як *проектувально-конструктивний, регулятивно-процесуальний та контрольно-коригувальний*.

Базуючись на викладених в підрозділі 1.2 загальних та специфічних особливостях перебігу художньо-педагогічного процесу можна визначити зміст кожного з цих компонентів. Змістом першого компоненту професіоналізму викладача музичних дисциплін - *проектувально-конструктивного* - є прогнозування

процесу і результату навчально-виконавської діяльності учня на основі обґрунтування і вибору засобів та форм роботи музиканта-педагога, проектування перебігу цієї роботи, передбачення можливих педагогічних ситуацій, ускладнень, а також можливих варіантів їх подолання. Отже, першим змістовим елементом є прогнозування перебігу та результату художньо-педагогічного процесу.

Проектувально-конструктивний компонент реалізується на основі визначення художньо-педагогічної мети, яка носить подвійний характер і включає в себе як цільовий ідеал розвитку учня, так і цільовий ідеал виконання музичного твору. Репертуарна політика педагога по відношенню до учня також є моментом визначення мети. Ці процеси базуються на аналізі індивідуальних психофізіологічних особливостей учня, якостей певного музичного твору та педагогічної ситуації, що є актуальною на даний момент. Отже, проектувально-конструктивний компонент вимагає включення крім прогностичного, ще й діагностичного елементу, тобто аналізу педагогічної ситуації, що склалася на даний момент, та стану її суб'єктів.

Для *регулятивно-процесуального* компоненту професіоналізму викладача музичних дисциплін найважливішою є організація взаємодії педагога та учня на основі актуалізації знань та умінь педагога. Аналіз перебігу роботи над музичним твором, що включає моменти рефлексивного осмислення процесу виконання музичного твору учнем та формулювання підцілей роботи є першим змістовим елементом даного компоненту.

В перебігу роботи особливого значення набуває здатність музиканта-педагога орієнтуватися в нотному тексті як головному джерелі інформації. Причому поряд з інтелектуальними здатностями педагога на перший план виходять і його емоційно-почуттєві властивості. Таким чином, другим елементом цього компоненту можна вважати відчуття образного змісту твору поруч із здатністю до виконавсько-педагогічного аналізу музики.

Третій змістовий елемент можна визначити як такий, що покликаний забезпечувати реалізацію педагогічної допомоги в здійсненні навчально-

виконавської діяльності учня та її удосконаленні, а також у творчій самореалізації учня через активізацію його особистісного цілепокладання та оволодіння навичками самостійної роботи над музичним твором. Точніше цей змістовий елемент можна визначити як адекватне педагогічній ситуації здійснення педагогічних впливів на учня.

До складу контрольнo-коригувальнoгo компоненту професіоналізму викладача музичних дисциплін також входять три змістові елементи. Перший з них - елемент оцінки результатів навчально-виконавської діяльності учня (тобто виконання музичного твору або його фрагменту), а також порівняння їх з прогнозованими. Оцінка виконання музичного твору або його фрагменту включає в себе як естетично-художній бік, так і технологічний.

Другим змістовим елементом контрольнo-коригувальнoгo компоненту педагогічного професіоналізму музиканта можна визначити надання сумарної критичної оцінки діяльності педагога та учня в перебігу художньо-педагогічного процесу. Оскільки було зазначено, що особистісне цілепокладання учня є основою його успішної навчально-виконавської діяльності, а метою художньо-педагогічного процесу є активізація процесів самореалізації учня в межах навчально-виконавської діяльності, то логічним є зафіксувати ступінь досягнення цієї мети. Даний елемент і дозволяє проаналізувати ступінь самореалізації кожного з суб'єктів художньо-педагогічного процесу.

Усвідомлення результату виконання прогнозованої програми дій педагога та учня, яка була винайдена на попередньому етапі, приводить до усвідомлення ступеня відхилення цих результатів від запроєктованих на попередньому етапі роботи. Якщо музикант-педагог точно усвідомлює причинно-наслідковий зв'язок між результатами діяльності та діями, виконаними для їх досягнення, він буде в змозі забезпечити пошук потрібних корекційних шляхів для подолання відхилення від запланованого результату, або принаймні мінімалізувати це відхилення. Тобто, третім змістовим елементом стає коригування діяльності педагога і учня.

Розглянемо докладніше змістову сутність структурних компонентів професіоналізму викладача музичних дисциплін. Кожен з цих компонентів складається з комплексу знань, умінь, навичок, які ґрунтуються на основних видах музичної діяльності (слухання, виконання, критичне судження) та особистісних якостей музиканта-педагога, що забезпечують цю діяльність. Перелічені види музичної діяльності відрізняються один від одного за способами реалізації та характером дії. Але головне, що окремо кожен з них не в змозі забезпечити повноцінне формування професіоналізму. Тільки взаємодія їх є необхідною умовою, що визначає успішність формування професіоналізму. З цього витікає, що для формування професіоналізму необхідна широка, розгалужена інформаційна основа, що поєднує музично-теоретичні, музично-естетичні та технологічні знання, узагальнену систему музично-виконавських та музично-педагогічних умінь та досвіду, а також емоційно-ціннісного відношення до музики. Таким чином, професіоналізм викладача музичних дисциплін визначається як результат суб'єктивізації видів музичної діяльності та реалізації властивостей та якостей його особистості. Ефективність процесу формування професіоналізму забезпечується оптимальною організацією процесу професійної діяльності та мірою самореалізації його особистості в ході цієї діяльності.

Оскільки цілі та завдання праці досягаються через психолого-педагогічні заходи в цілісному діяльнісно-виховному процесі, зміст структурних компонентів професіоналізму викладача музичних дисциплін повинен виявлятися також з позицій цілісності. Це дозволяє виявити досить велику роль інтеграції складових цих компонентів поміж собою. Наприклад, емоційне відношення є складовою частиною кожного з структурних компонентів.

На відміну від логіко-розумової пізнавальної діяльності, в якій емоційна складова відіграє другорядну роль, музична пізнавальна діяльність тісно пов'язана з переживанням явищ, їх цінності. Емоції зумовлюють діяльність в галузі оцінки музичних об'єктів з точки зору задоволення естетичних потреб виконавця та педагога, тобто вони пов'язані з елементом мотивації та

цілепокладання. Дослідження О.Д. Кайріс [81] дозволяє доповнити зміст проектувально-конструктивного компонента діяльності педагога, який завжди вважався суто раціональним, через введення в нього емпатійного елемента. Переживання емоцій забезпечує енергетичний потенціал, активізує вольові процеси, що скеровані на пошук засобів здійснення виконавської та педагогічної діяльності, що пов'язує емоції з регулятивно-процесуальним компонентом. Не менш важливу роль відіграють емоції в контрольно-коригувальному компоненті, виступаючи одночасно як оцінка ставлення молодшого суб'єкта навчальної діяльності до її цілей та умов, так і оцінка ставлення до самої музики. Також емоції забезпечують міжособистісну сторону емпатійних процесів в перебігу художньо-педагогічної діяльності.

Невід'ємною складовою кожного компонента є також знання: загальнокультурні (естетичні, історичні), музично-теоретичні, інструментально-технологічні, психолого-педагогічні. Вони вміщують в собі весь тезаурус музиканта-педагога щодо закономірностей музики як виду мистецтва, відомості про її виразові засоби, про стилі, жанри, форми мистецтва; відомості про закономірності естетичного сприйняття та оцінки, категорії естетики та їх втілення в художніх творах; відомості про музичний інструмент, композиторські, педагогічні та виконавські школи, редакції музичних творів, традиції виконання; знання про специфічні особливості інструментального втілення музичних образів (у вигляді звуковидобування, педалізації, аплікатури, динаміки, тембрів та ін.), знання щодо загальної, вікової, музичної психології та педагогіки. До необхідних музиканту-педагогу знань належать також знання про організаційні форми та методи функціонування системи музичної освіти, про документи, що їх забезпечують, програмові вимоги щодо репертуару і т. ін.

Знання та емоційне відношення до музичної діяльності лежать в основі особистісно зумовлених дій суб'єктів діяльності або їх умінь. Засновуючись на визначеннях, що подані в психолого-педагогічній літературі, ми розуміємо уміння, з одного боку, як певний комплекс цілеспрямованих та взаємопов'язаних дій, і з іншого боку – як здатність виконувати будь-яку діяльність в нових

умовах, ґрунтуючись на раніше набутих знаннях, навичках. Уміння музиканта-педагога можна умовно розподілити на загальні та спеціальні. Загальними можна вважати ті уміння, які забезпечують роботу музиканта взагалі - як виконавця, так і педагога. Серед них слід назвати уміння концентруватися на процесі виконання музичного твору, оцінювати та співставляти варіанти звучання, обирати найоптимальніший з них, аналізувати характер помилок та знаходити шляхи їх корекції. Всі ці уміння ґрунтуються на здатності слухати музику та сприймати її як інформацію, чути в звучанні підтекстову, змістову сторону твору, відрізнити в ній головне, важливе для виконання, пов'язувати це з виразовими та інструментальними засобами втілення звукової картини. Ці уміння представляються як володіння системою психічних дій (слухо-зорова цілеспрямована увага, пам'ять, мислення), що скеровані на систематичне сприйняття, аналіз та узагальнення професійно значущої інформації для виявлення та "розпізнавання" певних показників звучання, а також на управління процесом гри на музичному інструменті. Спеціальні уміння, що необхідні для здійснення діяльності музиканта-педагога є такими: уміння грамотно, ясно, лаконічно та образно висловити свої зауваження та побажання, підкріпити їх обґрунтованими аргументами, уміння довести доцільність змін у виконанні через показ, вправу, виконання фрагменту або твору в цілому.

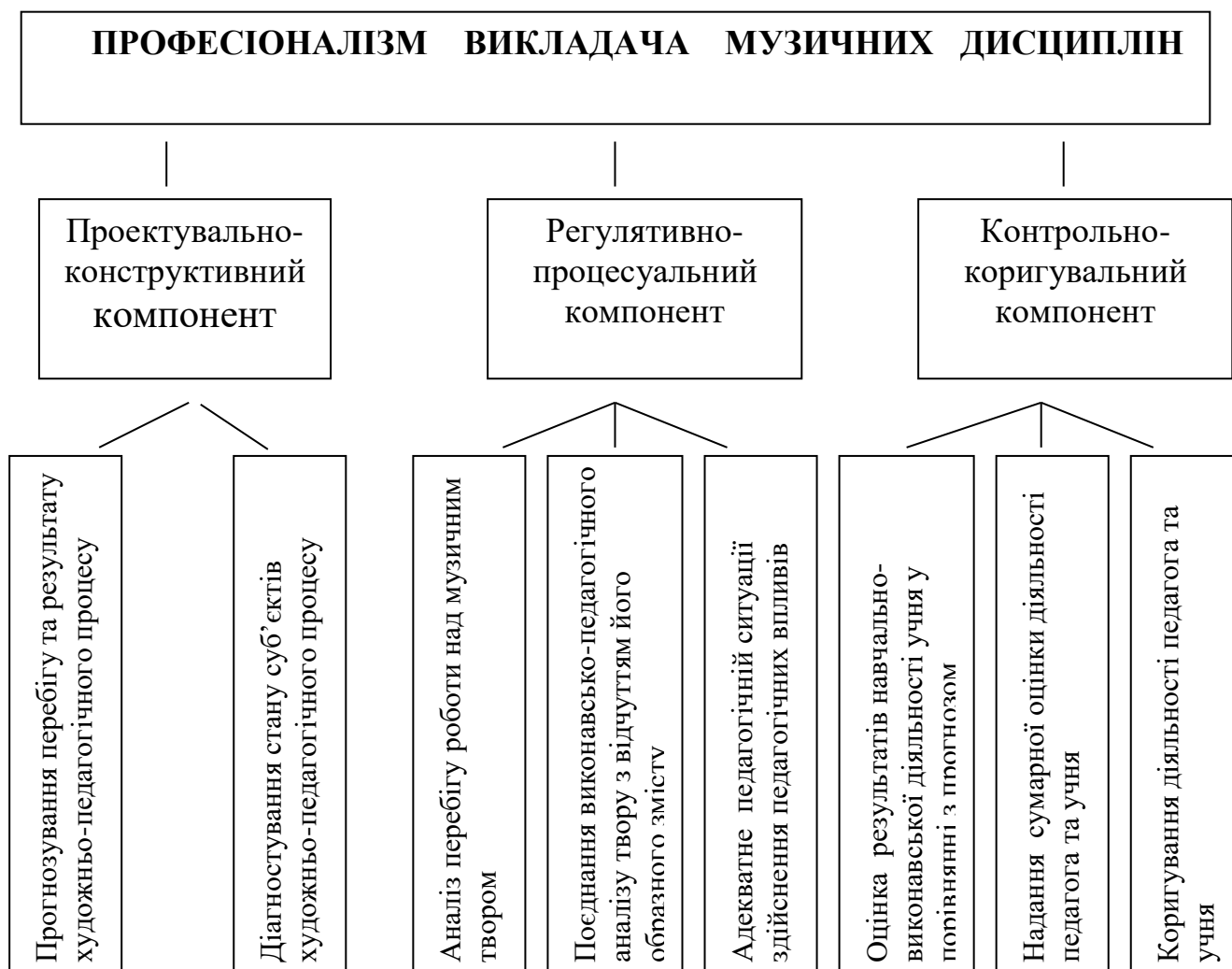
Отже, в системі компонентів, що входять в структуру професіоналізму викладача музичних дисциплін, існує тісний взаємний зв'язок між знаннями, уміннями та навичками, що забезпечують реалізацію функціональних елементів в межах кожного з компонентів. Структурну схему професіоналізму викладача музичних дисциплін подано на схемі 1.2 (стор.95).

Професіоналізм виявляється в процесі діяльності людини через певні прояви, які і дозволяють судити про наявність даного феномену та ступінь його сформованості. Такі прояви стають параметрами, на які слід орієнтуватися в експериментальному дослідженні феномену професіоналізму і в ході професійної підготовки майбутніх спеціалістів, і визначаються як критерії сформованості професіоналізму. Ми виводимо критерії сформованості

професіоналізму викладача музичних дисциплін з визначеної вище структури професіоналізму. Розроблені критерії дозволяють судити про міру наявності тих

Схема 1.2

Структура професіоналізму викладача музичних дисциплін



умінь, що забезпечують формування професіоналізму у майбутніх музикантів-педагогів. Особистісна та діяльнісна сторони професіоналізму викладача музичних дисциплін проявляються в критеріях його сформованості як здатність до самореалізації через комплекс умінь і розвиток психологічних якостей особистості та результативність праці. Автори деяких досліджень розкривають структуру професіоналізму та зміст критеріїв його сформованості у схожому напрямку. Так, наприклад,

стверджується, що для опису професіоналізму доцільно використовувати цілу низку критеріїв, що забезпечує цілісність аналізу феномену. Наприклад, А.К. Маркова пропонує тринадцять психологічних критеріїв професіоналізму педагога: “Головними психологічними критеріями професіоналізму учителя є: перш за все, результативні критерії (які позитивні зміни в розумовому та особистісному розвитку учнів досягає учитель на даному щаблі професіоналізму); процесуальні критерії (які психологічні ресурси учитель використовує для досягнення цих результатів, які професійні знання та уміння застосовує, ступінь їх новизни, індивідуальності, які свої психічні особистісні якості реалізує); прогностичні критерії (що складає резерви, перспективи, зону найближчого розвитку для даного ступеня професіоналізму та наскільки яскраво проявляються ознаки нових ступенів розвитку у учителя)” [122, с. 57]. Отже, результативність діяльності, її індивідуальний та творчий характер є основними критеріями сформованості педагогічного професіоналізму. Схожі думки пропонуються в дослідженнях І.Г. Веденіна [44], Б.О. Дьяченко [69].

Основні критерії можна визначити для кожного з структурних компонентів професіоналізму викладача музичних дисциплін. Однак, було зауважено, що особливістю феномену професіоналізму є глибоко інтегрований характер його структурних компонентів. Зокрема, знання є теоретичною базою для формування та розвитку професіоналізму. Як було вище зазначено, інформаційна забезпеченість є основою будь-яких функціональних процесів діяльності людини. Комплекс знань слугує теоретичною базою для професіоналізму в художньо-педагогічній діяльності. Тому ми виокремлюємо обсяг та якість знань, якими володіє музикант-педагог, як окремий **інформаційний критерій** сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін. Він включає весь спектр необхідних музиканту-педагогу знань в широкому тлумаченні цього слова. Показниками даного критерію є:

- впорядкованість знань з методики викладання гри на музичному інструменті;
- глибина психолого-педагогічних знань;
- систематичність музично-теоретичних знань;

- обсяг та зміст знань з історії виконавства на фортепіано;
- міра володіння базовим фондом педагогічного репертуару.

Оскільки зміст проектувально-конструктивного компоненту заключається в умінні спрогнозувати художньо-педагогічний процес на основі діагностики педагогічної ситуації та особистості учня, то **критерієм** сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін стосовно цього компоненту є **міра здатності до здійснення прогностично-діагностичної діяльності**.

Діагностичні уміння складають базову частину умінь музиканта-педагога в межах проектувально-конструктивного компоненту професіоналізму. Лише на основі адекватного аналізу особистості та діяльності учня, всієї педагогічної ситуації, що склалася на даний момент, можливий відповідний прогноз спільної діяльності педагога та учня. На думку Е.С. Ткач: “Структура музично-педагогічного діагностичного процесу являє собою систему взаємопов’язаних елементів, основними, опорними серед яких є ступені пізнання учня, що послідовно проходяться педагогом, від безпосереднього сприйняття його, ... через “абстрактне мислення”, що допомагає виявити та розкрити причинно-наслідкові зв’язки та залежності всіх музично-виконавських проявів учня, ...до розкриття цілісної особистості...на кожному етапі її розвитку” [223, с. 59].

Основним діагностичним умінням є здійснення заходів для отримання інформації про особистість учня. Для цього музикант-педагог повинен володіти достатнім рівнем знань з психології (загальної, вікової, музичної) та педагогіки, а також умінням оперувати ними. Він також повинен володіти навичкою надання психолого-педагогічної характеристики учнів, спираючись на схеми, що існують в практиці. Також в арсеналі діагностичних навичок музиканта-педагога має бути володіння емпатійними засобами, що дозволяють глибше проникнути в особливості вдачі учня та перспективи його розвитку, а також в приховані причини будь-якої педагогічної ситуації, що склалася.

Надбудовою до діагностичних умінь є прогностичні уміння музиканта-педагога, першим з яких можна назвати здатність до адекватного вибору репертуару. Адекватність проявляється в першу чергу в тому, що твори в

програмі повинні відповідати актуальним можливостям учня, його здібностям, розвивати його в усіх напрямках, реалізувати його зону найближчого розвитку та готувати підґрунтя для здійснення стратегічних виконавських цілей. Крім того, твори в репертуарі учня повинні бути різноманітними за стилями, жанрами, складом авторів, але добре сполучатися в єдину концертну програму, ґрунтуючись на принципах сприйняття слухачів. Дуже важливим умінням педагога є здатність підібрати репертуар, який відповідав би не тільки всім зазначеним вимогам, а й потребам учня, його побажанням. Не останнім в цьому переліку є уміння педагога обирати репертуар, який відповідає вимогам високої художньої цінності, а також програмам, планам та іншим документам, що регламентують навчальний процес.

Прогностичні уміння музиканта-педагога, ґрунтуючись на процесі обирання репертуару, як постанови мети художньо-педагогічної діяльності, цим не обмежуються. Наступним є уміння передбачати хід роботи над обраними музичними творами. Тільки адекватний прогноз, передбачення процесу роботи, а також її очікуваних наслідків можуть слугувати базисом для впевненого та успішного здійснення художньо-педагогічного процесу. Педагог повинен володіти умінням передбачати можливі ускладнення в роботі над певним твором, варіанти їх усунення. Це уміння проявляється в момент вибору твору, оцінки перспектив його виконання певним учнем, та прийняття рішення: яку роль цей твір відіграє у виконавській програмі учня та в його творчому розвитку?

Проявом прогностичних умінь є також здатність музиканта-педагога визначати етапи роботи, першорядні завдання та шляхи їх розв'язання. Серед недоліків в грі учня майже завжди є такий, що веде за собою цілу низку інших. Отже, ліквідація такого недоліку буде вирішальним моментом, що дозволить скоротити кількість зауважень і оптимізувати якість педагогічного впливу. Педагогічна діяльність справжніх майстрів часто заснована на умінні визначити головні ланки роботи. Але складність цього процесу полягає в тому, що музикант-педагог має справу з незліченною кількістю ознак, елементів, які можуть бути вирішальними в процесі роботи. Проявом професіоналізму є

здатність не просто віднайти варіанти рішення художньо-виконавської проблеми, а створити на основі очевидних ознак недоліків їх систему, ієрархію, а на цій основі - програму розв'язання, що дозволить оптимізувати процес роботи над твором.

Не менш важливим моментом, що має прогностичне значення в роботі музиканта-педагога, є вміння активізувати особистісне цілепокладання учня. Воно є запорукою самореалізації учня в подальшому процесі роботи і має вирішальне значення для досягнення високих результатів навчально-виконавської діяльності учня. Воно ґрунтується на здатності педагога допомогти учневі усвідомити особистісну цінність досягнення професійних цілей його навчання, необхідність стійкості при подоланні труднощів. Реалізується це вміння через залучення до розв'язання художньо-виконавської проблеми всього особистісного тезаурусу учня. Отже, підсумовуючи, можна визначити основні *показники* сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін щодо *міри здатності до здійснення прогностично-діагностичної діяльності*:

- вміння надати учневі повну та глибоку виконавсько-педагогічну характеристику;
- вміння підібрати відповідний репертуар та обґрунтовано аргументувати його вибір;
- вміння передбачати виконавські та психологічні проблеми в майбутньому перебігу роботи;
- вміння співвідносити всі педагогічні дії з конкретними проявами особистості учня.

Слід зазначити, що проектувально-конструктивний компонент професіоналізму викладача музичних дисциплін є “стартовим”. Він регулює формулювання “образу результату” музично-педагогічної діяльності і задає параметри його реалізації.

Регулятивно-процесуальний компонент професіоналізму викладача музичних дисциплін втілюється через цілісний ансамбль професійних дій

діагностичного, розвивального, навчального, творчого характеру. Його функція - об'єктивувати мету, конкретно втілити її в звучання музичного твору, який виконується учнем. Тобто, змістовим наповненням цього компонента є вміння музиканта-педагога забезпечити успішний процес взаємодії між ним та учнем на основі вивчення певних музичних творів. Реалізується це через здійснення окресленого вище циклічного процесу: прослуховування гри учня; фіксацію відхилення якості звучання від поставленої тренувальної мети; пошук причин невдалого виконання; швидке обдумування шляхів виправлення недоліків, якості та способу подання інформації учневі з метою удосконалення його гри; доведення зауважень до учня; повторне виконання учнем окремого фрагменту або твору в цілому; повторний аналіз звучання. Отже, музикант-педагог повинен володіти вміннями слухати та аналізувати те, що реально звучить, констатувати недоліки та діагностувати їх причини, виробляти практичні рекомендації з їх усунення, контролювати процес виконання та досягнуті результати. Основою для оволодіння означеними вміннями слугує слуховий контроль педагога. Слід ще зазначити, що аналіз звучання твору або його фрагменту та прийняття рішення щодо шляхів його удосконалення повинні під час уроку відбуватися дуже швидко, майже миттєво. Тому можна узагальнено окреслити таке вміння як експрес-аналіз виконання. Таким чином, **критерієм** сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін стосовно цього компонента є **ступінь здатності до здійснення експрес-аналізу та регулювання роботи учня в перебігу уроку.**

Здійснення експрес-аналізу звучання відбувається на основі трьох форм музичного мислення піаніста-педагога: реально-звукової, внутрішньо-слухової та музично-поняттєвої. Порівнюючи ці форми, співставляючи їх між собою, музикант-педагог формує уявлення про наявний стан виконавської готовності музичного твору, про ступінь осягнення його учнем, а також про шляхи просування до прогнозованого варіанту звучання.

Ще одним проявом професіоналізму в межах даного компонента слід вважати вміння планувати перебіг уроку. Планування задає ті параметри, підцілі,

на які педагог буде орієнтуватися, здійснюючи цикли аналітико-слухових дій задля вдосконалення звучання. Планування перебігу уроку є частиною підготовки педагога до уроку, коли він визначає обсяг та характер інформації, що має надати учневі, бюджет часу, відведений на той чи інший твір, ступінь готовності твору до показу, найближчі цілі розвитку учня тощо. Зрозуміло, що урок як частина художньо-педагогічного процесу лише певною мірою піддається плануванню в загальноприйнятому сенсі цього слова. Музиканти-педагоги по-різному називають цей процес: умінням “перенастроюватися” залежно від обставин, “миттєво планувати урок”, “педагогічно імпровізувати”, тобто мова йде про ступінь розвитку уміння гнучко реагувати на зміни в стані учня та перебудовувати стратегію і тактику уроку. Підвалинами цього уміння слугують особливі емпатійні здібності музиканта-педагога, його знання та здатність до рефлексивного мислення.

Не менш важливим в складі регулятивно-процесуального компоненту є уміння будувати гнучку тактику досягнення прогнозованої мети. По мірі заглиблення у зміст твору музикант-педагог стає перед необхідністю шукати все нові й нові засоби роботи над твором. Ця робота вимагає повної зосередженості на звучанні, вільного оперування різноманітними елементами твору в уяві. Зрозуміло, що апіорно музикант-педагог повинен володіти широким колом можливостей та практичних умінь щодо здійснення педагогічних корекційних впливів на учня. Але професіоналізм проявляється у виборі саме оптимального комплексу керівних впливів. Отже, основним умінням, що характеризує якість педагогічного втручання в навчально-виконавський процес, є уміння віднайти оптимальні зміст, кількість та якість педагогічних дій, що забезпечували б не тільки продуктивний результат, але й самореалізацію учня в цьому процесі.

Дуже важливо, щоб кількість педагогічних впливів (показів чи зауважень) була оптимальною, такою, що не загрожувала б проявам самостійності учня в роботі над подоланням технологічних та художніх труднощів. Дослідження С.І. Торічної [226] показали, що чим вищий рівень розуміння педагогом студентів, тим ширший та різноманітніший репертуар педагогічних впливів при

меншій частоті їх застосування, тим більша можливість прояву ініціативи учня, його самостійності та творчості в навчанні. Досягти цього дозволяє розвиток емпатійних якостей майбутнього піаніста-педагога, які допомагають нібито “перевтілитися” в учня з його рівнем виконавських можливостей, відчутти, що нового та незвичного для нього є у творі, що виконується, а що не складає труднощів в роботі над ним.

Щоб будь-яке явище було дійсно осмислене, треба його назвати та пояснити. Рефлексивне осмислення результатів такого аналізу приводить до здійснення обґрунтованих педагогічних впливів, що втілюються у формі зауважень, порад. Тому уміння знайти зрозуміле, тактовне, влучне, яскраве та винахідливе вербальне оформлення цих зауважень та порад, доцільність їх застосування, уміння поставити перед учнем потрібне, доцільне запитання слугують умовою здійснення експрес-аналізу звучання та його рефлексивного осмислення.

Якість здійснення педагогічного впливу на навчально-виконавський процес забезпечується також умінням педагога емпатійно проникати у стан учня під час гри, що допомагає контролювати та регулювати процес технологічного, рухового освоєння учнем музичного твору. Для того, щоб проникати в наміри та відчуття учня, що відносяться до його рухових проявів та м'язового тону, педагогу необхідно внутрішньо “спів-грати” з учнем, “зливаючись” з ним і в емоційному, і в руховому відношенні. В такому випадку він буде вчасно відчувати недоліки, що виникають в ігровому апараті, розуміти їх походження та виправляти роботу рук, організуючи їх піаністичні дії та допомагаючи природному пристосуванню до інструменту. Подібні уміння формуються у майбутнього музиканта-педагога під час власної виконавської практики і тренуються в процесі педагогічної діяльності, отже, застосування цих умінь пов'язане з їх неперервним вдосконаленням. Дані уміння проявляються через здатність музиканта-педагога до якісного показу. Такий показ може використовуватись для формулювання слухо-образної “підцілі” на шляху вдосконалення ігрових рухів та слухових уявлень учня, а також як вид

педагогічного впливу, що демонструє способи виконання або варіанти звучання того фрагменту музичного твору, що є складним для учня.

Але всі зусилля педагога можуть залишитися марними, якщо учень під час роботи є пасивним, тільки виконуючи педагогічні вказівки. В попередніх підрозділах було обгрунтовано необхідність вважати учня молодшим суб'єктом художньо-педагогічного процесу. Його частка сумісної з педагогом праці виражається у “ввімкненні” слухових уявлень, активізації слухового контролю та аналізу, які дозволяють порівнювати варіанти звучання та удосконалювати виконання на основі проникнення в образно-емоційний зміст музичного твору. Тобто, здійснення аналітико-слухового циклу умінь педагога поєднується в художньо-педагогічному процесі з таким же циклом умінь учня. Ось чому наявність умінь надати учневі можливості самореалізації через розвиток його самостійності ми розглядали як важливу складову професіоналізму викладача музичних дисциплін.

Однією з найбільш поширених причин відставання учнів в їх творчому розвитку поряд із зростанням технологічних умінь (що дуже часто спостерігається на практиці) є придушення ініціативи учня. За думкою А.Л. Готсдінера “Першою сходинкою до виховання творчого начала є виховання самостійності, ініціативи, умінь керувати уявою та фантазією.” [60, с. 169]. Заохочення до самостійного пошуку звукових, рухових, виконавсько-технічних рішень є передумовою становлення особистісних та професійних якостей учня. Таке заохочення можливе на основі розвитку самоаналізу та рефлексивного мислення учня, інакше вивчення кожного нового твору буде приречене на початок “з нуля”. Не менш актуальним у зв'язку з проблемою самореалізації учня в художньо-педагогічному процесі є спільне переживання, зацікавленість педагога процесом учнівського виконання. На думку Є.М. Тімакіна “Все, чого ми хочемо навчити, слід не диктувати, а спільно нібито заново відкривати, залучаючи учня до активної роботи.” [221, с. 8].

Як було вже зазначено, інформаційною основою художньо-педагогічного процесу є музичний твір, нотний текст та його емоційний підтекст. Звідси

впливає, що тільки на основі сформованого уявлення про ідеал звучання можливе здійснення аналітико-слухового циклу дій музиканта-педагога. Отже, наявність уміння адекватно розуміти зміст музичного твору, розкривати основні закономірності “існування” музичних творів слугує невід’ємним образно-смісловим елементом в системі умінь, що входять до регулятивно-процесуального компоненту професіоналізму викладача музичних дисциплін, а також базою для реалізації аналітико-реалізуючого та творчо-активізуючого елементів.

Серед фундаментальних положень, що характеризують педагога-музиканта, можна назвати розвиток здатності розуміти музичну мову того чи іншого композитора. Відповідне до нотного тексту виконання повинне бути першою метою інтерпретатора. Оскільки емоційне та аналітичне начала в методах виховання музиканта тісно взаємопов’язані, уміння знаходити відповідність поміж емоційним підтекстом твору та його нотним текстом мають вирішальне значення. М.Е. Фейгін зауважував: ”Мислячий музикант завжди зможе обґрунтувати та підтвердити свою трактовку шляхом аналізу авторських вказівок.” [229, с. 26].

Отже, для виконавсько-педагогічного аналізу музичного твору необхідні уміння як раціонального, так і художньо-емпатійного характеру. В першу чергу це здатність емоційно відгукуватися на музику, яка проявляється в силі та яскравості музичних вражень. Не менш важливими є уміння рефлексивно осмислювати і точно передавати свої почуття у вербальній та невербальній формах спілкування. По-друге, це навички музично-теоретичного та фактурно-технологічного аналізу твору. Саме ці дві сторони і складають основу виконавсько-педагогічного аналізу музичних творів.

Оскільки музична драматургія - цілісний засіб організації образно-змістового сенсу твору і конкретний спосіб виявлення внутрішньої форми твору, необхідним умінням педагога є складання виконавського плану. Його можна охарактеризувати як обґрунтування драматургії твору через пошук відповідних авторських вказівок в нотному тексті і внести до складу показників сформованості професіоналізму музиканта-педагога.

Отже, підсумовуюче все вищесказане, ми можемо визначити *показники сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін щодо ступеня здатності до здійснення експрес-аналізу та регулювання роботи учня в перебігу уроку:*

- уміння надати повну характеристику виконанню твору (чи його фрагменту), точність визначення причинно-наслідкових зв'язків основних образно-змістових та інструментально-технологічних помилок учня;
- уміння робити виконавсько-педагогічний аналіз твору та скласти виконавський план;
- уміння регулювати доцільність та необхідність застосування педагогічних впливів стосовно конкретного учня;
- технічна досконалість та художня переконливість показів.

Таким чином, коло проявів професіоналізму в межах регулятивно-процесуального компоненту можна окреслити як комплекс умінь здійснювати спільно з учнем циклічну аналітико-слухову роботу на основі проникнення в зміст музичного твору. Цей компонент є вирішальним на шляху досягнення високопродуктивних результатів художньо-педагогічного процесу та проявів професіоналізму викладача музичних дисциплін в ньому.

Третій, контроль-коригувальний компонент надає структурі професіоналізму викладача музичних дисциплін стрункості та завершеності форми, виконуючи функції порівняння та встановлюючи міру збігу чи розходження мети та її здійснення. Отже, його елементи за змістом повинні дещо “перегукуватися” з елементами першого, проектувально-конструктивного компоненту. Дійсно, естетична та якісна оцінки виконання музичного твору спираються на попередньо прогнозовані результати. Крім того, для здійснення аналізу отриманих результатів педагог повинен скористуватися діагностичними методами, що дозволяють оцінити ступінь зрушень в творчому зростанні учня. До цього слід додати необхідність оперування всім арсеналом знань, інформації, що дають змогу надати досить об'єктивну оцінку всій сумі виконаних педагогом та учнем дій, а також досягнутому результату.

Попри все це, змістом контрольного-коригувального компоненту є перехід на новий рівень здійснення професійної діяльності. На перший план виходить не процесуальний, а результативний аспект професіоналізму, тобто здобуття музикантом-педагогом можливості рефлексивного осмислення та засвоєння педагогічного досвіду. Результативний аспект дозволяє, з одного боку, оцінити взаємовідповідність мети та засобів її досягнення, а з іншого боку, фіксує ступінь особистого професійного зростання. Тобто, на перший план виходять критично-оцінні функції. Тому **критерієм** сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін стосовно цього компоненту є **міра здатності до оцінювання результатів художньо-педагогічного процесу та його корекції**.

Одним з важливих умінь, що демонструють рівень сформованості цієї здатності є вміння музиканта-педагога надати естетичну, художню та якісно-технологічну оцінку виконанню учня та визначити ступінь відхилення від прогнозованого результату виконання.

Естетичне оцінювання, яке завжди носить відносний, індивідуальний характер, набуває рис ще більшої суб'єктивності стосовно висновків педагога щодо гри певного учня. Суб'єктивність присутня і в художній оцінці, бо об'єктивні якості музичного твору знаходять своє віддзеркалення в особистих уявленнях музиканта-педагога. Незважаючи на це, йому потрібне вміння вільно оперувати знаннями в галузі традицій інтерпретації, редакцій, видань певного твору, а також розвиненими слуховими уявленнями, що дозволяють порівнювати варіанти звучання та їх відповідність певному естетичному ідеалу та художньому еталону звучання. Винесення естетичної та художньої оцінки виконання учнем музичного твору або його фрагменту пов'язане також з вмінням музиканта-педагога обґрунтувати їх, посилаючись на глибоке розуміння законів краси та художнього змісту і форми.

Оцінка якісно-технологічної сторони роботи вимагає від музиканта-педагога володіння методикою критичного судження та оцінки виконання, опрацювання шкали, за якою ця оцінка виноситься. Це дуже важливо під час

прослуховування багатьох учнів та оцінювання їх виконання. Але головною умовою винесення об'єктивної якісно-технологічної оцінки навчально-виконавської діяльності учня є розуміння і врахування індивідуально-психологічного характеру цієї діяльності.

Не менш важливим є уміння оцінити суму дій педагога та учня щодо досягнення запланованого результату навчально-виконавської діяльності. Дійсно, досягнення будь-якого результату вимагає переосмислення шляхів, якими цей результат було досягнуто, та коригування подальшої роботи. Чи все необхідне було зроблене педагогом, чи відповідали його зусилля наявним можливостям та здібностям учня, яку роль відігравав той чи інший чинник в перебігу їх спільної діяльності? Отже, мова йде про уміння визначити причинно-наслідковий зв'язок між сумою виконаних педагогом та учнем дій та отриманим результатом.

Оцінка суми дій педагога перш за все спирається на його здатність усвідомлювати сутність своїх дій в межах професії. В першу чергу це стосується дослідження власних поглядів на педагогічну діяльність, виходячи з світоглядних позицій та теоретико-методологічних засад, що коригують всі напрями професійного самовдосконалення. На цій основі ґрунтується уміння вдосконалювати перебіг художньо-педагогічного процесу. Воно проявляється через наявність в арсеналі музиканта-педагога різноманітних знань та методів, що дозволяють подолати перешкоди на шляху розв'язання творчого завдання, та передбачає їх обґрунтованість, варіативність та доцільність.

Не менш важливою в межах даного уміння є здатність музиканта-педагога залучати учня до оцінки власного виконання з точки зору інструментально-технологічної та художньої довершеності. Таким чином в учня виховуються елементи рефлексивної культури, яка є основою самостійного мислення (в тому числі, музичного), а, отже, і самореалізації учня.

Уміння фіксувати ступень відхилення якості виконання від прогнозованого результату базується на естетичному, художньому та якісно-технологічному оцінюванні і проявляється через здатність запам'ятовувати та відтворювати в слуховій уяві варіанти звучання на різних етапах роботи над твором,

співвідносити їх між собою та з прогнозованим результатом. Це дозволяє осмислити причини відхилення від мети. Педагог в цьому зв'язку повинен володіти навичками категоріального впорядкування своїх думок, емоцій, а також навичками професійної рефлексії.

Проявом розуміння та осмислення відхилень від прогнозованого образу результату у виконанні учня є вміння знайти адекватні та різноманітні шляхи подолання перешкод на шляху до найкращого варіанту виконання.

Отже, можна визначити такі *показники* сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін стосовно *міри здатності до оцінювання результатів художньо-педагогічного процесу та його корекції*:

- вміння надати естетичну, художню, технологічну оцінку виконання музичного твору та оцінити ступінь відхилення від прогнозованого результату;
- вміння оцінити міру активності суб'єктів художньо-педагогічного процесу в реалізації творчого задуму;
- вміння віднайти адекватні та різноманітні корекційні заходи для вдосконалення виконання твору.

Таким чином, аналіз сутності та структури діяльності музиканта-педагога показав, що вона являє собою єдність діяльнісних та особистісних характеристик, які зумовлені єдиним алгоритмом загальної структури людської діяльності. Це дозволило виявити структурні компоненти професіоналізму викладача музичних дисциплін, а також критерії та показники їх сформованості, подані на схемі 1.3 (стор. 109).

В науковій літературі можна знайти приклади періодизації розвитку професіоналізму [122;239], адже оволодіння всіма його складовими приходить не одразу. Будь-якому майбутньому спеціалісту важливо уявляти собі етапи, шаблі, що ведуть до професіоналізму, бо вони визначатимуть проміжні цілі професійного зростання. Тому визначені критерії можна використовувати як для діагностування, так і для самодіагностування спеціалістів. А.А. Деркач [5] також

Критерії та показники сформованості професіоналізму
викладача музичних дисциплін

**ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА
МУЗИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

КОМПОНЕНТИ

Проектувально-
конструктивний
компонент

Регулятивно-
процесуальний
компонент

Контрольно-
коригувальний
компонент

КРИТЕРІЇ

Обсяг та якість
знань

Міра
здатності до
прогностично-
діагностичної
діяльності

Ступінь здатності
до здійснення
експрес-аналізу
та регулювання
роботи учня в
перебігу уроку

Міра здатності до
оцінювання
результатів
художньо-
педагогічного
процесу та його
корекції

Впорядкова-
ність знань з
методики
викладання
гри на
музичному
інструменті
**Глибина
психолого-
педагогічних
знань**
**Систематич-
ність
музично-
теоретичних
знань**
**Обсяг та
зміст знань з
історії
виконавства
та ф-ної
літератури**
**Міра
володіння
базовим
фондом
педагогічног
о**

Уміння надати
характеристику
учню
Уміння підібрати
репертуар
Уміння
передбачувати
виконавські та
психологічні
проблеми
Уміння
співвідносити
педагогічні дії з
особистістю учня

Уміння надати повну
характеристику
виконання
**Уміння робити
виконавсько-
педагогічний аналіз
та складати
виконавський план
твору**
**Уміння регулювати
доцільність
застосування
педагогічних
впливів**
**Технічна
досконалість та
художня**

Уміння надати
естетичну,
художню,
технологічну
оцінку порівняно
з прогнозом
**Уміння
визначити роль
кожного з
суб'єктів
художньо-
педагогічного
процесу**
**Уміння віднайти
адекватні та
різноманітні
корекційні
заходи**

ПОКАЗНИКИ

вирізняє декілька етапів досягнення професіоналізму. Серед них: етап успішного здійснення професійної діяльності; стабільно продуктивної праці; професійної майстерності у реалізації функцій та обов'язків; творчого оволодіння дослідницько-інноваційним стилем роботи. Оскільки підґрунтям для формування професіоналізму викладача музичних дисциплін є процес професійної діяльності, в якому одночасно відбувається професійне становлення особистості, то перевірка визначених параметрів можлива за умови здійснення означеної діяльності.

Навчання у вищому навчальному закладі слід розглядати як період, під час якого закладаються підвалини подальшого успішного здійснення професійної діяльності. Навчальна діяльність студентів є одним із засобів їх професійного становлення. Отже, в її процесі можливе формування професіоналізму на базі засвоєння зразків вищих рівнів професійної музично-педагогічної діяльності, які можуть використовуватися як цілі-еталони, до яких слід прагнути, та професійного самоусвідомлення, саморозвитку, самореалізації.

Висуваючи гіпотезу дослідження, ми ґрунтувалися на тому, що формування професіоналізму викладача музичних дисциплін є необхідною частиною, узагальнюючою ланкою вузівської професійної підготовки майбутнього музиканта і вимагає спеціального цілеспрямованого впливу. Системоутворюючим чинником професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів у вищих музичних навчальних закладах, як було зазначено, є методична підготовка. На даний час вона не забезпечує можливого рівня сформованості професіоналізму. Удосконалення її може бути досягнуте через систему навчальних завдань з врахуванням психологічної основи діяльності. Головне в цьому процесі – не формування окремих умінь, навичок, засвоєння блоків загальних та спеціалізованих знань, а освоєння основних технологій педагогічного процесу, осмислений аналіз педагогічних та соціальних ситуацій та обґрунтований вибір оптимальних способів поведінки та діяльності. Отже, це дослідження скероване на знаходження єдиних систематизуючих чинників, що здатні привести до створення власного стилю професійної діяльності

майбутнього музиканта-педагога, до позитивних змін в його особистості в процесі методичної підготовки.

Педагогічне керівництво процесом формування професіоналізму викладача музичних дисциплін вимагає встановлення науково обґрунтованих критеріїв його сформованості як таких параметрів, на які слід орієнтуватися в процесі професійної підготовки студентів, а також комплексу показників даного феномену. Таким чином, визначення критеріїв сформованості професіоналізму є важливим для системи методичної підготовки. Вони стають інструментарієм для діагностики та корекції перебігу методичної підготовки, засобом впливу на її якість. Визначені критерії та показники дозволяють виявити ознаки, за якими можна оцінювати та класифікувати групи студентів за професійними якостями, надають можливість простежувати динаміку процесу формування потрібних якостей, визначати його недоліки та окреслювати шляхи подальшої роботи в потрібному напрямку в перебігу навчання майбутнього викладача музичних дисциплін.

В курсі методики навчання гри на музичному інструменті, що є серцевиною методичної підготовки, поки що не надається належної уваги методам формування професіоналізму, формуванню особистісних якостей майбутніх фахівців, застосуванню сучасних педагогічних технологій. Все це призводить до зниження якості викладання курсу методики, зведення її до описово-емпіричного рівня.

Визначення в дослідженні структури професіоналізму викладача музичних дисциплін може допомогти впорядкуванню та виведенню на більш високий методологічний рівень викладання курсу методики у вищих навчальних музичних закладах. Крім того, визначені структура, критерії та показники сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін мають теоретично забезпечити проведення експериментальної дослідницької роботи. Отже, таку систему критеріїв та показників сформованості професіоналізму можна прийняти як теоретичну основу для експериментальної перевірки рівня сформованості професіоналізму в межах педагогічного експерименту.

Висновки до розділу 1

Аналіз наукових джерел дозволив виявити, що важливою проблемою для кожної людини є проблема самореалізації, яка відбувається в процесі діяльності. Активний характер людської діяльності, її цілеспрямованість та планомірність, систематичність та організованість зумовлені внутрішньо притаманними їй складниками, що утворюють її структуру: мета, засіб, результат, та сам процес діяльності. Отже, діяльність є універсальною характеристикою людського існування. Праця є одною з її основних форм. В результаті суспільного розподілу праці виникли певні види діяльності - професії. Таким чином, кожна професія має ознаки загальної структури діяльності і свої специфічні ознаки, завдяки чому вимагає певної підготовки та здібностей.

Професійна діяльність є підґрунтям для розвитку професіоналізму. Він проявляється в процесі професійної діяльності, і одночасно є її результатом. Професіоналізм є головною умовою самореалізації суб'єкта професійної діяльності в цілісному процесі життєтворчості. Самореалізація виступає як рушійний момент діяльності, як процес в межах діяльності, як умова процесу діяльності, а також як результат здійснення її певної форми.

Професіоналізм є ключовою категорією акмеології, що вивчає період зрілості людини та досягнення нею вершин свого розвитку. Акмеологічний науковий напрям (А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, Л.Е. Орбан, А.О. Реан, О.П. Ситников, А.Д. Сафін) розробляє цілісну модель професіонала, спираючись на феноменологічну цілісність людини. Враховуючи висновки акмеологічних досліджень, професіоналізм можна визначити як найвищий ступінь досконалості у здійсненні професійної діяльності та досягнення стабільних позитивних результатів за рахунок використання оптимальних алгоритмів вирішення професійних завдань на основі самореалізації суб'єкта діяльності.

Педагогічний професіоналізм, висвітлений в працях О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, П.І. Підкасистого, І. П. Підласого, С.О. Сисоевої, являє собою найвищу досконалість у здійсненні педагогічної діяльності, досягнення в

ній стабільних навчальних та виховних результатів за рахунок творчого використання оптимальних алгоритмів розв'язання професійних завдань на основі самореалізації суб'єктів педагогічного процесу. Самореалізація в педагогічній діяльності можлива за умов здатності до самостійного визначення мети навчальної діяльності, уміння знайти адекватні способи діяльності, раціонально спланувати та організувати роботу, контролювати етапи досягнення результату.

Діяльність музиканта здійснюється в межах специфічної форми суспільної свідомості та людської діяльності, якою є музичне мистецтво. Тому ця діяльність і прояви професіоналізму в ній мають свої специфічні риси. Професіоналізм викладача музичних дисциплін є результатом діяльності в межах окресленої професії, що має, як вид професійної діяльності, свою мету, засоби та продукт. Професіоналізм викладача музичних дисциплін вимагає специфічних знань, умінь та якостей особистості, але він не може бути відокремленим від тієї предметної сфери, в якій він реалізується, тобто від спеціальності музиканта.

Професіоналізм викладача музичних дисциплін можна визначити як інтегративну якість особистості, що являє собою здатність досконало здійснювати музичну художньо-педагогічну діяльність, стабільно досягати в ній позитивних результатів шляхом успішної реалізації правильно сформованих цілей через якісне вирішення художньо-технологічних завдань та використання цілеспрямованих корекційних заходів на основі самореалізації суб'єктів вказаної діяльності

Професіоналізм викладача музичних дисциплін формується в межах методичної підготовки, яка є системоутворюючим компонентом професійної підготовки у вищих музичних навчальних закладах. Це відбувається під час вивчення курсу методики навчання гри на музичному інструменті, який надає можливість самопізнання та самовдосконалення, що є умовою самореалізації в подальшій професійній діяльності.

Структуру професіоналізму викладача музичних дисциплін складають три основні компоненти: проектувально-конструктивний (що містить прогностичний

та діагностичний елементи), регулятивно-процесуальний (що складається з елементів формулювання цілей роботи, здатності до виконавсько-педагогічного аналізу та адекватного здійснення оптимальних педагогічних впливів), контрольньо-коригувальний (що поєднує в собі елементи естетично-художньої та технологічної оцінки стосовно прогнозованого результату роботи, надання оцінки діям суб'єктів художньо-педагогічного процесу, коригування діяльності).

Професіоналізм виявляється в процесі діяльності людини через певні прояви, які і дозволяють судити про наявність даного феномену та ступінь його сформованості, і визначаються як критерії сформованості професіоналізму. Критерії сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін виведено з визначеної нами структури. Розроблені критерії дозволяють судити про міру сформованості тих умінь, що забезпечують формування професіоналізму. В дослідженні визначено такі основні критерії сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін:

- обсяг та якість знань, якими він володіє;
- міра здатності до здійснення прогностично-діагностичної діяльності;
- ступінь здатності до здійснення експрес-аналізу та регулювання роботи учня в перебігу уроку;
- міра здатності до оцінювання результатів художньо-педагогічного процесу та його корекції.

Навчальна діяльність студентів-музикантів, майбутніх педагогів, є одним із засобів їх професійного становлення. Отже, в її процесі можливе формування професіоналізму на базі засвоєння зразків вищих рівнів професійної музично-педагогічної діяльності, які можуть використовуватися як цілі-еталони, до яких слід прагнути, та професійного самоусвідомлення, саморозвитку, самореалізації. Виявлення наведених в нашому дослідженні теоретичних підвалин є науковою основою для розробки засобів формування професіоналізму викладача музичних дисциплін в процесі методичної підготовки студентів музичних вузів.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МУЗИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Діагностування сформованості професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів

Для перевірки теоретичних положень даного дослідження, а також для виявлення необхідних та достатніх педагогічних умов, які сприяли б ефективному формуванню професіоналізму викладача музичних дисциплін в процесі методичної підготовки, нами було проведено експериментальну частину дослідження. Складність цього дослідження була зумовлена об'єктивними труднощами наукового аналізу великої кількості емпіричних даних, а також відсутністю універсального інструментарію для вимірювання ефективності праці музиканта-педагога.

Добір методів експериментального дослідження був підпорядкований гіпотезі та основним завданням даної праці. Розроблені техніка та процедура проведення експерименту містили нові авторські та адаптовані існуючі методи дослідження. Серед емпіричних методів дослідження провідними були аналіз результатів навчально-професійної діяльності студентів, змісту педагогічної документації, а також педагогічне спостереження за перебігом навчального процесу, опитування, тестування, експертна оцінка.

Експериментальне дослідження містило такі етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. Метою констатувального експерименту було виявлення вихідного рівня сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін у студентів випускних курсів виконавських факультетів вищих музичних навчальних закладів в межах проектувально-конструктивного, регулятивно-процесуального та контрольного-коригувального компонентів. Формувальний експеримент ставив мету виявлення умов, що сприяють розвитку

професіоналізму в процесі методичної підготовки майбутніх музикантів-педагогів та забезпечують підвищення рівня їх професіоналізму. Контрольний експеримент передбачав з'ясування результатів впливу визначених в дослідженні педагогічних умов на формування професіоналізму у студентів. Методи проведення констатувального та контрольного етапів мали однакову структуру, що надало можливість об'єктивно оцінювати результати експериментальної роботи.

Отже, метою констатувального експерименту було виявлення проявів професіоналізму за зазначеними критеріями, визначення вихідного рівня сформованості професіоналізму у студентів випускних курсів вищих музичних навчальних закладів, та співвіднесення цього рівня з завданнями майбутньої професійної діяльності останніх. Для досягнення цієї мети було висунуто такі завдання:

- виявити глибину та обсяг знань, що забезпечують художньо-педагогічну діяльність, у випускників вищих музичних навчальних закладів;
- визначити ступінь розвиненості уміння проектувати перебіг художньо-педагогічного процесу;
- з'ясувати міру сформованості уміння забезпечити успішність цього процесу адекватними педагогічними впливами;
- виявити ступінь сформованості уміння контролювати результативність художньо-педагогічного процесу.

В експерименті взяли участь 370 чоловік, що навчаються у вищих музичних навчальних закладах третього та четвертого рівнів акредитації: Національної музичної академії України, Львівської державної музичної академії ім. М.В.Лисенка, Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, Київського вищого державного музичного училища ім. Р.М.Глієра, Дніпропетровського державного музичного училища ім. М.І.Глінки, Рівненського державного музичного училища. При плануванні експерименту ми враховували ступінь підпорядкованості педагогічної підготовки студентів розвитку виконавської майстерності, що є основною метою навчання на

виконавських факультетах вищих музичних навчальних закладів. Умовами проведення дослідження були максимальна активність та зацікавленість суб'єктів дослідження, а також адекватність їх оцінки та самооцінки проявів професіоналізму.

Щоб діагностувати рівень сформованості професіоналізму майбутнього музиканта-педагога, потрібно було визначити методи дослідження, які добиралися у відповідності до критеріїв сформованості професіоналізму. Отже, обрані методи повинні були допомогти визначити наявність, глибину та обсяг знань з профілюючих дисциплін; з'ясувати ступінь сформованості уміння проектувати перебіг художньо-педагогічного процесу; виявити міру сформованості уміння забезпечити успішність цього процесу доцільними та оптимальними заходами; визначити ступінь сформованості уміння контролювати та коригувати результативність художньо-педагогічного процесу.

Констатувальний експеримент здійснювався в два етапи. На першому застосовувалися методи масового опитування, які дали змогу скласти загальне уявлення про рівень підготовленості випускників вищих музичних навчальних закладів до самостійної педагогічної діяльності та їх ставлення до неї. Було проведено анкетування студентів з метою виявлення характеру їхньої мотивації щодо художньо-педагогічної діяльності та тестування для виявлення рівня базових знань у студентів.

У співвідношенні “людина-професія” кінцевий результат професійної діяльності залежить від взаємодії комплексу складових: мотиваційних, кваліфікаційних та індивідуальних психофізичних особливостей людини. В теоретичній частині дослідження було визначено, що досягнення вищих рівнів професіоналізму відбувається тільки за умови особистісної самореалізації людини, що, в свою чергу, можливе, якщо досягнення цих цілей ціннісно вмотивоване для даної конкретної особистості. Отже, шлях до самореалізації пролягає через розвиток професійної самосвідомості фахівця, яка співвідноситься з поступово зростаючим досвідом діяльності, зокрема художньо-педагогічної. Предметом професійної рефлексії можуть бути:

ставлення до професії, розвиток професійного світогляду, реальні художньо-естетичні потреби, зацікавлення, способи виховної діяльності. Через самопізнання та рефлексивне осмислення всі перелічені відносини стають стійкими та внутрішньо значущими професійними рисами характеру фахівця. Отже, рефлексія своєї професійної позиції є показником переходу художньо-педагогічної діяльності на особистісно-смысловий рівень. Таким чином, вивчення особливостей ставлення до професії, а також виявлення наявності та оцінка особистісних якостей, що сприяють самореалізації в професійній діяльності, стають важливим чинником формування професіоналізму.

Мотиваційний компонент є стимулом і в підготовці до певної діяльності, в її освоєнні. Самореалізація в такому випадку повинна розглядатися як процес усвідомлення того, чим особистість на даний момент володіє і чого вона хотіла б досягти в своїй професійній сфері, а також як процес вибору практичних дій для втілення професійного досвіду та особистісних прагнень в реальну дійсність. Таким чином, момент аналізу себе, своїх потреб, прагнень, цілей, усвідомлення мотивів стає пусковим моментом професійного становлення. Тому ми включили вивчення мотиваційної сфери майбутніх музикантів-педагогів в систему діагностичних заходів. З метою виявлення ступеня вмотивованості та осмисленості професійно-педагогічного спрямування студентів було розроблено анкету “Ваше ставлення до професії музиканта-педагога”. Анкета була анонімною, в паспортній частині треба було вказати лише назву навчального закладу, курс та наявність педагогічного досвіду (Додаток А). Анкета складалася з п’яти запитань напівзакритого типу з кількома варіантами відповідей, зазначеними на бланку. Запитання анкети були складені таким чином, щоб отримати найбільш повну картину характеру особистісної мотивації студентів до музично-педагогічної діяльності і спрогнозувати можливості їх професійного зростання.

Перше запитання (щодо бажання займатися педагогічною діяльністю в майбутньому) було застосоване з метою виявлення спектру намірів майбутніх спеціалістів та відбиття ступеня осмисленості професійного вибору. Воно

було логічно пов'язане з другим запитанням (щодо можливостей музиканта-педагога реалізуватися як творча особистість), яке, в свою чергу, дало змогу висвітлити характер ставлення студентів до можливості самореалізації особистості музиканта-педагога в його діяльності. Аналіз відповідей на перше запитання показав, що більшість респондентів прагне в майбутньому займатися педагогічною працею: 72,9 % (270 чол.) дали позитивну відповідь. Не планують займатися педагогічною діяльністю 8,2 % респондентів (30 чол.). 18,9 % (70 чол.) не визначилися. Тобто, більш ніж для чверті респондентів звернення до педагогічної роботи буде вимушеним, зумовленим життєвими обставинами. Для них педагогічна підготовка в період навчання не є пріоритетною, вони не проявляють зацікавленості в набутті психолого-педагогічних знань. Але і така велика кількість позитивних відповідей не свідчить про обґрунтований, свідомий характер вибору педагогічної професії більшістю випускників, що отримують педагогічну кваліфікацію.

Аналіз відповідей на друге запитання анкети виявив досить високий рівень розуміння педагогічної професії як можливості загальної самореалізації людини. Позитивну відповідь дали близько 89,2 % (330 чол.) опитуваних. Невелика частка респондентів (5,4% або 20 чол.) не бачить в цій професії творчого начала, вважає її одноманітною та рутинною. Така ж кількість опитуваних не змогла визначитися з даного питання, бо не мала ніякого педагогічного досвіду. Саме ці дві останні групи респондентів можуть вважатися основним резервом для перевірки впливу експериментальних заходів, які покликані започаткувати зацікавлене та творче відношення до музично-педагогічної праці.

Наступне запитання, що було викладене у формі рейтингової оцінки якостей музиканта-педагога, дозволяло виявити ступінь розуміння студентами характеру художньо-педагогічної діяльності, її особливостей. Для цього ми звернулися до засобів математичної статистики та вивели середньоарифметичний показник по кожній якості за формулою

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n} \quad (2.1)$$

де \bar{x} - середньоарифметичне зважене значень,
 $\sum x$ - сума отриманих в дослідженні значень,
 n-кількість варіант.

Аналіз відповідей на третє запитання виявив значне розходження думок респондентів щодо ієрархії основних якостей музиканта-педагога. Здебільшого відповіді можна було розподілити на дві групи: ті, де на перше місце поставлені особистісні якості музиканта-педагога, та ті, в яких головними вважаються професійні якості. Це є природнім, тому що відображує постійний розподіл думок щодо балансу якостей у феномені професіоналізму взагалі. Отже, у відповідях на третє запитання розподіл думок виявився таким. Переважна більшість респондентів поставила на перше місце обсяг знань. Також високе місце в рейтингу посіли комунікативні навички, як уміння передавати знання, але цікаво, що зниженню значущості цієї якості слугувало те, що майже чверть респондентів (90 чол.) відвели їй тільки шосте місце, вважаючи при цьому інші якості більш важливими. Дуже складним було визначення позиції опитуваних щодо педагогічного такту, адже дана риса знаходиться на межі загальнолюдських якостей та професійної майстерності. Тому голоси розподілилися між третім (100 чол. або 27 %) та п'ятим (80 чол. або 22 %) місцями. Інтелектуальні якості переважна більшість опитуваних поставила на четверте місце (120 чол. або 32%). Приблизно 24% опитуваних (90 чол.) відвели емоційній чутливості тільки п'яте місце, хоча приблизно така ж частка (80 чол. або 22 %) поставила її на третє місце. Виконавська майстерність посіла шосте місце (120 чол. або 32%). Отже, рейтинг якостей особистості музиканта-педагога показав, що більшість респондентів, в цілому адекватно розуміючи ієрархію якостей в особистості музиканта-педагога, все ж таки недооцінює роль особистісних чинників в його діяльності. Результати наведені в Таблиці 2.1 на стор. 121.

Четверте запитання, що виявляло міру глибини самоаналізу студентів щодо готовності до професійної діяльності, було сформульоване так: "Яких рис, або умінь, що Ви вважаєте необхідними музиканту-педагогу, Ви не

Таблиця 2.1

Визначення рейтингу якостей викладача музичних дисциплін

Рейтинг Показники	1 місце		2 місце		3 місце		4 місце		5 місце		6 місце		Разом	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Обсяг знань	140	38	110	30	40	11	30	8	30	8	20	5	370	100
Комунікативні навички	120	32	100	27	50	14	10	3	0	0	90	24	370	100
Педагогічний такт	30	8,1	60	16	100	27	60	16	80	22	40	11	370	100
Інтелектуальний рівень	20	5,4	100	27	60	16	120	32	60	16	10	3	370	100
Емоційна чутливість	50	14	30	8,1	80	22	50	14	90	24	70	19	370	100
Виконавська майстерність	20	5,4	30	8,1	70	19	70	19	60	16	120	32	370	100

знаходите в собі?”. Це запитання передбачало більш розгорнуту відповідь, що дозволяло виявити адекватність аналізу студентом власного професійного образу. Відповіді на четверте запитання виявилися дуже показовими. Вони продемонстрували тенденцію до усвідомлення необхідності виховання особистісних якостей, притаманних педагогу-професіоналу. Серед якостей особистості, які майбутні музиканти-педагоги хотіли б виховати в собі – терпіння, настійливість, впевненість у собі. Дуже часто зустрічається у відповідях відчуття недостатнього розвитку такої риси особистості як емоційна чутливість. Але якщо риси особистості, притаманні музиканту-педагогу і недостатньо яскраво виражені у респондентів, досить різноманітно окреслені у відповідях на четверте запитання, то професійно-педагогічні уміння визначені надто узагальнено та розпливчасто: педагогічний талант, педагогічна кваліфікація, досвід, знання педагогіки тощо. Це, на нашу думку, є характерним відбитком недостатньо чіткого уявлення про першорядні уміння, які забезпечують успішну

художньо-педагогічну роботу. Серед часто згадуваних педагогічних умінь, що відсутні у респондентів - уміння читати з листа, уміння викладати свої думки, уміння швидко встановлювати контакт, уміння впливати на оточуючих. На жаль, дуже мало опитуваних зазначили у відповідях серед недостатніх умінь такі, як уміння відчувати внутрішню драматургію музичного розвитку, уміння швидко осмислювати характер та причини недоліків у виконанні, уміння прогнозувати розвиток учня. Відповіді на третє та четверте запитання додатково дозволяють продемонструвати, в яких напрямках буде скеровано зусилля майбутнього музиканта-педагога з самовдосконалення. Отже, в цих напрямках повинна вестися цілеспрямована робота з корекції та самокорекції професіоналізму майбутнього музиканта-педагога.

Нарешті, п'яте питання (щодо наміру професійно самовдосконалюватися в галузі музичної педагогіки) виявляло, чи є перспектива самореалізації даного респондента в означеній галузі. Відповіді на п'яте запитання показали, що переважна більшість опитуваних (280 чол. або 75,7 %) схильна до самовдосконалення в педагогічній галузі. Не вважають це необхідним 30 чол. або 8,1 % опитуваних, не визначилися – 60 чол. або 16,2 % опитуваних. Отже, близько чверті опитуваних не вважають педагогічне вдосконалення частиною процесу загального професійного зростання. Це співпадає з кількісними результатами відповідей на перше запитання анкети.

Аналіз паспортної частини анкети свідчить, що відповіді на поставлені в ній запитання можна вважати досить усвідомленими, бо переважна частина респондентів (270 чол. або 72,9 %) мають деякий досвід педагогічної роботи.

Отже, анкетування показало, що значна кількість опитуваних досить зацікавлена в набутті педагогічної кваліфікації і вбачає в художньо-педагогічній діяльності можливість власної творчої самореалізації. Студенти продемонстрували обізнаність щодо тих властивостей, які повинен мати музикант-педагог, щоб забезпечити творчий контакт з учнем. Велика частка респондентів виявила бажання професійного зростання та вдосконалення. Результати анкетування дали великий обсяг матеріалу, що слугував підґрунтям

для розробки експериментальних заходів, які покликані започаткувати зацікавлене та творче ставлення до музично-педагогічної праці.

Але анкетування виявило також, що респонденти в переважній більшості не мають достатньо чіткого уявлення про першорядні уміння, які забезпечують художньо-педагогічну діяльність, відчують недостатність засобів, які надавали б можливість успішно здійснювати її. Переважна більшість респондентів визнає недостатність таких умінь: лаконічно викладати свої думки, швидко встановлювати контакт, цілеспрямовано впливати на оточуючих, а також відчувати внутрішню драматургію музичного розвитку, швидко осмислювати характер та причини недоліків у виконанні, прогнозувати розвиток учня. Крім того, відповіді на запитання анкети показали, що в процесі набуття студентами професіоналізму слід витримувати певний баланс між кваліфікаційними та особистісними якостями, в якому особистісні чинники повинні переважати. Отже, в цих напрямках повинна вестися цілеспрямована робота з формування професіоналізму викладача музичних дисциплін.

Будь-яка професійна діяльність базується на відповідній інформаційній основі, від адекватності, точності, повноти й глибини якої залежить ефективність означеної діяльності. Таким чином, одним із завдань першого етапу констатувального дослідження було виявлення рівня сформованості професіоналізму стосовно першого критерію – глибини та обсягу знань, що забезпечують художньо-педагогічний процес.

Інформаційна основа професійної діяльності музиканта-педагога є надзвичайно широкою та розгалуженою. Для визначення рівня володіння базовими знаннями було застосовано тест, розроблений автором дослідження (Додаток Б). Тест складався з шести частин по десять запитань в кожній. Частини тесту співвідносилися з показниками даного критерію. Отже, тестування дало можливість перевірити обсяг, глибину та узагальненість знань з курсу методики викладання гри на фортепіано, з історії та теорії фортепіанного виконавства, з виконавсько-педагогічного аналізу репертуару, з теорії музики, з загальної та музичної психології та педагогіки. Такий склад тесту відповідає

номенклатурі основних профілюючих предметів, що викладаються у вищих музичних навчальних закладах на виконавських факультетах та забезпечують надбання педагогічної кваліфікації. Також конгломерат знань саме з цих галузей слугує базою для здійснення художньо-педагогічного процесу.

Тестову форму контролю знань студентів було обрано, бо саме тести успішно застосовуються для визначення рівня знань, фактично наявних у певної особи в певній галузі. Валідність тесту забезпечувалась відповідністю до програмових вимог з вказаних дисциплін та до освітньо-кваліфікаційних характеристик даної спеціальності. Питання були сформульовані на основі та за допомогою навчальної літератури, рекомендованої для вищих і середніх навчальних закладів. Надійність тестів забезпечувалася високим ступенем точності вимірювання, а об'єктивність - подібністю діагностичних процедур в аналогічних умовах їх проведення.

Було застосовано форму вибіркового тесту: кожне питання має низку відповідей, серед яких треба обрати одну вірну. Еталонним для даного блоку тестів може вважатися результат, в якому обрано всі вірні відповіді. За кожну вірну відповідь присуджується один бал. Отже, максимальна кількість набраних балів дорівнює шістдесяти. Оцінювання результатів виконання тесту проводилося за допомогою коду розшифрування відповідей. Результат виконання тестів обчислювався у відсотковому вигляді, що обумовлене відносним характером тестових оцінок, які демонструють те місце, яке посідає респондент щодо еталону.

За результатами тестування жоден опитуваний не досяг максимальної відмітки – 100 % вірних відповідей. На рівні 90 % вірних відповідей свої знання виявили 6 % студентів, на рівні 80 % вірних відповідей дали 15,3% студентів, на рівні 70 % вірних відповідей – 17,9 %, на рівні 60 % - 60,8 % опитуваних студентів. Згідно даних, наданих колективом авторів посібника “Педагогічний експеримент” [159, с. 83], нормування результатів тестування відбувається за допомогою коефіцієнта засвоєння K_a , що обчислюється за формулою $K_a = A : P$, де A – правильні операції студента, P – кількість

операцій, що необхідні для виконання тесту. Тест вважається виконаним успішно, якщо $K_a > 0,7$. Тобто, якість виконання тесту нижче, ніж на 70 % є незадовільною. Якщо вважати 100% за 1 (одиницю), то результат в 90 % можна визначити, як 0,9, 80 % - як 0,8, 70 % - як 0,7. Аналіз отриманих результатів показав, що більшість студентів володіє необхідним та достатнім рівнем знань, який забезпечує професійну діяльність музиканта-педагога. Але, згідно даних вже згадуваного посібника, коефіцієнт успішності для деяких професій вважається задовільним при $K_a > 0,9$. Нам здається доцільним дотримуватися саме цього рівня задовільності, бо дослідження професіоналізму як найвищого ступеня досягнень вимагає підвищення вимог до респондентів. Отже, якщо розподілити дані тестування за мірою володіння базовими знаннями, які продемонстрували студенти, то вони будуть відповідати трьом рівням. Перший рівень – низький, для якого коефіцієнт $K_a < 0,7$. Другий рівень – середній, для якого $0,7 < K_a < 0,8$. Третій рівень – високий, тобто $0,9 < K_a < 1,0$. Як видно з результатів тестування, лише 6% студентів продемонстрували володіння базовими знаннями на високому рівні, а майже дві третини - на межі низького рівня. Таким чином, результати даного тестування, подані у Таблиці 2.2 (стор. 126), свідчать, що ступінь володіння базовими знаннями у студентів потребує підвищення.

Відповіді на запитання блоків “Методика викладання”, “Педагогічний репертуар”, “Історія та теорія виконавства”, “Історія та теорія музики” виявилися більш задовільними, але й тут студенти не завжди могли продемонструвати бездоганне володіння матеріалом. Наприклад, не завжди вірно були вказані опуси, тональності та назви творів педагогічного репертуару, визначені основні види поліфонії, вказана роль певного навчального репертуару в розвитку учня. Не всі студенти могли вільно орієнтуватися в музичній термінології, оперувати професійними поняттями тощо.

Таким чином, тестування показало, що респонденти володіють достатнім рівнем базових знань з дисциплін, що викладаються у вищих музичних навчальних закладах на виконавських факультетах та забезпечують надбання

педагогічної кваліфікації. Але, з іншого боку, тестування виявило і досить значні прогалини в базових професійних знаннях майбутніх музикантів-педагогів. Особливо слід підкреслити недостатній рівень засвоєння студентами базових знань з педагогічної спеціалізації та відсутність органічного зв'язку між знаннями в галузі виконавсько-інструментальної та психолого-педагогічної підготовки. Отже, потрібно створити умови, в яких засвоєння та привласнення знань набувало б інтегративного характеру.

Таблиця 2.2

Результати визначення рівнів володіння базовими знаннями

Коефіцієнт успішності	Кількість опитуваних		Рівні
	Абс.	Відн.	
1	0	0 %	Високий
0,9	22	6%	
0,8	57	15,3%	Середній
0,7	66	17,9%	
0,6	225	60,8%	Низький
Всього	370	100%	

Вивчення проявів професіоналізму у майбутніх музикантів-педагогів не може обмежуватись висновками про обсяг та зміст знань або мотиваційні структури особистості. На цій основі можна приблизно прогнозувати готовність майбутнього спеціаліста до художньо-педагогічної діяльності, визначити перспективну групу студентів, які мають виражений потенціал для успішної художньо-педагогічної діяльності. Але методи опитування не можуть дати вичерпної картини сформованості професіоналізму у студентів, бо умови проведення таких заходів лежать поза межами здійснення самого художньо-педагогічного процесу. Отже, більш повне уявлення про сформованість

професіоналізму у студентів можна одержати через їх психолого-педагогічне обстеження в процесі виконання завдань художньо-педагогічної діяльності в умовах, наближених до реальності. Таку можливість надає проведення лабораторного експерименту, що є другим етапом констатувального дослідження.

Протягом лабораторного експерименту в умовах реального навчального процесу досліджувалися прояви професіоналізму викладача музичних дисциплін стосовно другого, третього та четвертого критеріїв його сформованості. Для цього використовувалися контрольні завдання, що оцінювалися за методом експертних оцінок. Методи діагностування передбачають поєднання різних форм роботи, тому система контрольних завдань дозволяє не тільки зафіксувати наявний рівень знань та навичок студентів, але може також слугувати основою для подальшої самоосвіти та самоконтролю майбутніх спеціалістів. Тобто система завдань може бути використана як матеріал для контролю рівня розвитку власних особистісних якостей та психолого-педагогічних умінь на проміжних етапах професійного становлення.

Система цих завдань включає: 1) складання базового репертуару з чотирьох творів та ескізного узагальненого прогнозу розвитку уявного учня на найближчий період часу на основі його характеристики; 2) складання психолого-педагогічного портрету (характеристики) власного учня; 3) здійснення виконавсько-педагогічного аналізу музичного твору; 4) проведення уроку (фрагментарно); 5) демонстрація навичок оцінювання результатів художньо-педагогічного процесу (фрагментарно).

Мета подібних завдань полягає в тому, щоб залучити студентів до використання елементів практичної художньо-педагогічної діяльності ще у процесі навчання. Таким чином студент має змогу “приміряти на себе” професійну діяльність, перевірити свої можливості стосовно неї. Крім того, студенти, виконуючи такі завдання, привчаються критично мислити, оцінювати свої можливості. Виявляючи через виконання цих завдань певні недоліки та слабкі місця у своєму професійному тезаурусі, вони вчаться виробляти притаманні їм методи роботи, підходи до вирішення професійних завдань.

Виконання подібних завдань вимагає від студентів максимального використання знань, досвіду, мобілізації всіх здібностей, тобто націлює на самореалізацію в професійній діяльності.

Протягом лабораторного експерименту в умовах реального навчального процесу у студентів випускних курсів фортепіанного факультету досліджувалися прояви професіоналізму викладача музичних дисциплін стосовно міри сформованості здатності до прогностично-діагностичної діяльності, здатності до здійснення експрес-аналізу навчально-виконавської діяльності учня, здатності до оцінювання результатів цієї діяльності та її корекції. В проведенні лабораторної частини констатуючого експерименту взяли участь 102 особи, студенти випускних курсів вищезазначених навчальних закладів.

Як було зазначено в теоретичній частині дослідження, музичний інструментально-виконавський процес поєднує в органічній цілісності всі сторони психофізіологічної діяльності людини. Тому зрозуміло, що елементи психологічного вивчення особистості учня присутні в художньо-педагогічному процесі великою мірою. В першу чергу вони застосовуються у вигляді психолого-педагогічних характеристик учнів. Здатність до глибокого проникнення в особливості психофізіологічного стану учня є основою психолого-педагогічного діагностування та адекватного прогнозування майбутнього розвитку учня.

Розглянуті в попередніх підрозділах музично-педагогічні дослідження [222; 233] пропонують досить об'ємні та розгалужені схеми для вивчення психологічної структури особистості учня. Оскільки з цими схемами студенти були вже деякою мірою ознайомлені в курсі методики, ми застосували їх в ході лабораторного дослідження як "канву" для письмового контрольного завдання, скерованого на вимір рівня сформованості здатності до діагностичної діяльності музиканта-педагога. Схема для створення психолого-педагогічної характеристики учня містила вісім основних розділів (Додаток В). Вивчення ступеня докладності та глибини відтворення психолого-педагогічної характеристики учня за цією

схемою давало можливість виявити здатність майбутнього музиканта-педагога до цього виду діяльності.

Матеріалом для створення характеристики слугували спостереження за власними учнями під час проходження педагогічної практики в студії при навчальному закладі (або під час роботи в інших навчальних закладах, якщо випускник працює). Якість виконання цього завдання оцінювалась експертною комісією в складі викладача з основ педагогічної підготовки даної групи студентів, завідуючого студією практики та досвідченого педагога, що веде педагогічну практику в даному навчальному закладі. Оцінка виконання цього завдання надавалася за двобальною шкалою. Кожен з восьми пунктів схеми оцінювався 1 (одним) балом, якщо властивості особистості учня були зафіксовані досить вірно та повно. Нуль (0) балів виставлявся в тому випадку, коли властивості щодо певного пункту схеми були зафіксовані неповно, протирічливо, або зовсім не були зафіксовані. Отже, максимально можливою була оцінка у 8 балів. Аналіз результатів виконання цього завдання показав, що більшість випускників володіє основними навичками надання психолого-педагогічних характеристик учня. Але жодна з робіт не отримала вищого балу. Результати виміру зафіксовані в Таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати перевірки діагностичних умінь студентів

Бали	Абс.	%
8	0	0
7	4	3,9%
6	15	14,8%
5	14	13,7%
4	69	67,6%
Разом:	102	100%

Найбільш повно та вірно студенти зафіксували ті риси особистості учнів, що стосувалися типу темпераменту, індивідуальних особливостей психічних процесів та мотивації до навчання. За свідченнями членів експертних комісій,

дуже часто характеристики містили влучні зауваження щодо спрямованості особистості учня, його зацікавлень. Вичерпними частіше були також зауваження студентів щодо загальної художньої обдарованості, фантазії, образного мислення, емоційного відгуку на музику. В галузі виконавських здібностей майже завжди правильно були визначені особливості сценічного самопочуття учнів, ступінь їх здатності відтворювати під час виступу емоційно-образний зміст музики. Але в деяких випадках студенти розуміли ці здібності тільки як віртуозно-виконавські можливості учнів, які відносяться здебільшого до рухових здібностей.

На відміну від якісної фіксації характерологічних рис, менш переконливо були окреслені в характеристиках учнів ознаки музично-професійної обдарованості. Дуже часто в описі різних видів музичного слуху, почуття ритму студенти обмежувалися характеристиками “середній” або “непоганий”, не виявляючи при цьому знання суто особистих нюансів їх якості у даного учня. Не була достатньо виявлена якість такої важливої здатності музиканта, як слухові уявлення: наприклад, у студента А. не було зафіксовано навіть, чи може учень відтворювати по слуху мелодії, транспонувати їх, варіювати і т. ін. Це свідчить про ту незначну роль, яку відіграє в інструментально-виконавському навчальному процесі тренування слухових уявлень як однієї з основних здатностей музиканта-виконавця. Це позначилося і на фіксації властивостей інструментально-тембрових уявлень: наприклад, у студентів В. та С. не було зазначено як учні урізноманітнюють звучання інструменту, чи тонко диференціюють нюанси, як пристосовуються до акустики приміщень, чи чують себе “ззовні”.

Найменш точно були зафіксовані в характеристиках особливості музичного мислення учнів, рівень їх навченості та прогноз розвитку на найближчий період часу. Часто студенти не знали, як окреслити причини основних труднощів даного учня в навчанні. Прикрим було і те, що непоодинокими були розбіжності між студентом та експертами в оцінці основних цілей та завдань навчання даного учня, шляхів його розвитку. Це

свідчить про недостатність уміння рефлексивно осмислювати емпіричний матеріал спостережень за учнем, робити правильні висновки.

Наступне контрольне завдання стосувалося уміння прогнозувати розвиток учня шляхом визначення його перспективного репертуару на основі психолого-педагогічної характеристики. Це завдання передбачало також вивчення здатності студентів формулювати основну мету розвитку учня на найближчий проміжок часу та визначати основні шляхи її досягнення.

Для виконання цього завдання кожному студенту була надана коротка характеристика уявного (незнайомого) учня (приклад – Додаток Г). В ній були відображені основні, найбільш характерні моменти індивідуально-психологічного та фахово-інструментального розвитку цього учня на даний момент. Характеристика, не претендуючи на вичерпність, докладність і глибину, надавала можливість окреслити стратегію виконавсько-технологічного та художньо-естетичного розвитку уявного учня та визначити чотири основні за жанром твори репертуару: поліфонічний твір, твір великої форми, етюд та п'єсу. Характеристики були надані з врахуванням вікових особливостей учнів: від молодших школярів до юнацького віку, що відповідає різним категоріям учнів – від початківців до студентів музичних училищ. Крім того, умовою успішного виконання контрольного завдання було аргументоване лаконічне пояснення репертуарного вибору: чому саме ці твори обрано? які риси творчої особистості вони розвинули в учня?

Виконання цього письмового завдання оцінювалося експертними комісіями у складі викладача з методики та двох досвідчених викладачів кафедри, що ведуть педагогічну практику в даних навчальних закладах. Оцінювалося виконання цього завдання за двобальною шкалою: 1 (один) та 0 (нуль) балів. Оскільки контрольне завдання ставило за мету виявити міру здатності студентів обрати репертуарний план, відповідний наданій характеристиці, а також програмним, стильовим, жанровим вимогам, аргументувати свій педагогічний прогноз розвитку учня на основі цієї ж характеристики, то критеріями оцінки виконання письмового завдання стали такі: відповідність вибору кожного з чотирьох творів –

по 1 балу, відповідність сукупності творів вказаним вимогам – 1 бал, якість обґрунтування обраного репертуару – 1 бал. Отже, максимальна оцінка становила 6 (шість) балів. Нуль (0) балів присуджувався за неадекватне розв'язання кожного з пунктів завдання.

Аналіз результатів показав, що значна частка студентів впевнено впоралася з завданням. Адекватний прогноз розвитку уявного учня надали 21 чол. або 20,5 % студентів. В основному вірно були вказані пріоритетні напрямки розвитку учнів: наприклад, удосконалення рухових навичок, розвиток умінь самостійної домашньої праці, систематизація фахово-інструментальних, виконавських навичок, впорядкування музичних смаків, тренування сценічної витривалості. Велика частка респондентів, на думку експертних комісій, неадекватно, або з частковою якістю визначила пріоритетні напрямки розвитку учня (81 чол. або 79,5%).

Що стосується вибору основних творів репертуару, то з'ясувалося, що студенти достатньою мірою володіють знаннями щодо застосування найбільш уживаного в практиці кола музичних творів. Ми не ставили за мету в даному завданні виявити широту знання педагогічного репертуару. Студентам досить було оперувати “стандартним” репертуарним матеріалом, який можна назвати хрестоматійним. При оцінюванні експертна комісія керувалася насамперед такими критеріями: розуміння художньо-естетичної цінності музичного твору, розуміння виразових засобів, притаманних даному твору та виконавсько-технологічних прийомів, що потрібні для їх втілення, а також розуміння можливої дидактичної ролі твору стосовно розвитку даного учня. Одним з основних критеріїв оцінки було грамотне та аргументоване обґрунтування вибору репертуару. Це надавало експертам можливість визначити, чи не є включення певного твору в програму учня випадковим “влученням”, адже зрозуміло, що багато творів хрестоматійного педагогічного репертуару несуть на собі багатогранне дидактичне “навантаження” і можуть забезпечити набуття учнями досить різноманітних знань, умінь, навичок. Оцінювалася також співвіднесеність творів, включених до репертуару учня, їх взаємодоповнення

стосовно тих педагогічних завдань, які ставить педагог в своєму прогнозі розвитку учня.

Скласти узагальнену картину кінцевого результату виконання цього завдання було досить важко, бо не всі складові обраного репертуару були визначені з однаковим ступенем якості. Тобто при адекватному виборі одного з провідних творів програми (наприклад, поліфонії або великої форми при визначенні завдання розвитку музичного мислення учня як стратегічного), студенти часто не могли доповнити цей вибір іншими творами, що також могли б сприяти досягненню поставленої мети. Так, часто не був виправданий вибір етюдів, які не співвідносилися з усією програмою ані за технічними, ані за жанрово-стильовими ознаками. Дуже часто поліфонічні твори не пов'язувалися з загальною образно-емоційною сферою програми. Шкала оцінки, диференційована за окремими творами, надавала можливість порівнювати результати виконання цього контрольного завдання різними студентами та встановлювати ступінь наближення до максимально прийняттого варіанту програми учня. Результати відображені в Таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати перевірки прогностичних умінь студентів

Відповідність програмовим вимогам		Якість обґрунтування програми		Адекватно обрано чотири твори		Адекватно обрано три твори		Адекватно обрано два твори		Адекватно обрано один твір	
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
28	29,0	31	30,3	0	0	17	16,6	36	35,7	49	47,7

Отже, аналіз результатів виконання цього контрольного завдання показав, що студенти недостатньо володіють умінням обирати репертуар відповідно до

особистості учня та програмових вимог. Наприклад, студент Д. запропонував включити чотириголосну фугу до програми учня, в характеристиці якого було зазначено, що він дуже відстає в музичній навченості, дуже повільно вивчає нотний текст. Студент Е., обираючи етюди, не врахував необхідності виховання рухових навичок, необхідних для виконання програми, що включала Сонату В.-А. Моцарта. Деякі студенти, на жаль, продемонстрували відсутність повного розуміння художньо-педагогічного значення певного музичного твору. Наприклад, студент Ф. включив до програми дев'ятирічного учня першу частину Сонати Л. ван Бетховена op.27 №2.

Підсумовуючи результати виконання двох контрольних завдань, що стосуються перевірки рівня сформованості прогностично-діагностичних умінь майбутнього музиканта-педагога, слід зауважити, що значна частка студентів показала недостатній рівень спостережливості, уміння аналізувати та узагальнювати зміст і значення процесів, що відбуваються в перебігу художньо-педагогічної діяльності, і на цій основі будувати обґрунтований прогноз художньо-естетичного та інструментально-виконавського розвитку учня. Отже, саме ці напрямки повинні стати пріоритетними в експериментальній роботі з формування професіоналізму викладача музичних дисциплін.

Наступне контрольне завдання можна частково віднести до комплексу завдань з перевірки прогностичних умінь, бо воно стосується уміння аналізувати музичні твори, що можуть бути включені до педагогічного репертуару. Але в основному воно було застосоване для перевірки наявного рівня сформованості умінь, що характеризують такий критерій сформованості професіоналізму, як здатність до експрес-аналізу та регулювання роботи учня в перебігу уроку. Аналіз музичних творів завжди повинен передувати роботі над ними. Крім визначення дидактичної ролі твору в програмі учня педагог визначає ще й характерні особливості образно-емоційної сфери, структури твору, технологічні труднощі, з якими може зустрітися учень, шляхи їх подолання. Отже, мова йде не про музикознавчий розбір, але про всебічний, цілісний виконавсько-педагогічний аналіз, що переслідує в першу чергу специфічно педагогічні цілі: втілення

емоційно-художнього змісту музичного твору через активне, творче відношення до процесів роботи над твором та його виконання з боку самого учня, адже творчий шлях до втілення змісту музичного твору пролягає через активізацію діяльності учня, стимуляцію його самореалізаційних процесів. Для цього педагог і повинен проаналізувати твір, в першу чергу, в естетично-художньому (як мету втілення) і в психолого-педагогічному (як шлях до втілення твору) сенсі. Таким чином, основною метою контрольного завдання з виконавсько-педагогічного аналізу музичних творів була перевірка рівня сформованості навичок складання та обґрунтування виконавського плану твору та попереднього плану роботи над ним у майбутніх музикантів-педагогів.

Показниками, які надавали можливість оцінити ці уміння, можна вважати такі: вірність характеристики емоційно-образного змісту твору; співвідношення визначеного змісту та засобів виразності, що забезпечують його втілення; наявність застосування при аналізі широкого кола знань; вірність визначення художньо-інтерпретаційних завдань; вірність визначення технологічних завдань роботи над даним твором; визначення необхідного та достатнього рівня навченості учня для успішного виконання даного твору; визначення труднощів, що можуть виникнути в процесі роботи; знаходження оптимальних шляхів їх подолання; створення виконавського плану твору з використанням здатності до художньої емпатії; якість професійної мови. Отже, максимальний бал при виконанні цього завдання – 10 (десять). Кожне з умінь оцінювалося за двобальною шкалою, де 1 (один) бал присуджувався експертною комісією за адекватну відповідь, а 0 (нуль) балів – за неадекватну.

Процедура виконання цього завдання відбувалася таким чином: до навчальних закладів, що брали участь в експерименті, було надіслано репертуарний список, до якого входили розповсюджені в педагогічній практиці твори різних стилів, жанрів та форм (Додаток Д). Педагоги експертної комісії, до складу якої входили викладач з методики та два досвідчених викладача педагогічної практики, пропонували студентам твори, що відповідали рівню підготовленості експериментальної навчальної групи студентів. Останнім

надавалася можливість ознайомитися з творами до виконання контрольного завдання. Виконання експериментального контрольного завдання відбувалося у формі усного заліку з виконавсько-педагогічного аналізу педагогічного репертуару.

Аналіз результатів показав, що більшість студентів досить добре володіє окремими необхідними навичками з арсеналу аналітичних засобів музиканта-педагога. Дуже часто студенти надавали вірну, вичерпну характеристику образної сфери твору, визначали основні технологічні виконавські завдання, правильно вказували шляхи освоєння необхідних для виконання твору навичок. Втім, не всі виконавські завдання були визначені достатньою мірою. Так, визначивши основні художні та технологічні завдання, студент Ж. не міг визначитися з другорядними, тобто з такими, що забезпечують прийнятне звукове втілення основного завдання твору. Недостатніми були знання щодо значення засобів музичної виразності у студента Н., що не міг визначити роль тих чи інших формують моментів, мелодико-гармонічних зворотів, ритмічних чи інтонаційних комплексів у створенні певного образного змісту. Особливо складною стала для студентів необхідність розробки приблизного виконавського плану твору. Виявилось, що більшість з них не знає, на основі чого будується подібний план та для чого він потрібний. Аналіз якості професійної мови, що попутно був проведений в ході виконання контрольного завдання, показав, що уміння студентів щодо висловлення своїх думок та почуттів ще досить обмежені. Іноді вони демонстрували ускладнену, перенасичену термінологією манеру висловлюватися, а іноді їх мова була недостатньо гнучка та лексично багата, хоча й деякою мірою образна.

Отже, наявний рівень сформованості навичок виконавсько-педагогічного аналізу музичних творів вимагає активної подальшої роботи з розвитку уміння відчувати емоційний “підтекст” твору, пов’язувати його з виразністю та виконавсько-технологічними засобами в єдиний комплекс. Результати виконання контрольного завдання відображені в Таблиці 2.5 (стор. 139).

Наступне контрольне завдання також було скероване на виявлення рівня сформованості здатності регулювати навчально-виконавський процес учня, зокрема, уміння майбутнього музиканта-педагога здійснювати експрес-аналіз цього процесу. Виконання цього завдання відбувалося в ході відкритих уроків в студіях педагогічної практики тих навчальних закладів, що брали участь в експерименті. Експертна комісія в складі викладача з методики та двох викладачів-консультантів з педагогічної практики оцінювала фрагмент уроку, і на базі цього робила висновки. Було розроблено спеціальний протокол, який включав 10 пунктів, що схематично відображували позиції, за якими здійснювалася оцінка роботи студента. Такими позиціями були: адекватність характеристики студентом учнівського виконання музичного твору; фіксація основних помилок; правильність визначення їх причин; доцільність пропозицій щодо подолання недоліків; різноманітність та доцільність педагогічних впливів; наявність, правомірність та якість показів; точність, конкретність, ясність вербального оформлення зауважень та завдань; підтримання емоційного стану учня, глибина співдії з ним; застосування проблемних методів навчання, допоміжних матеріалів (збірників вправ, різних редакцій та видань); дотримання прогнозованої художньої мети виконання твору. Кожен з членів експертної комісії виставляв свою оцінку (за двобальною шкалою: 1 (один) бал за адекватність професійним вимогам з даного пункту, і 0 (нуль) балів за неадекватність), які по закінченні виконання контрольного завдання сумувались. Загальна підсумкова оцінка фігурувала в кінцевому протоколі.

Максимальну оцінку в 10 балів не отримав жоден з респондентів. Найбільш розповсюдженим недоліком у роботі студентів була недостатня обґрунтованість запропонованих шляхів виправлення помилок учнів. Студенти ще не завжди можуть вірно визначити, в чому глибинна причина недоліку в грі. Наприклад, студент І. запропонував учню такі прийоми роботи над етюдом К.Черні та допоміжні вправи, які не могли не тільки виправити ситуацію, але завели виконавця “в глухий кут”. Студент К. пропонував учню повторити кілька разів фрагмент твору, бо не міг одразу визначити, що невірно робить учень під час гри.

Показ, як невербальна форма педагогічного впливу, виконувався досить часто не на належному рівні, не даючи учневі потрібної інформації про еталон виконання. Наприклад, у студента Г. не витримувалась вірна аплікатура, педалізація була хаотичною. Вербальне оформлення зауважень страждало одноманітністю, штампами. Найгіршим недоліком в роботі студентів під час проведення фрагменту уроку була відсутність гнучкої та своєчасної реакції на зміни в характері виконання учнем твору чи його фрагменту. Студенти не завжди відчували та фіксували, чи відбулися ці зміни взагалі після їх педагогічних впливів. Це призводило до використання попередніх методів роботи, і, таким чином, до втрати корисного часу та зусиль протягом уроку. В ході виконання контрольного завдання виявилось також, що на недостатньому рівні в майбутніх музикантів-педагогів сформовано вміння користуватися проблемними методами навчання, які дозволяють задіяти творчі та розумові можливості учнів в процесі спільної роботи над твором. Студенти не пояснювали учням доцільності застосування тих чи інших методів роботи, можливих наслідків кожного з них, а також не демонстрували варіантів виконання фрагментів твору з обговоренням особливостей кожного з них. Досить впевнено студенти показали себе з боку емпатичної співдії з учнями: підтримували їх емоційний тонус під час роботи, намагалися створити сприятливу атмосферу творчого спілкування. Прогнозовану на початку уроку виконавсько-педагогічну мету студенти майже завжди намагалися тримати в полі зору.

Отже, майбутні музиканти-педагоги ще недостатньо володіють навичками осмислення недоліків у грі учня, а також навичками співдії з учнем у спільній роботі над оптимальним втіленням емоційно-художнього змісту твору. Крім того, студенти не продемонстрували достатнього рівня володіння навичками педагогічного мовлення. Крім того, часто вони розгублювалися, зустрічаючи опір чи нерозуміння учня. Все це вказує на необхідність введення в процес методичної підготовки таких форм навчання, що сприяли б більш ефективним результатам підготовки студентів до різноманітних ситуацій творчої співпраці з учнем. Підсумовуючи результати виконання двох контрольних завдань, що були

скеровані на виявлення рівня сформованості навичок експрес-аналізу художньо-педагогічного процесу, слід зауважити, що студенти продемонстрували досить низький рівень застосування теоретичних знань на практиці. Результати виконання двох контрольних завдань подані у Таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати перевірки умінь виконавсько-педагогічного аналізу музичних творів та експрес-аналізу навчально-виконавського процесу

Бали	Виконавсько-педагогічний аналіз музичних творів		Експрес-аналіз виконавсько-педагогічного процесу	
	Абс.	%	Абс.	%
10	0	0,0	0	0,0
9	5	4,9	4	3,9
8	12	11,7	19	18,6
7	24	23,5	12	11,7
6	61	59,9	67	65,6
Разом	102	100,0	102	100,0

Наступне контрольне завдання виявляло рівень сформованості здатності до всебічної оцінки результатів художньо-педагогічного процесу, порівняння їх з прогнозованими на початковому етапі роботи та винайдення шляхів вдосконалення вказаного процесу. Для перевірки умінь, що характеризують цю здатність, було використано метод співбесіди експериментатора зі студентами в ході обговорення результатів виступу їх учнів з студії педагогічної практики на академічних концертах. В перебігу співбесіди рівень сформованості оцінних умінь визначався за такими параметрами: присутність елементів естетично-художньої оцінки виконання твору; адекватність якісно-технологічної оцінки виступу учня; визначення ступеня відповідності якості виступу прогнозованим результатам та аналіз причин відхилення від прогнозованого; визначення якості роботи учня протягом всього періоду роботи над твором; критична оцінка своєї ролі як педагога а також узагальнення та висновки, які можуть допомогти в подальшому професійному удосконаленні. Кожний з пунктів оцінювався за

двобальною шкалою: 1 (один) бал за вичерпну відповідь та 0 (нуль) балів за недостатній рівень аналізу. Отже, максимально можливою оцінкою було 5 (п'ять) балів.

Близько третини студентів надали адекватну оцінку гри учня. Критичні оцінки студентів щодо навчально-виконавського процесу учнів часто містили слушні зауваження, були досить аргументованими. Найбільш успішним виявилось надання якісно-технологічної оцінки виконання: це зрозуміло, бо студенти спиралися на власний виконавський досвід. Натомість, художньо-естетична оцінка часто була непевною, з повною або частковою відсутністю чітко визначених критеріїв визначення художньої якості стосовно учнівського виконання. Тому якість фіксації відповідності прогнозованого та отриманого в результаті роботи з учнем результату (конкретного виконання) була незначною (19 чол. або 18,8% студентів). Це зрозуміло, адже студенти прагнули скоріш “ідеального” виконання без корекції на вік та індивідуальні особливості учня-виконавця. Якість та самостійність роботи учнів вони також не завжди оцінювали вірно, часто взагалі ігнорували їх роль як суб'єктів загального художньо-педагогічного процесу. Наприклад, студент М. зауважив, що роль учня була зовсім незначною, що не відповідало дійсності. Майбутні педагоги в основному досить критично ставилися до власної педагогічної роботи, вірно визначали її недоліки, а також прагнули більш не повторювати своїх помилок. Гіршим було визначення напрямків корекції подальшої роботи з даним учнем та власного вдосконалення. Таким чином, п'ять балів не отримав жоден з респондентів, чотири бали – 5 чол. або 4,9%, три бали – 28 чол. або 27,4%, два бали – 69 чол. або 67,7%.

Отже, уміння оцінювати результати художньо-педагогічного процесу майбутні музиканти-педагоги продемонстрували на рівні, що не є достатнім для стабільно успішного здійснення цього процесу. Тому процес методичної підготовки необхідно скерувати на опрацювання навичок художньо-естетичної оцінки виконання музичних творів. Не менш важливим є формування уміння співпрацювати з учнем, залучати його до активної участі в художньо-

педагогічному процесі через підтримання зацікавленості учня в самостійних пошуках звукового втілення образно-емоційного змісту твору.

Таким чином, лабораторна частина констатувального експерименту дозволила більш докладно дослідити характер проявів професіоналізму викладача музичних дисциплін та рівень його сформованості у студентів випускних курсів виконавських факультетів вищих музичних навчальних закладів. Поєднуючи ці дані з результатами опитування та тестування, враховуючи розроблені критерії та спираючись на результати всіх проведених досліджень можна визначити теоретично можливу кількість груп студентів з різним рівнем сформованості професіоналізму, а також ступінь цієї сформованості.

Високий рівень сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін можна назвати *самореалізаційним*, бо на цьому рівні він виявляє свої індивідуальні можливості у художньо-педагогічній діяльності. В осягненні професійних знань та умінь викладач виходить на методологічний рівень, володіє широким спектром виконавських та педагогічних навичок, здатний цілеспрямовано виконувати професійні завдання високої складності в стислий час. Головне, що такий спеціаліст скерований на саморозвиток в своїй професії, тобто на цілеспрямоване та свідоме підсилення своїх позитивних особистісних якостей, нівелювання негативних, а також на створення свого індивідуального стилю роботи.

Високий рівень сформованості професіоналізму у студентів випускних курсів фортепіанних факультетів вищих музичних навчальних закладів, що відносяться до цієї групи, передбачає явно виражене позитивне та зацікавлене ставлення до професії музиканта-педагога. Студенти впевнено володіють великим обсягом знань з методики викладання гри на фортепіано, а також з історії та теорії фортепіанного виконавства; орієнтуються в широкому колі педагогічного репертуару; оперативно застосовують в практичній педагогічній діяльності знання з історії та теорії музики; доцільно використовують основні принципи педагогіки та психології, в тому числі музичної. Майбутні музиканти-педагоги демонструють здатності адекватно фіксувати здібності, індивідуальні риси

особистості та психологічні стани учнів; точно характеризувати причини труднощів в навчанні; вірно визначати завдання розвитку учня на найближчий період навчання та обґрунтовано прогнозувати цей розвиток. Такі студенти в змозі підібрати педагогічний репертуар для учня, враховуючи його творчий потенціал та згідно вимог програми; вони здатні правильно передбачати перешкоди, що можуть виникати в перебігу роботи над музичним твором. Уміння адекватно характеризувати емоційно-художній зміст музичного твору підкріплюється правильним розумінням ролі засобів виразності в створенні певного характеру музики, що зумовлює здатність створювати переконливий виконавський план твору, вірно визначати художні та технологічні завдання роботи над ним у співвіднесеності з потенціалом конкретного учня. Майбутні музиканти-педагоги здатні надавати вірну характеристику виконання учнем твору чи його фрагменту, з'ясовувати всі основні помилки та їх причини; пропонувати переважно оптимальні шляхи удосконалення виконання твору; обирати доцільні педагогічні впливи, вчасно варіювати методи роботи, застосовувати проблемні та евристично-алгоритмічні методи; використовувати допоміжні матеріали. Уміння підтримувати творчу активність учня зумовлене здатністю емпатично співдіяти з ним та підтримувати належну емоційну атмосферу уроку, а також яскравістю вербальних та невербальних педагогічних впливів. Студенти, що відносяться до цієї групи, здатні надавати адекватну та обґрунтовану естетично-художню та якісно-технологічну оцінку виконання учнем твору, співвідносити її з індивідуальністю учня; вміють правильно визначати ступінь відхилення у виконанні твору від прогнозованого результату; здатні винаходити відповідні шляхи корекції подальшого перебігу художньо-педагогічного процесу з точки зору обох його суб'єктів.

Середній рівень сформованості професіоналізму можна охарактеризувати як *нормативний*, або такий, в якому ступінь професіоналізму виражений в певних соціально усталених нормах праці. Отже, музикант-педагог, що досяг цього рівня, характеризується засвоєнням професійних стандартів щодо знань та навичок, дотриманням основних методичних принципів, що вироблені в

професії, наслідуванням зразків педагогічної роботи. У порівнянні зі спеціалістом високого рівня спектр виконавських та педагогічних можливостей більш обмежений. Такі спеціалісти досить продуктивно розв'язують професійні завдання, але виявляють індивідуалізацію своєї праці лише в формі комбінації загальноприйнятих методичних прийомів та способів виховання та навчання, не виходячи на творчий рівень.

Середній рівень сформованості професіоналізму у студентів, що відносяться до цієї групи, передбачає позитивне, свідоме, але незацікавлене ставлення до професії музиканта-педагога. Рівень педагогічної та загальної музичної ерудиції таких студентів достатній для досягнення позитивних результатів художньо-педагогічної діяльності, але не забезпечує стабільно високої успішності цієї діяльності внаслідок того, що знання недостатньо різнобічні та систематизовані. Майбутні спеціалісти здатні фіксувати та характеризувати здібності, індивідуальні особливості особистості учня та його психофізіологічні стани не досить глибоко та повно, виявляючи в однаковій мірі не всі показники. На відміну від студентів, що відносяться до групи високого рівня сформованості професіоналізму, студенти з групи середнього рівня визначають стратегічні завдання розвитку учня на найближчий період навчання однобічно, без комплексного охоплення всіх напрямків розвитку. Підбір репертуару для учня досить вірний, але занадто хрестоматійний, не різноманітний, в ньому не завжди враховані побажання учня, а здатність прогнозувати перешкоди перебігу художньо-педагогічного процесу у студентів цієї групи виявлена слабо. Уміння характеризувати емоційно-художній зміст музичних творів не підкріплене глибоким розумінням архітектонічної побудови музики, а спирається на музикознавські "штампи", тому художні та технологічні завдання роботи над твором виявляються не повністю. Майбутні музиканти-педагоги, що відносяться до цієї групи, здатні надавати часткову експрес-характеристику виконання учнем твору чи його фрагменту: при вірному визначенні помилок у виконанні невірно окреслені їх причини, що призводить до недоцільності пропозицій з викорінення недоліків. Педагогічні впливи методично обгрунтовані, але не завжди

оптимальні, часто не узгоджені між собою. На уроках присутня емпатична співдія з учнем, підтримується належна атмосфера, але недостатньо підтримуються власні художні устремління учня, його роль як молодшого суб'єкта художньо-педагогічного процесу майже не враховується. Методи роботи таких студентів варіативні, але на уроках мало застосовуються проблемні пошукові методи навчання. Художньо-естетичні критерії оцінки навчально-виконавського процесу недостатньо обгрунтовані, тому оцінка якісно-технологічної сторони виконання переважає. Критична самооцінка ролі педагога часто не передбачає його майбутнього професійного вдосконалення.

Низький рівень сформованості професіоналізму можна охарактеризувати як *адаптивний*. На цьому рівні музикант-педагог проявляє лише первинне засвоєння технологій художньо-педагогічної діяльності. Найчастіше в нього домінує позиція, так би мовити, “вчителя-предметника”, який вважає головним власне володіння музичним інструментом, що дає можливість передати учневі професійні навички шляхом наслідування. Педагогічні задачі розв'язуються іноді успішними, але не оптимальними шляхами внаслідок недостатності психолого-педагогічних знань та умінь. Індивідуалізація праці у такого спеціаліста здійснюється у вигляді суб'єктивних “відкриттів” в галузі художньо-педагогічної діяльності. Мета вдосконалення власних педагогічних умінь не ставиться.

Низький рівень сформованості професіоналізму у студентів, що відносяться до цієї групи, передбачає: в цілому позитивне, іноді невизначене ставлення до професії музиканта-педагога; знання з усіх галузей, що забезпечують художньо-педагогічний процес, фрагментарні, несистемні. Здатність відчувати та фіксувати індивідуальні психофізіологічні особливості та стани учня обмежена: на перший план виходять лише зовнішні сторони поведінки учнів, що приводить до поверхневості їх характеристик. Висновки щодо особистості учня часто спираються лише на інтуїцію, носять суб'єктивний характер. Визначення стратегічних завдань розвитку учня на найближчий час навчання утруднене: нема вираженого бачення проблем розвитку учня, фіксуються лише очевидні

недоліки. Підбір репертуару не завжди відповідає вимогам програми – або ускладнений, або надлегкий, аргументація вибору репертуару непереконлива. Прогноз перебігу художньо-педагогічного процесу недостатньо конкретний, має тенденційний, узагальнений характер, що проявляється в тому, що робота над виконавсько-руховими навичками часто переважає над розв'язанням художніх завдань. Здатність до виконавсько-педагогічного аналізу творів обмежена за рахунок недостатності професійно-педагогічних знань. Уміння складати виконавський план твору обмежене спонтанними проявами. Експрес-аналіз навчально-виконавського процесу дидактично вірний переважно завдяки знанню специфіки виконавства, але пропозиції з подолання помилок учня часто недоцільні, бо не спираються на точне розуміння індивідуальних особливостей учня. Серед методів роботи переважають прямі педагогічні впливи, методи “спроб та помилок”, “натаскування”, багаторазові повторення без пояснень мети, проблемні методи роботи майже не застосовуються. Вербальне оформлення зауважень не завжди виразне, показ яскравий, але недостатньо якісний. Оцінка результатів виконання музичних творів утруднена через невміння оперувати художньо-естетичними категоріями, часто однобічна. Ступінь відхилення результату художньо-педагогічного процесу від його прогнозу фіксується, але не веде за собою конкретних пропозицій щодо корекції цього відхилення. Емпатична співдія з учнями присутня вибірково, ініціатива учня не заохочується, роль учня, як молодшого суб'єкта художньо-педагогічного процесу не враховується. Критична оцінка ролі педагога відсутня, майбутнього вдосконалення не передбачається.

Враховуючи викладені характеристики рівнів сформованості професіоналізму та підсумовуючи дані констатувального експериментального дослідження через визначення середнього балу, можна зробити висновок, що високому (самореалізаційному) рівню відповідає 5 осіб або 4,7% опитуваних; 33 особи або 32,3% майбутніх музикантів-педагогів відповідає середньому (нормативному) рівню; низькому (адаптивному) рівню сформованості

професіоналізму викладача музичних дисциплін відповідає 64 особи або 63,0 % респондентів.

Перевірка наявного рівня знань та умінь студентів випускних курсів фортепіанних факультетів вищих навчальних музичних закладів показала, що в процесі методичної підготовки студентів має місце недостатність необхідних передумов для розвитку професіоналізму викладача музичних дисциплін. При наявності належної бази з виконавсько-інструментальної підготовки відсутні міцні знання з психолого-педагогічної галузі, ці дві сторони підготовки музиканта-педагога не інтегруються в єдиний комплекс. Методична підготовка студентів недостатньо спрямована на забезпечення розвитку здатностей до художньої та художньо-педагогічної емпатії, до професійної рефлексії та цілепокладання. З цього випливає недостатня увага до створення індивідуального педагогічного стилю кожного студента, що обирає шлях музиканта-педагога, адже формування професіоналізму можливе тільки через самопізнання та самовдосконалення на основі рефлексії художньо-виконавського досвіду та психолого-педагогічних знань і умінь. Отже, методична підготовка не скерована на формування професіоналізму викладача музичних дисциплін саме в тому визначенні і змістовій характеристиці, що запропоновані в даному дослідженні.

На основі сучасного розуміння дидактики вищої школи слід втілити в навчальний процес більш досконалі засоби навчання, що дозволить індивідуалізувати і диференціювати професійну підготовку майбутніх музикантів-педагогів. Таким чином, слід звернути увагу на розробку та апробацію таких засобів, що дозволять усунути недоліки методичної підготовки студентів, спрямувати її на створення умов для особистісного та професійного зростання та самореалізації майбутніх музикантів-педагогів, переорієнтувати методичну підготовку на формування зацікавленості педагогічною професією, на осягнення ролі музиканта-педагога в формуванні особистості учня. Наступний розділ буде присвячено викладенню теоретичних положень та практичних шляхів формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі методичної підготовки.

2.2. Педагогічні умови та методика формування професіоналізму в процесі методичної підготовки

В процесі діагностування наявного рівня сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін у студентів вищих музичних навчальних закладів було виявлено ряд недоліків. Наприклад, недостатній рівень засвоєння студентами знань з педагогіки та психології, відсутність органічного зв'язку між ними та виконавсько-інструментальною базою. Також було зафіксовано, що в студентів недостатньо сформоване чітке уявлення про першорядні уміння, які забезпечують успішну музично-педагогічну роботу. Зокрема такі, що забезпечують необхідні передумови для самореалізації як самого музиканта-педагога, так і його учнів. Серед них - уміння стратегічно прогнозувати розвиток учня, уміння вірно зрозуміти характер та причини недоліків у виконанні музичного твору учнем, а також варіативно коригувати роботу, уміння відчувати внутрішню драматургію музичного розвитку та будувати виконавський план твору, уміння адекватно оцінювати результат художньо-педагогічного процесу. Під час проведення діагностувального дослідження було зафіксовано також певний дисбаланс між розвитком у майбутніх музикантів-педагогів кваліфікаційних та особистісних якостей, що пояснюється недостатньою увагою з боку викладачів, що забезпечують методичну підготовку майбутніх музикантів-педагогів, до розвитку індивідуального педагогічного стилю кожного студента, що обирає цей професійний шлях.

Отже, цілеспрямована робота з формування професіоналізму викладача музичних дисциплін базувалася на основі дидактики вищої школи і була скерована на виправлення недоліків в напрямках надбання музично-педагогічних знань та формування відповідних умінь в умовах самопізнання та самовдосконалення студентів на основі рефлексії художньо-виконавського досвіду.

Як було зазначено в попередніх розділах, професіоналізм - це психічне утворення, породжене практикою людини, її діяльністю. Діяльність виявляє всі

індивідуальні властивості людини, адже характер діяльності не можна пояснити інакше, ніж через систему якостей і станів її суб'єкта. Особистість в процесі діяльності забезпечує її ефективність не тільки за рахунок використання технології праці, але й за рахунок активізації власних психологічних можливостей, розкриття свого потенціалу. Отже, успішність будь-якої діяльності багато в чому залежить від структурної цілісності та єдності особистісних складових.

Як відомо, через процес діяльності здійснюється становлення та розвиток особистості. Під час професійного становлення особистості як включення в певний конкретний вид діяльності, набуваються фахові знання, розвиваються професійні уміння та навички. Зміни на соціальному та особистісному рівнях відбуваються у майбутнього спеціаліста лише завдяки знаходженню в сфері певної конкретної професійної діяльності. Отже, процес формування професіоналізму повинен забезпечуватися включенням майбутнього спеціаліста в професійну діяльність. Діяльнісний підхід в формуванні професіоналізму дає можливість поставити наголос на тих якостях особистості, завдяки котрим забезпечується успішність даної професійної діяльності.

Подібну можливість, але дещо в іншому ракурсі, надає також акмеологічний підхід. Як було зауважено, ключовою проблемою акмеології є розвиток та реалізація творчого потенціалу людини як суб'єкта професійної праці та цілісної життєдіяльності, а також досягнення досконалості в здійсненні професійної діяльності. Професіоналізм виступає тут як головна умова суб'єктної реалізації індивіда. Залежність між процесом становлення професіоналізму та формуванням цілісної особистості відображена в законі акмеології про особистісно-професійний розвиток людини. Вивчення можливостей особистості в порівнянні з професійним ідеалом, створення індивідуальних програм для їх розвитку, а також вивчення алгоритмів успішної діяльності є необхідним в процесі професійного становлення особистості. Таким чином, застосування цих двох підходів забезпечує певний баланс в урахуванні суб'єктивного та

об'єктивного аспектів діяльності в процесі формування професіоналізму майбутніх музикантів-педагогів.

Згідно з акмеограмою професійної діяльності, однією з її підструктур є акмеологічні інваріанти, тобто ті новоутворені компоненти особистості, які зумовлюють найвищу продуктивність праці та творчий підхід до неї незалежно від зовнішніх умов. Вони включають, наприклад, особистісне цілепокладання, постійну “включеність” в процес професійної діяльності, багаторівневу рефлексію її перебігу та результатів, передбачення, саморегуляцію. В цьому зв'язку особливого значення набуває розвиток інтегративних психологічних характеристик особистості майбутнього професіонала. Деякі дослідники навіть розглядають професіоналізм як володіння продуктивними психотехнологіями [206, с. 45]. Отже, актуальними шляхами професійного становлення людини є формування навичок самоуправління, набуття досвіду дій в нестандартних ситуаціях, вироблення установки на особистісне самовдосконалення шляхом пізнання своїх здатностей та адекватної самооцінки досягнень, взаємодія з середовищем в реальних обставинах.

Методична підготовка студентів виконавських факультетів вищих музичних навчальних закладів є найбільш сприятливим середовищем для формування педагогічного професіоналізму, адже в змістовому плані вона включає не тільки набуття сукупності відповідних знань, умінь, навичок, а й виховання професійно-значущих якостей особистості. Особливістю методичної підготовки є засвоєння цілої низки профілюючих предметів, що вивчаються протягом всього навчального періоду. Отже, протягом декількох років має здійснюватися планомірний регулярний вплив на майбутніх професіоналів, що не може не позначитися на їх методичній озброєності. Особливо корисною є така багатопредметність в інтегрованому курсі “Основи педагогічної майстерності”, який упроваджується в музичних училищах (розглянутий в підрозділі 1.2.). Але музичні академії та консерваторії, в яких методична підготовка має більш підсумковий, узагальнюючий характер, відмовилися від інтегрованого курсу на користь виокремлення навчальних дисциплін, зокрема, курсу методики навчання гри на

музичних інструментах. Крім того, курс методики та інші предмети, що забезпечують професійно-педагогічну підготовку, розташовані в навчальних планах навчальних закладів в різних семестрах, що додатково ускладнило проведення формувального експерименту. Таким чином, формувальний експеримент, що здійснювався в 2002-2005 роках в межах курсу “Методика навчання гри на фортепіано”, в Національній музичній академії України ім. П.І.Чайковського відбувався протягом двох навчальних семестрів із студентами III-IV курсів; в Київському вищому державному музичному училищі ім. Р.М. Глієра – протягом шести семестрів із студентами II-V курсів. В цих навчальних закладах було визначено експериментальні групи, де вводився в дію активний фактор впливу. Формувальна робота щодо окремих компонентів професіоналізму музиканта-педагога велася згідно програми курсу методики. В Львівській державній музичній академії ім. М.В.Лисенка (два семестри, II та IV курси) та Дніпропетровському державному музичному училищі ім. М.І.Глінки (два семестри, IV курс), де були визначені контрольні групи, навчальний процес залишився без змін. Цю форму паралельного експерименту було обрано в зв'язку з браком достатньої кількості студентів для створення якісних контрольної та експериментальної груп в одному навчальному закладі без руйнівного втручання в навчальний процес. Об'єктивні дані щодо якісних характеристик експериментальних та контрольних груп відповідали умовам ідентичності за віком, рівнем успішності та попередньою підготовкою студентів, а також за принципами проведення навчально-виховного процесу в цих закладах. Всього в формувальному експерименті взяли участь 90 осіб.

Проведення формувальної роботи виявило певний резерв покращення організації професійної підготовки у вищих музичних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Це має бути вибір найдоцільнішого варіанту організації та змістового наповнення методичної підготовки, що забезпечить досягнення її максимальної ефективності та буде сприяти формуванню професіоналізму майбутніх музикантів-педагогів. Так, бажано додати навчальних годин та продовжити вивчення методики в консерваторіях, щоб уникнути розриву між

закінченням вивчення курсу та початком складання державних іспитів. Це надасть також можливість випускникам спеціалізованих шкіл, що не мали педагогічного досвіду, набуті більш ґрунтовних знань та навичок педагогічної роботи.

В змістовому плані методична підготовка включає в себе сприяння формуванню важливих особистісних рис та психологічних здатностей майбутнього фахівця. Тому формувальна робота була скерована не тільки на тренінг найважливіших педагогічних умінь студентів, але й на обговорення актуальних педагогічних проблем, а також на допомогу у створенні власного педагогічного стилю майбутніх музикантів-педагогів. В ідеальному випадку це можливо завдяки поєднанню методичної підготовки та педагогічної практики в формувальному експерименті. Але ми свідомо обмежилися саме курсом методики. По-перше, педагогічна практика все-ж-таки є похідною від курсу методики, вона нерозривно пов'язана з ним і не є самостійним компонентом в структурі методичної підготовки. В процесі педагогічної практики відбувається актуалізація, закріплення, поглиблення методичних знань, умінь, навичок. Недостатній рівень володіння дидактичним компонентом професійної підготовки призводить до хибних дій в практичній діяльності молодих музикантів-педагогів, до обмеження їх самореалізації в ній. По-друге, через вихід формувальної роботи в сферу педагогічної практики неможливо було б забезпечити чистоту експерименту в умовах індивідуальної форми навчання, а також збільшився б обсяг дослідження. Таким чином, експериментальним майданчиком для перевірки теоретичних положень дослідження став курс методики як центральна дисципліна методичного циклу, що охоплює значну кількість навчальних годин і дає змогу планомірно формувати необхідні якості музиканта-педагога.

Розуміючи певну однобічність такого рішення, в дослідженні зроблено все можливе, щоб практичний компонент був присутній на всіх етапах дослідження. В лабораторній частині констатувального експерименту досвід практичної роботи студентів було використано у створенні психолого-педагогічних характеристик учнів студії практики, а також через проведення фрагментів уроку з учнями цієї студії та обговорення їх виступів на академічних концертах. Ми намагалися

включити якнайбільше практичних завдань у формувальний процес, щоб наблизити його до потреб практичної діяльності майбутніх музикантів-педагогів. Роль таких формувальних заходів полягала в доповненні та узагальненні навчального матеріалу. До тем, що вивчаються, пропонувалися практичні завдання, педагогічні ситуації, що вимагають розв'язання, вправи та професійно-рольові ігри, що покликані змодельовати умови реальної педагогічної діяльності, надаючи студентам можливість в психологічно сприятливих умовах отримати професійні навички, апробувати свої психолого-педагогічні можливості. Також запропоновані методи урізноманітнюють та поглиблюють навчальний процес, вимагаючи від студентів не тільки засвоєння знань, але й включення в професійні рефлексивні процеси. Відповідність названих методів рефлексивно-гуманістичній концепції навчання підвищує ефективність процесів формування професіоналізму.

Викладені позиції визначили мету формувального дослідження – планомірний педагогічний вплив на особистість студентів з метою розвитку всіх складових професіоналізму викладача музичних дисциплін та оцінка ефективності шляхів та засобів формування професіоналізму в процесі методичної підготовки.

Завданнями формувального експериментального дослідження були: 1) визначити педагогічні умови ефективного формування професіоналізму викладача музичних дисциплін; 2) розробити методику поетапного формування професіоналізму викладача музичних дисциплін; 3) запропонувати практичні рекомендації для викладачів вищих музичних навчальних закладів з впровадження розробленої методики формування професіоналізму в навчальний процес. Ефективність розв'язання поставлених завдань забезпечував перехід до нових технологій навчання, орієнтованих на варіативність, індивідуальну творчість, особистісно центровані зміст і методи підготовки майбутніх спеціалістів.

Оскільки пріоритетним напрямом професійної підготовки у вищих музичних навчальних закладах є виконавський, процес формування професіоналізму викладача музичних дисциплін ускладнюється. Педагогічні дисципліни включаються до навчального процесу на старших курсах, а отже для формування

потрібних педагогічних знань та навичок до початку самостійної педагогічної діяльності залишається небагато часу. Таким чином, зростає роль умов, в яких відбувається методична підготовка студентів. Педагогічна умова являє собою те середовище, обставини, в яких те чи інше педагогічне явище або процес виникає, існує та розвивається. Отже, потрібно визначити такі педагогічні умови, які оптимізують процес включення студентів в сферу педагогічної діяльності та сприяють розвитку та вдосконаленню потрібних якостей особистості.

Одною з невід'ємних характеристик людської діяльності є її усвідомленість. Психічна регуляція діяльності означає перш за все прийняття особистістю усвідомлених рішень щодо визначення цілей та мотивів діяльності. Отже, особистість повинна приймати усвідомлене рішення щодо свого самовдосконалення і в професійній діяльності. Цьому великою мірою сприяє позитивність ставлення до професійної перспективи, в даному випадку – музично-педагогічної. Відсутність мотивації до професійної діяльності призводить до низької результативності, а отже, невдоволеності роботою, зниження самооцінки, психологічної напруженості, що, в свою чергу, є причиною загальмованості самореалізації особистості в цілому. Отже, першорядним завданням є стимулювання професійної мотивації майбутнього спеціаліста. Позитивні зрушення в цій сфері можливі за умов глибокої впевненості в особистісній та суспільній значущості своєї професії, а також в її успішності та плідності.

Професійна зацікавленість виникає також на основі переживання успіху у вирішенні завдань, що виникають в період підготовки до професійної діяльності. Через особистісну активність, прагнення до подолання теперішнього стану заради майбутнього, кращого стану виникає потреба ствердитися у певному виді діяльності. Це спричиняє високий ступінь активності в її освоєнні, що, в свою чергу, забезпечує самореалізацію особистості. Характеризувати це явище можна через поняття інтенції діяльності, тобто, того чиннику, що відображує специфіку підходу людини до предмету діяльності [94]. Інтенція (походить від латинського *intention* – устремління, прагнення) характеризує мету, скерованість

свідомості, волі, почуттів на певний предмет. Розвиток інтенції сприяє зацікавленості студентів в набутті знань, умінь, навичок. Отже, важливою педагогічною умовою слід вважати стимулювання професійно-педагогічної інтенції шляхом активізації самопізнання та самовдосконалення в процесі методичної підготовки.

Оскільки сучасна педагогіка орієнтована на розкриття творчих можливостей кожного суб'єкта навчання, під час формування професіоналізму слід враховувати індивідуальні риси людини. Все це визначає необхідність індивідуального підходу до кожного майбутнього спеціаліста в перебігу професійної підготовки. Індивідуальний підхід надає можливість коригувати процес набуття навичок діяльності в залежності від наявності та рівня сформованості особистісних якостей, здатностей. Слід також враховувати особистісні передумови набуття професіоналізму студентами. Питання індивідуального підходу розв'язується в контексті визначення співвідношення між загальним та окремим в розвитку, вихованні та освіті особистості. Узагальнена програма будь-якого навчального курсу не дає можливості виявляти індивідуальність конкретного студента, розвивати його слабкі сторони та врівноважувати баланс між сильними та слабкими сторонами. Оптимальною є така професійна підготовка, яка сполучає індивідуальний розвиток кожного майбутнього спеціаліста та його відповідність державним стандартам.

Індивідуальний підхід в межах особистісно орієнтованого навчання надає можливість спиратися в навчальному процесі на життєвий та професійний досвід, здібності, переваги та ціннісні орієнтири конкретної людини. Майбутній фахівець має можливість пізнати свій потенціал та закласти основи його реалізації в майбутньому. Зміст та форми навчання, заснованого на індивідуальному підході, будуються на принципах варіативності, використання та перетворення суб'єктивного досвіду студента, стимулювання його творчого самовираження, а також контролю за самим процесом навчання, а не тільки за

його наслідками. Отже, наступною педагогічною умовою формування професіоналізму слід вважати забезпечення варіативності завдань з метою реалізації індивідуального підходу до студентів та вдосконалення властивостей кожного майбутнього спеціаліста в процесі методичної підготовки.

За визначенням Г.М. Ципіна “Низький рівень емпатії та рефлексії слугує вельми серйозною причиною негативних явищ в процесі музично-педагогічного спілкування...”[177, с. 23]. Одним з досягнень психолого-педагогічної науки останнього часу слід вважати розробку рефлексивно-гуманістичної концепції навчання як основи продуктивної професіоналізації [83;98;110;202;214;215]. Психолого-педагогічний вплив в межах цієї концепції повинен скеровуватись на розвиток здатності майбутніх спеціалістів здійснювати переосмислення власного та чужого досвіду, а також дієво перетворювати його у відповідності до умов вирішення конкретної творчої задачі. Найбільш продуктивний та перспективний метод професійного становлення особистості майбутнього спеціаліста полягає в практичному використанні рефлексивної психології вирішення творчих завдань. Головний її зміст – культивування неруйнівних способів взаємодії, впливу, розвитку та саморозвитку. Рефлексія розглядається тут як процес самовизначення, переосмислення, перебудови суб’єктом своєї свідомості, діяльності, спілкування, тобто, цілісного ставлення до середовища.

Процес розв’язання творчого завдання передбачає багатозначність умов, в яких воно надане, і виключає можливість будь-яких готових рішень. Для виникнення у майбутнього спеціаліста рефлексивних психологічних новоутворень необхідно забезпечити достатню інтенсивність рефлексування. Це можливо через створення рефлексивного середовища. Рефлексивне середовище є системою розвивальних відносин. Але водночас є і системою відносин, що розвивається. Це система, яка не керується ззовні, а функціонує через саморегуляцію та рефлексивні механізми всіх учасників. Отже, створення рефлексивного середовища пов’язане з творчим розкріпаченням особистості, що є дуже важливим для професійного становлення музиканта-педагога.

Одним з шляхів формування професійного мислення педагога є метод моделювання педагогічних ситуацій в навчально-практичній діяльності студентів (проблемно-діяльнісна концепція навчання). Основний принцип полягає в тому, що набутий досвід, знання та уміння майбутнього спеціаліста є матеріалом для творчого розв'язання наявної проблеми. Створення рефлексивного середовища дозволяє співвіднести навчально-професійну проблему з реальною професійною практикою, що передбачає спеціально організовану процедуру рефлексування професійної діяльності з метою “перенесення” набутого досвіду за рамки навчального процесу. Обговорення проблеми в межах рефлексивного середовища надає можливість взаємодоповнення та розвитку думок всіх учасників [183, с. 104; 127, с. 132].

Створення рефлексивного середовища в перебігу професійно-педагогічної підготовки майбутніх музикантів-педагогів дозволяє виконати основний принцип рефлексивно-гуманістичної концепції навчання: істина не викладається, а переживається, при цьому підвищується роль самовизначення особистості, навчання впливає з зацікавленості, максимально враховується індивідуальний рівень кожного, навчання протікає в доброзичливій атмосфері неупередженості та спільної діяльності. Застосування рефлексивного середовища в процесі методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів дає можливість не втрачати в період навчання неповторність творчого начала кожного студента, і розвивати в ньому бажання самореалізації в мисленні, спілкуванні, діяльності.

Продуктивна спільна діяльність в діалогах з педагогом та колегами-студентами формує свободу вираження особистості, сприяє розвитку професійного мовлення, контактності та ін. Слід додати, що заняття в рефлексивному середовищі відбуваються найчастіше в умовах яскравої емоційної забарвленості, що не може не відбиватися на позитивності результатів професійної підготовки. Таким чином, рефлексивні методи, формуючи міжособистісні та операціональні складові готовності до професійної діяльності, забезпечують єдність, цілісність становлення особистості майбутнього фахівця,

привчають до гнучкого застосування принципів художньо-педагогічного процесу. Отже, черговою педагогічною умовою оптимізації формування професіоналізму майбутніх музикантів-педагогів є залучення студентів до діяльності в умовах рефлексивного середовища на основі моделювання ситуацій художньо-педагогічної взаємодії.

Наступна педагогічна умова, що оптимізує процес формування професіоналізму, передбачає зростання самостійності майбутнього музиканта-педагога в здійсненні художньо-педагогічного процесу. Залучення до самостійної діяльності є необхідною умовою оптимізації професійної підготовки студентів. Самостійність в роботі музиканта-педагога виражається не тільки в умінні логічно та аргументовано обирати методи роботи з учнем, приходити до власних висновків щодо аналізу методичних проблем. Самостійність стимулює творчий підхід до своєї справи, сприяє розвиткові уяви в прочитанні нотного тексту твору, у втіленні його ідеальних образів у конкретно-звуковій формі. Отже, самостійність в прийнятті рішень та відповідальність за них є важливою складовою успішної музично-педагогічної діяльності.

“Самостійність є однією з інтегративних властивостей особистості, яка характеризується, з одного боку, сукупністю засобів, якими володіє особистість, та, з іншого боку, потенційними можливостями та відношенням до процесу діяльності, його результату та умовам здійснення” [44, с. 37]. Формування самостійності як риси особистості визначається характером діяльності цієї особистості. Самостійне мислення впливає з знань, набутих в перебігу самостійної роботи, спостережень, перевірки. Тобто, самостійність мислення тісно пов’язана з самостійною діяльністю [111, с. 369].

Стимулювання самостійності відбувається завдяки поступовому підвищенню складності навчального матеріалу. Завдання та вправи повинні бути продумані таким чином, щоб з кожним наступним завданням здатність до самостійного вільного оперування методами та прийомами музично-педагогічної діяльності зростала. Перехід від алгоритмізованих форм

розв'язання педагогічних завдань до вільного оперування методами і прийомами музично-педагогічної діяльності відбувається через виховання здатності критично оцінювати позитивні та негативні сторони будь-яких навчально-виховних явищ та процесів, своїх та чужих дій, визначати свою позицію щодо них, а також уміння аргументувати свою думку в діалогічній співпраці. Отже, важливою педагогічною умовою формування професіоналізму викладача музичних дисциплін є стимулювання методичної самостійності щодо розв'язання педагогічних завдань. Воно відбувається через поступове зростання частки активних дій студента в діалогічному, двосторонньому зв'язку між ним та педагогом в період методичної підготовки.

Таким чином, педагогічні умови ефективного формування професіоналізму викладача музичних дисциплін покликані оптимізувати процес набуття професійних знань, умінь, навичок та активізувати майбутніх спеціалістів, надати їм можливість самопізнання та самовдосконалення.

Такими умовами є:

- стимулювання професійно-педагогічної інтенції майбутнього спеціаліста шляхом активізації самопізнання та самовдосконалення в процесі методичної підготовки;
- забезпечення варіативності завдань з метою реалізації індивідуального підходу до студентів в процесі методичної підготовки;
- залучення студентів до діяльності в умовах рефлексивного середовища на основі моделювання ситуацій художньо-педагогічної взаємодії;
- забезпечення методичної самостійності студентів щодо розв'язання педагогічних завдань.

Зазначені умови є необхідними, оскільки вони забезпечують якісно інший рівень професійно-педагогічної підготовки студентів вищих музичних навчальних закладів до художньо-педагогічної діяльності, спираючись на принцип самореалізації в професії. З іншого боку, ці умови є достатніми, бо їх комплекс охоплює всі компоненти професіоналізму викладача музичних

дисциплін: проектувально-конструктивний, регулятивно-процесуальний та контроль-коригувальний.

Організаційними формами проведення формувального експерименту були лекційні, семінарські та практичні заняття в перебігу реального навчального процесу студентів вищих музичних навчальних закладів. Їх адресність була фронтальною, груповою та індивідуальною.

В пошуках методів формування професіоналізму музиканта-педагога найбільш значущим було прагнення до розвитку у студентів гнучких способів розумової діяльності, що згодом актуалізуються у здійсненні художньо-педагогічного процесу. Тому основними вимогами до методів були: тісний зв'язок з реальними завданнями професійної діяльності, а також з соціальними вимогами до спеціаліста; систематичне охоплення всіх структурних компонентів професіоналізму музиканта-педагога; залучення студентів до самостійного вирішення навчально-практичних проблем. В доборі методів формування професіоналізму ми спиралися на існуючі в дидактиці підходи. В межах цих підходів було використано апробовані класичні психолого-педагогічні методи, адаптовані до музично-педагогічних явищ та процесів, а також авторські методи. Оскільки професіоналізм є умовою самореалізації суб'єкта професійної діяльності, основний акцент було зроблено на тих формах педагогічного впливу, які дають простір самостійності та проявам індивідуальності. Такими є активні ігрові, тренінгові форми, творчі завдання та вправи, моделювання педагогічних ситуацій, психодіагностичні заходи в перебігу пролонгованого експериментального навчання. Серед основних методів дослідження були також цілеспрямоване спостереження, аналіз та експертна оцінка результатів навчальної та практичної діяльності студентів.

Формувальний експеримент здійснювався поетапно. Кожен етап був скерований на досягнення певної мети та виконання відповідних завдань. Перший етап, *орієнтувально-спонукальний*, мав підготовчий та інформаційний характер. Його основною метою було забезпечення активної самовиховної діяльності студентів протягом всієї експериментальної роботи. Завдання цього етапу:

ознайомлення студентів з новою для них інформацією (основні поняття та категорії даного дослідження); актуалізація наявних знань та уявлень студентів і співвіднесення з ними нової інформації; формування установок на самопізнання та самовиховання. Форми роботи - переважно колективні, але з врахуванням індивідуального підходу через застосування варіативності завдань для студентів.

Оскільки вивчення сформованості професіоналізму у студентів в перебігу діагностувального експерименту мало узагальнений характер, охоплюючи різні навчальні заклади та курси, необхідно було уточнити наявний рівень сформованості досліджуваного феномену у студентів контрольної та експериментальної груп. З цією метою в межах орієнтувально-спонукального етапу був проведений додатковий діагностувальний зріз за методикою констатувального експерименту.

На початку формувальної роботи в межах лекційного курсу методики викладання гри на фортепіано в експериментальній групі було проведено кілька занять, присвячених ознайомленню студентів з такими поняттями, як професіоналізм (педагогічний та музично-педагогічний), самореалізація, емпатія (художня та художньо-педагогічна), професійна рефлексія, а також з сутністю акмеологічного підходу до проблеми професіоналізму. Ми свідомо відмовилися від використання спецкурсу. Саме поняття професіоналізму є всеохоплюючим, і тому звужувати межі його формування певним колом проблем не виявлялося можливим. Крім того, не всі навчальні заклади, що брали участь в експерименті, мали можливість запровадити такий спецкурс в навчальний процес. Отже, оскільки формування професіоналізму тісно пов'язане з вивченням курсу методики викладання гри на фортепіано, що має практично реалізовуватися в перебігу педагогічної практики студентів, було вирішено, що недоцільно виокремлювати спецкурс із загально-методичного простору.

Також в перебігу орієнтувально-спонукального етапу майбутнім музикантам-педагогам було запропоновано скласти індивідуальні схематичні програми самопізнання та самовдосконалення. Для цього було використано адаптовану

автором дослідження схему рефлексії реального та ідеального “Я” А.М. Виногородського [46, с. 216]. Схема являє собою аркуш з десятима шкалами

довжиною 120 мм (Додаток Ж). Кожна шкала позначена як одна з найнеобхідніших рис музиканта-педагога. Перш за все, кожен респондент повинен був оцінити власний рівень загальної культури, наявність комплексу знань та індивідуально-психологічних якостей, що необхідні музиканту-педагогу, ступінь самостійності в здійсненні педагогічної діяльності на даний момент, проаналізувати стиль своєї педагогічної діяльності. На основі цього аналізу на шкалі позначався умовний рівень сформованості перелічених позицій. Кожний міліметр позначався одним балом. Другим етапом складення схеми рефлексії було позначення на тих же шкалах бажаного рівня розвитку тих же позицій під час формувального експерименту.

Усвідомленість засад навчально-виховної діяльності, проблем міжособистісного сприйняття та взаємодії педагога з учнем, а також самоусвідомлення та самосприйняття педагога є показниками педагогічної рефлексії. Отже, в перебігу першого етапу формувальної роботи було створено умови для виникнення рефлексивного середовища, що є однією з педагогічних умов формування професіоналізму музиканта-педагога (піаніста). В результаті проведеної роботи студенти мали можливість осмислити власні якості, виявити своє ставлення до проблем професійного становлення. Оцінка своїх ситуативних можливостей, оцінка себе як носія цих можливостей є основою для розвитку потреби ствердитися у певному виді діяльності, скерованості на цю діяльність – тобто, розвитку професійної інтенції, яка є однією з педагогічних умов формування професіоналізму.

В перебігу орієнтувально-спонукального етапу експериментатор мав змогу ознайомитися з рівнями самооцінки та домагань респондентів, оцінити ступінь розбіжності між ними. На думку експертів, реалістично студенти оцінили риси свого характеру (доброзичливість, вимогливість, працездатність

та організованість), уміння відчувати стан людини. Дещо завищеними видалися оцінки загальної культури та ерудиції, виконавських умінь та знання інструменту. Заниженими були самооцінки щодо творчого підходу до справ та артистизму. Одностайними були студенти в прагненні досягти високої міри уміння обмірковувати свої дії, бути в них самостійними та незалежними.

Отже, в результаті проведення першого етапу експериментального дослідження з формування професіоналізму викладача музичних дисциплін кожний з студентів мав можливість скласти більш повне та усвідомлене уявлення про наявний ступінь свого розвитку як музиканта-педагога та визначити напрямки подальшої роботи з удосконалення професійних якостей. Також в результаті роботи був підвищений інформативний рівень студентів щодо актуальних проблем професійної підготовки музикантів. Все це сприяло зацікавленості студентів у продовженні експериментальної роботи. Таким чином, перший етап здійснювався за педагогічних умов індивідуального підходу до студентів, стимулювання їх педагогічної інтенції та виховання рефлексивності.

Метою другого етапу дослідної роботи - *рефлексивно-перетворювального*, було осмислення майбутніми музикантами-педагогами своїх знань, умінь, навичок, досвіду стосовно прогностичних форм художньо-педагогічної взаємодії, а також створення передумов для переведення емпіричного психолого-педагогічного досвіду студентів у чіткі структури методичних підходів та настанов. Завданнями цього етапу були: розвиток у студентів здатності проникати в сутність особистості учня та прогнозувати результати його навчання; удосконалення навичок добору педагогічного репертуару та оцінки його якості. Основними формами роботи на цьому етапі стали переважно індивідуальні завдання з наступним груповим обговоренням результатів їх виконання в умовах рефлексивного середовища, а також метод навчальної гри. Вказані методи вимагали самостійної роботи студентів з навчальною літературою, нотним текстом музичних творів, що відповідало педагогічній умові зростання долі самостійної роботи студентів.

Для вирішення одного з найперших завдань даного етапу - удосконалення умінь проникати в сутність особистості учня ми застосували метод вільних характеристик, запропонований С.І.Торічною [226, с. 45]. Метод вільних характеристик дозволяє виявити, наскільки в респондентів розвинене уміння психологічно оцінювати іншу особистість. Цей метод допомагає, в першу чергу, з'ясувати питання, чи бачить майбутній педагог певні якості людини, що склалися, чи обмежується простим описом поведінки. Крім того, такий метод дозволяє з'ясувати, які властивості особистості учня (виконавця) переважають у сприйнятті майбутнього педагога.

Кожному студенту пропонувалося скласти письмову психолого-педагогічну характеристику на будь-яку особу, що навчається музики або на самого себе (анонімно). Після цього студенти мали можливість обмінятися характеристиками (не знаючи, кому вони належать) і критично оцінити їх в межах визначених попередньо критеріїв під час групового обговорення. Застосування цього методу надало студентам можливість зафіксувати рівень власних психолого-педагогічних умінь, набути досвіду якісної характеристики людини, а також визначити недоліки, яких в подальшому слід уникати при виконанні цього виду роботи. Критеріями оцінки характеристик слугували не тільки відповіді на звичайне коло питань, що стосуються розуміння індивідуальних особливостей людини (музичні, рухові, виконавські дані, сприйняття, уява, пам'ять), і характерологічних даних (витримка, втомлюваність, перехід з одного емоційного стану до іншого). Критеріями оцінки характеристики були докладність та глибина розуміння особистості, тому більше цінувалися характеристики, в яких можна було знайти відповіді на "нетрадиційні", "неочікувані" запитання: наскільки точно сприймає учень нотний текст, чи може вивчити музичний твір без інструменту, транспонувати його, чи може назвати гармонічну основу пасажу, чи здатен надовго зберігати в пам'яті вивчений твір, якими є в нього улюблені образні асоціації, які прийоми педагогічного впливу на нього є найбільш дієвими і т. ін.

В характеристиці студентки З. дуже яскраво були окреслені риси виконавської обдарованості учня: “Оскільки характер учня дуже імпульсивний, в момент виконання він може значно відхилитися від попереднього задуму, але завдяки музикальності та інтуїтивному відчуттю музики може зробити це переконливо”. В деяких характеристиках (наприклад, у студентки К.) вдало

подані спостереження за поведінкою учня: “Учень малоініціативний, тому показ педагога дуже впливає на характер гри, він більше схильний до наслідування показу, ніж до самостійних пошуків характеру звучання”. Студент У. в характеристиці учня підкреслив його сильні риси: логічність мислення та раціональність, які допомагають в роботі над твором вірно визначити співвідношення частин та цілого. В багатьох характеристиках, на жаль, часто зустрічалися визначення “спокійний, середній, гарний”, які не окреслюють в достатній мірі індивідуальність людини. Також часто в характеристиках зустрічалися узагальнені зауваження: учень не чує свої недоліки під час гри, невірно оцінює свою гру, не може охарактеризувати звучання інструменту, вловити його градації. При цьому студенти не враховували, що ці уміння не виникають самі по собі, а виховуються цілеспрямовано та поступово в результаті педагогічної роботи.

Обговорення виконаних характеристик експериментальною групою показало, що студенти мають досить високий рівень спостережливості. Особливо було відзначено, що створенню якісних характеристик сприяло точне визначення мети спостереження, спрямування уваги студентів на конкретні риси особистості характеризованих, відбір фактів та їх узагальнення. Серед власних недоліків студенти зауважували звичку характеризувати окремі сторони особистості або ігрового акту, а не прослідковувати за динамікою розвитку учня (виконавця). Також студенти відчули неабиякі складності в зв'язку з необхідністю врахування вікових особливостей учнів. В цілому студенти зазначали, що проведена робота значно розширила їх можливості в галузі спостереження за навчально-виконавським процесом.

Логічним продовженням формувальної роботи на другому етапі стало використання методу практичних контрольних завдань з добору та оцінки якості репертуару. На основі створеної характеристики учня (виконавця) студенти мали визначити репертуарний план. Обрані твори повинні були якнайточніше відповідати якостям учнів (виконавців), зазначеним в цих характеристиках, за рівнем складності творів, уподобаннями учнів, за принципами використання сильних та нівелювання (або розвитку) слабких сторін їх індивідуальностей. Крім того, твори репертуару повинні були відповідати таким вимогам: забезпечувати різнобічність та гармонійність розвитку учня; відповідати основній меті розвитку учня на найближчий період часу; бути яскравими за емоційно-образним змістом та “сполучатися” в єдину концертну програму, витриману за співвідношенням жанрів, стилів, форм. Кожен студент в перебігу групового обговорення результатів виконання цього завдання мав “захистити” свій вибір репертуару, аргументовано відповісти на запитання: чому, за якими принципами саме ці твори було обрано до програми.

Наприклад, обґрунтовуючи вибір програми для учня (за характеристикою – 14 років, сильна сторона – пальцева рухливість, слабка сторона – невміння переключатися в процесі виконання на різнохарактерні образи), студентка А. зауважила: “Оскільки в учня треба розвинути уміння охоплювати ціле та переключатися, що виховується на виконанні творів великої форми, я обрала центральний твір програми – Концерт Й.Гайдна D-dur (I ч.), а до нього додала інструктивний етюд Й.Крамера (op. 60) з подібними формами руху та технічними завданнями. Поліфонічний твір (М.Глінка, Фуга a-moll) невеликий за обсягом, він створює стильовий та інтонаційний контраст до великої форми, вимагає іншого типу звуковидобування. П’еса (Ф.Ліст, Consolation №3 Des-dur) підкреслює сильну сторону учня – рухову вільність, володіння малою формою, що додасть впевненості під час концертного виступу.”

Вибір репертуару тісно пов’язаний з умінням педагога орієнтуватися в етапах роботи над обраним твором, передбачати виконавські (технологічні та психологічні) труднощі та шляхи їх подолання в перебігу роботи. Для розвитку

цих умінь було застосовано метод прогнозу, також запропонований С.І.Горічною [226, с. 50]. Цей метод дозволяє виявити, наскільки точно майбутній викладач на основі своїх уявлень про можливості учня (виконавця) здатен передбачати особливості його музичної діяльності. Метод передбачав розробку кожним студентом експериментальної групи програми роботи над твором (в тезисному викладі). При застосуванні цього методу студенти обирали з представленої ними на “захист” програми один твір та намагалися створити програму роботи над ним з тим учнем (виконавцем), що був представлений в попередній характеристиці. Основними пунктами програми роботи над твором були такі: чи досягне достатньою мірою учень (виконавець) образно-емоційний стрій п’єси; що буде виявлено в характері п’єси найбільш яскраво; які розумові або емоційні процеси будуть використані в перебігу роботи; якими будуть особливості виконання; які технологічні проблеми виявляться в ході роботи; чи будуть вони розв’язані успішно.

Наприклад, прогнозуючи перебіг роботи на Інвенцією Й.-С. Баха a-moll, студентка В. сказала: “Інвенція за характером не дуже підходить учневі (за характеристикою – 11 років, флегматичний, малорухливий). Тому йому буде складно опанувати образно-емоційну сферу твору – мінорна тональність буде провокувати уповільнення темпу, зниження тону звуку. Саме вивчення нотного тексту не буде утрудненим – учень має гарні слухові уявлення, може “проспівати” голоси внутрішнім слухом. Проблемою буде також рухливість лівої руки, особливо в арпеджованих пасажах. Головним завданням буде вироблення належного, характерного для музики Баха звуковидобування – активного, точно окресленого, не млявого, а також дотримання активного, дієвого характеру п’єси. Я вважаю, що учень не зможе без педагогічної допомоги опанувати складну форму твору, виявити кульмінації. Вважаю, що робота виявиться успішною і додасть учневі необхідних навичок – гнучкості, окресленості звуковидобування, темпової витримки та рухливості. Для мене робота над цим твором теж буде дуже цікавою, бо я хотіла б поглибити свої уявлення щодо побудови творів Баха, їх поліфонічної структури (мотивної

побудови, голосоведіння, тональної розробки). Перебіг роботи буде такий – вивчення окремих голосів, визначення їх мотивної побудови, розвитку, робота над звуком, вирішення аплікатурних питань, потім – гра в ансамблі, поступове зведення голосів до купи, потім – робота над цілісним оформленням твору.”

Метод прогнозу виявляє рівень сформованості уміння майбутнього музиканта-педагога вирішувати складну багаторівневу задачу розвитку особистості учня. Цей метод дозволяє в процесі підготовки до художньо-педагогічної діяльності виявити ступінь адекватності та точності розуміння шляху розвитку учня, навчити майбутнього педагога уникати стереотипів та суб'єктивізму. В перебігу складення плану роботи над твором майбутні музиканта-педагога навчаються застосовувати емпіричний досвід психолого-педагогічного пізнання особистості людини та перетворювати його в чіткі структурні форми програми педагогічних дій. В перебігу обговорення в групі складеного плану роботи студенти часто переконувалися в хибності, неправильності вибору того чи іншого репертуарного твору стосовно індивідуальності учня, і, таким чином, мали можливість удосконалити свої навички вибору репертуару учня. Позитивним в застосуванні цього методу було також те, що студенти, працюючи над вирішенням проблеми успішного планування виконавського розвитку учня, так би мовити, в різних ракурсах все глибше проникали в її сутність. Отже, діяльність студентів відбувалася в таких умовах, які забезпечували високий рівень проблемності, що є необхідним для створення та функціонування рефлексивного середовища.

Підсумковим методом, застосованим в перебігу формування діагностично-прогностичних умінь майбутніх музикантів-педагогів, було проведення бліц-гри ”Презентація твору”. Бліц-гра – це різновид ігрової діяльності, яка акумулює деякі ознаки таких форм активного навчання, як розв'язання конкретної ситуації, рольова гра, “мозковий штурм”. Але відрізняється ця форма гри миттєвістю проведення й отримання результату, привабливістю та легкістю форми, неординарністю змісту, мінімальністю в засобах та кількості учасників, а також обов'язковим узагальненням результатів

одразу після гри. Можна сказати, що блиц-гра – це ігровий аналіз конкретної професійної ситуації, що дає змогу підтримувати у студентів творчу та поведінкову активність під час роботи [203, с. 108]. В перебігу цієї гри студенти експериментальної групи використовували в практичній формі набуті знання щодо добору та використання педагогічного репертуару, діагностики особистості учня та прогнозування перебігу роботи над музичним твором. Крім того, під час гри тренувалися мовні та рефлексивні уміння майбутніх педагогів, а також навички якісного показу.

Завдання полягало в тому, щоб заохотити умовного “учня” до вивчення заданого музичного твору. Робота проводилася парами студентів, один з яких виконував роль педагога, а інший – учня. “Педагог” повинен був виконати твір або його найяскравіший фрагмент, обґрунтовано викласти “учню”, чому цей твір необхідно включити до репертуару, яке його головне завдання в загальному розгортанні творчого становлення учня; які труднощі можуть зустрітися в роботі, і як їх можна подолати, які переваги надасть в майбутньому володіння виконавськими навичками, що були набуті в роботі над цим твором. “Учень” (а в процесі пізнішого обговорення “презентації” також і студенти – “колеги”) мав право задавати питання, протестувати. “Педагог” мав винайти коректні засоби педагогічного впливу, щоб переконати учня. Наголос в роботі було зроблено на включенні кожного студента в моделювання процесу художньо-педагогічної діяльності з метою розвитку особистісних професійних якостей. Оскільки кожен з студентів експериментальної групи випробував свої можливості в ролі педагога і отримав певний досвід, можна стверджувати, що була дотримана одна з педагогічних умов формування професіоналізму - індивідуальний підхід.

Обговорюючи доцільність включення в репертуар “Казок старої бабусі” С.Прокоф’єва (ор.30 №2), одні студенти акцентували увагу на широких можливостях самостійної роботи виконавця, бо без самостійних пошуків звуку, педалізації неможливо буде збагатити звукову “палітру” належними фарбами. Інші зауважували, що роль педагога є все ж таки важливою, і вона буде полягати в допомозі вірно виявити образний зміст творів циклу. Треті заперечували це, бо

емоційна сторона сприйняття та передачі образів є суто індивідуальною, але педагог може активізувати слуховий контроль, загострювати увагу виконавця на деталях фактури, а також допомагати в опануванні технологічно складних місць.

В результаті проведеної роботи студенти розширили спектр педагогічних впливів, навчилися більш обґрунтовано та красномовно викладати свою позицію щодо доцільності вивчення даним учнем того чи іншого музичного твору. В процесі “презентації” часто виникали суперечки, оскільки аргументація “педагога” здавалася невірною. Це ще більш підвищувало роль рефлексії своїх позицій, передбачення наслідків педагогічних дій, прогнозування подальшого розвитку виконавця. Студенти відзначили особливу роль якості показу твору.

На третьому етапі формувальної роботи - *адаптаційно-тренінговому*, ставилася мета осмислення та закріплення операційних умінь, що забезпечують стабільно успішний результат практичного вирішення завдань педагогічної взаємодії, а також їх адаптації до індивідуальних можливостей кожного майбутнього музиканта-педагога. Завданнями цього етапу були: розвиток уміння надавати всебічну характеристику виконанню твору (чи його фрагменту), точно визначаючи причинно-наслідкові зв'язки основних образно-змістових та інструментально-технологічних помилок учня; розвиток навичок застосування доцільних педагогічних впливів стосовно конкретного учня та педагогічної ситуації (зокрема, якісного педагогічного показу); розвиток уміння робити виконавсько-педагогічний аналіз твору та складати виконавський план. Методи проведення формувальної роботи були такими: розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, ігровий метод міні-викладання, метод алгоритмізації інтерпретаційного процесу, а також дві додаткові методики (розвитку художньо-педагогічної емпатії та розпізнавання емоцій).

Метод, визначений автором як алгоритмізування інтерпретаційних процесів, був скерований на розвиток здатності майбутніх музикантів-педагогів розкривати принципи архітектоніки та механізми естетичної дії твору. Даний метод в першу чергу базується на загальновідомому методі цілісного емоційно-змістового аналізу музичних творів (Л.А. Мазель, В.І. Муцмакер, В.С. Цуккерман), адже

тільки проникнення у виразно-змістовий “підтекст” інтонацій та осмислення організації звукових структур створюють підвалини адекватного прочитання музики [112, с.238]. Ще однією методологічною основою були принципи феноменологічної рефлексії, як можливості проникати в сутність явищ чи процесів [151, с. 100]. Отже, в межах даного методу поєднувалися дві сторони художньо-педагогічного процесу: інструментальне виконання та його словесне тлумачення. Метод представляє собою поопераційне усвідомлення процесу інтерпретації твору та переведення його в чітку структуру педагогічних настанов.

Як відомо, логіка інтерпретаційного процесу складається з таких складових: осягнення змістової сутності твору; розуміння засобів виразності та їх взаємозв'язку з змістовою сферою твору; розуміння способів відпрацювання технологічної досконалості втілення твору. Найпоширенішим засобом усвідомлення та конкретизації задумів, на думку психологів, є вербалізація. Словесне оформлення думки виявляє розуміння того чи іншого явища, активізує уяву, пробуджує асоціації, встановлює емоційні й логічні зв'язки із оточуючим світом на відміну від емоційного фантазування, що провокує неусвідомлену діяльність. Вербалізувати - в даному випадку - означає знайти визначення емоційному враженню, відчуттям, станам, знайти визначення результату внутрішньої синтезуючої діяльності з осягнення цілого та складових цих вражень, станів, відчуттів. Здатність до кореляції між усім та виконавським аспектами дуже потрібна музиканту-педагогу як одна з підвалин успішного художньо-педагогічного процесу. Проявляється ця здатність у вигляді складання виконавського плану музичного твору як основи для подальшої педагогічної творчості. Створення такого плану можна порівняти зі складанням “режисерського плану” постановника вистави чи зі створенням так званої “диригентської лінії”, в якій хормейстер чи оркестровий диригент визначають порядок звернення до окремих груп виконавців та відпрацьовують виразність жестів згідно з логікою розгортання твору. Тобто, виконавський план в стислому вигляді повинен містити: 1) розуміння образного змісту, віддзеркаленого в

особливостях застосування автором засобів виразності; 2) індивідуальний задум виконавця та особливості його реалізації.

Перед формуванням уміння складати виконавський план була вироблена принципова схема останнього, що містила такі пункти: виявлення та тлумачення смислових елементів, що визначають зміст твору (назва, програмність, автор, епоха, особливості фактури); характеристика значення основних виразових засобів (домінантна ознака та супутні); членування форми та смислові епізоди, зміна застосування виразових засобів в залежності від форми; розпізнавання драматургічної побудови твору (зіставлення, розвиток, конфлікт), визначення уявних “персонажів”; образність характеристик. Формування відбувалося в перебігу виконання індивідуальних завдань такого змісту: прослідкувати логіку розгортання образно-змістових подій в музичних творах. Зразками творів для аналізу були твори різних епох, форм, жанрів та рівнів складності. В ході виконання завдання студенти повинні були окреслити свій задум, підкріплюючи його виконанням фрагментів твору.

Цікавим для студентів виявилось те, що навіть твори для маленьких учнів можуть бути “прочитані” таким чином. Наприклад, Сонатина М.Клементі С-dur (І ч). В своєму виконавському плані студентка С. використала казку та уявних персонажів, що допомагають вивченню великої форми, ще незвичної для початківців. Причому, характеристики цих персонажів були тісно пов’язані з виразовими засобами музики. Головна тема Сонатини, в характері військового маршу, асоціювалася з Принцем, що їде в похід. Побічна тема, більш гнучка, примхлива – з Принцесою. Розробка (проведення головної теми в мінорі, органний пункт в верхніх голосах) – пов’язується з очікуванням, тривогою, тугою Принцеси. Реприза (переінтонування головної теми, зміна реєстрів) – повернення Принца з перемогою, радість. Використання подібних прийомів допомагає досягненню драматургії творів великої форми, зосередженню уваги учня на виконанні різнохарактерних епізодів, поєднаних в єдине ціле. Визначення дидактичної ролі вивчення твору та методи роботи над ним також є необхідною частиною виконавського плану (Додаток 3).

В результаті виконання вказаних завдань у студентів розвивалися уміння здійснювати виконавсько-педагогічний аналіз та складати виконавський план твору. Оскільки навички самостійної роботи над музичним твором є основою майбутньої професійної діяльності, розвиток творчої самостійності є однією з головних цілей навчання студентів-музикантів у вищому навчальному закладі. Такі навички є необхідними і в процесі здійснення художньо-педагогічної діяльності. Отже, у застосуванні методу алгоритмізації інтерпретаційних процесів знайшла своє відображення одна з педагогічних умов формування професіоналізму - стимулювання самостійності. Актуалізація рефлексивних механізмів майбутніх музикантів-педагогів здійснювалася в ситуації групової взаємодії, в результаті якої кожен учасник обговорення виконавського плану того чи іншого музичного твору міг сформулювати власні висновки, набути певного досвіду, що є одним з принципів дії рефлексивного середовища. Групове обговорення виконаних завдань надало студентам можливість опрацювати нову інформацію та закріпити навички алгоритмізації інтерпретаційного процесу, використовуючи особистісні механізми феноменологічної рефлексії, а також художньої та художньо-педагогічної емпатії.

Для формування та вдосконалення психологічних механізмів художньої та художньо-педагогічної емпатії, що забезпечують глибоке проникнення в особливості втілення емоційно-художнього змісту твору, було додатково застосовано групові та індивідуальні контрольні завдання. Вони сприяли також активізації процесів самопізнання та самовдосконалення студентів щодо проявів цих психологічних здатностей. Першим з них було групове завдання на проникнення в характер музичного твору. В основі цього завдання лежить методика розпізнавання емоцій у вокальній мові [168, с. 186]. Як відомо, дуже велика доля в загальному процесі аудіювання належить розпізнаванню емоційних відтінків мови. Часто саме голосові, інтонаційні, тембральні характеристики надають левову частку інформації про того, хто розмовляє. Для музиканта-педагога чутливе вухо є дуже важливою професійною рисою, причому розпізнавання емоцій відбувається під час аудіювання

інструментального звучання, що ускладнює процес сприйняття. Адаптація методики полягала в тому, що для прослуховування надавався фрагмент не вокального, а фортепіанного твору (в запису) та пропонувалося надати йому емоційно-естетичну характеристику. Фрагменти творів обиралися невідомі, часто з сучасного репертуару. У виконанні завдання брала участь вся група, намагаючись підібрати не просто адекватне, а найбільш точне, повне визначення, що висвітлює характер фрагменту. Допоміжними матеріалами слугували таблиці визначень естетичних емоцій О.Я.Ростовського та В.Г.Ражникова [144; 182].

Наприклад, студентам було запропоновано для прослуховування фрагмент Сонати Д.Шостаковича №2 b-moll op. 64 (III ч., одноголосне викладення теми протягом 1 хвилини 10 секунд). Різні студенти почули різні відтінки почуттів в цій музиці. Студент Д. – “відчужена, стримана, невиразна, безбарвна”. Студентка Ж. - “тоскна, темна, глуха”. Інші визначення: “безвихідна, крихка, в пошуках себе, невпевнена, нечітка, тривожна, в очікуванні біди, магічна, містична, химерна, безкрила, безсила, уражена, інтимна, рефлексивна” і т.д. В результаті проведеної роботи студенти мали можливість через тренування слухової уваги, яка є одним з найбільш цінних компонентів роботи музиканта-педагога, розвинути навички емпатійного проникнення в зміст музичного твору та його рефлексії. В перебігу роботи розширився словарний запас студентів.

Іншим додатковим методом для формування художньо-педагогічної емпатії музиканта-педагога були вправи на наслідування способу гри іншого, завдання на фактурне варіювання фрагменту твору для зміни його емоційного забарвлення, на мовну підтекстовку інтонаційних комплексів [132]. Наприклад, треба було повторити за педагогом (або іншим студентом) нескладний музичний фрагмент з найбільш точним копіюванням емоційних та рухових особливостей виконання. Подібні завдання дозволяють прослідкувати ступінь проникнення в стан виконавця та відтворення його. Крім того, цей метод базувався на виконанні фрагментів розповсюдженого педагогічного репертуару, і тому мав значення для використання набутих умінь стосовно умов реального музично-педагогічного процесу. Ця вправа

викликала зацікавлення студентів. В перебігу виконання завдань кількість спроб була обмеженою, і тому вимагалася дуже велика концентрація не тільки слухової уваги, але й акторських властивостей, здатності до наслідування, співпереживання, перевтілення. Вони є важливими компонентами повсякденної музично-педагогічної праці, але їх тренування відбувається найчастіше стихійним шляхом. Отже, в перебігу застосування двох додаткових методик студенти мали можливість більш глибокого пізнання та розвитку власних психологічних здатностей. Виявлення, врахування та розвиток якостей особистості майбутнього музиканта-педагога (піаніста) з метою розвитку його педагогічних умінь та навичок є ознакою дотримання однієї з педагогічних умов формування професіоналізму - індивідуального підходу.

Логічним продовженням формувальної роботи на цьому етапі було застосування методу розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, який має аналітико-творчий характер і дозволяє виявляти та розвивати не поодинокі показники, а одночасно їх блоки [83, с. 55]. Так, в перебігу застосування цього методу активізуються інтенційні властивості майбутнього музиканта-педагога (ступінь спрямованості на досягнення успіху в розвитку учня), ступінь його самореалізації (самостійність та усвідомленість дій), когнітивні, операційні та організаційні можливості (вільність оперування теоретичними знаннями та загальнодидактичними методами, уміння організувати навчальний процес), результативно-оцінні якості (критичні уміння).

Метод розв'язання проблемних ситуацій є особливо ефективним тоді, коли зміст навчального матеріалу спрямовується на удосконалення діяльності на підґрунті вже накопиченого досвіду, знань, умінь, а також, коли цей зміст торкається глибинних структур його професійної свідомості. Отже, основна суть розв'язання проблемної ситуації, спрямованої на усвідомлення змісту художньо-педагогічного процесу вбачається в тому, що студент набуває індивідуального досвіду розв'язання проблем в умовах вироблення та відстоювання своїх власних думок, збагачення та вдосконалення особистісних якостей та здатностей на основі вже засвоєного.

Метод застосовувався на основі базового технологічного комплексу “задача – діалог – рефлексія – гра” [152, с. 126]. На початку роботи студентам пропонувалися проблемні запитання з наступним їх груповим обговоренням в умовах рефлексивного середовища. Зразками проблемних запитань можуть слугувати, наприклад, такі: що ви можете зробити, якщо ваш учень не може усвідомити образно-емоційний зміст музичного твору? Як ви будете долати недостатній рівень розуміння учнем синтаксису музичної мови? що треба зробити, якщо учень не може саморегулювати стан нервової системи перед виступом? чи будете ви вимагати зробити гармонічний аналіз фрагменту, якщо учень не відчуває ролі гармонії в творі? і т. ін.

Наприклад, студенти зацікавлено поставилися до обговорення проблеми невміння учнів організовувати свої домашні заняття, контролювати якість їх результатів. Дійсно, дуже часто педагог зустрічається з ситуацією неякісної домашньої роботи. Деякі студенти висловили думку, що це є наслідком загального невміння аналізувати будь-яке виконання і запропонували залучати учнів до аналізу гри один одного, але це не здалося слухним групі. Тоді було запропоновано записувати домашні заняття учня на диктофон і разом з педагогом аналізувати якість самостійної роботи. Але і це не здалося результативним, бо не завжди на уроці вистачить на це часу. В перебігу обговорення студенти дійшли висновку, що умовами якісної домашньої роботи є: точне розуміння завдання, використання вірних методів роботи та постійний слуховий контроль. Наступна пропозиція більшістю студентів була визнана слухною: треба залучати учня до формулювання домашніх завдань, перевіряючи, чи розуміє він значення того чи іншого виду роботи. Було визнано, що особливу роль при цьому відіграє постійне тренування слухового контролю, яке повинне відбуватися на уроці. Студенти визначили кілька конкретних засобів такого тренування.

Отже, в перебігу обговорення студенти пропонували різні варіанти вирішення проблеми. Це зрозуміло, бо процес вирішення проблемної ситуації багаторівневий, і на перший план в залежності від індивідуальності учня та

педагога може вийти той чи інший ракурс проблеми. Роль педагога-методиста полягала в регулюванні напрямків діалогу та зосередженні уваги студентів на найбільш важливих пунктах, причому акцент ставився на тому, що кожен варіант розв'язання має право на життя, як вираз індивідуальності викладача. Наголос робився на толерантному ставленні до думки колеги, на намаганні зрозуміти іншу точку зору, осмислити її доцільність. Зростання зацікавленості студентів експериментальної групи у вирішенні професійно-педагогічних проблем було свідченням динаміки потреб, способів поведінки та діяльності, які є характерними детермінантами професійної інтенції майбутніх музикантів-педагогів.

Заключною частиною застосування даного методу була рольова гра “міні-викладання”. В її перебігу студенти намагалися втілити свої наміри в спілкуванні з умовним “учнем”. Для цього студенти розбивалися на пари, почергово виконуючи роль “педагога” або “учня”. Обирався певний фрагмент музичного твору та фіксувалося конкретно означене педагогічне завдання. Такими завданнями були, наприклад: “Визначення образної сфери твору”, “Робота над виразністю руху голосів в поліфонії”, “Встановлення вірного темпоритму”, “Вибір та запис способу педалізації”, “Опрацювання окремої технічної складності”. Педагогічне завдання доповнювалося окресленням педагогічної ситуації. Наприклад, “Втрата інтересу до занять”, “Невиконане домашнє завдання”, “Відсутність міжособистісного контакту між педагогом та учнем”. Також варіювався стиль педагогічної діяльності: “Підвищений тиск”, “Поблажливість”, “Співробітництво”, “Гіперопікування”, “Байдужість”.

Наприклад, міні-урок “Вибір доцільної аплікатури в кантіленних творах” (студентки О. та Р.) відпрацьовувався в стилі “Співробітництво з учнем”. Загальновідомо, що переважна кількість учнів часто ще не розуміє ролі доцільної аплікатури в виконанні музичних творів і змінює її. “Педагог” намагалася звернути увагу “учениці” на особливості роботи пальців, пов'язати вибір аплікатури з виразністю мелодичної лінії, а також пояснювала, що закріплення постійної аплікатури сприятиме

пришвидженню та полегшенню запам'ятовування музичного твору. Матеріалом для роботи слугувала “Пісня без слів” Ф.Мендельсона Es-dur op. 53. “Педагог” для пояснення своєї думки додатково використовувала п'єсу “Квітень” П. Чайковського з циклу “Пори року”. Також використовувалися завдання на самостійний пошук аплікатури, з обговоренням переваг того чи іншого варіанту. В перебігу міні-уроку “педагог” проявила витримку, не піддаючись на “провокаційні” запитання “учениці”, але, на жаль, виявила недостатню грамотність в запису аплікатури в нотах.

Оцінка міні-викладання відбувалася в процесі групового обговорення. Спочатку можливість проаналізувати виконання роботи мали самі учасники міні-викладання, потім – колеги-студенти. Критерії оцінки були визначені заздалегідь: збереження під час роботи її естетично-художньої мети; виразність прояву установок та визначеність мети педагога; адекватність мети та педагогічних дій (їх комплексність, темп, варіативність); якість міжособистісних відносин, тенденція їх розвитку; взаємна творчість під час роботи та можливість самоактуалізації учня; артистизм та витримка педагога в непередбачених ситуаціях. Основною вимогою висловлювань була доброзичливість, тактовність та аргументованість зауважень. Кожен з учасників групового обговорення пропонував свою пораду, свій підхід до певної ситуації, що виникла під час міні-викладання, та апробував свій варіант дій. Це надавало можливість розширити спектр педагогічних впливів кожного з учасників обговорення, “приміряти” їх на себе та водночас відпрацювати найбільш доцільні з них.

В перебігу застосування цього методу студенти засвоїли основні принципи алгоритмізації педагогічної роботи: визначення труднощів, їх характеру та природи (психологічна, фізична); класифікація недоліків за типом; конструювання способу подолання недоліків; відпрацювання. Але визначилися і вагомими негативними рисами роботи студентів в ролі педагогів. По-перше, більшість студентів перебільшувала кількість своїх впливів на учня, причому ця кількість часто могла не відповідати ступеню складності проблеми, що розв'язувалася. По-друге, переважали прямі педагогічні впливи (пояснення, зауваження, вимога

повторити фрагмент, втілити те чи інше побажання педагога, вистукування ритму, наспівування). Непрямі впливи майже не застосовувалися (наприклад, у формі запитання, наведення прикладів, залучення учня до самооцінки). Дуже малим був спектр невербальних впливів – жестів, міміки, пластики, показу. По-третє, в перебігу міні-викладання “педагог” іноді не міг мобілізувати “учня” для більш продуктивної праці, активізувати його слухові уявлення. Дійсно, це найскладніші навчальні проблеми, з якими стикається музикант-педагог під час роботи, і вони потребують подальшої роботи та самовдосконалення.

Застосування методу розв’язання проблемних педагогічних ситуацій на базі технологічного комплексу “задача-рефлексія-діалог-гра” дозволила: доповнити та систематизувати уявлення майбутніх музикантів-педагогів про елементи змісту професійної діяльності як про особистісно орієнтовані на життєво-смыслову сферу учня багаторівневі завдання; застосувати рефлексивні дії в умовах діалогового спілкування, що сприяло самопізнанню та самовдосконаленню студентів; реалізувати власні художньо-педагогічні наміри та уявлення в умовах, наближених до практики, але позбавлених психологічного тиску. В перебігу третього етапу формувальної роботи було дотримано та актуалізовано всі педагогічні умови формування професіоналізму викладача музичних дисциплін.

Метою четвертого - *оцінно-закріплювального* етапу формувального дослідження було побудування індивідуальної системи оцінки результатів художньо-педагогічного процесу та закріплення навичок коригування музично-педагогічної діяльності. Його завданнями були: розвиток у майбутніх музикантів-педагогів уміння виконувати оцінні дії стосовно фахово-технологічної, художньої, естетичної сторін кінцевого результату навчально-виконавської діяльності учня; розвиток здатності майбутніх музикантів-педагогів до адекватної оцінки суми дій, виконаних учнем та педагогом в перебігу художньо-педагогічного процесу; закладення скерованості студентів на корекцію власного педагогічного стилю діяльності.

Як відомо, оцінювання в художньому процесі – це процедура цілеспрямованого, усвідомленого виявлення і визначення суб'єктом істотних для нього ціннісно-естетичних, художніх та фахово-технологічних якостей об'єкта, сформованих на основі відповідного типу аналізу. Оцінювання відбувається через висловлюване суб'єктом оцінне судження. Процес формування оцінних умінь вимагає цілеспрямованого розвитку в цілісній діяльності суб'єкта з виконання слухо-аналітичних та вербально-логічних проблемних завдань. Тому основним методом розвитку бажаних умінь у студентів був визнаний професійно-орієнтований тренінг, що може розглядатися як багатофункціональний метод впливу на людину з метою навчання, розвитку професійно-необхідних якостей, особистісних характеристик [254]. При розробці методу ми спиралися також на принципи рефлексивно-гуманістичної концепції навчання [175, с.163]. Оскільки цей етап формувального дослідження є заключним, ми намагалися надати йому підсумкового, завершального характеру. Професійно-орієнтований тренінг є таким інтегрованим засобом, що включає в себе розвиток перцептивних, інтелектуальних, спеціальних умінь.

Завданням тренінгу було не накопичення “картотеки” можливих рішень та дій в перебігу художньо-педагогічного процесу, а навчання студентів рефлексуванню, об'єктивному тлумаченню результатів художньо-педагогічного процесу на основі розуміння всіх його параметрів. На початку тренінгу студенти отримали теоретичну інформацію щодо категоріального апарату (оцінка, оцінне судження). Також увагу було приділено формуванню установок на доброзичливий, об'єктивний аналіз гри учня. В перебігу теоретичної частини було передбачене також визначення принципів конструювання індивідуально обумовленої об'єктивної системи оцінок. Ця система оцінок була поділена на дві частини: оцінка за академічність та оцінка за артистичність виконання [144, с. 77-78]. Під академічністю розуміється відповідність виконання певним виконавсько-технологічним стандартам: адекватність відтворення нотного тексту, гнучкість темпоритму,

різноманітність динамічних градацій, штрихова та артикуляційна точність, якість звуковидобування, інтонаційна виразність, технічний рівень, чистота педалізації. Артистичність розуміється як комплекс особистісних проявів у виконанні: емоційно-образна яскравість, вмiле виявлення жанрово-стильових особливостей твору, відтворення внутрішньої форми та архітектоніки твору, логічність розгортання музичного мислення, ступiнь енергетичного впливу на слухачів. Об'єктивність схеми забезпечується тим, що до неї не включено жодної позиції щодо обдарованості виконавця. Тобто, це не повинне впливати на оцінку.

Кожен з студентів отримав завдання, дотримуючись даної схеми, створити конкретну систему бальної оцінки гри будь-якого виконавця. Тобто, треба було зазначити, за яких обставин виконавцю буде надано вищий бал, середній, нижчий. Створення такої особистої системи оцінок примушує студента замислитися над критеріями, за якими він буде в подальшому оцінювати успішність результатів художньо-педагогічного процесу. Таким чином, врахування індивідуальних чинників дозволяє зробити керування процесом формування професіоналізму майбутніх музикантів-педагогів конкретним у відношенні до кожного студента, що є ознакою індивідуального підходу.

Наприклад, студентка Ш. визначила такі критерії найвищої оцінки за академічність виконання: “Нотний текст відтворено точно; у виконанні присутня рухова свобода та невимушеність; темп та темпоритмічні градації відповідають характеру твору; динамічне нюансування різноманітне та багатоступінчасте; якісна і точна артикуляція та штрихи; звук повний, заповнює зал; виконання інтонаційно виразне, відповідне до авторського задуму; виконавець повністю впорався з усіма технічними завданнями; педалізація чиста, художня, відповідає стилю, жанру, голосоведінню”. Студентка Б. так окреслила критерії найвищої оцінки за артистичність виконання: “Художній образ втілено адекватно; емоційний стан виконавця під час гри відповідає характеру твору; виконавець володіє собою, регулює свій емоційний стан; витримано стиль твору та драматургічну лінію розвитку (кульмінації, розділи форми); гарний контакт з

залом, володіння увагою слухачів”. Приклади визначення критеріїв оцінки результатів художньо-педагогічного процесу стосовно середнього та нижчого балів наведено в додатках (Додаток К).

Наступний період тренінгу моделював результативний етап художньо-педагогічного процесу – тобто, концертний виступ учня та його обговорення. Для виконання цієї форми роботи студентам експериментальної групи було надано можливість прослухати аудіозапис гри учня-піаніста. Після прослуховування треба було надати оцінку гри та аргументувати її. В перебігу цього процесу майбутні музиканти-педагоги вчилися реконструювати мету художньо-педагогічної діяльності (тобто, ідеальне звучання твору), порівнювати конкретне виконання з нею, аналізувати ступінь наближення чи віддалення від неї. Під час цієї форми роботи виникали суперечки між студентами, що були незгодні з оцінкою колеги. В такому випадку порівнювалися самі системи оцінки, бо аргументи могли бути обґрунтованими як з одного, так і з іншого боку. Таким чином, майбутні музиканти-педагоги привчалися до розуміння ролі індивідуального підходу до оцінювання певних художніх явищ. Крім того, опрацювання власного стилю художньо-педагогічної діяльності неможливе без намагання критично осягнути весь надбаний досвід, вибірково та з активних позицій оцінити власні орієнтири професійної діяльності. Отже, тут знайшла своє відображення педагогічна умова стимулювання самостійності студентів в процесі формування професіоналізму майбутнього музиканта-педагога.

При обговоренні результатів тренінгу студенти висловлювали думку, що корекція цих умінь була успішною завдяки сприятливим психологічним умовам тренінгу. Студенти стали сміливішими та відповідальнішими в оцінній діяльності завдяки саморефлексії, висуненню різних варіантів оцінних дій, емоційній підтримці групи. Подальший розвиток оцінних умінь відбувався вже в умовах педагогічної практики (академічні концерти, іспити), де студенти мали можливість застосувати розроблені системи оцінок та навички обговорення виступів. Спостереження за перебігом таких заходів показали, що студенти, які пройшли тренувальний етап, демонструють більшу підготовленість до оцінної діяльності

музиканта-педагога, а також почуваються більш впевнено, ніж студенти, які не мали такої можливості.

З метою формування скерованості студентів на корекцію власного стилю художньо-педагогічної діяльності, на заключному етапі формувального експериментального дослідження ми ще раз звернулися до методу рефлексивного самопізнання [46], який вже використовувався на початку роботи. Таким чином, студенти могли ще раз звернутися до попередньо накреслених планів самовдосконалення, проаналізувати свої здобутки, вирішити, в чому процес професійного становлення був успішним, а в чому – ні. Це активізувало процеси професійної та особистісної рефлексії, що є запорукою самореалізації майбутніх музикантів-педагогів. Студентам було також запропоновано на підсумкових заняттях обговорити такі питання, як: чого я навчився під час занять? чи зріс мій професійний рівень як викладача? який надбаний досвід я зможу реалізувати в перебігу педагогічної практики? що я можу вдосконалити в найближчий час сам? яка допомога мені потрібна?

Серед висловів, що прозвучали в перебігу обговорення, були такі: “Я навчилася чіткіше уявляти завдання роботи музиканта-педагога”, “Стала краще розрізняти методи роботи за їх метою та ступенем корисності для учня”, “Зрозумів, що треба в роботі з учнями чіткіше висловлювати свої думки”, “Сподобалось створювати виконавський план твору – цікаво вловлювати зміст інтонацій через прочитання нотного тексту”. Деякі студенти зауважували, що стали впевненіше почувати себе в спілкуванні з учнями, стали глибше розуміти їх стан. Студенти висловлювали побажання продовжувати свій рефлексивний розвиток, працювати над вдосконаленням умінь, які знаходять віддзеркалення і в їх власному виконавському процесі.

Отже, методи формувальної роботи були спрямовані на розвиток професійної свідомості та вирішення професійних завдань. Вони вимагали залучення всіх знань, умінь і навичок, сформованих в процесі засвоєння як педагогічних, так і мистецьких дисциплін. В перебігу формувального експерименту були задіяні різноманітні види художньо-педагогічної

практичної діяльності, а також засоби рефлексії студентами результатів навчально-дослідної роботи, власного та чужого художньо-педагогічного досвіду. Все це мало за мету інтеграцію психолого-педагогічної та мистецької підготовки та самовдосконалення майбутніх музикантів-педагогів. Виконання вказаних навчальних завдань забезпечувало оволодіння рефлексивними, прогностичними, операційними та оцінними вміннями, і таким чином сприяло формуванню професіоналізму. У виконанні поставлених завдань велику роль відіграло дотримання педагогічних умов, які оптимізували процес розвитку та вдосконалення особистісних та професійних якостей студентів. Незважаючи на те, що педагогічна практика була винесена за межі процесу формування професіоналізму майбутнього музиканта-педагога, всі зазначені вміння та якості особистості, що розвивалися за допомогою запропонованих методів, цілком можуть бути спроектовані в її площину.

2. 3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Для перевірки результатів дослідно-експериментальної роботи у відповідності до її завдань та програми було проведено контрольний експеримент. Його методи були ідентичні тим, що застосовувалися в перебігу констатувального експерименту. Це дозволило визначити ефективність формувальної роботи через оцінку різниці у рівнях сформованості професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів і довести гіпотезу дослідження на основі порівняння кількісних та якісних показників успішності експериментальної та контрольної груп студентів.

Слід уточнити, що отримані під час констатувального експерименту дані не могли бути абсолютно прийнятною основою для співставлення рівнів сформованості професіоналізму перед початком формувальної роботи і після неї, бо діагностичні методи охоплювали дуже різноманітний за складом та

підготовленістю контингент студентів. Тому для уточнення рівнів сформованості професіоналізму в учасників експериментальної та контрольної груп перед початком проведення формувальної роботи було проведено додатковий діагностувальний зріз. Отже, ефективність застосованих в перебігу формувальної роботи методів доводиться на основі порівняння результатів додаткового діагностувального та контрольного зрізів в експериментальній та контрольній групах.

Результати, що були отримані в перебігу контрольного експерименту, систематизувалися на основі визначених критеріїв сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін, а саме: обсягу та якості знань; міри сформованості здатності до прогностично-діагностичної діяльності; ступеня сформованості здатності до здійснення експрес-аналізу та регулювання роботи учня в перебігу уроку; міри здатності до оцінювання результатів художньо-педагогічного процесу та його корекції.

Під час аналізу результатів експериментального дослідження коригувались та уточнювались рівні сформованості професіоналізму у студентів експериментальної та контрольної груп з урахуванням змістових характеристик всіх компонентів професіоналізму викладача музичних дисциплін: проектувально-конструктивного, регулятивно-процесуального та контрольного-коригувального.

Багатоаспектність дослідження вимагала застосування методів, скерованих на оцінку якісних змін, що відбулися в структурі особистості студентів. Для цього було проведено повторне анкетування. Аналіз відповідей на перше запитання анкети показав, що в ЕГ на 10 % збільшилася кількість студентів, що прагнуть в майбутньому займатися педагогічною діяльністю (порівняно з діагностувальним зрізом відповідно, 63% та 73%). В КГ співвідношення позитивних та негативних відповідей на перше запитання анкети змінилося незначною мірою. Аналіз відповідей на запитання щодо самореалізації педагога показав, що в експериментальній групі відсоток студентів, які дали позитивну відповідь, виріс ненабагато. Це зрозуміло, бо під час діагностувального зрізу цей відсоток також

був високим (близько 80%). В контрольній групі цей відсоток, навпаки, змінився в негативний бік, бо зросла кількість відповідей “не знаю”.

Рейтинг якостей музиканта-педагога (третє запитання) дав такі результати: в ЕГ особистісні риси було оцінено як найбільш важливі: педагогічний такт (29%), емоційна чутливість (45 %), інтелект (25 %). Професійні якості в експериментальній групі на перше місце поставили: обсяг знань – 15 %, виконавська майстерність – 6%, комунікативні навички - 3% респондентів. В контрольній групі це співвідношення є іншим. Серед особистісних рис на перше місце поставили: педагогічний такт -34% студентів, емоційну чутливість - 26%, інтелект - 24 %. Професійні якості на перше місце поставила така кількість студентів: обсяг знань - 31%, виконавську майстерність - 42% та комунікативні навички - 23% студентів. Загальні результати рейтингу під час контрольного зрізу показано в Таблиці 2.6 (стор.186). Застосувавши формулу обчислення середньоарифметичного показника (2.1) ми отримали окремо по експериментальній та контрольній групам цифрові дані, які окреслили уявлення, що склалися у студентів після формувальної роботи, про рейтинг найважливіших якостей музиканта-педагога. Ці результати подано в Таблиці 2.7 (стор. 187). В експериментальній групі перше місце посіла емоційна чутливість, друге – педагогічний такт, третє та четверте було розподілено між інтелектом та обсягом знань, п'яте та шосте місця - виконавська майстерність та комунікативні навички. В контрольній групі було отримано такий результат: перше місце - виконавська майстерність, друге – обсяг знань, третє-четверте місця поділили інтелект та емоційна чутливість, п'яте – педагогічний такт, шосте – комунікативні навички. Отже, результати демонструють певні зміни в уявленнях студентів про роль та місце якостей музиканта-педагога. Провідне місце в експериментальній групі зайняли саме особистісні якості. Це свідчить про усвідомлення студентами того факту, що зростання рівня професіоналізму залежить в першу чергу від самої особистості, ступеня її розвитку та досконалості. В контрольній групі рейтингові показники

змінилися теж, але зміни не мають суттєвого характеру, оскільки надбані професійні якості лишилися на провідних місцях і явного розмежування між ними та особистісними рисами не простежується. На жаль, в обох групах студенти недооцінили важливість комунікативних навичок для педагогічної роботи, що свідчить про необхідність подальшої роботи і накопичення досвіду.

З наведених даних випливає, що у студентів експериментальної та контрольної груп виявлено помітну різницю у розумінні структури професійних та особистісних якостей музиканта-педагога. На перше місце у студентів експериментальної групи виходять особистісні чинники. Таким чином, відбувається зростання рівня професійної свідомості студентів, переорієнтування їх на використання особистісного потенціалу в професійній діяльності, а отже, і на самореалізацію в професії.

Таблиця 2.6

Результати повторного визначення рейтингу якостей
викладача музичних дисциплін

Показники	Значення	Експериментальна група						Контрольна група					
		Рейтингове місце						Рейтингове місце					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Обсяг знань	абс.	7	6	8	14	10	-	13	11	6	5	9	-
	%	15	14	17	29	25	-	31	24	14	11	20	-
Комунік. навички	абс.	1	5	8	14	10	7	9	5	4	12	8	7
	%	3	10	17	30	25	15	23	11	8	26	17	15
Педагог. такт	абс.	13	10	5	7	7	3	15	5	9	7	-	9
	%	29	23	9	16	16	7	34	12	19	16	-	19
Емоц. чул.	абс.	20	14	6	5	-	-	12	10	6	9	7	-

	%	45	31	14	10	-	-	26	25	14	20	15	-
Інтелект	абс.	10	3	8	13	7	4	11	8	15	8	-	3
	%	25	6	17	28	16	8	24	18	34	17	-	7
Викон. майст.	абс.	2	5	8	9	16	5	19	13	6	-	5	2
	%	6	10	19	20	34	1	42	28	14	-	10	6

Все це підтверджує гіпотезу, що цілеспрямоване формування професіоналізму за спеціально розробленими методами сприяє зростанню здатності майбутніх музикантів-педагогів до самореалізації у професії завдяки активізації особистісних якостей.

Таблиця 2.7

Зіставлення середніх показників рейтингу якостей викладача музичних дисциплін

Показник	Рейтинг	ЕГ	КГ	Рейтинг	Показник
Емоційна чутливість	1	1,9	2,2	1	Виконавська майстерність
Педагогічний такт	2	2,8	2,6	2	Обсяг знань
Обсяг знань	3-4	3,3	2,7	3-4	Інтелект
Інтелект	3-4	3,3	2,7	3-4	Емоційна чутливість
Виконавська майстерність	5-6	4,0	2,9	5	Педагогічний такт
Комунікативні навички	5-6	4,0	3,5	6	Комунікативні навички

Аналіз відповідей на четверте та п'яте запитання анкети показав, що більшість опитуваних в експериментальній групі впевнені в необхідності професійного самовдосконалення, причому напрямки його (у порівнянні з відповідями діагностувального зрізу) визначені досить конкретно, відповідно до індивідуальності респондента. Це, наприклад, формування уміння спрогнозувати процес роботи над музичним твором, цілеспрямоване поліпшення професійної

мови, тренування здатності відчувати драматургічний розвиток твору, побудова відносин співробітництва з учнями. Натомість, в контрольній групі завдання подальшої роботи з самовдосконалення були визначені узагальнено: розвиток інтелекту та збільшення обсягу знань, уміння працювати з учнями, поліпшення знання навчально-педагогічного репертуару.

Отже, анкетування в перебігу контрольного експерименту виявило, що студенти експериментальної групи більш чітко стали усвідомлювати, якими є першорядні завдання музиканта-педагога, і які саме особистісні риси та професійні якості забезпечують їх успішне вирішення в процесі художньо-педагогічної діяльності. Оскільки характерними детермінантами самореалізації особистості в професійній діяльності є зростання усвідомленості у ставленні до самої професії, а також динаміка потреб, цілей та мотивів діяльності, способів поведінки і самооцінки, то можна стверджувати, що в процесі формування професіоналізму у майбутніх музикантів-педагогів було закладено підвалини подальшої самореалізації їх в професійній діяльності.

Наступним етапом контрольного дослідження стало тестування студентів з метою визначення обсягу, глибини та узагальненості знань з основних профільюючих дисциплін, що викладаються на виконавських факультетах вищих музичних навчальних закладів та забезпечують надбання педагогічної кваліфікації. Аналіз результатів тестування проводився згідно з прийнятою схемою нормування результатів за допомогою коефіцієнта засвоєння (Ka), використаного в констатувальному дослідженні. За мірою володіння базовими знаннями, що продемонстрували студенти, дані тестування під час контрольного зрізу можна розподілити таким чином: високий рівень в експериментальній групі показали 24 % студентів, середній рівень – 68 %, низький – 8 %. В контрольній групі високий рівень показали 13% студентів, середній – 64 %, низький – 23 %. Порівняння результатів діагностувального та контрольного зрізів в експериментальній та контрольній групах показало, що в експериментальній групі рівень володіння знаннями значно

підвищився. З'явилися навіть роботи з набраною максимальною кількістю балів. У 20 % тестів зроблено невелику кількість помилок, що є базою для підвищення загального відсотку робіт, в яких $K_a = 0,9 - 1$, майже до чверті всіх тестованих. Значно (більш ніж в три рази) скоротилася кількість студентів з низьким рівнем знань. В той же час в контрольній групі рівень володіння знаннями також має тенденцію до зростання, але зміни, що відбулися в цій групі, є менш значними. Так, показник високого рівня збільшився на 6 %, середнього рівня засвоєння знань - на 8%, але показник низького рівня зменшився лише на 10 %. Порівняльні результати тестування подано в Таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Динаміка зміни рівнів володіння базовими знаннями

Коефіцієнт (K_a)	До формульованого експерименту				Після формульованого експерименту				Рівні
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
1	0	0	0	0	2	4	0	0	Високий
0,9	6	13	3	7	9	20	6	13	
0,8	8	17	11	25	24	55	12	27	Середній
0,7	20	45	14	31	6	13	17	37	
0,6	11	25	17	37	4	8	10	23	Низький

Отже, результати контрольного тестування показали, що рівень знань у студентів експериментальної групи значно підвищився. Студенти стали вільніше орієнтуватися в питаннях з педагогіки та психології: вже не викликало утруднень розв'язання питань про дидактичну структуру уроку, використання в ньому педагогічного досвіду, творчої та пошукової діяльності. Помітним став більш тісний зв'язок між знаннями в виконавсько-інструментальній та психолого-педагогічній сферах. Це відбилося і на результатах складання державних іспитів випускниками вищих музичних

навчальних закладів, на яких студенти, що входили до складу експериментальних груп, отримали більш високі оцінки.

Наступним етапом контрольної-експериментальної дослідження було виконання завдань, метою яких є визначення ступеня засвоєння студентами елементів практичної художньо-педагогічної діяльності. Кожний комплекс завдань був сконцентрований на перевірці певних складових професіоналізму

викладача музичних дисциплін, у відповідності до визначених критеріїв. Перший комплекс завдань був скерований на виявлення міри сформованості здатності до прогностично-діагностичної діяльності; другий комплекс – на визначення ступеня сформованості здатності до здійснення експрес-аналізу та регулювання роботи учня в перебігу уроку; третій – на з'ясування сформованості здатності до оцінювання результатів цієї діяльності та її корекції.

В першому комплексі контрольних завдань студентам експериментальної та контрольної груп було надано можливість створити нову психолого-педагогічну характеристику учня (виконавця) на ту ж саму особу, що характеризувалася під час діагностувального зрізу. Аналіз виконаних робіт показав, що характеристики студентів експериментальної групи стали більш докладними, глибокими, психологічно обґрунтованими. Значно покращилися характеристики щодо професійної обдарованості учнів (виконавців), особливо в тому, що стосується слухових уявлень, рухових та виконавських здібностей. Більш грамотно та точно стали фіксуватися в характеристиках особливості музичного мислення, рівень умінь та перспективи розвитку. Студенти експериментальної групи навчилися більш точно визначати мету психолого-педагогічного спостереження, їх увага була спрямована на конкретні риси особистості тих, що характеризуються, на ретельний відбір фактів та їх узагальнення. Також більш розповсюдженим стало вміння прослідкувати за динамікою розвитку учня (виконавця), осмислювати зміни, що відбулися в його грі. Значно покращився стиль висловлювань. Загалом 15 % студентів

експериментальної групи отримали найвищі бали - “8” та “7”. В контрольній групі результат виконання змінився на краще незначною мірою. Лише 8 % студентів виявили здатність до створення характеристики на рівні “7” балів, а найвищу кількість балів – “8” – не отримав жоден респондент. Студенти стали висловлюватися більш професійно, але в характеристиках часто були відсутні суттєві показники особистісного розвитку учня (виконавця). Як і раніше, поза увагою лишилися питання виявлення та розвитку музично-виконавських здібностей, музичного мислення, а також прогнозування перспектив розвитку учня. Згідно прийнятої нами системи оцінювання даного завдання, результати його виконання можна так відобразити в Таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Порівняння результатів перевірки діагностичних умінь студентів

Бали	До формування				Після формування			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
8	0	0	0	0	1	2	0	0
7	3	6	2	5	6	13	4	8
6	11	24	10	22	13	29	11	24
5	22	49	21	47	17	39	20	46
4	9	21	12	26	8	17	10	22

Наступне контрольне завдання стосувалося уміння прогнозувати розвиток учня шляхом добору репертуару на основі психолого-педагогічної характеристики. Результати виконання цього завдання за всіма параметрами надано в Таблиці 2.10 (стор.192). Аналіз цих результатів показав, що студенти експериментальної групи значно розширили свої знання стосовно добору та використання навчально-педагогічного репертуару. Так, чисельність студентів, що (за оцінками експертів) адекватно характеристикам учня (виконавця) визначили 3 та 4 твори програми, зросла від 16 % в діагностувальному зрізі до 29 % в контрольному. В той же час в контрольній групі ця чисельність лишилася на тому ж рівні. Значно покращилася в експериментальній групі також і обґрунтованість добору

репертуару учня – майже половина студентів аргументовано могли пояснити, чим, на їх думку, буде корисним учневі вивчення того чи іншого музичного твору, як ці твори логічно пов'язуються в єдину програму. В

Показники		Відповідність програмовим вимогам		Якість обґрунтування програми		Адекватно обрано чотири твори		Адекватно обрано три твори		Адекватно обрано два твори		Адекватно обрано один твір	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	До форм.	18	40	13	29	0	0	7	16	17	37	21	47
	Після форм.	24	52	21	48	2	4	11	25	18	41	14	30
КГ	До форм.	13	29	12	28	0	0	8	18	18	39	19	43
	Після форм.	14	30	12	28	0	0	8	18	19	43	18	38

контрольній групі якість обґрунтування програми учня не змінилася, що свідчить про недостатню роботу з формування умінь рефлексивно осмислювати а аргументувати добір репертуару. З зауважень експертів щодо обраних до репертуару учня (виконавця) творів в

Таблиця 2.10

Порівняння результатів визначення прогностичних умінь студентів

експериментальній групі майже зникли такі: завищення складності, стильова одноманітність, невідповідність програмовим вимогам. В контрольній групі експерти зауважили також недостатність навичок визначення головних напрямків розвитку учня, хоча вибір творів став більш різноманітним і відповідним до програмових вимог.

Наступне контрольне завдання мало за мету перевірку рівня сформованості навичок складання прогнозу роботи з учнем над музичними творами на основі їх виконавсько-педагогічного аналізу. Розгляд письмових робіт студентів експериментальної групи показав, що під час формувальної частини експерименту вони засвоїли необхідні навички визначення художніх та технологічних завдань роботи над твором. Вони продемонстрували також розуміння засобів виразності як формоутворюючих чинників музичного твору. Значно розширилися їх можливості щодо відчуття емоційного “підтексту” творів.

В цій групі в результаті формувальної роботи не виявилось студентів з низьким рівнем сформованості прогностичних навичок (нижче “7” балів). В той же час успішність виконання цього завдання в контрольній групі не мала яскраво вираженої тенденції до поліпшення: якщо “9” балів отримала трохи більша кількість студентів, ніж під час діагностувального зрізу, то кількість студентів з оцінкою “8” та “7” лишилася незмінною. Результати виконання цього контрольного завдання відображено в Таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Порівняння результатів перевірки умінь прогнозувати перебіг роботи над музичним твором на основі його виконавсько-педагогічного аналізу

БАЛИ	До формування				Після формування			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
10	0	0	0	0	2	5	0	0
9	4	8	3	6	7	15	4	8
8	15	34	16	35	18	40	16	35
7	20	45	19	42	18	40	19	42
6	6	13	8	16	0	0	7	14

Наступний комплекс контрольних завдань стосувався здатності майбутнього музиканта-педагога здійснювати експрес-аналіз навчально-виконавської діяльності учня. Студенти експериментальної групи продемонстрували в своїх відкритих уроках більшу впевненість у

визначенні мети роботи та шляхів подолання недоліків у грі учня. Вони більш гнучко та своєчасно реагували на помилки учня, точніше дотримувалися визначеної задалегідь програми власних та учнівських дій, краще урізноманітнювали способи впливу на учнів. Значно збільшився обсяг застосування проблемних методів роботи. До вирішення естетично-художніх та виконавсько-технологічних питань частіше залучалися самі учні. Найбільш розповсюдженими недоліками все ж таки лишилися неконкретність вербального оформлення зауважень. У студентів контрольної групи якість педагогічних впливів також дещо покращилася, але серед них переважали такі, що були скеровані на удосконалення технологічної сторони виконання; крім того, була помітною деяка “стихійність” у доборі зауважень учню. В роботі менше застосовувалися проблемні методи та допоміжні матеріали. Поведінка учнів на уроках в переважній більшості випадків була менш активною та зацікавленою. Результати виконання цього завдання відображено в Таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Порівняння результатів перевірки умінь експрес-аналізу
навчально-виконавського процесу

Бали	До формування				Після формування			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
10	0	0	0	0	3	7	1	2
9	2	5	2	5	7	15	2	5
8	5	9	6	10	11	24	6	13
7	15	34	16	37	14	31	17	38
6	23	52	21	48	10	23	19	42

Наступне контрольне завдання виявляло рівень надбаних в перебігу формувальної роботи умінь всебічно оцінювати результати навчально-

виконавського процесу учня та коригувати художньо-педагогічний процес в цілому. Аналіз результатів контрольного завдання з оцінювання гри учня показав, що в експериментальній групі студенти стали частіше надавати впевнену, аргументовану оцінку гри учня, відстоювати її на основі чітко визначених критеріїв, стали більш самостійними в своїх висловлюваннях. Також значно покращився ступінь фіксації розбіжностей між прогнозованим та отриманим результатом роботи учня, робилася корекція на вік та індивідуальні особливості учня-виконавця. Майбутні педагоги ясніше бачили свої недоліки та прагнули їх виправити. Також вони намагалися адекватно оцінити роль учня в спільній роботі. Відсоток студентів, що отримали “2” бали під час діагностування, різко скоротився – від 68% до 31%. В той же час у студентів контрольної групи слухність оцінки гри учня частіше була недостатньою, висловлювання невпевненими, обережними, без застосування чітко визначених критеріїв оцінки. Також, як і під час діагностувального зрізу, переважала оцінка якісно-технологічної сторони виконання. Найменш обгрунтованим лишилося визначення напрямків корекції подальшої роботи з даним учнем та власного вдосконалення. Результати виконання контрольного завдання наведені нижче в Таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Порівняння результатів перевірки умінь оцінювати
навчально-виконавську діяльність учня

Бали	До формування				Після формування			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
5	0	0	0	0	3	7	0	0
4	2	4	2	4	10	22	3	7
3	13	28	12	26	18	40	15	33
2	30	68	31	70	14	31	27	60

Дослідження містило в собі не тільки проміжні заміри результатів, отриманих на кожному з етапів, які відповідають розробленим критеріям, але

й узагальнюючий контроль. Підбиваючи підсумок проведення контрольного експерименту, ми можемо прослідкувати динаміку змін в рівнях сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін в експериментальній та контрольній групах за допомогою центральних значень, що характеризують сукупність в цілому. Для цього було узагальнено результати формування професіоналізму за кожним критерієм в обох групах за допомогою визначення середнього арифметичного

значення за формулою (2.1). Результати подано в Таблиці 2.14. Дані цієї таблиці свідчать про те, що після впровадження розробленої системи формувальних заходів студенти експериментальної групи значно покращили показники успішності.

Таблиця 2.14

Зіставлення рівнів сформованості професіоналізму
викладача музичних дисциплін (за критеріями)

			До формування						Після формування					
ГРУПИ			ЕГ			КГ			ЕГ			КГ		
РІВНІ			В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
к р и т е р і ї	Обсяг та якість знань	абс.	6	28	11	3	25	17	11	30	4	6	29	10
		%	13	62	25	7	56	37	24	68	8	13	64	23
	Здатн. до прогност. -діагност. діяльн.	абс.	0	14	31	0	13	32	2	23	20	0	12	33
		%	0	31	69	0	29	71	4	51	44	0	27	73
	Здатн. до здійсн. експрес- аналізу	абс.	2	5	38	2	6	37	10	11	24	3	6	36
		%	4	9	87	4	10	86	23	24	54	7	13	80
	Здатн. до здійсн. контролю та корекції	абс.	2	13	30	2	12	31	13	18	14	3	15	27
		%	4	28	68	4	26	70	29	40	31	7	33	60
	Середнє значення, %		5,2	32,5	62,3	4,0	3,0	65,0	20	45,7	34,3	7,0	34,3	58,7

Якщо під час додаткового обстеження в контрольній та експериментальній групах була приблизно однакова кількість студентів, що показали високий рівень успішності, то після формувального експерименту в експериментальній групі ця кількість збільшилась майже в чотири рази, в той час як в контрольній групі – лише в 1,75 рази. Низький рівень успішності в експериментальній групі зменшився майже наполовину, в той час як низький рівень в контрольній групі зменшився лише на декілька відсотків.

Дані, представлені в Таблиці 2.15, дають можливість зіставити три групи даних щодо рівнів сформованості педагогічного професіоналізму музиканта, отриманих в трьох контрольних зрізах: під час констатувального експерименту, під час додаткового обстеження студентів-учасників експериментальної та контрольної груп на початку формувальної роботи, а також після її закінчення.

Таблиця 2.15

Зіставлення середніх показників рівнів сформованості професіоналізму, виявлених в перебігу трьох діагностичних зрізів

Рівні	Констатувальний експеримент	До початку формування		Контрольний експеримент	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий/ самореалізаційний	4,7%	5,2%	4,0%	20,0%	7,0%
Середній/ нормативний	32,3%	32,5%	31,0%	45,7%	34,3%
Низький/ адаптивний	63,0%	62,3%	65,0%	34,3%	58,7%

Для більш наочного сприйняття динаміки формування професіоналізму викладача музичних дисциплін у студентів вищих музичних навчальних закладів ми використали графічну форму обробки числових результатів трьох діагностичних зрізів, що подане в Рисунку 2.1 на стор. 198. Графічне відображення свідчить про те, що після формувального експерименту ламана

низького рівня має суттєвий кут спаду на контрольній позначці експериментальної групи. Ламана високого рівня також значно змінює напрямок в цьому ж пункті, фіксуючи підвищення успішності роботи студентів на контрольному етапі експерименту. Слід звернути увагу на те, що дані констатувального (пілотного) обстеження несуттєво відрізняються від даних додаткового обстеження в експериментальній та контрольній групах, що свідчить про вірогідність дослідження та застосованих в ньому методів.

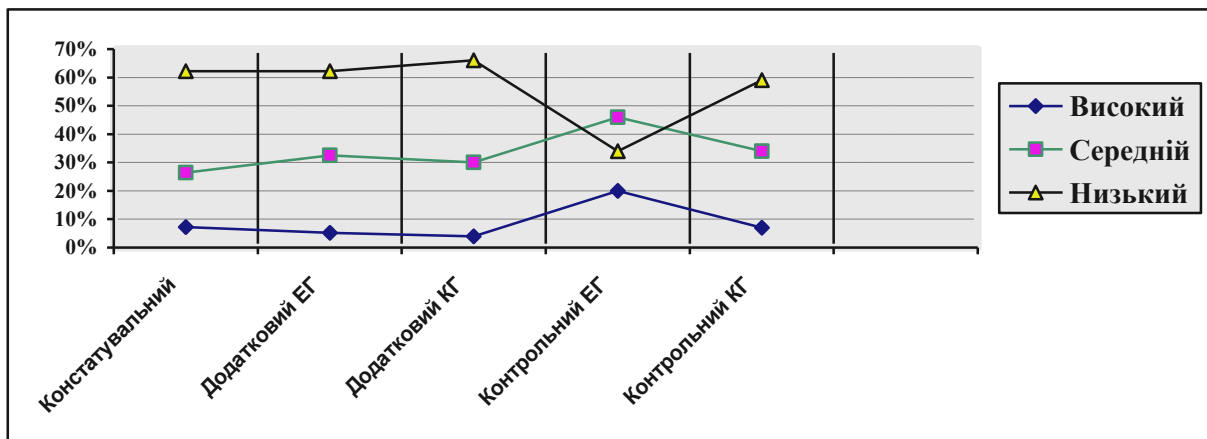


Рисунок 2.1

Динаміка формування професіоналізму викладача музичних дисциплін

З метою підтвердження ефективності заходів з формування професіоналізму викладача музичних дисциплін ми звернулися до методів математичної статистики. Порівнювалися дві незалежні вибірки за серіями спостережень, що відповідають чотирьом критеріям сформованості професіоналізму. В Додатку Л подано таблиці, в яких дані стосовно обсягу та якості знань (інформаційного критерію) подано під позначками “Інфо 1” та “Інфо 2”; стосовно здійснення прогностично-діагностичної діяльності – “Прогноз 1” та “Прогноз 2”; стосовно здатності до здійснення експрес-аналізу та регулювання роботи учня в перебігу уроку – “Процес 1” та “Процес 2”; стосовно здатності оцінювати результати навчально-виконавської діяльності учня та коригувати її – “Контроль 1” та “Контроль 2” (відповідно даним, отриманим до формувального експерименту та після нього). Результати

було перевірено на нормальність розподілу даних за тестом Ліллієфорса за допомогою комп'ютерної програми "Статистика 6.0". Оскільки тест виявив, що розподіл даних на полігоні частот не є нормальним, ми звернулися до методів непараметричної статистики, що є часто уживаними в педагогічних дослідженнях. Для того, щоб пересвідчитися в результативності застосованої методики, було висунуто статистичну гіпотезу, що стан певної якості має однаковий або різний розподіл в кожній з двох сукупностей респондентів, що відрізняються змістом, методами, організацією навчання. Перевірка такої гіпотези здійснюється за допомогою критеріїв значущості, одним з яких є медіанний критерій. За допомогою медіанного критерію для незалежних вибірок було перевірено гіпотезу, що в центральних тенденціях стану певних властивостей в двох сукупностях до формувального експерименту не існувало істотної різниці, а після нього така різниця спостерігається. Показником центральної тенденції слугує медіана вимірів властивості, що вивчається в кожній з виборок. Нульова гіпотеза $H_0: m_1=m_2$; альтернативна гіпотеза $H_1: m_1 \neq m_2$. В умовах проведеного експерименту перевірка даної гіпотези може проводитися за допомогою медіанного критерію, оскільки виконуються всі необхідні допущення. Для рівня значущості $\alpha=0,05$ та одного ступеня свободи (за Таблицею критичних значень статистик, що мають розподіл χ^2 з числом ступенів свободи ν для рівнів значущості α) [61] знаходимо $T_{\text{крит}} = 3,84$. Отже, у відповідності до правила прийняття рішення при $T_{\text{емп}} < T_{\text{крит}}$ ми не маємо достатніх підстав для відхилення нульової гіпотези, але при значенні $T_{\text{емп}} > T_{\text{крит}}$ приймається альтернативна гіпотеза. Таким чином, результати студентів експериментальної групи мають тенденцію бути вище результатів студентів контрольної групи. Дані для обчислення та формули див. в Додатку Л. Результати розрахунків статистики критерію наводяться в Таблиці 2.16 (стор. 200).

З даних статистичної обробки випливає, що застосована методика формування професіоналізму викладача музичних дисциплін позитивно вплинула на результати методичної підготовки студентів експериментальної групи.

Студенти розширили свій професійний тезаурус, оволоділи уміннями прогнозувати перебіг художньо-педагогічної діяльності, обирати оптимальні шляхи її здійснення, адекватно оцінювати її результат, а також сформували в собі здатності до застосування особистісного цілепокладання, мистецької емпатії та професійної рефлексії під час розв'язання педагогічних завдань. Таким чином, майбутні музиканти-педагоги наблизилися до можливості успішного здійснення музичної художньо-педагогічної діяльності та самореалізації в ній.

Таблиця 2.16

Результати статистичної обробки даних контрольного експерименту за критеріями сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін

Критерій	До формульовального експерименту	Після формульовального експерименту
Обсяг та якість знань	Темп < Т крит Темп = 1,1	Темп > Т крит Темп = 5,38
Здатність прогнозувати перебіг та результати худ.-пед. процесу	Темп < Т крит Темп = 0,19	Темп > Т крит Темп = 5,6
Здатність здійснювати експерес-аналіз худ.-пед. процесу	Темп < Т крит Темп = 0,17	Темп > Т крит Темп = 6,05
Здатність оцінювати результати худ.-пед. процесу	Темп < Т крит Темп = 0,2	Темп > Т крит Темп = 6,1

Позитивних зрушень було досягнуто завдяки логічно побудованій та цілеспрямовано реалізованій формульовальній частині дослідно-експериментальної роботи, залученню до її змісту психолого-педагогічних методів формування якостей особистості, які забезпечують стабільну успішність професійної діяльності. Значні розбіжності в кількісних показниках студентів експериментальної групи до початку і після закінчення формульовального експерименту свідчать про доцільність та ефективність

запропонованих методів формування професіоналізму викладача музичних дисциплін.

Висновки до розділу 2

На основі розробки й проведення дослідно-експериментальної роботи з формування професіоналізму викладача музичних дисциплін можна зробити такі висновки. Визначення в теоретичній частині дослідження сутності та структури професіоналізму викладача музичних дисциплін стало підґрунтям для розробки експериментальних методів формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів. Відповідно до завдань дослідження було визначено критеріальні оцінки сформованості професіоналізму, що охоплюють інформаційну базу здійснення художньо-педагогічної діяльності, а також усі її етапи – прогнозування її перебігу й результатів на основі діагностики учня, експрес-аналіз та регулювання здійснення навчально-виконавської діяльності учня, а також оцінку її результатів стосовно прогнозу та сукупності дій, виконаних обома суб'єктами художньо-педагогічного процесу.

На основі критеріїв сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін було проведено констатувальну частину дослідження, яка дозволила виявити характер проявів професіоналізму у студентів та рівні його сформованості. Враховуючи розроблені критерії та спираючись на результати констатувального дослідження було визначено три рівні сформованості професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів – високий (самореалізаційний), середній (нормативний) та низький (адаптивний).

Наступний етап дослідження було спрямовано на формування у студентів вищих музичних навчальних закладів професіоналізму викладача музичних дисциплін за рахунок якостей, що забезпечують стабільну успішність художньо-педагогічної діяльності та самореалізацію майбутнього музиканта-педагога в ній. Це було реалізовано шляхом введення в навчальний процес необхідних

передумов та новітніх прийомів керування ним. Формування професіоналізму відбувалося в процесі методичної підготовки, що є системоутворюючим компонентом професійної підготовки студентів вищих музичних навчальних закладів. Методичну підготовку розглянуто як процес оволодіння методикою викладання гри на музичному інструменті та системою міждисциплінарних знань з різних суміжних галузей науки та мистецтва на теоретичному, практичному та особистісному рівнях. З цього випливає, що саме вона є визначальним засобом формування професіоналізму викладача музичних дисциплін, оскільки формує мотиваційне ставлення до професії викладача музичних дисциплін, забезпечує розширення та впорядкування художньо-естетичних та психолого-педагогічних знань та умінь, сприяє глибокому проникненню в сутність художньо-педагогічних явищ.

Формування професіоналізму викладача музичних дисциплін відбувалося за створення і дотримання педагогічних умов, які оптимізували процес залучення студентів до розуміння особливостей художньо-педагогічної діяльності та сприяли розвитку й вдосконаленню потрібних якостей особистості. Такими умовами були: стимулювання професійно-педагогічної інтенції шляхом активізації самопізнання та самовдосконалення в процесі методичної підготовки; забезпечення варіативності завдань з метою реалізації індивідуального підходу до студентів в процесі методичної підготовки; залучення студентів до діяльності в умовах рефлексивного середовища через моделювання ситуацій художньо-педагогічної взаємодії; забезпечення методичної самостійності студентів щодо розв'язання педагогічних завдань.

Методика формування професіоналізму викладача музичних дисциплін включала в себе чотири етапи (орієнтувально-спонукальний, рефлексивно-перетворювальний, адаптаційно-тренінговий та оцінно-закріплювальний). Виходячи з мети та завдань кожного з етапів формувального експерименту, добирались спеціальні методи роботи зі студентами. Це надало можливість забезпечити послідовність та впорядкованість у формуванні всіх структурних компонентів професіоналізму викладача музичних дисциплін і простежити динаміку змін у рівнях його сформованості. Були застосовані методи саморефлексії, прогнозу та вільної

характеристики, розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, алгоритмізації інтерпретаційних процесів, а також професійний тренінг.

В перебігу контрольного експериментального дослідження через простежування динаміки змін у рівнях сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін у студентів вищих музичних навчальних закладів було доведено, що запропонована методика забезпечує переконливу перевагу в результативності формування професіоналізму порівняно з традиційними методами навчання. Результати роботи дають підстави вважати, що мети дослідження досягнуто, його завдання виконано, а висунута гіпотеза підтвердилась. Це свідчить про доцільність та дієвість розробленої методики формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі методичної підготовки.

ВИСНОВКИ

В дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми формування професіоналізму викладача музичних дисциплін у студентів вищих музичних навчальних закладів, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні поняття і структури професіоналізму викладача музичних дисциплін та експериментальній перевірці педагогічних умов і методики його формування. Результати дисертаційного дослідження дають можливість зробити такі висновки.

1. Аналіз наукової літератури показав, що якісним параметром здійснення діяльності, котрий враховує її найбільш важливі об'єктивні та суб'єктивні сторони, є професіоналізм. Практика вищої музичної освіти демонструє недостатність передумов для розвитку у студентів якостей, що сприяють формуванню професіоналізму викладача музичних дисциплін. Це проявляється насамперед у недостатньому використанні резервів методичної підготовки студентів.

2. Професіоналізм викладача музичних дисциплін в результаті дослідження визначено як інтегративну якість особистості, що являє собою здатність досконало здійснювати художньо-педагогічну діяльність і стабільно досягати в ній високої продуктивності на основі самореалізації її суб'єктів. В дисертації визначено структуру професіоналізму викладача музичних дисциплін, до складу якої входять проектувально-конструктивний, регулятивно-процесуальний та контроль-коригувальний компоненти. Професіоналізм викладача музичних дисциплін реалізується в успішному досягненні правильно сформованих цілей через якісне розв'язання художньо-технологічних завдань та використання цілеспрямованих корекційних заходів.

3. В дослідженні визначено критерії сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін. Це обсяг та якість знань, якими він володіє; міра здатності до здійснення прогностично-діагностичної діяльності; ступінь здатності до здійснення експрес-аналізу та регулювання роботи учня в перебігу уроку; міра здатності до оцінювання результатів художньо-педагогічного процесу та його

корекції. В перебігу діагностувального зрізу було встановлено три рівні сформованості професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів: високий (самореалізаційний), середній (нормативний) та низький (адаптивний). Було також виявлено, що в переважній більшості досліджуваних формування професіоналізму викладача музичних дисциплін відбувається стихійно, внаслідок чого 63% студентів відповідали низькому рівню його сформованості.

4. В дисертації науково обґрунтовано, що формування професіоналізму викладача музичних дисциплін відбувається за створення і дотримання визначених педагогічних умов: стимулювання професійно-педагогічної інтенції шляхом активізації самопізнання та самовдосконалення в процесі методичної підготовки; забезпечення варіативності завдань з метою реалізації індивідуального підходу до студентів в процесі методичної підготовки; залучення студентів до діяльності в умовах рефлексивного середовища через моделювання ситуацій художньо-педагогічної взаємодії; забезпечення методичної самостійності студентів щодо розв'язання педагогічних завдань. Формування професіоналізму викладача музичних дисциплін є процесом самовдосконалення в ході цілеспрямованої професійної підготовки студентів вищих музичних навчальних закладів, системоутворюючим компонентом якої є методична підготовка. Методика формування професіоналізму сконцентрована на особистісному розвитку майбутнього фахівця, створенні ним власного стилю художньо-педагогічної діяльності за умови активізації здатності до особистісного цілепокладання, професійної рефлексії та мистецької емпатії в їх музично-педагогічному заломленні. Оптимальним для процесу формування професіоналізму викладача музичних дисциплін у студентів є застосування комплексу організаційно-методичних заходів на основі новітніх технологій, що впроваджуються в навчальний процес під час вивчення курсу “Методика навчання гри на музичному інструменті”.

5. У дослідженні розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано методику цілеспрямованого поетапного формування професіоналізму викладача музичних дисциплін у студентів вищих музичних навчальних закладів.

Формувальна робота здійснювалась в чотири етапи: орієнтувально-спонукальний, що передбачав активізацію самовиховної роботи студента; рефлексивно-перетворювальний, що мав на меті створення передумов для переведення емпіричного психолого-педагогічного досвіду студентів у чіткі структури педагогічних умінь та навичок; адаптаційно-тренінговий, особливістю якого було застосування методів розв'язання проблемних педагогічних ситуацій на основі базового технологічного комплексу “задача-діалог-рефлексія-гра”; оцінно-закріплювальний, метою якого була розробка кожним студентом індивідуальної системи оцінки результатів власної художньо-педагогічної діяльності та закріплення набутих в процесі формувальної роботи умінь.

6. Результативність запропонованої методики виявилась у позитивній динаміці рівнів сформованості професіоналізму викладача музичних дисциплін у студентів вищих музичних навчальних закладів, що відбилося у поглибленні та скоординованості виконавсько-інструментальних та психолого-педагогічних знань; в обґрунтованості прогнозу розвитку учнів; в адекватності характеристики емоційно-художнього змісту музичного твору та створенні доцільного виконавського плану; в оптимальності здійснення педагогічних впливів; в обґрунтованості оцінки роботи педагога та учня; в скерованості студентів на самовдосконалення. В цілому результати дослідження підтверджують, що застосування запропонованої методики сприяє формуванню професіоналізму викладача музичних дисциплін у студентів вищих музичних навчальних закладів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують такі проблеми: визначення характеру впливу музично-педагогічного досвіду на формування професіоналізму; встановлення особливостей формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі педагогічної практики; виявлення специфічних рис професіоналізму у викладачів різних музичних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука. – 1980. – 334 с.
2. Авазашвили М. Д. Проблемы подготовки педагогических кадров в условиях музыкального вуза: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01,17.00.02. – Тб., 1989. - 322 с.
3. Авраменко К.Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. - 20 с.
4. Аврагинер В.И. Обучение и воспитание музыканта-педагога: Уч. пос. по курсу педагогики для студ. высш. муз. уч. зав.- М.,1981. – 84 с.
5. Акмеологические основы профессионального самосознания личности: Уч. пос./Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 330 с.
6. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. – Рос. академия гос. службы при Президенте РФ. – М., 1995. – 208 с.
7. Акофф Р.,Эмери Ф. О целеустремленных системах. - М., 1974.- 271 с.
8. Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики. Хрестоматия. – К.: Музична Україна, 1974. – 160 с.
9. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М., 1971. -276 с.
- 10.Алексеев А.Д. Работа с учениками школы и училища над музыкальным произведением. – М., 1957. – 191 с.
- 11.Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
- 12.Ананьев Б.Г. Проблемы возрастной и дифференцированной психологии/ Избр. психол. труды: В 2 томах. -Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
- 13.Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания/ Избр. психол. труды. В 2 томах.Т.1. – М.: Педагогика, 1980.-232 с.

14. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю.- К.:Знання України, 2004.- 738 с.
15. Арзаманов Ф.Г. О постановке педагогических исследований в музыкальном вузе//Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования.-М.,1979. - С. 3-21.
16. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1980.-368 с.
17. Асафьев Б.В. (И. Глебов) В пределах и за пределами профессионализма// Из прошлого советской музыкальной культуры. В.2. – М., 1976. – С. 247-255
18. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1 и 2. – Изд. 2-е.- Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
19. Ахмедзянова Л.М. Психолого-педагогические основы формирования призвания к профессии учителя. – О., 1993.- 219 с.
20. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы - М.: Просвещение,1982.-192 с.
21. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и его формирование у будущего учителя: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. – Л., 1991.- 36 с.
22. Бакурадзе Т.О. Психологическая характеристика восприятия семантического значения музыки: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - Тб.- 1988. - 192 с.
23. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – М., 1974. – 334 с.
24. Баренбойм А.Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л.: Музыка, 1969. – 288 с.
25. Басин Е.Я. Творчество и эмпатия // Вопросы философии, 1987.-№2. – С. 54-65
26. Батаршев А.В. Тестирование. Основной инструментарий практического психолога. – М.: Дело, 1999.-240 с.

- 27.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.-М.: Искусство, 1979.-423 с.
- 28.Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыке. – М., 1964. – 220 с.
- 29.Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ./Общ. ред. и вступ. ст. В.Я. Пилиповского.-М.: Прогресс, 1986.-420 с.
- 30.Богоявленская Д.Б. Творческая инициатива и управление познавательной деятельностью/Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. Доклады Всесоюзной конференции. - М.: Изд-во МГУ, 1975.- С. 18-27
- 31.Богоявленская Д.Б. Целеполагание как центральная проблема психологии творчества.//Новые исследования в психологии., - М.: 1978, №1 (18). – С.4-6
- 32.Бодалев А.А. О предмете акмеологии //Психологический журнал., Т.14.- 1993. - №5.- с. 73-80
- 33.Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности//Психологические проблемы формирования личности профессионала/Отв. ред. В.А.Бодров/. – М., 1991. – с. 3-24
- 34.Большая советская энциклопедия. Изд. 3-е. – М.: Сов. энциклопедия, 1977. - т. 24, кн.1. – 575 с.
- 35.Большой энциклопедический словарь. В 2-х т. – М., Сов. энциклопедия, 1991. - т.2.- 768 с.
- 36.Бондар В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
- 37.Борисенко О.Д., Майборода Р.Є. Аналітико-статистичні методи й моделі педагогіки. – К.: ВЦ “Київський університет”, 2000. – 117 с.
- 38.Бочкарев Л.Л. Применение психологических знаний в практической деятельности музыканта-педагога: Метод. разработка. – М., 1981. – 27 с.
- 39.Братусь Б.С. О механизмах целеполагания.//Вопросы психологии.- 1977. - №2.- С. 121-125
- 40.Бульго К.М. Повышение эффективности проблемных ситуаций в учебной деятельности музыкантов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1983. - 176 с.

41. Варбан М.Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. - К., 1999.- 181 с.
42. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопросы психологии. – 1997. - №5. – С. 28-43
43. Василюшина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - К., 2000. – 235 с.
44. Веденин И.Г. Формирование методической самостоятельности в процессе педагогической подготовки музыканта-исполнителя: Дис. ... канд. пед. наук: 17.00.02,13.00.02. – Минск., 1985. - 205 с.
45. Виговська Л.П. Емпатія як специфічна форма відображення об'єктивної реальності.//Духовність як основа консолідації суспільства.Т.16., - К.,1999. – С.76-81
46. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - К.,1999. – 232 с.
47. Вовк Л.П. Акмеологічні ідеї в історії освітньої діяльності//Педагогічна освіта України/Етапи та особливості. – К., 1998. – 178 с.
48. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано: Підручник. - Львів., 2001. – 224 с.
49. Воротной М.В. Некоторые аспекты детской фортепианной педагогики в XX веке в свете деятельности проф. С.И.Савшинского/Проблемы музыкального образования и педагогики: Межвуз. сб. науч. тр. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001.-Вып.3.-С.99-101
50. Вульф Б.З. Учитель: профессиональная духовность// Педагогика. – 1995. - № 2. – С. 48-52
51. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии, 1975.-№2. – С. 147-155
52. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: в 4-х т.-М.: Искусство, 1968.-т.1.- 326 с.

53. Герасимова О.А. Комплекс методик для личностно-профессионального самопознания будущего учителя. - К.: Международное финансовое агентство, 1997.-76 с.
54. Герасимович Д.М. Методика навчання гри на фортепіано. –К., 1962. -59 с.
55. Гилберт К.Э., Кун Г. История эстетики. - СПб.: Алетейя, 2000.-653 с.
56. Гинзбург Л.С. О работе над музыкальным произведением. – М., 1953.–112 с.
57. Голубцова Л.Ф. Формування професійних якостей у студентів режисерських спеціальностей//Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтва. – 1999.- №2. – С. 29 - 35
58. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. – К.: Просвита, 1997. – 312 с.
59. Горак Я. Р. Анатолий Вахнянин і становлення музичного професіоналізму в Галичині: Дис. ... канд. мистецтвозн. : 17.00.03. – Л., 2003. – 209 с.
60. Готсдинер А.Л. Стимулирование творческого потенциала учащихся.//Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов., - М., 1984. – С. 162-170
61. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. –М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
62. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: Навч. посіб.- К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004.-155 с.
63. Державна національна програма “Освіта”: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
64. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993. – 32 с.
65. Деркач А.А. Технология развития профессионального самосознания. – Астрахань, 2000. - с.
66. Джидарьян И.А. Эстетическая потребность. - М.,1976. – 191 с.
67. Дмитриева М.С. Управление учебным процессом в высшей школе.- Новосибирск., 1971. – 180 с.

- 68.Дубасенюк О.А. Ціннісне відношення до професіоналізму виховної діяльності//Нові технології виховання: Зб. Наук. статей/С.В.Кириленко /відп. ред./; ІСДО. – К., 1995. – С. 145-154
- 69.Дьяченко Б.А. Развитие профессионализма молодого учителя в системе послѣдипломной освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00 04. – К.,2000. – 200 с.
- 70.Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. – М., 1993. – 254 с.
- 71.Зелинская Н.М. Индивидуальный подход к учащимся-музыкантам как условие развития их творческой самостоятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - О., 1988. - 170 с.
- 72.Зязюн І.А. Наука і мистецтво педагогічної дії/Професійна освіта: педагогіка і психологія. Т. III – Ченстохова – Київ, 2001. - № 3. – с. 357-381.
- 73.Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навч. пос. для студ. сер. та вищ. навч. закл. – К., 1997. – 302 с.
- 74.Иванов В.П. Человеческая деятельность - Познание – Искусство. – К.,1977. – 251 с.
- 75.Иванова Е.М. Технология психологической оценки профессионала//Вопросы психологии. – 1991. - № 4. – С. 35-42
- 76.Ивасишин В.А. Роль искусства в формировании человеческой чувственности: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04. - К., 1987. - 205 с.
- 77.Игнатов В.Г., Белолипецкий В.К. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность: Уч. пос. – Ростов-н-Д: изд. центр «МарТ», 2000. – 253 с.
- 78.Ильясов И.И., Можаровский И.Л. Рефлексия как условие формирования научно-нормированных способов познавательной деятельности./ Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск., 1987. – С. 113-122
- 79.Искусство и педагогика. Из культурного наследия России XIX-XX веков. Хрестоматия. – СПб., Образование, 1995

80. Каган М.С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике. Изд. 2-е. – Л., 1971. – 766 с.
81. Кайріс О.Д. Емпатія у професійному становленні студентів в вищих педагогічних навчальних закладах: Дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. – К.- 2002. – 244 с.
82. Касьяненко Л. Про деякі особливості виконавської творчості піаніста./ Проблеми загальної і професійної педагогіки. Зб. наук. праць. - Харків., 2000. – С. 30-38
83. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. – Спб.: Алетейя, 2000. – 463 с.
84. Кашкадамова Н. Б. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (клавикорд, клавесин, фортепіано) в XIV-XVIII століттях. – Т.: СМП “Астон”, 1998. – 299 с.
85. Клайн П. Руководство по конструированию тестов. Введение в психологическое проектирование: Пер. с англ. – К.: ПАН ЛТД, 1994. – 283 с.
86. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Уч. пос. для студ. вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
87. Коган А.Ф. Використання комп'ютерних систем діагностики цілепокладання в освіті: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.- К., 2001.- 190 с.
88. Коган А.Ф. Психологическое моделирование целеполагания и принципы псевдосвободы выбора цели в учебной деятельности//НПУ им. Драгоманова. Зб. наук. праць: Психологія. Вип. 3(6).– К., 1999. – С. 212-220
89. Коган Г.М. Работа пианиста. – М.: Музгиз., 1963. – 200 с.
90. Козырева Е.А. Методологическое обоснование границ проектирования личностно-ориентированных технологий обучения/ Труды Всерос. научно-практ. конфер.”Педагогика высшей школы: ценностные ориентиры обновления содержания образования” В 3-х ч. Ч.1. - М., 2001.- С. 82-89.

91. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития//Вопросы психологии. – 1989. - № 5. – с. 158-164
92. Кондрашова Л.В. Формування в майбутніх вчителів педагогічного професіоналізму/Радянська школа. – 1989. - №5. – С. 77-80
93. Концепція гуманітарної освіти України.- К.:Генеза, 1997. – 14 с.
94. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. – Воронеж.: МОДЭК, 1996. – 224 с.
95. Краснощок І.П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя у навчально-виховному середовищі педагогічного університету: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2002. – 214 с.
96. Кременштейн Б. Л. Взаимосвязи педагогических дисциплин со специальными классами// Воспитание музыканта-педагога: Сб. трудов. В.114// ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1990. – С. 25-40
97. Кремлев Ю.А. К понятию мастерства// Избранные статьи. – Л., 1976. – С. 42-49
98. Кримська Г.І. Технологія використання активних методів навчання в системі формування професіоналізму педагогічної діяльності// Матеріали між нар. наук.-практ. конфер. “Педагогічна технологія в сучасному вузі” – Луцьк, “Вежа”, 1995. – с. 18-19
99. Крицький В.М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 180 с.
100. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство//Педагогика. – 2000. - №1. – С.52-58
101. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
102. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967. – 182 с.
103. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.

104. Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина) Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001. - 144 с.
105. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель. - 1976. – 56 с.
106. Куликов Л.В. Психологическое исследование. – СПб.: Речь, 2002. – 183 с.
107. Курило В.С., Чиж А.Н., Кратинов Н.С., Божко Г.И. Педагогика (краткий курс лекций): Уч. пос. для студ. пед. уч. зав./ Луганский гос. пед. университет им. Т. Шевченко. – Луганск: Альма-матер, 2001. – 231 с.
108. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
109. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике.- Таллинн: Валгус, 1980.-334 с.
110. Ладенко И.С. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии. - Новосибирск.,1990. - 66 с.
111. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения/Избранные психологические произведения: В 2-х т.-М.: Педагогика, 1983.-т.1.- С. 348-381
112. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства/ Избранные психологические произведения: В 2-х т.-М.: Педагогика, 1983.-т.2. – С. 232-239
113. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект): Дис...д-ра пед. наук: 13.00.01/АПН України. – К., 1995.-429 с.
114. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Итоги 1000-летнего развития: В 2 кн.-М.: Фолио, 2000.- Кн. 2-я. – 676 с.
115. Лосев А.Ф., Шестаков В.П. История эстетических категорий. – М., Искусство, 1965. – 374 с.

116. Луначарский А.В. Основы художественного образования//В мире музыки. Статьи и речи.-М., 1971. – с. 183-184
117. Любомудрова Н.А. Методика обучения игре на фортепиано. – М., 1982. – 143 с.
118. Мазепа В.І. Художня творчість як пізнання.- К.,1974. – 213 с.
119. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. Навч. пос. для вищої школи. – К.: Наук. думка. – 1998.-226 с.
120. Малинковская А.В. Подготовка специалиста в музыкальном вузе и “модель специалиста” // Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования . – М.,1979. – С. 22-58
121. Маранц Б. Заметки педагога//Воспитание музыканта-педагога: Сб. трудов. В.114// ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1990. – с.103-110
122. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя/ Педагогика. - 1995. - № 6. – с. 55-63
123. Маркус С. А. История музыкальной эстетики. Т.1. – М.,1959. – 316 с.
124. Мартинсен К.-А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. – М., 1977. – 127 с.
125. Машбиц Е.И. Психологические особенности управления познавательной деятельностью//Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. Доклады Всесоюзной конференции. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – С. 103-105
126. Мельман Р.Я. Научно-теоретическое мышление как основа профессионализма//Психологические вопросы формирования профессионального мышления. Межвуз. сб. научн. тр. – Саранск: Изд. Мордов. ун-та, 1984. – С.38-44
127. Мельничук І.Я. Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв’язання професійно-психологічних завдань: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2001. – 212 с.

128. Миронюк О.Г. Проблеми формування професійної майстерності соціологів у вищих навчальних закладах культури в контексті сучасної соціокультурної ситуації //Українська культура і мистецтво у сучасному державотворчому процесі: становлення, проблеми, перспективи: Тези доп. наук.-практ. конф. /В.Г.Чернець/голова ред. кол./Державна Академія керівних кадрів культури і мистецтва. – К., 2000. – С. 71-74
129. Мирошниченко С.В. Композиторський професіоналізм як історическая категория музикознания: Дис. ... канд. искусствовед.: 17.00.02. – К., 1983. – 201 с.
130. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2003. – 235 с.
131. Могилевская И. Педагогические аспекты проблемы интерпретации музыкального текста// Трансформація музичної освіти: культура та сучасність. Матеріали музикологічного семінару. Ч.1. – Одеса.: Астропринт, 1998. – С.81-85
132. Могилей И.В. Формирование эмоциональной культуры будущих учителей музыки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.- К.,2000.- 202 с.
133. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования/ под ред. Е.Э. Смирновой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 177 с.
134. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. пос. для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів/ НПУ ім. М.Драгоманова, Інститут вищої освіти АПН України/ О.Г.Мороз (заг. ред.).- К.: НПУ, 2003. – 267 с.
135. Москаленко В.Г. Теоретичний та методичний аспекти музичної інтерпретації: Автореф. дис. ... докт. мист.:17.00.02.- К.,1994.-25 с.
136. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутніх вчителів музики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 186 с.

137. Мотков С.И. О личностном целеполагании в процессе решения пространственно-комбинаторных задач// Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии. - М., 1975. – С.164-173
138. Мышкина В.Т. Профессионализм как системная организация деятельности человека: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01, 19.00.03.– М., 1989. – 59 с.
139. Мюнстерберг Г. Основы психотехники: Пер. с нем.- СПб.: П.Э.Т., 1996. – Т.1, Ч.1-2. - 350 с.
140. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога.- М.: Музыка, 1982. – 300 с.
141. Некрасов Ю. І. Комплексне навчання гри на фортепіано: Навч.-метод. пос. для вищ. навч. муз. закл. – Одеса: Астропринт, 2000. – 148 с.
142. Никифоров Г.С., Дмитриева М.Д. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб.: Изд-во СПб ГУ, 1991. – 152 с.
143. Ничкало Н. Г. Цілепокладання у реформуванні професійної освіти// Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти. Матеріали між нар. наук.-практ. конфер. – Одеса, 1998. – С. 4-9
144. Ніколаї Г.Ю. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень. – Суми., 1999. – 106 с.
145. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології/Навчальний посібник. – К.,2000. – 365 с.
146. Новый тлумачний словник української мови: У 4 т.: Для студ. вищ. та сер. навч. закл./ В.Яременко/уклад./, О.Сліпушко /уклад./.- К.: Аконіт, 1998. - Т.3. – 927 с.
147. Овсянников М.Ф. История эстетической мысли. – М.,1984. – 336 с.
148. Огурцов А.П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание.//Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования: Сб. статей. - Новосибирск.,1987. – С.13-20
149. Орбан Л.Е. Психологія професійної діяльності і спілкування. – К.: Преса України., 1997. – 191 с.

150. Орлов В.Ф. Професіоналізм – якість особистості вчителя мистецьких дисциплін // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: Зб. наук. праць. – Львів, 2002. - в.7.- с. 113-122.
151. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія/Заг. ред. І.А.Зязюна. – К.:Наук. думка, 2003. – 262 с.
152. Орлов В.Ф. Технології мистецької педагогічної освіти// Професійно-художня освіта України: Зб. Наук. праць. – Київ-Черкаси, 2002. – с.121-127.
153. Панчук В.В. Психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача вищої школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.– К., 1996. – 200 с.
154. Падалка Г.М. Музична педагогіка. Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. – За ред. В.Г. Бутенка. – Херсон: ХДП, 1995. – 104 с.
155. Педагогическая энциклопедия. В 4-х т. - М.: Сов. энциклопедия., 1964
156. Педагогічна майстерність: Підручник для педагогічних вузів/ Зязюн І.А. /ред./ – К., 1997.- 349 с.
157. Педагогічна майстерність: тести. Ч.1. Комплект завдань для контролю знань.-К.: 1998.-128 с.
158. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія.-К.: ІЗМН.-2000.- 167 с.
159. Педагогічний експеримент: Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів.-Х.: ОВС, 2001.-148 с.
160. Петрушин В.П. Музыкальная психология. Уч. пос. – М., 1997. – 384 с.
161. Пехота О.М. (ред.) Освітні технології: Навч.-метод. Посібник. - К. : А.С.К., 2004. — 256с.
162. Пилиповский В.Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества//Педагогика. – 1977. - №5. – С. 97-193
163. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. – М., 1962. – 264 с.

164. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М. - Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. –576 с.
165. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование. – Запорожье.: Просвіта, 2000.-250 с.
166. Полянский Ю.А., Котляревский И.А., Дьяченко Н.Г. Теоретические основы оспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях.– К.: Музична Україна, 1987. – 111 с.
167. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М., 1976. – 280 с.
168. Практикум по общей, экспериментальной, прикладной психологии. – СПб.: Питер., 2000. – 560 с.
169. Практикум по психологии профессиональной деятельности., - СПб., 2000. – 304 с.
170. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста.- М., 1956. - 480 с.
171. Професійна освіта: Словник: навч. пос. – К.: Вища школа, 2000.-380 с.
172. Профессиограммы и профессиокарты основных профессий: Метод. пос. для работников службы занятости: В 2-х кн./Под ред. В.В.Ерасова. – К.,1995. – Кн.1 – 111 с., Кн.2 – 224 с.
173. Пруднікова О.І. Вплив педагогічного спілкування на професійну підготовку студентів музичних училищ: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.- К.,2001. – 220 с.
174. Психологический словарь. Изд. 2-е. – М.: Педагогика-пресс.,1999. – 439 с.
175. Психология и педагогика: Курс лекций: Уч. пос. для вузов. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
176. Психология личности: Словарь-справочник/П.М.Горностай/ред./, Т.М.Титаренко /ред./.- К.: Рута, 2001. – 319 с.

177. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Уч. пос./ под ред. Г.М. Цыпина. – М., 2003. - 368 с.
178. Психологічний словник /За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982.-216 с.
179. Пушкин В.Н. Психология целеполагания и проблемы интеллектуальной активности//Вопросы психологии. - 1977. - №5.- С.74-78
180. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности/А.А.Деркач /науч. ред./ – М.: Изд. дом “Красная площадь”, 1996.- 400 с.
181. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Дис. ... докт. пед. наук в форме научн. докл.: 13.00.07, 19.00.07. - М., 1993. – 70 с.
182. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. – М.: Знание, 1980.- 96 с.
183. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПЕРСЭ, 2002.-320 с.
184. Раченко І.П. Принципи наукової організації педагогічної праці / Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія. К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
185. Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. – СПб.,1996. – 109 с.
186. Рефлексивные процессы и творчество. - Новосибирск.,1990. – 79 с.
187. Рефлексия в науке и обучении. – Новосибирск, 1989. – 184 с.
188. Рибалка В. Особистісний потенціал професіонала//Професійна освіта: педагогіка і психологія. Т. III – Ченстохова – Київ, 2001. – с. 445-457.
189. Ростовська Ю.О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2005. - 20 с.
190. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми удосконалення дидактичної моделі професійної підготовки вчителя//Проблеми формування сучасного вчителя у вищій педагогічній школі. Шляхи підвищення пізнавальної

- активності студентів педагогічного навчального закладу: Наук.-метод. зб.– Ніжин.: НДПУ, 1999. – С. 3-8
191. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976. – 416 с.
192. Рудницька О.П. Культурологічна підготовка студентів мистецьких навчальних закладів // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. Зб. наук. праць., - в.2., ч.2., - К., 1998. – С.137-141
193. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
194. Рудницька О.П. Ситуативний підхід у реалізації педагогічного впливу//Професійна освіта: педагогіка і психологія. Т. III – Ченстохова – Київ, 2001. – С. 431-445
195. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навчальний посібник. – К., 2002. – 270 с.
196. Савицька О.В. Психологічна організація навчання як умова розвитку рефлексії у підлітків: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2000. – 218 с.
197. Савицький Р. Основні засади фортепіанної педагогіки. Методичний посібник. – Тернопіль: Астон, 2000. – 68 с.
198. Самитов В.З. Творческая направленность процесса совместной деятельности педагога и студента – как условие становления личностных качеств музыканта-исполнителя: Дис. ... канд. искусствовед: 17.00.02. – К., 1991. – 214 с.
199. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 1999. – 351 с.
200. Сафин А.Д. Акмеологические аспекты педагогического менеджмента в учебном процессе. – Хмельницкий, 1996. - 111 с.
201. Селезнева Н.О. Професіоналізм хормейстера. Психологічний та культурно-історичний аспекти: Дис. ... канд. мист: 17.00.03. - Одеса, 2003.-198 с.
202. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – М., 1990. - 215 с.

203. Семенова Н.М. Педагогічні умови становлення оцінних суджень студентів у курсі “Аналіз музичних творів”: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.– К., 2001. – 228 с.
204. Семиченко В.А. Теорія та методика основ професійного самовиховання студентів вузу. Навч.-метод. пос. - ХГПШ, 2001.- 255 с.
205. Синенко В.Я. Професіоналізм учителя// Педагогіка., 1999, №5. – С.45-51
206. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996.-428 с.
207. Скляр О.Д. Методика викладання курсу фортепіано. Формування і розвиток виконавських навичок студентів: Навч. пос.- Х.: ХДАК, 2002. - 79 с.
208. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогіка: инновационная деятельность., - М.: Магистр.,1997. – 224 с.
209. Словник української мови/ В 10-ти т./Ред. Кол.: І.К.Білодід /голова/ та ін./ – К., Наук. думка, 1977. – Т.8. – 927 с.
210. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість. – АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1998. – 151 с.
211. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия., 1982. – 1600 с.
212. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура//Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л.: Сов. Композитор, 1980. – с. 27- 67
213. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. – Ярославль, 1976. – 72 с.
214. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. - М.: Наука, 2000. – 174 с.
215. Степанов С.Ю., Похмелкина С.Ф., Колошина Т.Ю.,Фролова Т.Б. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества.// Вопросы психологии., - 1991.,№5. – С. 5 - 14

216. Стратан Т.Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.- - К., 1996. – 178 с.
217. Татаркевич В. Античная эстетика. - М.:1977. - 327 с.
218. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Уч. пос. для студ. высш. уч. зав./Ред. А.Г.Каузова, А.И. Николаева. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.- 368 с.
219. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
220. Теплов Б.М. Ум полководца. – М.: Педагогика, 1990.-206 с.
221. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. Методическое пособие. – М.: Советский композитор, 1989. – 143 с.
222. Ткач Э. С. Музыкально-педагогическая диагностика и некоторые аспекты подготовки музыкантов-педагогов в вузе // Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования.- М.: Музыка, 1979. – С. 59-84
223. Ткач Э.С. Формирование профессиональных умений и навыков в области музыкально-педагогической диагностики: Дис. ... канд. пед. наук:13.00.01. – М., 1978. - 223 с.
224. Толковый словарь русского языка: В 4 т. – М.: Терра, 1996. – Т.4. – 1500 ст.
225. Толстой Л.Н. Что такое искусство. – М.: Современник, 1985.- 592 с.
226. Торичная С.И. Понимание преподавателем музыкальных способностей студента в процессе индивидуального обучения: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1980. - 232 с.
227. Турчанинова Ю.И. Педагогическая техника и мастерство учителя// Учителю о педагогической технике. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
228. Українська радянська енциклопедія. 2-е вид.– К., 1983. - т.10.-560 с.
229. Фейгин М.Э. Воспитание и совершенствование музыканта-педагога. – М., 1973. – 156 с.

230. Философская энциклопедия/ Гл. ред. Ф.В.Константинов. – М.: Сов. Энциклопедия.– М., 1967. - Т. 4.- 740 с.
231. Философский словарь. Под ред. М.М.Розенталя и П.Ф.Юдина. (Изд. 2-е, испр. и доп.). – М., Политиздат, 1968. – 432 с.
232. Філософський словник/За ред. В.І.Шинкарука. – 2-е вид-ня, К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 798 с.
233. Хананаева В.Е. Формирование профессионально-педагогической направленности исполнителя в музыкальном вузе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02,17.00.02. – Л., 1985.-194 с.
234. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2004.—20с.
235. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. Л.: Наука,1983.-279 с.
236. Цехмістрова Г.С. Діагностика ефективності навчального процесу в вищих закладах освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.–К., 2002. – 273 с.
237. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2001.-319 с.
238. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: Уч. пос. – М.: “Академия”, 2003. – 368 с.
239. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00 07. – К., 1999. – 48 с.
240. Чернявська М.Н. Аксиологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки: Дис. ... канд. мистецтвозн.: 17.00.03. - К., 1996. – 138 с.
241. Шаповалова Л.В. О взаимодействии внутренней и внешней формы в исторической эволюции музыкальной жанровости: Дис. ... канд. искусствовед.: 17.00.02. – К., 1986. – 203 с.

242. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. – К.: Стилос, 1997. – 240 с.
243. Шевченко Л.М. Формування готовності музиканта-педагога до інновацій у професійній діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.- О., 2000. – 187 с.
244. Шевченко Т.И. Педагогические основы формирования творческой активности при подготовке педагога-музыканта: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1984. – 201 с.
245. Шестаков В.П. Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения. – М., Музыка, 1966. – 574 с.
246. Шестаков В.П. Очерки по истории эстетики., - М.,1979. – 372 с.
247. Шестаков В.П. Музыкальная эстетика западной Европы XVII-XVIII веков.- М., Музыка, 1971. – 688 с.
248. Шитов І.П., Шитова С.М. Про структуру художнього змісту// Наук. – практ. конфер. “Актуальні проблеми музичного та театрального мистецтва: мистецтвознавство, педагогіка та виконавство. Тези доповідей. – Х, 1995. – С. 68-71
249. Шиян А.К. Акмеологічні основи оволодіння педагогічними технологіями естетичного виховання молоді засобами теле- і відео програм. – Донецьк-Москва., 1994. – 180 с.
250. Шульгіна В.Д. Тенденції розвитку національної музичної школи у контексті загального процесу розбудови національної школи в Україні//Вісник Державної Академії керівних кадрів культури і мистецтв. - № 2. – 1999. – с. 37-41
251. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: Підручник. – К.:ДАКККіМ, 2005. –271 с.
252. Щапов А.П. Фортепианная педагогика: Метод. пос. – М.: Сов. Россия, 1960. – 171 с.

253. Щелокова О.Ф. Музыкально-эстетическое воспитание школьников в процессе обучения игре на фортепиано: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1977. – с.
254. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2000. – 203 с.
255. Языкова Н.Б. Индивидуально-дифференцированный подход к профессиональной подготовке студентов консерваторий: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – О., 1992. – 166 с.
256. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие/ Европейский институт экспертов. - СПб., 1998. – 639 с.
257. Ясиновський Ю. П. Становлення музичного професіоналізму на Україні в XVI-XVII сторіччях (на матеріалі західноукраїнських ірмологіонів: Дис. ... канд. мист.: – К., 1975. – 185 с.
258. Boud.D., Walker.D. Promoting reflection in professional courses//Studies in higher education.- Oxford. – 1998. – V.23. - №2. – p.191-206
259. Kwalifikacje I kształcenie kadr pedagogicznych w ьwiecie wspylczesnym//Wryclaw, Ossolineum, 1991. – 287 s.
260. Materiaiy do psychologii muzyki. Testy osi№gnikс w azkolnictwie muzycznym. – Warszawa, Centralny о№rodek pedagogiczny szkolnictwa artystycznego, 1976, z. 165 [IV].
261. McAlpine L., Weston C., Beauchamp J., Wiseman C., Beauchamp C. Building a metacognitive model of reflection//Studies in higher education.- Oxford. – 1999.-V. 37. - №2. – p.105-129
262. Pawlicki Z. Lek przed profesjonalizmem// Ruch muzyczny, 1973, № 14.– s. 6-7.

Додаток А
АНКЕТА
СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЇ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА

Шановний студенте!

Ваша щира та точна відповідь на запропоновані запитання допоможе провести експериментальне дослідження з проблем формування основ професіоналізму в майбутніх музикантів-педагогів. Обраний варіант відповіді підкресліть.

1 В результаті навчання Ви отримujete педагогічну кваліфікацію. Чи плануєте Ви займатися в майбутньому музично-педагогічною діяльністю?

Так
Ні
Не знаю

2 Чи вважаєте Ви, що професія музиканта-педагога дає можливість реалізувати себе як творчу особистість?

Так
Ні
Не знаю

3 Які якості музиканта-педагога Ви вважаєте найбільш важливими? Розташуйте наступні відповіді за порядком зменшення їх значущості шляхом виставлення балів від 1 до 6 біля кожного визначення.

Обсяг знань
Комунікативні навички
Інтелектуальний рівень
Емоційна чутливість
Виконавська майстерність
Педагогічний такт

4 Яких рис або умінь, що Ви вважаєте необхідними музиканту-педагогу, Ви не знаходите в собі?

5 Чи маєте Ви намір професійно самовдосконалюватися в галузі музичної педагогіки?

Так
Ні
Не знаю

Навчальний заклад _____

Курс _____

Чи є досвід педагогічної роботи _____

Додаток Б
ТЕСТИ ДЛЯ КОНТРОЛЬНОГО ЗРІЗУ ЗНАТЬ

ІНСТРУКЦІЯ. Тест розрахований на виявлення комплексу знань, що забезпечують процес професійної діяльності музиканта-педагога. Питання розподілено на блоки, по 10 запитань в кожному. Для відповіді Ви маєте обрати одне з стверджень, позначених літерами а), б), в), г). Вірну, на Вашу думку, відповідь виокремлюйте, обводячи колом відповідну літеру. Зверніть увагу на заперечну форму завдань, що зустрічається в Тестах. Час виконання – 40 хвилин.

Блок 1 МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

1 Основними завданнями курсу методики викладання гри на музичних інструментах є:

- а) одержання знань і умінь, необхідних для подальшої педагогічної роботи
- б) узагальнення досвіду праці видатних педагогів
- в) одержання знань для удосконалення власної виконавської діяльності

2 Який порядок засвоєння ігрових навичок у початківців вважається оптимальним:

- а) non legato - staccato – legato
- б) non legato – legato – staccato
- в) legato – staccato – non legato

3 Основні принципи проведення уроку включають в себе:

- а) розвиток концентрації та розподілу уваги учня
- б) розвиток окремих музичних здібностей
- в) розвиток самостійного музичного мислення

4 Основним критерієм оцінки гри учня є:

- а) впевнене знання тексту
- б) точне виконання вказівок педагога
- в) найбільш вірне передавання характеру музичного твору

5 Тематичний урок – це:

- а) показ педагогом варіантів виконання одного твору
- б) прослуховування програми учня цілком
- в) робота над рішенням однієї виконавської проблеми в різних творах

6 Яким чином, в першу чергу, досягається єдність у виконанні сонатного алегро:

- а) витримуванням одного темпу
- б) виконанням цезур в розділах форми
- в) роботою над технічними складностями

7 Що передує роботі над октавною технікою:

- а) гра кистевим staccato в межах п'ятипальцевої позиції
- б) робота над дрібною технікою
- в) гра подвійних нот в широких інтервалах

8 Найбільш вірним педагогічним принципом підбору репертуару для учня є:

- а) уподобання педагога або учня
- б) орієнтація на сценічний успіх
- в) розширення художнього кругозору учня

9 Найбільш доцільною можна вважати аплікатуру, яка обирається:

- а) за принципом зручності для учня
- б) за принципом звукової та інтонаційної доцільності
- в) за вказівками редактора нотного тексту

10 Уміння мислити поліфонічно – це:

- а) уміння відокремити в тексті один голос від іншого
- б) уміння виконати два голоси в одній руці
- в) уміння при виконанні рельєфно та виразно провести розвиток декількох голосів одночасно

Блок 2 ІСТОРІЯ ТА ТЕОРІЯ ФОРТЕПІАННОГО МИСТЕЦТВА

1 Як позначається акцент в нотному тексті В.-А. Моцарта:

- а) *fp*
- б) *sf*
- в) *subito f*

2 Які опуси етюдів Ф.Шопена вказано правильно:

- а) оп. 10 та 25
- б) оп. 33 та 39
- в) оп.110 та 111

3 Коли виникла анатомо-фізіологічна школа в теорії піанізму:

- а) в XX сторіччі
- б) в XIX сторіччі
- в) в кінці XVIII сторіччя

4 Хто є автором терміну “фактурно-необхідна педаль”:

- а) В.Ландовська
- б) Н.Голубовська
- в) А.Артоболевська

5 Які піаністи відомі як видатні виконавці музики О.Скрябіна:

- а) Ф.Бузоні, Е.Зауер
- б) В.Софроніцький, С.Нейгауз
- в) М.Лонг, В. Бакхауз

6 “Фрескова” манера фортепіанного звучання була притаманна:

- а) Ф.Лісту
- б) Ф.Шопену
- в) Й.Краммеру

7 Найбільш відомі записи творів Й.-С. Баха здійснили:

- а) С.Ріхтер, В.Ландовська, Г.Гульд
- б) А.Шнабель, Д.Баренбойм, В.Горовиць
- в) В.Крайнев, Н.Петров, Е.Гілельс

8 Автором книги “У врат мастерства” є:

- а) Г.Коган
- б) А.Бірмак

в) А.Щапов

9 Який вид редагування виконав А.Шнабель в Сонатах Л. ван Бетховена:

- а) текстологічний
- б) виконавський
- в) текстологічний, виконавський та учбовий одночасно

10 Поняття “альбертієві баси” означає:

- а) бас, викладений октавами
- б) бас, в якому повторюється рух по звукам акордів
- в) бас, викладений тріолями

Блок 3 ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕПЕРТУАР

1 Оберіть найбільш вірне твердження:

- а) етюди К.Черні розвивають володіння різними прийомами педалізації
- б) етюди К.Черні найкраще готують до виконання творів класичного репертуару
- в) етюди К.Черні навчають м'якому та тонкому звуковидобуванню

2 Вкажіть редакторів “Інвенцій та симфоній” Й.-С.Баха:

- а) К.Мартінсен, Ф.Ліст
- б) Ф.Бузоні, К.Черні
- в) К.Ігумнов, І.Падеревський

3 В якій “Школі гри на фортепіано” міститься багато українських мелодій:

- а) Л.Ніколаєва
- б) І.Берковича
- в) С.Ляховицької

4 Автором методичної праці “Gradus ad Parnassum” є:

- а) Т.Шльоцер
- б) К.Черні
- в) М. Клементі

5 Упорядником розповсюдженої хрестоматії для всіх класів ДМШ є:

- а) М.Соколов
- б) М.Кувшинніков
- в) Б. Милич

6 Як пропонує визначати в творах Й.-С. Баха штрихи І.Браудо:

- а) за редакцією К.Черні
- б) за оригінальним авторським текстом
- в) за правилами “вісімки” та “фанфари”

7 З чого найчастіше починають вивчення крупної форми:

- а) з варіаційних циклів
- б) з сонатних циклів
- в) з форми рондо

8 З чого доцільно розпочинати виконавсько-педагогічний аналіз твору:

- а) з форми твору

- б) з характеру твору
 - в) з фактурних особливостей твору
- 9 В якій тональності написано Концерт № 2 Л. ван Бетховена:
- а) c-moll
 - б) C-dur
 - в) B-dur

- 10 Я назву носять відомі цикли п'єс Е. Гріга:
- а) “Ліричні п'єси”
 - б) “Ліричні сцени”
 - в) “Строкати сторінки”

Блок 4 ТЕОРІЯ МУЗИКИ

1 Як називається найвища точка в розвитку мелодії:

- а) кульмінація
- б) вершина
- в) підйом

2 Одним з основних видів поліфонії **не є**:

- а) підголосна
- б) імітаційна
- в) канонічна

3 Тризвук VI ступеня **не** застосовується в музиці як:

- а) перервана каденція
- б) прийом розширення періоду
- в) тоніка

4 Визначте назву мотиву “безударний склад / ударний склад”:

- а) ямб
- б) хорей
- в) амфібрахій

5 Оберіть вірний варіант послідовного розчленування музичних побудов:

- а) фраза, речення, мотив, період
- б) мотив, фраза, речення, період
- в) мотив, речення, фраза, період

6 Якого виду варіаційної форми **не існує**:

- а) куплетно-варіаційна форма
- б) орнаментальні варіації
- в) наскрізні варіації

7 Подвійна експозиція та каденція є характерними особливостями:

- а) фуги
- б) концерту
- в) рапсодії

8 Що дає музиканту знання засобів музичної виразності:

- а) можливість образно та змістовно виконати твір
- б) розвиток сценічної впевненості
- в) розвиток уміння добре читати з листа

9 Оберіть термін що позначає акцент і відноситься до окремого звуку чи акорду:

- а) attacca
- б) pesante
- в) sforzando

10 Термін “volando” означає:

- а) політно
- б) неясно, завуальовано
- в) блискуче

Блок 5 ПСИХОЛОГІЯ , МУЗИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

1 Оберіть дефініцію, яка **не** характеризує одну з трьох основних функцій спілкування:

- а) комунікативна
- б) інтерактивна
- в) об'єктивна
- г) перцептивна

2 Який з перелічених видів темпераменту відноситься до слабого типу нервової діяльності:

- а) сангвінік
- б) холерик
- в) флегматик
- г) меланхолік

3 Яка з наведених дефініцій **не** відноситься до визначення психічних станів людини:

- а) радість
- б) рішучість
- в) емоційність
- г) сум

4 Хто з перелічених психологів **не** є автором робіт з психології особистості:

- а) К.Леонгард
- б) К.Роджерс
- в) Е.Берн
- г) Г.Гельмгольц

5 Якою повинна бути тривалість занять музиканта за законами психофізіології:

- а) до симптомів втрати слухового контролю
- б) до перевтоми ігрового апарату
- в) до повного вивчення тексту
- г) до вичерпання відведеного часу

6 Назвіть автора основоположного дослідження з теорії музикальності та музичних здібностей:

- а) Є.В.Назайкінський
- б) В.В.Медушевський
- в) Л.Л.Бочкарьов
- г) Б.М.Теплов

7 До причин неритмічного виконання **не** відноситься:

- а) належність до слабкого типу нервової діяльності
- б) відсутність загальної врівноваженості в нервових процесах
- в) відсутність координації рухів
- г) слабкість ритмічної основи музично-слухових уявлень

8 До складових музичної пам'яті **не** відноситься:

- а) моторна пам'ять
- б) слухова пам'ять
- в) репродуктивна пам'ять
- г) зорова пам'ять

9 Ідеомоторна підготовка виконавця – це:

- а) уявна гра на інструменті з активною участю внутрішніх слухових уявлень
- б) повільна гра
- в) мовна підтекстовка під час гри
- г) тренування швидкого мислення під час гри

10 До структури музикальності **не** входить:

- а) наявність абсолютного слуху
- б) ладове відчуття
- в) ритмічне відчуття
- г) слухові уявлення

Блок 6 ПЕДАГОГІКА

1 Створення пошукових ситуацій на уроках застосовується з метою:

- а) зумовити інтерес до предмета
- б) інтенсифікувати творчу діяльність учнів
- в) розвивати пам'ять учнів

2 Реалізація учнем своїх потенційних можливостей у процесі прийняття рішень, вибору й прийняття відповідальності за свій вибір – це:

- а) співробітництво на уроці
- б) активізація пізнавальної діяльності учнів
- в) самоактуалізація учня у навчанні

3 Уміння видозмінювати учбовий матеріал, знаходити в ньому головне та другорядне, наводити приклади, застосовувати знання в життєвих ситуаціях відповідає такому рівню пізнавальної діяльності:

- а) репродуктивний
- б) пошуковий
- в) творчий

4. Педагогічну діяльність визначають як “метадіяльність”. Оберіть тлумачення педагогічної діяльності, що пояснює причини такого визначення:

- а) це багатогранна діяльність, спрямована на навчання та виховання учнів
- б) діяльність, спрямована на управління іншою, в даному випадку учнівською, діяльністю
- в) діяльність, спрямована на формування мотивації навчання у учнів

5 Якому поняттю відповідає таке визначення: “Нові педагогічні ідеї, що виходять за межі існуючих нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем та технологій”:

- а) новаторський педагогічний досвід
- б) педагогічний досвід
- в) передовий педагогічний досвід

6 Емпатія – це:

- а) здатність легко вступати в контакт з іншими людьми
- б) емоційно-когнітивний процес ототожнення себе з іншою людиною, групою людей
- в) перешкоди які виникають у спілкуванні

7 Якому стилю керівництва належить таке його визначення: ”Одноосібне визначення напрямку діяльності, безапеляційність, основні форми взаємодії – наказ, догана, вказівка, інструкція”:

- а) демократичний стиль
- б) авторитарний стиль
- в) ліберальний стиль

8 Педагогічний такт – це:

- а) почуття міри в застосуванні педагогічного впливу на учнів
- б) уміння особи належно вести себе
- в) лінія поведінки вчителя, засоби досягнення виховної мети

9 Яка з наведених вимог до організації навчання **не** скерована на розвиток інтересу до навчання:

- а) уникнення навчальних завдань підвищеної складності
- б) дотримання загальноприйнятої дидактичної структури уроку
- в) забезпечення активних дій учня

10 Системний характер виховання проявляється як:

- а) цілеспрямована, організаційно оформлена взаємодія всіх суб’єктів навчання та виховання
- б) знання закономірностей виховного процесу
- в) стійкі, повторні та суттєві зв’язки виховного процесу

Навчальний заклад _____
 Курс _____
 Наявність педагогічного досвіду _____

КОДИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ

Блок 1

1.а 2.б 3.в 4.в 5.в 6.а 7.в 8.в 9.б 10. в

Блок 2

1.а 2.а 3.б 4.б 5.б 6.а 7.а 8.а 9.б 10.б

Блок 3

1.б 2.б 3.б 4.в 5.в 6.в 7.а 8.б 9.в 10.а

Блок 4

1.а 2.в 3.в 4.а 5.б 6.в 7.б 8.а 9.в 10.а

Блок 5

1.в 2.г 3.в 4.г 5.а 6.г 7.а 8.в 9.а 10.а

Блок 6

1.а 2.в 3.б 4.б 5.а 6.б 7.б 8.а 9.а 10.а

Додаток В

Схема характеристики учня (виконавця)

1. Особливості загальних якостей та властивостей особистості
2. Показники музичної обдарованості
3. Музично-виконавські та артистичні дані
4. Рівень музичної навченості
5. Мотивація до навчання
6. Особливості процесу музичного розвитку
7. Педагогічний прогноз на найближчий час

Додаток Г

ПРИКЛАДИ ХАРАКТЕРИСТИК УЯВНИХ УЧНІВ

№ 1 Будь ласка, накресліть загальну стратегію розвитку учня та підберіть 4 основні твори репертуару, витікаючи з поданої характеристики. Поясніть свій вибір.

Вік - 12 років. Скромний, спокійний. Терпеливий та витриманий. Схильний до впертості, коли відчуває свою правоту. Захоплення – комп'ютер, математика. Для занять музикою не відводиться належний час, тому успіхи середні. Добре розвинена фантазія, емоційне сприйняття дійсності. Самооцінка не дуже висока.

Обдарований гарним почуттям ритму, а також достатнім відчуттям тембрів, тонкістю у диференціації нюансів звучання. Гарна координація рухів. На уроках добре сприймає будь-яку інформацію. На сцені звичайно невпевнений, але в життєвих проявах досить артистичний.

Слухо-рухові навички розвинуті недостатньо. Страждає педалізація та немає потрібної рухливості пальців, затиснута кисть. Музичні враження не дуже різноманітні внаслідок обмеженої кількості репертуару, що повільно вивчається.

№ 2 Будь ласка, накресліть загальну стратегію розвитку учня та підберіть 4 основні твори репертуару, витікаючи з поданої характеристики. Поясніть свій вибір.

Вік - 17 років. Енергійна, життєрадісна. Психологічний тип відрізняється відсутністю високої духовної скерованості, задоволенням потреб сьогодення. Трохи марнославна, всіма силами намагається досягти успіху. Не любить “невдах”.

Музичні дані непогані. Добре розвинене ладове відчуття, тому розвиваються навички підбирання на слух. Відгук на музику спирається на загальноприйняті “штампи” більше, ніж на власні відчуття.

Рухові здібності гарні, володіє інструментом вільно. Найбільш відпрацьованим видом техніки є дрібна пальцева. В роботі досить дисциплінована, уважно слухає вказівки педагога. На естраді почувається впевнено.

№ 3 Будь ласка, накресліть загальну стратегію розвитку учня та підберіть 4 основні твори репертуару, витікаючи з поданої характеристики. Поясніть свій вибір.

Вік – 7 років. Добре розвинена для свого віку, але дуже нервова, неспокійної вдачі. Любить командувати, примхлива, честолюбна, егоїстична. Працює вдома неохоче.

Обдарована непогано: має гарний звуковисотний слух, точне ладове відчуття, що проявляється в співах. Емоційно вільна. Руховий апарат недостатньо координований. Процеси мислення потребують розвитку.

Слухорухові навички розвиваються повільно, репертуар недостатньо широкий внаслідок утрудненого вивчення нотного тексту.

№ 4 Будь ласка, накресліть загальну стратегію розвитку учня та підберіть 4 основні твори репертуару, витікаючи з поданої характеристики. Поясніть свій вибір.

Вік – 16 років. Має активний характер, безпосередня та невтримана в проявах. Дуже честолюбна, наполеглива. Часто буває жорстокою та безапеляційною. Завищена самооцінка.

Обдарована посередньо: недостатньо розвинене почуття ритму, слабкі темброві уявлення. Емоційна палітра обмежена. Руховий апарат недостатньо координований, затиснутий, пальці м'які та нечутливі до тонкощів нюансування. Сценічна поведінка впевнена.

Учениця в домашній роботі недисциплінована, не вмє працювати самостійно. Рівень навченості середній: є складності у гнучкості апарату під час зміни позицій, у витривалості гри.

Додаток Д

РЕПЕРТУАРНИЙ СПИСОК ДЛЯ ВИКОНАВСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ

Етюди

- А. Лемуан Етюди ор. 37 № 28, 29, 33
- А. Лешгорн Етюди ор. 66 № 3
- К. Черні Етюди під ред. Г. Гермера т.1 №42, 43; т.2 № 5, 7
- К. Черні Етюди ор. 299 № 1 – 4
- К. Черні Етюди ор. 740 № 10, 16
- Й. Крамер Етюди (з 60-ти вибраних) № 10, 13
- Л. Шитте Етюди ор. 68 № 3, 9, 13
- М. Мошковський Етюди ор. 72 № 1, 2

Поліфонічні твори

- М. Мясковський “В старовинному стилі”
- М. Глінка Фуга ля мінор
- Й. С. Бах Маленькі прелюдії До мажор, до мінор, ре мінор, Фа мажор (з Дванадцяти прелюдій); до мінор, Ре мажор (з Шести прелюдій)
- Й. С. Бах Двоголосні інвенції До мажор, ре мінор, Фа мажор, ля мінор, Сі бемоль мажор, сі мінор
- Й. С. Бах Триголосні симфонії ре мінор, соль мінор, сі мінор
- Й. С. Бах Прелюдії та фуги ре мінор, Сі бемоль мажор, Ля бемоль мажор (з першого тому ДТК); ре мінор, фа мінор, сі мінор (з другого тому ДТК)

Твори великої форми

- А. Діабеллі Сонатіна Соль мажор ор. 151
- М. Клементі Сонатіна До мажор, Фа мажор ор. 36
- Л. Бетховен Сонатіна Мі бемоль мажор
- Л. Бетховен Сонати фа мінор №1, Фа мажор №2, Мі бемоль мажор №4
- В. Моцарт Сонатіна Ля мажор №2
- В. Моцарт Шість варіацій на allargretto Фа мажор
- В. Моцарт Фантазія ре мінор, Рондо Ре мажор
- Р. Шуман Дитяча соната
- Й. Гайдн Соната мі мінор № 2, Ре мажор № 7
- Й. Беркович Варіації на тему Паганіні

П'єси

- М. Лисенко Елегія
- Я. Степовий Прелюдія ор. 12 №1, Маленька поема
- М. Скорик Народний танок, В лісі
- М. Глінка Ноктюрн “Розлука”
- П. Чайковський “Баба-Яга” з “Дитячого альбому”
- С. Рахманінов Мелодія ор. 3
- Е. Гріг Гумореска ор. 6
- Ф. Ліст Утіха Ре бемоль мажор
- Ф. Мендельсон Пісня без слів соль мінор ор. 19 №6
- Ф. Шопен Ноктюрн ор. 32 №1, Мазурка ор. 67 №2, Вальс ор. 69 №2
- Р. Шуман “Дід Мороз” з “Альбому для юнацтва”
- С. Прокоф'єв “Ранок”, “Вечір”, “Казочка” з “Дитячої музики”
- Д. Шостакович “Ліричний вальс”, “Полька”, “Романс” з “Танців ляльок”
- Л. К. Дакен Зозуля

Додаток Ж

Схема професійної саморефлексії

“Я СЬОГОДНІ ТА В МАЙБУТНЬОМУ (ОСОБИСТІТЬ, МУЗИКАНТ,
ПЕДАГОГ)”

Складіть, будь ласка, програму професійного та особистого розвитку за означеними параметрами. Перед Вами десять шкал довжиною 12 мм. Кожний міліметр означає один бал. Поставте позначку (x) на тому балі, який, на Вашу думку, відображує рівень розвитку зазначених властивостей на даний момент. Іншу позначку (●) поставте на балі, що відображує той рівень, якого Ви прагнете досягти протягом навчання. Прохання бути об’єктивними та реалістичними в оцінках.

Загальна культура, ерудиція
Виконавські уміння, знання можливостей інструменту
Доброчинність, тактовність, почуття гумору
Вимогливість, справедливість
Уміння відчувати стан людини
Уміння обмірковувати дії
Незалежність та самостійність дій та думок
Працездатність, організованість, відповідальність
Артистизм та самоконтроль в поведінці
Творчий підхід до справ

Додаток 3

Алгоритмізування інтерпретаційного процесу на прикладі Сонатини C-dur М. Клементі (I ч.)

М. Клементі (1752-1832) був дуже відомий свого часу як виконавець, педагог та композитор. Ми знаємо його насамперед як автора етюдів, що під редакцією К.Таузіга були опубліковані в першій половині 19 століття. Але “*Gradus ad Parnassum*” – це не тільки етюди, це величезна всеохоплююча трьохтомна праця, написана за зразками клавірних трактатів. М.Клементі є автором понад 100 сонат, інших творів, в яких утверджувалися нові види фактури, збагачувався арсенал піаністичних прийомів. Для виконання його творів необхідні такі уміння, як чіткість пальцевого удару, розшарування фактури, “концертний”, досить масштабний звук.

Сонатина C-dur являє собою класичний трьохчастинний сонатний цикл: *Allegro, Andante, Vivace*. Вона невеличка за обсягом, але яскрава за своїм тематизмом. Її вивчення надає учневі можливість ознайомитися з фортепіанним стилем епохи класицизму, а також готує до виконання більш складних творів віденських класиків.

Перша частина – сонатне *allegro*. В ній присутні дві основні теми. Головна – маршового характеру, дуже нагадує “військову” музику того часу, написану для флейти та барабану. Для цієї теми характерні рух мелодії акордовими звуками, стверджувальні інтонації, “барабанні” басы, що створюють гармонічну підтримку верхньому голосу. Форма не ускладнена додатковим тематизмом. Один такт слугує зв’язкою між головною та побічною партіями. Побічна тема має інший характер. Вона більш граціозна, в ній превалує гамоподібний рух, широкі октавні ходи, що створюють відчуття легкості. В нижньому голосі – “альбертієві” басы, що посилюють враження мереживної крихкості та витонченості. Розробка дуже коротка. Головна тема подається в мінорі. Цікавим прийомом є органний пункт на домінанті в верхньому регістрі, що створює враження очікування, напруження. В репрізі головна тема проводиться спочатку в більш низькому регістрі в своєму основному вигляді, а потім переноситься в середній регістр і переінтоновується. Замість стверджувальних інтонацій (ходи вниз по акордовим звукам) з’являються такі ж ходи ввєрх, що надає темі закличного, вітального характеру. Побічна тема подається в основній тональності, не зазнаючи значних змін.

Для полегшення охоплення великої форми учнями 1-2 класу можна застосувати казку з уявними персонажами. Причому, характеристики цих персонажів можна тісно пов’язати з виразовими засобами музики. Головну тему Сонатини можна асоціювати з Принцем, що їде в похід, побічну тему – з Принцесою, що залишається в палаці його чекати. Розробка пов’язується з очікуванням, тривогою, смутком Принцеси. Реприза може трактуватися як повернення Принца з перемогою, радість. Використання такої казки допомагає

осягненню драматургії твору, зосередженню уваги учня на виконанні різнохарактерних епізодів, поєднаних в єдине ціле, що є дидактичною метою вивчення твору.

Основні труднощі, що можуть зустрітися в творі – єдність темпу, психомоторні переключення від одного художнього образу та виду фактури до іншого. Не менш важливою проблемою, що повинна вирішуватися в ході вивчення твору є прищеплення учневі стильової культури виконання (штрихи, звуковидобування, педалізація).

Основні методи роботи та їх послідовність: розбір тексту повинен супроводжуватися бесідами з учнем про характер тем. Дуже важливо, щоб учень сам окреслив характер теми. Педагог може звернути увагу учня на те, якими виразовими засобами створюється той чи інший образ, в чому полягає різниця між ними. При розборі тексту важливо визначати, які зміни відбуваються з темами (наприклад, в розробці), чи зіставляються теми, чи вступають в конфлікт. На основному етапі роботи необхідно тренувати психомоторну рухливість учня, переходячи від однієї теми до іншої, зіставляючи їх безпосередньо. Це виховує вміння швидко перебудовувати виконавський апарат. Розповсюджена проблема єдності темпів також деякою мірою вирішується при такому зіставленні. Але основний вид роботи над цим – опрацювання внутрішнього відчуття незмінної пульсації. Ритм є доміантною ознакою серед виразових засобів Сонатини. Часто учні не можуть обрати вірний темп і прискорюють головну тему. Це викликає уповільнення побічної теми, що написана більш дрібними тривалостями. Для запобігання цьому слід привчити учня подумки проспівувати побічну тему перед тим, як розпочати грати Сонатину. Окремий вид роботи – “альбертієві” баси. Цей вид фактури найчастіше опрацьовується за допомогою додаткових вправ на переінтонування мотиву для запобігання важкого акценту на сильну долю чи переважання першого пальця в загальному звучанні. Корисно дати учневі додатковий етюд на подібний вид супроводу. Дуже велику увагу слід приділити виконанню мелодичних ліній, які повинні звучати цілісно, “горизонтально”. Учні часто сприймають ліги буквально, і розривають мелодичну лінію. Треба пояснити, що ліги в даному випадку не означають зняття руки, а лише пояснюють мотивну побудову мелодії. Складністю у виконанні Сонатини можуть бути арпеджіо та гами, тому треба в щоденних заняттях приділити увагу їх опрацюванню у відповідних тональностях.

Сонатина може бути рекомендована багатьом учням, але умовою її дійсно успішного виконання може бути володіння первинними навичками розшарування фактури, прямої педалізації, рухливості пальців.

Додаток К

Критерії оцінки результатів художньо-педагогічного процесу

Оцінка за академічність виконання
(студентка Ш.)

Нотний текст відтворено точно; у виконанні присутня рухова свобода та невимушеність; темп та темпоритмічні градації відповідають характеру твору; динамічне нюансування різноманітне та багатоступінчасте; якісна і точна артикуляція та штрихи; звук повний, заповнює зал; виконання інтонаційно виразне, відповідне до авторського задуму; виконавець повністю впорався з усіма технічними завданнями; педалізація чиста, художня, відповідає стилю, жанру, голосоведінню.

Текст відтворено точно; рухова свобода трохи обмежена; виконавець впорався не з усіма технічними складнощами; в темпі є незначні відхилення від потрібного; динаміка в цілому вірна, але недостатньо різноманітна в межах одного нюансу; артикуляція та штрихи ясні; в звуковидобуванні помітні відхилення від гарного фортепіанного тону (недозвученість або жорсткість); інтонація в цілому вірна; педаль чиста.

В тексті багато неточностей; рухова свобода сильно обмежена; значні відхилення від темпу; динамічна різноманітність відсутня; штрихи неясні, умовні; звук одноманітний, невиразний; інтонування утруднене; значні недоліки в технологічному плані.

Оцінка за артистичність виконання
(студентка Б.)

Художній образ втілено адекватно авторському задуму та нотному запису; емоційний стан виконавця під час гри відповідає характеру твору; виконавець володіє собою, регулює свій емоційний стан; витримано стиль твору та єдину драматургічну лінію розвитку (кульмінації, розділи форми); гарний контакт з залом, володіння увагою слухачів

Художній образ втілено адекватно, але відчувається дещо відсторонене ставлення до музики; емоційний стан виконавця не завжди відповідає характеру твору; виконавець добре володіє собою; стиль твору витримано досить точно; вірно побудовано лінію драматургічного розвитку твору; контакт з слухачами не постійний.

Художній образ передано фрагментарно; емоційний стан виконавця не відповідає характеру твору; виконавець не володіє собою в достатній мірі, невпевнено почувається на естраді; цілісного враження гра не справляє; контакт з залом відсутній.

Додаток Л

Розрахункові таблиці та формули непараметричної статистики для обробки результатів педагогічного експерименту

Контрольна група:

№ п/п	Інфо 1	Інфо 2	Прогноз 1	Прогноз 2	Процес 1	Процес 2	Контроль 1	Контроль 2
1	40	41	14	12	6	6	2	2
2	40	41	12	11	6	6	2	2
3	36	40	14	14	6	6	2	2
4	41	45	13	12	6	6	2	2
5	43	47	14	15	6	6	2	2
6	42	47	13	13	6	6	2	2
7	49	53	19	19	8	9	3	3
8	36	40	12	11	6	6	2	2
9	31	40	14	14	6	6	2	2
10	35	41	16	16	6	6	2	2
11	46	47	15	15	6	6	2	2
12	45	45	15	14	7	7	3	3
13	38	40	12	14	6	7	3	3
14	51	53	19	19	7	7	2	2
15	51	53	15	14	8	8	3	3
16	51	52	17	17	7	7	2	3
17	52	53	18	14	8	8	4	4
18	52	53	15	15	7	7	3	3
19	52	53	15	13	7	7	3	3
20	54	56	19	15	8	8	3	3
21	43	50	16	16	7	7	3	3
22	54	58	16	20	9	10	4	4
23	47	54	18	18	7	7	2	2
24	55	59	14	15	8	8	3	3
25	46	46	14	15	6	7	2	2
26	45	47	18	19	7	7	2	2
27	55	55	16	15	9	9	3	4
28	38	40	14	14	6	6	2	2
29	37	39	14	14	6	6	2	2
30	50	52	18	17	7	7	2	2
31	43	48	18	19	7	8	3	3
32	41	46	17	17	6	6	2	2
33	45	47	16	15	7	7	2	2
34	49	47	16	16	7	7	2	2
35	42	44	11	12	6	6	2	2
36	52	53	18	19	7	8	3	3
37	42	43	15	15	6	6	2	2
38	45	47	15	15	7	7	2	3
39	41	46	12	12	6	6	2	2
40	41	48	16	17	7	7	2	2
41	41	47	15	15	6	6	2	2
42	51	54	17	17	7	7	2	3
43	39	40	18	16	6	6	2	2
44	40	44	15	15	6	6	2	2
45	41	45	16	16	7	7	2	3

Експериментальна група:

№ п/п	Инфо 1	Инфо 2	Прогноз 1	Прогноз 2	Процес 1	Процес 2	Контроль 1	Контроль 2
1	40	48	13	16	6	8	2	2
2	44	49	17	16	6	7	3	3
3	39	49	16	16	6	7	2	2
4	46	51	18	16	6	7	2	2
5	45	50	13	16	7	8	3	3
6	51	55	13	15	7	8	2	2
7	47	52	16	16	6	7	2	3
8	51	51	13	18	7	9	4	5
9	45	49	13	19	6	7	2	2
10	42	48	12	18	6	7	2	3
11	56	58	17	19	7	8	3	3
12	55	59	15	17	7	9	3	3
13	55	60	19	17	7	8	3	3
14	55	60	19	19	7	9	3	3
15	55	58	15	20	7	8	3	3
16	55	59	18	16	9	9	4	5
17	55	57	16	18	7	8	3	4
18	54	55	16	16	8	10	3	4
19	52	52	20	21	7	8	3	4
20	52	53	18	16	8	10	3	4
21	51	53	17	20	6	7	2	3
22	51	53	14	18	6	7	2	3
23	51	53	15	19	8	9	3	4
24	38	47	16	14	6	7	2	3
25	46	48	15	19	8	10	3	5
26	45	48	14	16	6	7	2	3
27	35	48	15	19	6	7	2	3
28	31	42	15	16	6	7	2	3
29	36	42	12	12	6	7	2	3
30	42	43	14	18	6	7	2	2
31	49	49	17	17	7	9	2	2
32	43	48	13	15	6	6	2	2
33	46	51	14	16	7	8	2	2
34	36	42	13	12	6	6	2	3
35	44	46	18	18	6	6	2	2
36	44	47	16	16	6	6	2	2
37	52	55	18	21	9	9	2	3
38	49	50	17	19	7	8	2	2
39	42	48	12	18	6	6	2	2
40	46	52	16	18	7	6	2	2
41	40	48	14	18	6	6	2	4
42	43	52	16	18	6	6	2	4
43	50	55	18	15	7	8	2	4
44	38	42	12	14	6	6	2	4
45	37	47	13	14	6	6	2	4

Використання медіанного критерію

Гіпотези. Якщо закони розподілу випадкових величин X та Y однакові, то медіана значень $x_i = y_i$. Отже, нульова гіпотеза H_0 : обидві сукупності мають однакову медіану; альтернативна гіпотеза H_1 : сукупності мають різні медіани.

Дані. Дві серії спостережень n_1 та n_2 поєднують в одну виборку N , визначається медіана цієї виборки, після чого члени кожної виборки об'ємів n_1 та n_2 розподіляються на дві категорії: більше загальної медіани та менше або дорівнюють їй. На основі цього складається таблиця 2×2 :

Виборка 1		Виборка 2	
A	число $x_i > m$	B	число $y_i > m$
C	число $x_i \leq m$	D	число $y_i \leq m$

Статистика критерію. За допомогою таблиці 2×2 підраховується величина T – статистика критерію:

$$T = \frac{N (|AD - BC| - N/2)^2}{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)} \quad \text{формула (Л1)}$$

Правило прийняття рішень: Для досить великих значень n_1 та n_2 розподіл величини T апроксимується досить точно розподілом χ^2 з одним ступенем свободи ($\nu = 1$). Критичні значення T для різних рівнів значущості α подаються в спеціальній таблиці. Гіпотеза H_0 відхиляється на даному рівні значущості, якщо емпіричне значення $T > x_\alpha$ де x_α – квантіль розподілу χ^2 , що визначається за таблицею для обраного α .