

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

МІЩАНЧУК ВІКТОРІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 378.016:78+378:37.011.3-051+159.962

**МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, професор
Козир Алла Володимирівна

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МУЗИЧНО- ВИКОНАВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	13
1.1 Аналіз поняття «сугестія» у філософській, психологічній і музично- педагогічній літературі.....	13
1.2 Методологічні підходи використання сугестивних технологій у музично- виконавській підготовці майбутніх учителів музики	34
1.3 Особливості використання сугестивних технологій у музично- виконавській підготовці майбутніх учителів музики	55
Висновки до розділу I	71
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МУЗИЧНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	74
2.1 Структура музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій	74
2.2 Педагогічні умови музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій	100
Висновки до розділу II	129
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	133
3.1 Педагогічне діагностування рівнів сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій.....	133
3.2 Поетапна методика музично-виконавської підготовки майбутніх учителів	

музики з використанням сугестивних технологій та аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	149
Висновки до розділу III.....	196
ВИСНОВКИ	201
ДОДАТКИ	206
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	236

ВСТУП

Інтеграція України в європейський освітній простір в умовах глобалізації, універсалізації, інформаційної технологізації потребує підготовки фахівця високого рівня освіченості, культури, професіоналізму. Модернізація системи сучасної освіти з її гуманістичною направленістю, заміною декларативності професійної підготовки її процесуальністю, забезпеченням особистісно-орієнтованого підходу направлена на формування особистості нового типу, яка здатна до концептуалізації ідей, прояву духовності, синтетичних здібностей на основі інтеграції наукових та художніх методів пізнання.

Важливу роль у процесі підготовки кваліфікованих учителів відведена музичній освіті України. Майбутній учитель музики, поєднуючи у собі риси педагога і музиканта, філософа і психолога, культуролога і митця, покликаний наповнити сенсом внутрішній образний світ школярів із урахуванням закономірностей музичного мистецтва та можливостей сучасних форм художнього мислення, а саме: концентрації уваги на факторах, які не можливо з'ясувати за допомогою понятійного мислення, осмисленні принципу варіативності, закономірностей сутності вселенських біоритмів та їх відображенні у музично-пластичних ритмах, осмисленні закономірностей сучасного мистецтва, що ґрунтується на механізмах тези та антитези, на включенні механізмів інтуїції. Тому актуальним завданням музично-педагогічної освіти є удосконалення музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики мистецьких та музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

У науковій літературі питання фахової підготовки майбутніх учителів музики висвітлюється в працях О. Апраксіної, Л. Арчажникової, Б. Асаф'єва, А. Козир, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Ципіна, О. Щолокової та ін. Теоретичні та методичні проблеми музично-виконавської педагогіки обґрунтовані Л. Баренбоймом, Г. Коганом, Г. Нейгаузом, Г. Ципіним,

О. Шульпяковим та ін.; питання пізнання та сприймання мистецьких явищ знайшли своє відображення у дослідженнях Б. Асаф'єва, Л. Мазеля, В. Медушевського, Е. Назайкінського, О. Рудницької, Б. Яворського та ін. Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики у наукових працях розглядається в різних аспектах: інструментально-виконавська підготовка (Н. Гуральник, Л. Гусейнова, А. Душний, В. Шульгіна та ін.), вокальна та диригентсько-хорова підготовка (А. Козир, Л. Куненко, Н. Овчаренко, Т. Островська, П. Ніколаєнко та ін.). Проблемою підвищення ефективності музично-виконавської підготовки та удосконаленням виконавської майстерності займалися такі дослідники: В. Зайцева, В. Крицький, І. Мостова, Ю. Пономарьов, С. Ліпська, В. Федоришин, Т. Юник та ін.

В умовах інформатизації освіти вирішення проблеми удосконалення музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики потребує пошуку нових підходів. На нашу думку, використання сугестивних технологій у навчально-виховному процесі, що передбачає вплив на свідому й підсвідому сфери майбутніх музичних фахівців, дозволяє відтворювати не лише накопичені досвідом та науковим пошуком знання, а й сприяє утворенню нових смислів, що забезпечує цілісне сприйняття картин світу на основі поєднання механізмів логічного й образного мислення та створення умов для розвитку творчої, нестандартно мислячої особистості, реалізації нею своїх здібностей та можливостей у музично-виконавській діяльності.

У процесі аналізу та узагальнення наукових джерел минулого й сучасності виявлено, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено досвід, який може стати основою для використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики: визначена сфера психологічних впливів (Т. Ахмедов, М. Бурно, Г. Гончаров, У. Джеймс, Л. Добрович, М. Еріксон, К. Куліков, А. Свядоц, І. Шульц та ін.); розглянуті свідомі та несвідомі механізми навіювання у філософських концепціях (А. Адлер, Ф. Гербарт, Б. Поршнєв, З. Фрейд, К. Юнг) і психологічних

дослідженнях (Дж. Мерфі, С. Рубінштейн, П. Симонов); досліджено праці науковців у галузі фізіології вищої нервової діяльності, які пов'язані з сугестією (Б. Хачапуридзе, І. Павлов, Б. Поршнев, І. Сеченов, Д. Узнадзе, О. Ухтомський); виявлені сугестивні аспекти мови (Б. Алякринський, Б. Велічковський, О. Журавльов, Н. Мечковська, І. Черепанова, Л. Якубинський, та ін.); проаналізовані розробки сугестопедичної навчальної системи (С. Гончаров, Г. Лозанов, С. Палчевський, О. Пехота, Л. Тарасова, Т. Чубукова); вивчено досвід використання сугестії у підготовці майбутніх музичних фахівців (Г. Єржемський, А. Козир, В. Петрушин, О. Полякова, Т. Рейзенкінд, О. Рудницька, В. Федоришин).

Названі дослідження зробили вагомий внесок щодо використання сугестії та сугестивних технологій у навчально-виховному процесі. Однак, ми маємо констатувати недостатню розробленість методики використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики, яка допоможе педагогу реалізовувати передачу учням накопиченого емоційного досвіду, сприятиме формуванню асоціативного та образного мислення, синтетичних та комунікативних знань і вмінь на невербальній основі, вмінь самореалізації, усвідомленню ролі надсвідомого в ході виконання творчих завдань.

З огляду на зазначене, у вищій музично-педагогічній освіті актуальним постає питання підготовки кваліфікованого фахівця, який володіє методикою використання сугестивних технологій у музично-виконавській діяльності, спрямованою на підвищення особистісного професійного та якісного рівнів навчання. Водночас у процесі підготовки майбутніх учителів музики існує низка невідповідностей, яка потребує вивчення з точки зору теорії та практики. Зокрема є необхідність розв'язання *суперечностей* між потребами:

- модернізації музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики за допомогою використання сугестивних технологій і домінуванням традиційних методик навчання;

- підготовки вчителів музики, які володіють методикою використання

сугестивних технологій у процесі музично-виконавської діяльності та недостатнім теоретичним і методичним забезпеченням цього складного динамічного процесу;

– визначення особливостей моделювання програм щодо використання сугестивних технологій, якого потребує педагогічний процес вищого навчального закладу та недостатньою розробкою його застосування у практичній діяльності майбутнього вчителя музики.

Необхідність розв'язання цих суперечностей зумовлює вибір теми дисертаційного дослідження – **«Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики»**.

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

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» й кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми, методи та засоби фахової підготовки майбутніх учителів музики». Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 26 грудня 2012 року) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 22 жовтня 2013 року).

Мета дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності запропонованої методики музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій.

Об'єкт дослідження – процес музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методика музично-виконавської підготовки

майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій.

Відповідно до мети, об'єкта і предмета дослідження були визначені такі **завдання:**

1. З'ясувати сутність поняття «сугестія», «сугестивна технологія» у науковій літературі.
2. Проаналізувати стан розробки досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній теорії та практиці навчальних закладів України та зарубіжжя.
3. Обґрунтувати методологічні підходи, принципи та функції музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій.
4. Теоретично узагальнити та розробити компонентну структуру, визначити критерії та показники, встановити рівні сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій.
5. Визначити, теоретично обґрунтувати та конкретизувати педагогічні умови музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій.
6. Розробити методичний інструментарій та поетапну методику музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, експериментально перевірити її ефективність та доцільність реалізації у процесі дослідницько-експериментальної роботи.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: положення наукових праць з педагогіки і психології щодо сучасних вимог професійної підготовки майбутніх учителів (С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Лещенко, Н. Ничкало, С. Пехота, Т. Рейзенкінд, С. Сисоєва та ін.); педагогічні напрацювання, що стосуються підготовки майбутніх учителів музики (О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.); дослідження у сфері філософії та психології про свідомі

й несвідомі механізми навчання (А. Адлер, Б. Поршнев, С. Рубінштейн, П. Симонов, Д. Узнадзе, З. Фрейд, К. Юнг та ін.); фундаментальні праці видатних психологів з питань сугестії (Т. Ахмедов, Г. Гончаров, І. Монахова та ін.); концепції використання сугестивних технологій у навчально-виховному процесі (В. Бехтерев, С. Гончаров, Г. Лозанов, С. Пальчевський, Л. Тарасова, Т. Чубукова та ін.); положення про застосування сугестивних засобів та сугестивних технологій у підготовці майбутніх учителів музики (Е. Економова, Г. Єржемський, А. Козир, Л. Масол, В. Петрушин, О. Полякова, Т. Рейзенкінд, О. Рудницька, В. Федоришин та ін.); теоретико-методичні засади музично-виконавської підготовки фахівців музичного мистецтва (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, Г. Коган, В. Крицький, Г. Нейгауз, Г. Ципін та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз наукової та навчально-методичної літератури для порівняння, зіставлення різних підходів до обраної проблеми, визначення її теоретичних основ, понятійно-категоріального апарату; *емпіричні* – спостереження, анкетування, бесіди, тестування, опитування, інтерв'ювання, експертних оцінок, ілюстрації, пояснення, вирішення творчих завдань, педагогічне прогнозування, педагогічний експеримент для виявлення результатів експериментальної роботи; *статистичні* – кількісний та якісний аналіз емпіричних даних.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- *визначено* поняття «сугестивна технологія у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики», *введено* дане поняття до наукового обігу;
- *виокремлено* функції, розроблено структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій;
- *розроблено* методичний інструментарій та поетапна методика музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, яка спрямована на підвищення ефективності означеного процесу;
- *систематизовано* методологічні підходи і принципи музично-

виконавського навчання; обґрунтовано педагогічні умови досліджуваного феномена;

• *дістала подальшого розвитку* проблема удосконалення музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій у вищих музичних навчальних закладах України.

Практичне значення дослідження полягає у можливості удосконалення процесу музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики засобами сугестивних технологій та впровадження авторських методичних розробок у навчальний процес вищої школи. Результати дисертаційного дослідження можуть бути використанні для оновлення змісту лекційних, практичних, індивідуальних занять з основного та додаткового інструменту, концертмейстерського класу, хорового диригування, проведення занять у навчальних творчих колективах Інститутів мистецтв. На базі дисертації можна сформувавши методичний курс інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, що сприятиме поліпшенню музично-виконавських знань, умінь та навичок студента, гармонізації його внутрішнього стану та розкриттю резервних можливостей, створенню атмосфери психологічного комфорту для побудови діалогових відносин між учасниками навчально-виховного процесу, що дозволить майбутньому фахівцю самореалізуватись у практичній діяльності.

Основні положення дисертації з проблеми використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики *впроваджено* в навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1384 від 26 червня 2014 року); Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка (довідка № 05-16/38 від 10 червня 2014 року); «Криворізького національного університету» Криворізького педагогічного інституту (довідка №02/02-254/3 від 19 червня 2014 року); Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 1319 від 27 червня 2014 року).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювались на: *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2007); «Громадянське суспільство та проблеми становлення особистості» (Кривий Ріг, 2008); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009, 2013); на міжнародній науково-методичній конференції «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) – 2006» (Кривий Ріг, 2006); «Сучасні освітні технології у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін» (Кривий Ріг, 2007); «Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя музики в умовах впровадження інноваційно-освітніх технологій» (Суми, 2008); «Шляхи гармонізації знань і якостей особистості в професійній підготовці майбутнього вчителя» (Кривий Ріг, 2009); Всеукраїнському науковому семінарі «VI Педагогічні читання пам'яті О.П. Рудницької» (Київ, 2009); «Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) – 2009» (Кривий Ріг, 2009); «Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти» (Миколаїв, 2012), «Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики» (Дрогобич, 2013); *регіональному науково-практичному семінарі*: «Формування іміджу вчителя в умовах сучасної освітньої практики» (Кривий Ріг, 2013); звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, науково-методичних семінарах кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки факультету мистецтв Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» й кафедрі теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження відображено у 18 публікаціях, з них 11 – у провідних фахових

виданнях з педагогіки, 1 – у міжнародному виданні.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (220 найменувань, з них 8 – іноземною мовою). Загальний обсяг тексту дисертації – 259 сторінок, з них 197 сторінок основного тексту. Робота містить 12 таблиць, 5 рисунків, що разом з додатками становить 37 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У даному розділі зроблений аналіз поняття «сугестія» у філософському, психологічному, фізіологічному, лінгвістичному, педагогічному та музичному аспектах; розглянуто різні періоди сугестії та її види; виокремленні психологічні механізми навіювання, як свідоме та несвідоме; надається характеристика потокам інформації за допомогою яких викладач здійснює сугестивний вплив на майбутніх музичних фахівців під час навчання; визначені підходи до фахової підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій; розкрито особливості використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики.

1.1 Аналіз поняття «сугестія» у філософській, психологічній і музично-педагогічній літературі

У період трансформацій, модернізацій українського суспільства, що пов'язані з її входженням до європейського інформативного простору, великого значення набуває оновлення сучасної системи вищої освіти. Інноваційні перетворення в освітній галузі спрямовані на оволодіння майбутніми фахівцями найкращими культурними надбаннями світу, озброєння комплексом синтезованих знань, умінь та навичок для використання у практичній діяльності, досягнення вершин професійної майстерності. Ці інтеграційні процеси торкаються й підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах України. У даному контексті важливим постає питання стимулювання пізнавальної діяльності студентів,

організації ситуації впливу на розвиток емоційно-образної сфери, художнього мислення особистості, її творчих здібностей та можливостей.

Розглядаючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів музики, О. Полякова визначає два шляхи її вирішення: перший передбачає використання традиційних методів, що спрямовані до свідомості майбутніх фахівців; другий шлях – це використання творчих методів формування індивідуальності, перетворення людини в самовиховну систему, яка прагне до створення нового, оригінального та неповторного на понадсвідомому рівні, на рівні творчої інтуїції [141, 164].

З цієї позиції ми звернулись до сугестії як нетрадиційного підходу до музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, що дозволить віднайти прийоми, методи та засоби впливу на особистість для розкриття її резервних можливостей, стимулювання інтуїтивної сфери, підвищення працездатності, забезпечення цілісного та гармонійного розвитку музичного фахівця.

Сугестія, як невід’ємна складова суспільства та могутня сила впливу, завжди привертала до себе увагу психологів, філософів, фізіологів, лінгвістів, соціологів, політологів, педагогів і музикантів. У численних дослідженнях, присвячених проблемі сугестії, розглядаються різні напрямки її використання, що допомагають людині зрозуміти свої прагнення та бажання, швидко адаптуватись до навколишніх змін, сприяють налагоджуванню комунікативних відносин з людьми, розкриттю творчих здібностей.

Наукове тлумачення феномена “сугестія”, що походить від латинського *suggestio* (навіювання), розглядає його як «вид цілеспрямованого комунікативного впливу на поведінку і свідомість людини (або групи людей), внаслідок якого людина (група людей) всупереч наявної фактичної інформації (що сприймається, здобутої з пам’яті) визнає існування того, чого в дійсності не існує, або щось робить всупереч своїм намірам чи звичкам. Навіювання змінює притаманні людині способи аналізу інформації та способи поведінки» [16, 78]. У давньоруській та церковнослов’янській мовах зустрічається слово

«внюшати» («навіювати»), яке трактується як почути, упровадити у свідомість [200, 8]. Навіювати що кому (во-ушать?), у толковому словнику Даля означає вселяти, передавати, переконувати, поселяти в думках, змусити думати, сприймати передану інформацію словами або іншим способом [38, 217].

Питання сугестії знайшли своє відображення в дослідженнях Т. Ахмедова, М. Бурно, Г. Гончарова, У. Джеймса, Є. Джекобсона, А. Свядоща, І. Шульца та ін. Науковець А. Вайтценхоффер характеризує навіювання як пряме діяння на індивіда з найбільш частішим використанням вербальних стимулів, що впливає на розумові процеси або поведінку людини й ефективність якого залежить від суб'єкта, від змісту впливу і від сукупності ситуацій, в якій воно виконано [9, 122]. В. Куліков вважає, що «навіювання в загальному вигляді можна уявити як психологічний вплив, який здійснюється за допомогою мовлення і немовленнєвих засобів та відрізняється зниженою орієнтацією» [200, 8]. За визначенням Г. Гончарова, сугестія або навіювання є «формою чисто людської дії людей один на одного і на самих себе», яка з давніх часів допомагала людині розкрити свої явні і приховані можливості, краще пізнати свій внутрішній світ [26].

Необхідно зазначити, що сугестивний процес відбувається завдяки сугестору (індивід або група людей, засоби масової інформації), який виступає джерелом сугестії та спрямовує її на об'єкт (окрема людина або група людей) – сугеренда.

У руслі нашого дослідження ми вважаємо необхідним розгляд різних видів сугестії, які можуть використовуватись під час музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. За формою здійснення навіювання дослідники розрізняють гетеросугестію, коли вплив на людину відбувається сторонньою особою, та аутосугестію, що характеризується навіюваністю людиною собі певних думок, уявлень, почуттів. Застосування мовних засобів говорить про вербальне навіювання, а міміка, жести, оточуюча обстановка, дії іншої людини відносяться до невербального. Стосовно вербального впливу

Л. Ільницька зазначає, що «це використання мови з метою: встановлення і підтримки психологічного контакту; приєднання до реальності суб'єкта; утилізації свідомості та отримання доступу до несвідомого» [62, 128].

Науковці поділяють сугестію на пряму і непрямую, а для здійснення навмисної і ненавмисної необхідне використання визначених методів. Психологи М. Геррі, Р. Майкл і І. Кірш, досліджуючи питання впливу навмисної та ненавмисної сугестії на когнітивні здібності та поведінку людини з'ясували, що завдяки навмисному навіюванню в особистості покращувались процеси запам'ятовування, обиралась лінія поведінки або приймались рішення відповідно до закладених у підсвідомість навіювальних настанов. Щодо ненавмисного навіювання вони висловили такі спостереження та думки: навіювання, які люди повідомляють несвідомо, можуть свої очікування передавати іншим особистостям й таким чином здійснювати вплив на їх думки та поведінку [219]. Сила та міць навіювання в житті людини, за І. Кіршем, має пояснення завдяки теорії очікування. Згідно з цією теорією, очікування людини спрямовують її думки та поведінку до певних дій, автоматичних відповідей, які безпосередньо впливають на досягнення саме того результату, якого вона сподівалась, на досягнення поставлених цілей.

Щодо імперативної та кооперативної сугестії, то вони визначають характер сугестивного процесу, а особливістю оперативної і неоперативної сугестії є швидкість настання сугестивного ефекту. Існує індивідуальна і колективна сугестія, які відрізняються кількістю осіб. Залежно від обсягу інформації, що отримує сугеренд у процесі навіювання, виокремлюють концентровану і неконцентровану сугестію. Застосуванням сугестором різних сугестивних методик дозволяє говорити про виборчу, комбіновану та змішану сугестії. Здійснення сугестії може відбуватись у різних станах, а саме: гіпнозу, постгіпнотичному, природного сну та у безсонному.

Доцільно зазначити, що виділяють два періоди сугестії: донауковий і науковий. З давніх часів і до середини ХІХ століття – донауковий період, час

сугестія використовувалась в лікувальних цілях, для зміцнення авторитету людини, а також в певних релігійних та містичних ритуалах. Протягом XVI і до середини XIX століття широкого поширення набуло вчення «тваринний магнетизм», де вплив однієї людини на іншу відбувається завдяки «магнетично життєвому флюїду».

У середині XIX століття (науковий період) виникають два вчення – вчення про гіпноз і вчення про сугестію. А. Льебо – засновник нансійської школи гіпнозу займався вивченням природи та сутності навіювання, називав гіпноз навіюваним сном і вважав, що навіюваність характерна для всіх людей, але її ступінь може бути різною. Між Нансійською школою гіпнозу, яку очолював І. Бернгейм, і Паризькою школою під керівництвом Ж. Шарко велась наукова суперечка про природу гіпнозу. Перемогу в цій боротьбі отримала Нансійська школа з її гаслом «Гіпнозу немає, є лише сугестія!» [26].

Неонансійська школа під керівництвом Е. Куе, стала продовжувачем ідей Нансійської, послідовники якої відводили велику роль уяві в сугестії. Е. Куе під час своїх спостережень зробив висновок, що на ефективність виконуваного процесу пізнання впливає сила уяви. Науковець стверджував, що всі люди знаходяться під владою сили своєї особистої уяви і можна досягти бажаного результату за умови озброєння вірними уявленнями. Приділяючи велику увагу свідомому самонавіюванню Е. Куе вважає, що такий метод дозволяє подавляти негативні за своїми наслідками уявлення і замінювати їх на корисні та досягається завдяки тренінгу, при цьому наголошується на доцільності розвитку уяви, а не волі [9, 322]. Ідеї неонансійської школи знайшли своє продовження в працях німецького невропатолога та розробника аутогенного тренування І. Шульца.

Інший погляд на розуміння самонавіювання має А. Ромен. У науковця – це «важкий вольовий процес, який забезпечує цільове формування організму до певних дій і при необхідності – до їх реалізації». Для М. Бурно самонавіювання постає як «методика навіювання думок, образів, бажань самому собі» [9, 321]. Вчені розрізняють мимовільне та довільне

самонавіювання. Характерною особливістю мимовільного самонавіювання є некритичне ставлення людини до власної, поведінки, поглядів, оцінок, застосування додаткових факторів для підсилення аутосугестії. Воно вважається носієм потужного емоційного запалу. Для того, щоб довільне самонавіювання стало можливим, необхідно зосередити на певному уявленні свою увагу та думки [9, 321].

Дослідженнями у сфері сугестії займалися і російські вчені В. Данилевський, А. Токарський, І. Янушкевич. Свій внесок у розробку методу лікувального самонавіювання внесли В. Бехтерев, С. Боткін, І. Тарханов та ін. Одним з перших, хто розвів і сформулював поняття «переконання», «навіювання» і «гіпноз», був науковець В. Бехтерев. Він зауважує, що завдяки процесам осмислення, обдумування й переробки знань і спостережень відбувається формування власних поглядів людини. Але що стосується навіювання, то його здійснення відбувається сторонньою особою і цю інформацію людина сприймає не перероблюючи її, бо вона не потребує будь-яких доказів. Ясність та інформативність мови, жестів і міміки слугують способами досягнення навіювання [114, 32]. Дослідник уперше поставив питання про роль сугестії в суспільному житті та «вивів закон навіюваності в масі людей: якщо навіюваність має значення, умовно рівне одиниці, то в натовпі вона збільшується в число разів, рівне кількості людей» [114, 32].

Отже, зроблений історичний екскурс в область сугестії дозволив нам прослідкувати розвиток різних шкіл, їх основні ідеї та напрямки. Однак слід зауважити, що у процесі навіювання важливого значення набувають такі психологічні механізми, як свідоме та несвідоме, що й потребує подальшого розгляду. Вчені А. Адлер, Ф. Герbart, Г. Гемгольц, І. Зязюн, Дж. Мерфі, С. Рубінштейн, П. Симонов, З. Фрейд, К. Юнг та ін. займалися дослідженням свідомої й несвідомої сфери особистості. На думку З. Фрейда і Ф. Гербарта, розум складається з двох областей – свідомої й несвідомої, а психічне життя людини вони розглядали як конкуренцію ідей за доступ до свідомості. Ідею існування несвідомого підтримували Г. Гемгольц, А. Шопенгауер, Ф. Ніцше.

Теорію несвідомого заперечували Ф. Brentano, У. Джеймс, однак погоджуючись із терміном «несвідоме» визнавали, що поведінка або досвід можуть визначатись факторами, які не усвідомлюються людьми. На думку науковців, несвідомі причини досвіду і поведінки не потрібно єднати з несвідомим психічним станом. Свідомість, за У. Джеймсом, представляє собою такий процес у головному мозку, про стан якого ми не повідомлені.

Своїми дослідженнями несвідомого у теорію сугестії значний внесок зробив психоаналіз, засновником якого вважається З. Фрейд. У своїй роботі «Несвідоме» він розробив концепцію несвідомого розуму й зауважив, що в середині кожної людини співіснують дві свідомості (цієї ідеї дотримувався і У. Джеймс). Саме несвідомі психічні процеси З. Фрейд розуміє під другою свідомістю; вона має такі особливості, «які здаються нам чужорідними, навіть неправдоподібними» [85, 160]. Вчений стверджує, що «свідомістю є поверхневий шар душевного апарату» і називає її «Я» [192, 17]. На його думку, саме з несвідомого починаються всі психічні події, де ідеї та бажання проходять перевірку на доступ до свідомості. Ті думки, які не пройшли перевірки і шукають свого вираження постійно потрібно утримувати, щоб залишити їх у несвідомому. Ці ідеї та бажання З. Фрейд називає динамічним несвідомим, що утворюється завдяки силі дій і знаходить своє вираження у сновидіннях, невротичних симптомах, описах, обмовках. А ідеї, які пройшли цензуру, лише мають змогу «здатними стати свідомими». У передсвідомості, яку вчений принципово не відрізняє від свідомості, знаходяться доступні свідомості ідеї [192, 161].

Розробляючи топографічну модель розуму (свідоме, передсвідоме і динамічне несвідоме), З. Фрейд у подальшому замінює її на структурну модель, в якій несвідоме виступає системою розуму, а не тільки має місце в просторі. У новій концепції особистість є поєднанням трьох різних психічних систем – «Ід», «Его» і «Суперего». «Ід» – це сукупність несвідомих бажань, потягів, інстинктів, де важливе місце посідають «інстинкт життя» (Ерос) та «інстинкт смерті» (Танатос). Принцип задоволення у несвідомій психічній

системі З. Фрейда виступає основним її регулятором. «Его» пов'язане зі свідомістю, виступає певним ланцюжком між «Ід» і зовнішнім світом, керується принципом реальності та контролює несвідомі потяги, їх бажання до руху. «Его» волю «Ід» переводить у дію, наче це було його власне бажання, щоб задоволення потреб було безпечним [192, 23]. «Его» не завжди справляється зі складними завданнями, що частіше призводить до травм. «Суперего» виступає як цензор для «Его», дає йому рекомендації, потребує звіту про дії, думки та бажання. Несвідоме, за З. Фрейдом, виступає системою розуму, яка діє за своїми особистими фантастичними принципами, вільна від логіки, емоційно нестабільна, не стикається із зовнішньою реальністю і живе більшою мірою у минулому, ніж у теперішньому часі [85, 163].

Продовжувачем досліджень несвідомої сфери особистості був видатний вчений К. Юнг. У його концепції несвідоме складається з двох шарів: особистого несвідомого і надособистого (колективного) несвідомого. Особисте несвідоме характеризується як суб'єктивно-психічне. Його зміст складають витіснені обтяжливі уявлення, втрачені спогади, які не досягли свідомості, тому що були недостатньо сильними; він також включає змісти, які ще не дозріли для свідомості. Колективне несвідоме є об'єктивно-психологічним, віддаленим від особистого і має абсолютно загальні форми уявлення людства. Загальнолюдські, початкові образи і мотиви науковець називає архетипами, на основі яких формуються найвідоміші думки людства. Щодо виникнення архетипів, то за К. Юнгом, вони – «це не лише відбитки типових дослідів, що постійно повторюються, але і в той же час вони емпірично виступають як сили або тенденції до повторення тих же самих дослідів» [204]. Застосування чарівної сили, на думку вченого, початкових образів має особливу дію на свідомість суб'єкта й може призвести до досить серйозних змін у ньому.

У руслі нашого дослідження важливого значення набуває теорія «індивідуальної психології» А. Адлера, який, на відміну від З. Фрейда розглядає людину як біологічну істоту, цілісну особистість. У своїй теорії

А. Адлер, спостерігаючи за душевними подіями людини, виводить таку закономірність: «ми не здатні думати, відчувати, бажати, діяти, не маючи перед собою цілі» [3, 8]. Для кращого розуміння особистості ми повинні будь-яке душевне явище мислити як рух до мети. Продовжуючи думку він зазначає, що значення цієї кінцевої цілі невідоме, тому вона може виникати як свідомо так і несвідомо.

За А. Адлером, загальною метою людини виступає перевага над іншою особистістю. Саме прагнення до влади, бажання владарювати, перевершувати над іншими науковець переміщує у сферу несвідомого і через їх призму розглядає відношення між людьми. Кінцева мета, до якої повинна рухатись людина і в бік якої направлена її діяльність, змінювались неодноразово. На початку це було «бажання до влади», потім – «прагнення до переваги» і нарешті «прагнення до досконалості», що дає змогу пояснити поведінку людини, її бажання досягти «особового ідеалу». Таким чином, знання «індивідуальної психології» А. Адлера з її несвідомим «прагненням до досконалості» і використання сугестії у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики сприятимуть розкриттю індивідуальних можливостей особистості, її самовдосконаленню та досягненню нею бажаних вершин [3].

У процесі музично-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики важливу роль відіграє свідомо сфера особистості. Під поняттям «свідомість», С. Рубінштейн розуміє процес усвідомлення людиною оточуючого світу і самого себе. Відображення дійсності відбувається завдяки слову, в якому відкладаються, об'єктивуються і через яке активізуються знання [158, 149].

Водночас І. Зязюн зазначає, що інформаційний простір поняття «свідомість» складається з «думок», «уявлень», «фантазії». Стосовно безсвідомого він погоджується з думкою З. Фрейда, що існують процеси, які людина не усвідомлює [153, 227]. У своїх наукових роботах І.Зязюн, М. Лещенко наголошують на тому, що без визначення ролі безсвідомого буде складно пізнати природу художньої творчості, яка завдяки мові мистецтва та

художнім засобам виразності є своєрідною формою відображення дійсності.

На думку Т. Рейзенкінд, свідоме і безсвідоме в людині необхідно розглядати у взаємозв'язку. Саме в науковому та творчому процесі цей взаємозв'язок відіграє значну роль. Первинним джерелом для творчої особистості виступає безсвідоме, яке має своє відображення у символі (узагальненій одиниці). Його показниками є наявність волі, бажання знаходити необхідну інформацію вербальними й невербальними засобами, потреба бачити і слухати. Ці показники впливають на формування особистісних смислів, образного мислення під час підготовки майбутніх учителів музики [153].

Дослідженнями сфер свідомого й несвідомого займався вчений П. Симонов. Він розподіляв несвідоме на дві категорії – підсвідоме і надсвідоме. Під свідомістю науковець розуміє «таке знання про світ, закріплене в «нервових моделях» мозку, яке: 1) може бути використано людиною для організації дій, направлених на задоволення своїх потреб; 2) може бути передано іншим членам співтовариства за допомогою другої (мовної) сигнальної системи» [171, 46]. Неусвідомлювані деталі рухів, рефлексів, зовнішнє вираження відтінків емоцій, діяльність внутрішніх органів П. Симонов відносить до підсвідомості. Потреба особистості в пошуках нової інформації, накопиченні знань, умінь та бажання перетворювати навколишнє середовище є особливістю індивіда, яку дослідник називає надсвідомістю. Значну роль надсвідомому у творчому процесі відводить і К. Станіславський. У концепції видатного театрального діяча надсвідоме виступає як концентрація духовних рис особистості під час творчої діяльності [153, 228].

У працях Дж. Мерфі, душа людини складається з двох сфер – свідомої й підсвідомої. У свідомості відбувається розумовий процес, завдяки якому людина приймає рішення, а внутрішніми процесами керує підсвідомість, яка «вважає істинним все, що ви їй вселяєте, і в що свідомо вірите» [92, 20]. Головною здатністю свідомості (об'єктивний розум) є логічне мислення та

охорона підсвідомості від шкідливих вражень. «Суб'єктивний розум» (підсвідоме) навколишнє середовище сприймає через інтуїцію і виступає місцем «схову» пам'яті людини, її звичок та відчуттів. Якщо думки людини мають негативний характер, то підсвідомість відповідно зреагує на них і реалізує у вигляді умов життя, досвіду або подій [92, 23].

Необхідно зазначити, що під час сугестивного впливу в мозку людини відбуваються такі психічні процеси як умовний рефлекс, гальмування і збудження, що пов'язані з діяльністю вищої нервової системи. Дослідження в області фізіології вищої нервової діяльності, пов'язаних із сугестією, проводили І. Павлов, Б. Поршнев, І. Сеченов, О. Ухтомський. Творцем першої фізіологічної школи в Росії вважається І. Сеченов. У своїй праці «Рефлекси головного мозку» він зміг обґрунтувати рефлекторну природу свідомої і несвідомої діяльності. Науковець наголошував на тому, що саме фізіологічні процеси лежать в основі всіх психічних явищ. Послідовником ідей І. Сеченова у вивченні діяльності вищої нервової системи був І. Павлов, який ввів поняття умовного рефлексу, вважаючи його основним актом поведінки. До простішого умовного рефлексу І. Павлов відносив сугестію.

Пояснити психічні процеси людини та фундаментальні аспекти його поведінки стало можливим завдяки принципу домінанти, який є головним відкриттям О. Ухтомського. У вченого домінантою виступає «пануюче вогнище збудження» в процесах центральної нервової системи. До вогнища збудження можуть надходити сигнали, які слугують для його підсилення. В той же час відбувається гальмування інших нейтральних ділянок, що робить роботу центрів більш різнобічною. Домінанта не може бути постійною і на зміну одній приходять інші, що призводить відповідно і до зміни установок [158, 520]. І. Монахова так говорить про домінанту О. Ухтомського: «це головний набір рефлексів, орієнтуючий організм на виконання певного завдання, яке грає для нього провідну роль» [114, 33].

Видатний вчений Б. Поршнев розробив концепцію, в якій він історичні події та в цілому історичний процес трактує, базуючись на психологічному

механізмі навчання. Він створив «бідомінантну модель», в якій поєднав вчення І. Павлова про умовні та безумовні рефлекси і вчення О. Ухтомського про доміную. В цій моделі управління поведінкою відбувається з двох центрів, де один працює «за-Павловим» і проявляється зовнішньо в поведінці або будь-якій діяльності, інший – «за-Ухтомським» прихований, невидимий і зовні не виявляється [144]. Б. Поршневі зауважує, що ядром людської психіки є мова й центром якого виступає вселяюча робота слів, тобто прескрипція, сугестія [144]. Вчений робить припущення, що саме з функції інтердикції (нейросигнальна дія однієї особини на іншу, яка опосередкована імітативним рефлексом) починає своє сходження сугестія.

На думку Б. Поршнева, роботу центральної нервової системи людини можна поділити на три блоки: 1) сенсорно-афферентний (прийом, аналізування, асоціювання роздратувань; 2) ефекторний (рухові та вегетативні реакції); 3) сугестивний, в якому відбувається заміна вказівок, які поступають з першого блоку, або заміна одних реакцій на інші, що викликаються по другій сигнальній системі. Назва цієї функції – «регулююча» (корегування поведінки і сприйняття) і мала міжіндивідуальне походження. Пізніше, з перетворенням сугестії в контрсугестію ця функція змінюється на спосіб самоорганізації діяльності однієї людини [144]. Феномен сугестії, за Б. Поршневим, виникає на високому рівні інтердикції, а на рівні виникнення контрсугестії завершує свій розвиток. Нейропсихолог А. Лурія також вважав, що мова слугує не тільки засобом передачі інформації, обміном досвіду, але й засобом регуляції людської поведінки.

Згідно електромагнітної теорії світла видатний академік П. Лазарев зміг пояснити феномен уявної сугестії (телепатії). На думку науковця, мозок людини представляє собою клітинний вібратор, що генерує в просторі особливі електромагнітні хвилі. Ці хвилі мають певну частоту і довжину й залежать від змісту та характеру розумової діяльності людини. Лише в тому випадку, коли мозок двох людей буде налаштований однаково, тільки тоді думка однієї людини зможе знайти своє відображення у іншій людині.

Здійснення навчання у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики може відбуватись із використанням вербальних та невербальних засобів. Дослідження в області сугестивних аспектів мови знайшли своє відображення в працях Б. Алякринського, Б. Велічковського, О. Журавльова, О. Климентової, О. Леонтєва, Н. Мечковської, В. Налімова, Д. Співака, С. Степанової, І. Черепанової, Л. Якубинського.

Займаючись питаннями фонетичної значущості тексту О. Журавльов підкреслює, що вона «впливає на читача, збільшуючи вірогідність тих або інших його суджень і оцінок, причому цим впливом можна управляти» [52, 73]. Науковець зауважує: не дивлячись на те, що між значенням слова та його звучанням не завжди є відповідність, вони прагнуть до неї. Дослідивши фонетичну значущість поетичного тексту, вчений зробив висновок, що не тільки слова мають звукову будову, де кожен звук має свою змістовність і кожному звуку відповідає певний колір, а й форма теж має спеціальну звукову організацію. Так, О. Журавльов вважає, що поети, описуючи в своїх творах певні явища і предмети, інтуїтивно математично точно вибудовують співвідношення між частотами звуків, їх кольором і забарвленням, які своєю виразністю впливають на людину. На думку дослідника, фоносемантика діє на підсвідомому рівні людини і «навчаючи комп'ютер фоносемантиці, ми як би конструємо якийсь аспект мовної підсвідомості, мовної інтуїції комп'ютера» [52, 147]. Тому комп'ютер можна використовувати як помічника-консультанта для підсилення впливу на людину за допомогою мови.

Проблемами сугестивної лінгвістики займається І. Черепанова. За визначенням науковця, сугестивна лінгвістика є багаторівневою системою, що охоплює багато взаємопроникаючих дисциплін. Сугестія, на думку дослідниці, «є компонентом звичайного людського спілкування (можливо, не завжди усвідомлюваним), але може виступати і як спеціально організований маніпулятивний вид комунікації, що формується за допомогою вербальних (слово, текст) і невербальних (міміка, жести, дії іншої людини, навколишнє оточення) засобів» [199, 115]. Пов'язуючи поняття «сугестії» з поняттям

«установка особистості» науковець вважає сугестію засобом цілеспрямованого впливу на установку особистості та на цілісну установку особистості за допомогою певних прийомів та засобів. Для дії на установки особистості і на суспільство використовуються спеціально створені сугестивні тексти.

Як зазначає І. Черепанова, процес впливу сугестора на сугеренда є складним, деяким «чорним ящиком» в якому важливу роль відіграє установка на сугестора, рівень навіюваності сугеренда та його інтелектуальний рівень. Звернення до міфу як до вторинної семіотичної системи є необхідним при аналізі функціонування сугестивних текстів у визначеному культурологічному середовищі. Так, дослідниця виокремлює 4 типи міфів: язичницький (зв'язок з фольклорною традицією народу), християнський (молитви), запозичений (мантри) і науковий (тексти психотерапевтичного змісту, формули гіпнозу та автотренінгу). Вивчення сугестивних текстів І. Черепановою здійснювалось за характеристичними, синтаксичними, лексико-семантичними, словотворчими, граматичними, ритмічними, фоносемантичними параметрами. За допомогою доопрацьованої комп'ютерної програми фоносемантичного аналізу тексту І. Черепанова разом зі співробітниками лабораторії сугестивної лінгвістики і соціально-психологічної терапії вивчали універсальні та індивідуальні сугестивні тексти, зробили порівняльний аналіз гетеро- та ауто-сугестивних текстів [199].

Необхідно зазначити, що процес навіювання має певні характеристики. Так, у своїй роботі І. Юрова виокремлює наступні характеристики: вплив сугестора на сугеренда має свідомий характер, однак існують такі явища як взаємонавіювання та інтуїтивне навіювання; сприйняття сугерендом навіювання відбувається при зниженій критичності його свідомості; здійснення навіювання відбувається за допомогою вербальних та невербальних засобів; навіювання створює внутрішню установку особистості, яка знаходить свою реалізацію в його діяльності [208].

Отже, важливу роль у здійсненні сугестії відіграє психологічна

установка, розробником якої вважається видатний грузинський психолог і філософ Д. Узнадзе. Під його керівництвом працювали дослідники Н. Адамашвілі, І. Бжалава, В. Норакідзе, А. Прангишвілі, Б. Хачапурідзе, З. Ходжава, та ін. Науковець Д. Узнадзе розглядає установку як ступінь розвитку психіки, яка передує свідомості. Звертаючи увагу на те, що в психіці людини проходять як свідомі так і передсвідомі процеси, дослідник характеризує їх як область наших установок [186, 28]. За Д. Узнадзе, «установка суб'єкта як цілого... – його основна, його початкова реакція на дію ситуації, в якій йому доводиться ставити і вирішувати завдання» [186, 25]. На думку вченого, основою певних психічних явищ, які виникають у свідомості й які визначають їх склад і течію, є установка. Необхідні дві умови для виникнення будь-якої установки – це актуальна потреба і ситуація для її задоволення.

За визначенням С. Рубінштейна, «установка особистості – це зайнята нею позиція, яка полягає в певному відношенні до поставлених цілей або завдань і виражається у виборчій мобілізованості й готовності до діяльності, направленої на їх здійснення» [158, 520]. Установка, у відповідності до свого змісту, орієнтує діяльність людини і тим самим відіграє в ній значну роль. Її можна закріпити, що є легкою задачею, створити установку і це є завданням середньої важкості, а самим складним завданням виступає змінення установки. Завдяки установці, як механізму сугестії, можлива активізація цілісної особистості для постановки та вирішення певних завдань.

Отже, проведені науковцями дослідження в області сугестії, дозволили констатувати, що процес навіювання відбувається за допомогою включення свідомої і несвідомої сфер особистості, психологічної установки, використання вербальних та невербальних засобів, які дозволяють здійснювати вплив однієї людини на іншу, створювати нові продукти творчої діяльності, досягати поставлених цілей.

Значний внесок у розробці застосування навіювання в педагогічному процесі зробили В. Бехтерєв, А. Свядощ, А. Ковальов, С. Кравко,

А. Макаренко, В. Мясищев, А. Токарський, Б. Хачапурідзе. Так. В. Бехтерев, говорячи про навіюваність у дітей, зазначає: «...особлива вразливість дітей перебуває у тісному зв'язку з незвичайною їх навіюваністю, завдяки якій дитині легко прищепити як все дурне, так і добре» [15, 153]. Науковець І. Шварц досліджував проблеми застосування навіювання і самонавіювання у процесі виховання та навчання. Вивченням та аналізом результатів застосування м'язової релаксації та аутогенного тренування під час навчального процесу займались Е. Рейдер та С. Лібіх.

Доречно підкреслити, що сугестія використовується у всіх сферах людського життя, і якщо у філософів вона виступає одним із елементів нормального спілкування людей, то у навчально-виховному процесі її застосування носить цілеспрямований характер, основна мета якого полягає у вихованні всебічно розвиненої, гармонійної особистості.

Психологічними явищами навіювання і самонавіювання займається сугестологія. Її проблеми досліджував видатний болгарський вчений, лікар-психотерапевт Г. Лозанов. Вчений вважав, що сугестологія є «наукою про навіювання, яке розуміється не у вузькоклінічному, а в широкому соціально-психологічному аспекті», і є «результатом злиття педагогіки, медицини і мистецтва» [87]. Г. Лозанов застосував сугестію в педагогіці й розробив метод, який дозволив використовувати сугестивні впливи на особистість у звичайному стані свідомості для активізації резервних психічних можливостей особистості під час вивчення іноземних мов. Для здійснення сугестивного впливу застосовується певний ритм, паузи, авторитет педагога, його погляд та вираз обличчя, формування ним певних установок, відповідна інтонація, музичний фон, двоплановість, інфантилізація, концертна псевдопасивність. Такі сугестивні явища як: імперативність, швидкість, точність і економічність, автоматизація сприяють розкриттю резервних можливостей мозку під час сугестивного впливу. Особливою рисою цього методу є поєднання усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психіки під час засвоєння та переробки інформації. Цей метод спочатку

називали лозановським, потім він отримав назву експрес-метода, а пізніше – інтенсивний метод навчання.

У запропонованій Г. Лозановим навчальній системі головним виступає принцип радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації. Також значну роль у здійсненні навчання відіграє підготовка викладача-сугестолога. З цього приводу М. Каспарова зазначає, що для викладача, як хорошого сугестора, для здійснення впливу на учнів важливого значення набувають уміння бути авторитетним і привабливим, спокійним як зовні так і внутрішньо й одночасно виразним і емоційним, уміння почувати себе безпосередньо в учнівському оточенні, володіти інтелектуальними, вольовими та характерологічними якостями та здібностями [66, 40]. На думку Н. Мухоріної, розвиток вольових якостей, впевненості у собі, удосконалення техніки мовлення, виступає однією з умов процесу формування сугестивних здібностей у майбутніх учителів [116, 78].

За Г. Лозановим, важливого значення у сугестопедичній системі набуває збереження емоційно-логічного балансу, глобалізація змісту навчального матеріалу з урахуванням закономірностей певного предмету, естетизація (використанням різних жанрів мистецтва під час навчання) та міжпредметна глобалізація тем. Дослідник вважає, що «сугестопедична навчальна система бере свій початок від десугестивно-сугестивної комунікативної психотерапії, пов'язаної з глобально впливаючими, звільняючими і стимулюючими чинниками у мистецтві та з сучасними експериментальними психологічними дослідженнями налаштування, мотивації, потреб і спрямованості особистості, причому весь цей комплекс адаптований до умов навчального процесу» [216]. Автор називає свою навчальну систему десугестивно-сугестивною, оскільки по-перше, необхідно звільнити учня від уявлень про його обмежені властивості, по-друге, завдяки використанню сугестії стимулювати розвиток цілісної особистості [86].

Дослідники В. Belander-Popvassileva [212], W. Bancroft [213], Д. Матвеев стосовно сугестопедії висловлюють думку, що Г. Лозанов створив

не якісно нову навчальну систему, а зумів гармонійно поєднати в єдине ціле досягнення психології, психотерапії, фізіології та дидактики, що дозволило розширити коло використання підходів до розкриття можливостей учнів, вихованні цілісних особистостей, змінити традиційну побудову навчально-виховного процесу. Розглядаючи основні положення сугестопедичної теорії, М. Олешков визначає її беззаперечну загальнопедагогічну спрямованість, яка направлена на комплексний розвиток особистості, тобто на одночасний розвиток мотиваційної, інтелектуальної та емоційної сфер, на активізацію її потенційних психічних можливостей та здібностей [124, 16].

Дослідження, які проводились Г. Лозановим у цьому напрямку сприяли відкриттю сугестопедичних центрів в Болгарії, Австрії, Німеччині, Канаді, США та країнах СНД. Послідовниками сугестопедичної навчальної системи Г. Лозанова в колишньому СРСР були І. Шехтер (емоційно-смісловий метод), Л. Гегечкорі (метод системного підходу), Г. Китайгородська (метод активізації резервних можливостей особистості та колективу), В. Петрусинський (сугестокібернетичний інтегральний метод), відділ науково-дослідної лабораторії педагогіки і психології Одеської державної консерваторії (сугестивно-програмований метод).

Сугестопедичні підходи в кінці ХХ та на початку ХХІ століття використовуються педагогами-науковцями під час вивчення шкільних дисциплін, таких як географія, природознавство, математика, історія, фізика, хімія, українська мова і відображаються у працях К. Гінбаясі, З. Даскалової, С. Пальчевського, А. Сиротенко, Т. Чубукової, М. Чошанова та ін. [130, 3–4].

Підсумовуючи погляди дослідників щодо ефективності використання сугестії в педагогіці, І. Юрова виокремлює наступні особливості: створення сильної мотивації навчання; сприйняття та засвоєння великих обсягів інформації; зняття психологічних бар'єрів; володіння студентами умінь використовувати засвоєну інформацію в різних ситуаціях і в професійному спілкуванні та бути гнучким під час побудови комунікативних відносин [208].

Дослідник С. Пальчевський, у вивченні й аналізі сугестопедичної

літератури, виділяє чотири етапи в розвитку сугестопедагогіки та характеризує її основні напрямки – гіпнопедію, ритмопедію, релаксопедію і сугестопедію. Об'єднуючим елементом усіх виокремлених напрямків виступає метод викладання нового навчального матеріалу, спрямований на довготривале запам'ятовування. При цьому обсяг цього матеріалу є набагато більшим ніж загальноприйняті норми, але способи вивчення нового навчального матеріалу кожний напрямок має свої. С. Пальчевський визначає місце сугестопедії в сугестопедагогіці, її зовнішні й внутрішні характеристики. Сугестопедичну систему Г. Лозанова дослідник модифікує та свою навчальну модель називає ХЕТвОД (Художність, Емоційність, Творчість, Духовність). Вона складається з психолого-фізіологічних, дидактико-методичних основ і спрямована на вирішення та гармонізацію суперечностей між інтересами індивідуальними та загальними. Розв'язання цього питання є головною проблемою педагогічного процесу і полягає у більш повному розвитку генетично закладених творчих здібностей дитини за рахунок створення сприятливих умов навчання [129, 163–164].

Проблема використання навчання у навчально-виховному процесі у вищих учбових закладах розглядається С. Гончаровим. Дослідник зазначає, що достатньо високий рівень вимог до сучасних студентів спричиняє підвищення рівня їх нервово-емоційного та розумового навантаження. Тому він пропонує застосувати метод психокорекції особистості СОЕВКЛ (словесно-образне, емоційно-вольове керування стану людини) у навчально-виховному процесі для вирішення цих складних завдань. Розробником даного методу вважається академік Г. Ситін. Важливе місце у процесі навчання, на думку С. Гончарова, повинна посідати психічна саморегуляція. Введення у сучасні технології навчання елементів психокорекційного та аутогенного тренування допоможе майбутньому фахівцю керувати процесами свого організму. В основі психокорекції студента окрім навчання та самонавчання належне місце посідає релаксація. Використання команд, наказів і таких побічних форм педагогічного навчання, як: натяк, навчоване

побічне схвалення, навіюване побічне осудження, дозволяє здійснювати вплив викладача на студента під час навчально-виховного процесу. Розроблена С. Гончаровим технологія навчання студентів передбачає використання опорних конспектів-сигналів у поєднанні з навіюванням, самонавіюванням та релаксацією [27, 88].

Питанню сугестії у підготовці майбутніх музичних фахівців присвятили свою увагу А. Козир, В. Петрушин, О. Полякова, Т. Рейзенкінд, В. Федоришин, Г. Єржемський та ін. Досліджуючи проблему формування професійної майстерності, А. Козир наголошує на використанні викладачем сугестивних засобів впливу на студента для розкриття його внутрішнього потенціалу та розвитку сугестивних здібностей майбутнього вчителя музики, які необхідні йому для створення творчої атмосфери в хоровому колективі, побудові взаємин між учасниками на основі діалогу та партнерства, успішного виконання професійної діяльності [69, 18–23].

Професійна підготовка майбутнього вчителя музики є багатоступеневим процесом, де чинне місце займає музично-виконавська діяльність. Науковець В. Петрушин пропонує молодим музикантам-педагогам для зняття втоми, нервового психічного напруження, підвищення працездатності, вирішення складних художньо-творчих завдань, розуміння внутрішнього стану особистості, утворення нових смислів в прочитанні та відтворенні змістовної сутності музичного твору вправи на медитацію та аутогенне тренування [135, 106–108].

Використання навіювання у діяльності майбутнього вчителя музики як керівника оркестрового колективу, за В. Федоришиним, дозволяє зняти опір своїм творчим настановам, досягти бажаних результатів та повного взаєморозуміння між учасниками колективу. Навіювальний вплив диригента на оркестровий колектив залежить від його сугестивних здібностей, наявності вольових якостей, оволодіння різними типами психологічного впливу на творчий колектив [188].

У працях О. Полякової, присвячених музично-педагогічній діяльності,

вербальні й невербальні навіювання розглядаються як стимул, що мають вплив на суб'єкта на несвідомому рівні. Сугестивний вплив викладача на студента, під час занять з фахових дисциплін, здійснюється за допомогою чотирьох потоків інформації: вербального, зорового, тактильне діяння та мови музики.

З поняттями «сугестія», «сугестивна технологія» в професійній підготовці майбутнього вчителя мистецьких дисциплін ми зустрічаємось у семантичній моделі Т. Рейзенкінд. У даній моделі пропонується використання різних видів мистецтв на основі особистісно-діяльнісного підходу і сугестивного впливу для стимулювання свідомої й безсвідомої сфер особистості, що сприяє поєднанню знань, вмінь та навичок майбутніх музичних фахівців, розвитку асоціативного мислення, впливає на формування їх образних уявлень. Застосування гри, діалогу, взаємодії партнерів під час художньо-професійної діяльності з урахуванням сугестивного впливу, за Т. Рейзенкінд, значно підвищує ефективність навчання. Як зазначає науковець, формування професійних основ майбутнього вчителя музики неможливе без оволодіння новітніми технологіями, до яких належить і сугестивна технологія [153, 60].

Зроблений нами дослідницький екскурс дозволяє констатувати, що використання сугестії в психології сприяє розумінню людині свого внутрішнього стану, її пристосуванню до швидкоплинних змін у навколишньому середовищі, вирішенню конфліктних ситуацій. Завдяки електромагнітній теорії світла в наукових колах змогла посісти належне місце уявна сугестія. У лоні філософії дослідження цього феномену прояснюють картину поведінки, бажань та прагнень людини, її взаємовідносини з іншими людьми та оточуючим світом. Вивчення лінгвістами різних параметрів сугестивних текстів дозволяє створювати спеціальні тексти, які впливатимуть на установки особистості. У педагогіці, під час вивчення різних шкільних дисциплін, застосування сугестії призводить до розкриття резервних можливостей особистості, покращення психічного стану учнів, ефективного

засвоєння навчального матеріалу. У дослідженнях, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів музики пропонується використання сугестивних засобів з метою стимулювання фантазії, формування образного мислення, створення атмосфери психологічного комфорту між учасниками навчального процесу.

1.2 Методологічні підходи використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні її пріоритетним завданням є підвищення якості й конкурентоспроможності на інноваційній основі, забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами, використання сучасних психолого-педагогічних та науково-методичних підходів навчально-виховного процесу, створення умов для розкриття внутрішнього потенціалу особистості завдяки навчанню протягом життя [220]. Сучасне українське суспільство, з бурхливими оновлюючими процесами, потребує висококваліфікованих фахівців, які б володіли новітніми методами для вирішення поставлених завдань, сприйняття та осягненні світу в його цілісності, утворення нових смислів завдяки поєднанню механізмів логічного та образного мислення. Ці перетворення стосуються і музичної освіти, важливим питанням якої постає вдосконалення музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. У даному контексті зростає роль використання сугестивних технологій, де вплив одного партнера на іншого відбувається за допомогою вербальних та невербальних стимулів, а також дозволяє підвищити ефективність навчання, виховання та працездатності.

На думку Г. Падалки, оновлення мистецької освіти повинно відбуватись у напрямку збереження та опори на національно-історичні традиції та культурні надбання в художньому розвитку особистості; гуманізації мистецького навчання, на взаємодію рівноправних його компонентів;

дотримання оптимального балансу між пізнавальною, оцінювальною та творчою сферами навчальної діяльності студентів [127, 15–16].

Майбутній вчитель музики XXI століття – це не лише особистість, яка володіє всебічними знаннями, моральними і духовними якостями, безмежно любить дітей, а й виступає посередником між суспільством та учнями для передачі всього зібраного попередніми поколіннями найкращого досвіду людства, засвоєння знань, формування вмінь та навичок, становлення їх як громадян свого суспільства, виховуванню в них найвищих моральних цінностей. Педагог, за М. Лещенко, виступає чарівником, талант якого допомагає учням повернути у складному сучасному світі зовнішню та внутрішню гармонію, створює сприятливу атмосферу для навчання [132, 60].

Свою увагу питанням професійної підготовки майбутнього вчителя музики присвятили Є. Абдуллін, О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Б. Асаф'єв, А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Ципін, О. Щолокова та ін. На думку Л. Арчажникової, досягнення учнями високого рівня освіченості, вихованості та духовної культури насамперед залежить від висококваліфікованих викладачів, які повинні відповідати вимогам сучасного суспільства, володіти системою професійних знань, умінь та навичок, прагнуть до самовдосконалення та художнього самовиявлення [8, 3]. Дослідниця вважає, що професія вчителя музики є сплавом педагогічних та музичних знань, умінь та навичок. Використання системного підходу та міжпредметних зв'язків у підготовці майбутніх музичних фахівців дозволять утворити цілісну систему знань, необхідну для виконання практичної діяльності [8, 35].

На складності професії вчителя музики, яка поєднує в собі багатогранні поняття «вчитель» і «музикант», наголошує О. Апраксіна та виокремлює наступні найбільш вагомні професійні якості: освіченість, любов до дітей, володіння аудиторією та словом, захопленість музикою, володіння інструментом, співацька підготовка, вміння читати з аркушу, застосовувати технічні засоби навчання. Однак зазначає, що майбутній учитель музики повинен бути не тільки фахівцем у своїй галузі, а й особистістю в високому

розумінні цього слова [115, 43].

Науковець Г. Падалка висловлює думку, що «учитель музики мусить бути митцем, що мислить, як педагог, і педагогом, що відчуває, як митець» [128, 28]. У системі підготовки майбутніх учителів музики значну роль дослідниця відводить творчому розвитку особистості, оскільки без творчості, інтуїції та натхнення не можливо уявити його діяльність [128, 37]. Розширити межі образних уявлень студентів та підвищити рівень музичної культури майбутніх музикантів-педагогів дозволяє ознайомлення з поезією, живописом, хореографією, театром [128, 58].

Досліджуючи проблеми ефективної підготовки майбутніх учителів музики А. Козир зазначає, що актуальними сьогодні є процеси якісних змін у розвитку майбутнього фахівця; вони передбачають поступовий перехід від формальних теоретичних знань до вироблення вмінь та навичок практичного використання здобутих раніше знань. Продуктивна діяльність майбутнього фахівця залежить від ефективності її виконання та міри розвитку професіоналізму вчителя, що досягається шляхом звернення до акмеології, яка сприятиме послідовному та безперервному саморозвитку людини, її творчої самореалізації як професіонала й особистості. За А. Козир, постійний акмеологічний розвиток у професійній діяльності виступає шляхом до майстерності майбутнього вчителя музики [71, 6].

Як зазначає О. Щолокова, вирішення завдань фахової мистецької освіти, а саме: активізація творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, стимулювання емоційного розвитку та художнього мислення, створення умов оволодіння системою поглядів для формування особистості нового типу мислення передбачає не лише удосконалення змісту та організації навчального процесу, а й впровадження інновацій, які сприятимуть гуманізації навчального процесу, поглибленню фахових знань та гармонізації міжособистісних відносин [204]. Слід зазначити, що підготовка майбутнього вчителя музики поєднує в собі музично-теоретичну, вокальну, диригентсько-хормейстерську, виконавську, а також потребує володіння

методикою навчання гри на інструменті. Музично-виконавська підготовка, виступаючи невід'ємною складовою фахової підготовки майбутнього вчителя музики у ВНЗ, характеризується багатоплановістю, інтегрованістю, різноманітністю і знайомить студентів з найкращими виконавськими традиціями, художньо-естетичними цінностями та нормами. Вона вимагає від майбутнього вчителя музики володіння знаннями у сфері музичного мистецтва для проникнення у глибини музичних творів, розкриття змісту, створення неповторного образу композиції й відтворення його у живому звучанні, музично-виконавськими вміння та навичками – вокальними, хоровими, інструментальними, інтерпретації музичних творів, створювати атмосферу емпатійно-діалогового спілкування зі слухацькою аудиторією.

У науковій літературі вченими розглянуті теоретико-методичні засади музично-виконавської підготовки майбутніх музичних фахівців (Л. Баренбойм, Г. Коган, Г. Нейгауз, С. Фейнберг, Г. Ципін, О. Шульпяков), питання щодо пізнання мистецьких явищ (Б. Асаф'єв, Л. Мазель, С. Раппопорт, Б. Яворський), зроблені розробки у сфері сприймання музичних творів (В. Медушевський, Е. Назайкінський, О. Рудницька), висвітлені питання інструментально-виконавської підготовки (Н. Гуральник, Л. Гусейнова, А. Душний, Н. Мозгальова, П. Ніколаєнко, Ши Цзюнь-Бо, В. Шульгіна, О. Щербініна), вокальної та диригентсько-хорової підготовки (Г. Китайгородська, А. Козир, Н. Овчаренко, Т. Островська, С. Світайло, Лінь Хай), проведені сучасні дослідження в галузі музично-виконавської інтерпретації (Є. Гуренко, Н. Корихалова, В. Крицький), наукові розробки з питань удосконалення виконавської майстерності (Н. Барсукова, Ван Лей, А. Зайцева, С. Ліпська, І. Мостова, І. Назаренко, Ю. Пономарьов, З. Софроній, В. Федоришин, Т. Юник та ін).

Висвітлюючи питання щодо сутності та змісту музично-виконавської підготовки, С. Ліпська трактує його як «багатокомпонентний, цілісний процес, спрямований на оволодіння певною системою музично-теоретичних знань та практично-виконавських навичок, формування художньо-

естетичного досвіду і виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату у сприйнятті, розумінні, емоційному та інтелектуальному пізнанні музичного мистецтва, всебічний розвиток індивідуальних якостей та музичних здібностей кожного суб'єкта навчання, можливість його самореалізації у музично-виконавській творчості» [81, 9].

Окреслюючи основні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музики, Л. Арчажникова зазначає, що їх різнобічна діяльність потребує високо рівня виконавської культури й передбачає «вільне володіння музичною літературою, вміння осмислювати та освоювати музичний матеріал і, творчо інтерпретуючи, доводити його до слухачів» [8, 75]. Науковець Г. Падалка також наголошує на необхідності оволодіння майбутніми вчителями музики не тільки знаннями про музику, а й виконавською майстерністю, безпосередньо «живим» звучанням музичних творів на заняттях, що дозволить педагогу залучити дітей до світу музики, активізувати їхні почуття, впливати на естетичний розвиток [128, 26–27]. Виконавські вміння та навички майбутніми вчителями музики можуть використовуватись як у процесі навчання, так і в позакласній роботі, в пропаганді музики, коли викладач виступає з лекціями-концертами, організовує клуб любителів музики, шкільну філармонію та ін. [128, 99].

Вирішення проблеми ефективності музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, за В. Крицьким, полягає в зорієнтованості навчання на цілеспрямоване «формування узагальнених прийомів роботи з музичними творами, побудованих на основі логіки інтерпретаційних процесів та забезпечення художньо та дидактично доцільними знаннями, необхідними й достатніми для продуктивної, самостійної та творчої музично-виконавської діяльності» [79, 202].

Розглядаючи питання виконавської майстерності В. Федоришин вважає, що її основоположною базою є: переконливе інтерпретаційне трактування музичного твору; накопичення в своєму арсеналі музичного матеріалу різних епох, жанрів та стилів; формування виконавських навичок та основ

виконавської майстерності під час роботи над мистецьким твором [189, 327].

Теоретичний аналіз проблеми удосконалення музично-виконавської підготовки дозволив конкретизувати сутність даного поняття. На нашу думку, музично-виконавська підготовка – це складний, цілісний процес, направлений на оволодіння комплексом інтегрованих мистецьких знань (музично-теоретичних, музично-педагогічних, мистецько-виконавчих) та практичних виконавських навичок і вмінь, вивчення досвіду видатних виконавців та законів виконавської майстерності, що сприятимуть створенню самостійних, оригінальних інтерпретацій музичних творів, творчому розвитку майбутнього музичного фахівця, його особистісних і професійних якостей та здібностей, самовдосконаленню та самореалізації у творчому процесі.

У руслі нашого дослідження удосконалення музично-виконавської підготовки за допомогою використання сугестивних технологій неможливе без опори на гуманістичні основи, де головним є створення рівних можливостей для кожного й відношення до особистості як найвищої цінності. Гуманізація професійної музичної освіти покликана подолати недоліки у підготовці майбутніх спеціалістів, закласти у них основи гуманістичного світогляду, сприяти формуванню сучасних знань та вмінь, прийманню оригінальних самостійних рішень.

Проблемі гуманізації присвячені праці Аристотеля, Демокрита, Я. Коменського, М. Ломоносова, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди та ін. У цих працях центральне місце займає внутрішній світ особистості, з її запитамі, потребами та прагненнями. Науковці вважають, що створення відповідних умов сприятиме розвитку самостійного мислення, творчості та самодіяльності людини.

Центральною проблемою досліджень видатних психологів-гуманістів А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса є розвиток людини, її прагнення до самореалізації та самоактуалізації. На думку науковців, кожна особистість унікальна, неповторна, здатна брати відповідальність за свої дії та творчо

підходити до вирішення поставлених завдань. У наробках педагогів Ш. Амонашвілі, І. Беха, І. Зязюна, О. Ростовського, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського гуманізація розглядається як невід'ємна частина розвитку особистості, яка прагне досягти вершини, проявити себе й почувати духовно багатою і діяльною людиною. Дослідники А. Сманцер і Л. Кондрашова, поряд із відродженням таких загальнонаціональних духовних цінностей, як: демократизм, патріотизм, поєднання особистих і суспільних інтересів, чуйність та увагу до оточуючих, значну увагу приділяють і гуманізму [177].

У сфері педагогічної освіти Н. Гузій пов'язує реалізацію гуманістичного підходу з підготовкою вчителя-гуманіста, де в процесі навчання відбувається його особистісне та фахове становлення і розвиток. Гуманістичними засадами у підготовці майбутніх вчителів є створення умов для самовираження та самореалізації, залучення до норм та цінностей різних видів культур; побудування відносин між викладачем та студентом на позиціях діалогу та співробітництва [36, 64].

На думку В. Шульгіної, сучасне інформаційне суспільство потребує розроблення відповідної парадигми національної музичної освіти. Тому загальною проблемою вчених світу постає гуманізація освіти зі збереженням та розвитком власних національних культурних надбань і традицій, засвоєнням передового зарубіжного досвіду. Це пов'язано з тим, що з точки зору сучасних філософських поглядів людина стає центром наукової картини світу з її пошуками сенсу життя і прагненням до самоактуалізації, творчості, саморозвитку, свободи вибору.

Оновлення мистецької освіти, за Г. Падалкою, повинно відбуватись у напрямку збереження та опори на національно-історичні традиції та культурні надбання в художньому розвитку особистості; гуманізації мистецького навчання, на взаємодію рівноправних його компонентів; дотримання оптимального балансу між пізнавальною, оцінювальною та творчою сферами навчальної діяльності студентів [127, 15–16].

Дослідниця О. Щолокова зазначає, що розвиток гуманістичних ідей в

сучасній педагогіці характеризується новим поглядом на учня як на суб'єкт розвитку і виховання, індивідуалізацією навчального процесу, збагаченням його змісту, форм і методів, діалоговою стратегією спілкування. Науковець зауважує, що в мистецькій освіті діалогічність проявляється у двох формах – внутрішній і міжособистісній, які утворюють поняття «художнє спілкування». У результаті такого спілкування виникають нові горизонти у формуванні світогляду [203, 320–321]. Діалогічне спілкування майбутнього вчителя музики з викладачем, з музичними творами, з слухацькою аудиторією сприяє їх взаємозбагаченню, розумінню себе та інших партнерів у процесі музично-виконавської діяльності [161; 203]. Результатом діяльності викладача в гуманістичній площині, коли враховується досвід рівня досягнень студентів, надається самостійність у висловлюванні власних суджень є розвиток неповторної, творчої особистості.

У музичній педагогіці гуманізація, з точки зору Н. Гуральник, розкривається за допомогою впровадження принципу індивідуалізації навчання на основі формування ціннісних відносин до творів мистецтва, самостійності у вирішенні художніх завдань, розвитку креативності особистості. Дослідники А. Козир, В. Федоришин зазначають, що важливу роль у становленні індивідуальної, творчої особистості відіграє емоційна складова майбутнього фахівця. Так, завдяки опорі на індивідуальне начало, художні пристрасті та захоплення майбутніх учителів музики, а не їх нівелювання, відбувається повноцінний мистецький розвиток усіх компонентів художньої діяльності [71, 65].

У працях О. Ростовського гуманізація розглядається як провідний критерій успішності навчально-виховного процесу і передбачає відношення до людини як найвищої соціальної цінності, задоволення її освітніх потреб, створення умов для формування кращих якостей і здібностей особистості. Головним завданням у підготовці майбутніх учителів музики, на думку дослідника, постає розвиток художньо-образного бачення світу, формування досвіду емоційно-ціннісного відношення до творів музичного мистецтва,

який необхідно пережити самостійно, а не вивчити чи набути вольовим шляхом [157, 9].

У руслі нашого дослідження, гуманістична орієнтованість музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики сприятиме відношенню педагога до студента як до унікальної цілісної особистості, активного суб'єкта навчального процесу й дозволить створити позитивну атмосферу для самовираження, самовдосконалення, реалізації її здібностей та можливостей.

Успішна діяльність майбутнього вчителя музики напряму залежить від володіння ним комплексом знань з психології, педагогіки, дисциплін фахового циклу (теоретичних, історичних, художньо-естетичних). Отже, дослідити музично-виконавську підготовку з використанням сугестивних технологій як складне багатоаспектне утворення взаємозалежних та взаємопов'язаних елементів і розглянути їх як єдине ціле дозволить *системно-цілісний підхід*.

Видатними представниками системного підходу в науці виступають Л. фон Берталанфі, І. Блауберг, В. Кузьмін, В. Лекторський, В. Садовський, І. Фролов, Е. Юдін. Зупиняючись на розкритті сутності та змісту поняття «система», В. Садовський розуміє його як сукупність елементів, що мають певні зв'язки і відношення й таким чином утворюють єдність і цілісність [10, 35]. У наукових працях основними принципами системного підходу є: цілісності, структурності, ієрархічності, множинності, системності. За принципом системності всі об'єкти можуть володіти признаками системи й тому він, по суті, об'єднує всі попередні. Також виокремлюють і специфічні принципи – цілеспрямованості та самоорганізації систем [191, 610–611].

У своїх дослідженнях Л. Виготський, Д. Узнадзе, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв та ін. дотримуються принципу аналізу психіки «по одиницям» системного підходу. Ідеї системного підходу знайшли також своє відображення в різних концепціях особистості К. Гольдштейна, А. Маслоу, Г. Мюррея, Г. Оллпорта, З. Фрейда.

Вчений І. Зязюн, аналізуючи системний підхід зазначає, що при

зіткненні людини зі складними реальними явищами виникає потреба у системних уявленнях, які сприяють формуванню вмій ставити складні завдання й знаходити адекватні засоби їх вирішення [58, 42].

Доцільність системно-цілісного підходу до дослідження особистості з точки зору сугестопедії підтверджена науковими працями С. Пальчевського. Він вважає, що дослідження в означеному напрямку потребують систематизації, узагальнення, класифікації усіх накопичених знань, які за допомогою аналізу і синтезу отримані з наукових джерел. Науковець наголошує на необхідності звернення не лише до педагогічних праць, а й до філософських, сугестологічних, психологічних для створення цілісної картини цього феномена [130].

З точки зору Г. Падалки, професійна підготовка майбутніх учителів музики повинна відбуватись зі встановленням міжпредметних зв'язків у викладанні музичних дисциплін для запобігання не системності, уривчастості, розрізненості знань, умій і навичок студентів. Такий синтез знань дозволить майбутньому музичному фахівцю на хорошому професійному рівні яскраво і образно розповідати школярам про музику, проникати в художньо-образну сутність музичних творів, доносити до слухачів їх словесну інтерпретацію. Закономірності сприйняття та виконання музики, які спільні для всіх видів виконавства, виступають основою для встановлення зв'язків між предметами з музичних дисциплін. У взаємодії трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного й виконавського відображається сутність цілісного підходу до підготовки студентів.

Як зазначає Г. Падалка, розвиток навичок цілісного аналізу музичних творів, уміння розрізняти композиторські стилі та розбиратись у їх особливостях дозволяє глибоко проникнути в сутність художнього образу музичного твору та відіграє значну роль у подальшій діяльності майбутнього вчителя музики. Дослідниця вважає, що важливого значення у здійсненні плідної музично-педагогічної діяльності майбутнім музичним фахівцем відіграє художньо-педагогічна інтерпретація музики. Виразне словесне та

виконавське трактування викладачем музичного твору впливає на естетичний розвиток учнів, на їх музичне сприймання та музичні враження [126, 45–49].

Щодо системного підходу в музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики В. Крицький наголошує на важливості забезпечення студентів базовими дидактичними та художніми знаннями, цілеспрямоване формування професійних умінь та навичок використання узагальнених прийомів роботи над музичним твором, які необхідні під час самостійної роботи та слугували б основою для їх професійного становлення та самовдосконалення [79, 200].

За визначенням А. Козир, у формуванні професійної майстерності майбутніх учителів музики системний підхід виступає методологічним засобом вивчення інтегрованих об'єктів, взаємодій та залежностей і дозволяє на основі цього створити модель, яка поєднує організаційно-методичні, психолого-педагогічні, соціально-психологічні напрями. Для вільної орієнтації студентів у різноманітних мистецьких явищах, необхідна певна система організації знань, яка «відображає закономірності розвитку музики та дає широке уявлення про музичне мистецтво» [68, 63].

Доцільно зазначити, що використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх музичних фахівців дозволяє об'єднати та систематизувати знання з філософії, психології, педагогіки, культурології, мистецтвознавства для досягнення особистістю високого професійного рівня, що володіє музично-виконавськими та сугестивними вміннями й навичками самостійної роботи над музичними творами, здатна в процесі мистецької діяльності цілісно сприймати та відтворювати художньо-музичні образи, пізнавати явища навколишнього світу, усвідомлювати себе як особистість.

Особливого значення в музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій набуває *особистісно-орієнтований підхід*, який передбачає центром навчання особистість студента, її неповторність та самобутність. Доречно зауважити,

що створення природних умов навчально-виховного процесу сприятиме саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації особистості.

Свою увагу питанню особистісно-орієнтованого підходу присвятили вчені К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Бех, Є. Бондаревська, В. Давидов, В. Рибалко, О. Савченко, В. Серіков, В. Татенко, Т. Титаренко, І. Якиманська та ін. Вони вважають, що особистісно-орієнтований підхід враховує індивідуальні особливості майбутніх фахівців для побудови стратегічних шляхів впливу на підготовку творчих професіоналів, спрямований на формування якостей та властивостей, необхідних їм для подальшої реалізації себе як активної особистості в практичній діяльності.

Окреслюючи ознаки особистісно-орієнтованого підходу, О. Савченко виокремлює серед них найважливіші: організація навчального процесу з урахуванням різних рівнів складності, утвердження позитивного відношення до світу, підтримка позитивного емоційного фону, а також велика кількість методик і технологій, що сприятимуть розвитку неповторної індивідуальності студента [162, 3–5]. В. Сілков поділяє характерні ознаки особистісно-орієнтованого навчання на зовнішні, до яких він відносить загальну організацію навчального процесу, та внутрішні, що включають діяльність вчителя (викладання) та діяльність учня (учіння) [175]. Визнання учня, за Е. Бондаревською, «активним учасником навчально-виховного процесу, здатним здійснювати на нього суттєвий вплив, перебудовувати його відповідно до потреб своєї особистості, інтересів саморозвитку» складає основу особистісно-орієнтованого навчання [17, 18].

На думку К. Абульхановой-Славської, особливою характеристикою особистості як суб'єкта діяльності, з позиції означеного підходу, є здатність до саморегуляції. Вона дозволяє актуалізувати різні психічні процеси, здійснювати регулювання її активності відповідно до завдань та способів діяльності. У процесі підготовки майбутній вчитель оволодіває необхідними знаннями, вміннями та навичками, які сприяють виробленню індивідуального способу діяльності для реалізації власних можливостей [2, 133].

Важлива ознака особистісно-орієнтованого підходу – це орієнтація на особистість не як на об'єкт педагогічного впливу, а як на суб'єкт, мету музично-виконавської підготовки, тому що від самонавчання та самовиховання залежить ефективність результативної роботи викладача.

Особистісно-орієнтований підхід, згідно із сучасними вимогами, спрямований на особистісно-орієнтовану освіту. Розробляючи концепцію особистісно-орієнтованої освіти І. Якиманська вважає, що в освітньому просторі головною дійовою фігурою визнається учень і важливу роль відіграє неповторний суб'єктивний досвід індивіда, який вона отримує «в умовах сім'ї, соціокультурного оточення, у процесі сприйняття і розуміння нею світу людей і речей» [210, 32]. В. Серіков називає головну функцію особистісно-орієнтованої освіти – це забезпечення особистісного розвитку кожного суб'єкта навчально-виховного процесу, його самовизначення та самореалізацію за допомогою добору власних способів діяльності [125, 31]. Як зазначає І. Бех, під час розвитку людиною свого особистісного потенціалу гармонізуються професійні та духовні якості суб'єкта, які дозволяють йому досягати вершин у подальшій творчій діяльності [14, 129]. На думку С. Смірнова, у професійній діяльності викладача значну роль відіграють не тільки його спеціальні знання та вміння, а й одним із головних засобів впливу на учня виступає особистість викладача [178, 84].

Проблемами впровадження особистісно-орієнтованого підходу в навчальний процес у сфері мистецької освіти займались Г. Падалка, О. Пехота, О. Ростовський, О. Рудницька та ін. Центром навчання вони вбачають особистість і наголошують на збагаченні, перетворенні та використанні суб'єктивного досвіду, відповідно до змісту навчання, в подальшій практичній діяльності. У сучасному освітньому просторі, за О. Пехотою, студент займає позицію повноправного учасника навчально-виховного процесу, який прагне до особистісно-професійного саморозвитку та творчої реалізації свого потенціалу. А відносини між викладачем і студентом будуються на діалозі, взаємодії, повазі та розумінні одне до одного

[136, 24].

У підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій особистісно-орієнтований підхід реалізується завдяки врахуванню індивідуально-типологічних особливостей, потреб, мотивів і інтересів особистості, рівня її підготовки, самостійності в навчанні, що має відображення у визначенні цілей та завдань предмета, доборі прийомів та засобів для оволодіння знаннями, вміннями та навичками, спрямовані на самооцінку, самоконтроль, саморегуляцію студентами своєї діяльності, створенню сприятливих умов для активізації мотиваційної сфери, самостійного проектування процесу навчання. Здійснення цього завдання потребує від викладача використання знань з різних наук для побудови стратегії індивідуального розвитку здібностей студента і реалізації його можливостей, активних методів навчання та добору такого стилю керівництва, який дозволить розкрити внутрішній потенціал майбутнього фахівця, сформулювати вміння відстоювати власну думку та підвищити рівень його музично-виконавської підготовки.

Ми вважаємо, що музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій повинна мати *акмеологічне спрямування*, яке сприяє досягненню студентами вершин у психолого-педагогічному та музично-професійному розвитку, вдосконаленню особистості та її самореалізації як фахівця у продуктивно-творчій діяльності. Питання акмеології знайшли своє відображення в працях К. Абульханової-Славської, О. Анісімова, Є. Богданова, О. Бодальова, В. Вакуленко, А. Деркача, В. Зазикіна, А. Кириченка, Н. Кузьміної, А. Маркової, С. Пальчевського. У сфері мистецької освіти розробкою даного аспекту займаються І. Виноградова, А. Козир, Г. Падалка, В. Федоришин та ін.

Термін «акме» має давньогрецьке походження, перекладається як вершина, розквіт, вищий ступінь розвитку і означає «соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих і найкращих

показників у її діяльності, творчості» [171, 69]. З точки зору Н. Кузьміної, акмеологія займається проблемами дослідження якості творчої діяльності досвідчених фахівців, а також її вдосконалення, корекції та реорганізації в освітній сфері [80, 30]. Предметом акмеології, на думку дослідниці, є цілеспрямована особистість на такому етапі розвитку, коли процеси самовиховання, самоосвіти та самовдосконалення досягають високих результатів, вершин професійної зрілості [80, 104].

У наукових працях Б. Ананьєва, присвячених дослідженню особистості, використання акмеологічного підходу дозволяє на основі розроблених принципів розглядати людину як індивіда, особистість, суб'єкта діяльності, індивідуальність. Об'єднання всіх властивостей майбутнього вчителя музики утворює її психологічну індивідуальність та неповторність [7, 128].

Особливість означеного підходу, за Л. Кондрацькою, полягає у комплексному вивченні індивідуальних, особистісних та суб'єктно-діяльнісних характеристик людини, їх взаємозв'язків, що дозволять майбутньому фахівцю мистецтва в індивідуальному розвитку досягти найвищих щаблів [76, 11]. Науковець В. Вакуленко вважає, що акмеологічний підхід у сфері педагогічної освіти акумулює в собі системний, цілісний, синергетичний та аксіологічний підходи [20].

Використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики з опорою на акмеологічні засади базується на положеннях Г. Падалки, яка наголошує на необхідності застосування досліджень у акмеологічній сфері для розробки новітніх методик навчання на сучасному етапі модернізації мистецької освіти, «створення умов і факторів, що забезпечують найвищі професійні, творчі досягнення людини» [127, 264–265].

Важливими, на наш погляд, є критерії до новітніх методичних розробок у педагогіці мистецтва, з точки зору акмеологічного підходу, визначені Г. Падалкою: бездоганність, довершеність, гармонійність, результативність [127, 265]. Щодо реалізації бездоганності в музично-виконавській підготовці

майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, то вона передбачає побудову такої взаємодії між викладачем та студентом, яка сприятиме засвоєнню особистістю мистецьких явищ та повноцінному самовираженню в художньо-творчій діяльності. Стосовно критерію довершеності, то всі елементи методики мають утворювати єдину цілісність, працювати злагоджено задля створення умов для професійного становлення майбутнього фахівця. Моделювання методики використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики повинно передбачати її результативність, що має відбиватись на підвищенні рівня знань, умінь та навичок студентів, засвоєнні, оцінюванні та перетворенні інформації у процесі музичного навчання, досягненні ними успіхів в практичній діяльності.

На думку А. Козир, В. Федоришина, «акмеологічний підхід – це сукупність прийомів, засобів дії, що дозволяють ефективно вирішувати завдання продуктивного особистісно-професійного розвитку до досягнення професіоналізму» [71, 18]. У контексті акмеологічного підходу А. Козир визначає поняття майстер (майстерність), професіонал (професіоналізм), які дають можливість говорити про якість праці музичного фахівця. Адже майбутній вчитель музики як майстер – це людина, яка володіє відповідними фаховими здібностями та якостями, спеціальними знаннями та вміннями, мотивована на підвищення свого професійного рівня, самовдосконалення та самореалізації в творчій діяльності. На базі таких здібностей і вмінь, як: вміння аналізувати ситуацію в процесі занять з музичного мистецтва, педагогічний такт і увага до учасників творчого колективу, володіння методикою сугестивного впливу на учасників навчального процесу, знання з психології щодо особливостей їх розвитку, відбувається формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики. Характерними рисами майстра-професіонала є високий рівень розвитку особистісних та професійних якостей і здібностей, індивідуальні особливості, талант та творчість у музично-виконавській діяльності [68, 58–61].

Акмеологічне спрямування музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики з використанням сугестивних технологій дозволяє рухатись у напрямку професійного саморозвитку особистості, продуктивної самореалізації фахівцем свого творчого потенціалу. Перспективи та ефективність розвитку майбутнього вчителя музики, удосконалення його професійних якостей насамперед залежать від особистісної позиції, прагнень та бажань досягти вершин у професії.

Доцільно зауважити, що майстерність майбутнього вчителя музики формується завдяки комплексу теоретичних, інструментально-виконавських та вокально-хорових дисциплін. Щодо предметів теоретичного циклу, то вони орієнтують студентів в історії розвитку музичного мистецтва, надають знання з теорії, що дозволить майбутнім фахівцям грамотно прочитувати музичні твори та майстерно їх виконувати. Інструментально-виконавська підготовка, за В. Федоровим, передбачає інтелектуальний, емоційний та технічний розвиток особистості. У процесі виконання музичного твору злагоджена робота усіх трьох сторін майбутнього вчителя музики дозволять досягти успіху та розкрити його глибокий художній зміст [190, 113].

Основне призначення диригентсько-хорових дисциплін у підготовці майбутніх учителів музики, з точки зору А. Козир, є формування музичних якостей та здібностей, художнього сприймання та розвитку музичного мислення студентів, які дозволять їм реалізуватись у професійно-педагогічній діяльності. Досконале вивчення студентом хорової партитури для розкриття художнього змісту твору, побудова роботи керівника хорового колективу на засадах діалогової взаємодії, уміння використовувати диригентські жести, міміку, емоційну мову для вираження своїх почуттів та думок впливають на формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики [68, 68–71].

Запровадження акмеологічного підходу в музично-виконавській підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва передбачає побудову навчання на творчій взаємодії між учасниками навчального процесу, активізацію самостійно-пошукової діяльності для вирішення навчально-

пізнавальних завдань, створення відповідної атмосфери успіху та творчості, де сугестивний вплив викладача на студентів відбувається з метою підвищення їх внутрішнього потенціалу, що орієнтує особистість на самовдосконалення, досягнення високого рівня психолого-педагогічних знань, розвитку професійних умінь та навичок.

Доречно зазначити, що в музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій важливого значення набуває знайомство студентів з видатними досягненнями в області культури та науки, засвоєння та збереження світового та національного культурного досвіду, прийняття соціокультурних норм та формування ціннісних орієнтацій в житті, науці та мистецтві. Застосування *культурологічного підходу* в професійній підготовці музичних фахівців знайшло своє відображення у працях І. Зязюна, Т. Іванової, Г. Коломійця, Л. Масол, Н. Мачинської, О. Новікової, Г. Падалки, Т. Рейзенкінд, О. Рудницької, С. Сисоєвої, Н. Овчаренко та ін.

У педагогічному словнику С. Гончаренка культура розглядається в двох значеннях: широкому – це матеріальні, духовні й практичні надбання, що втілюються в результатах продуктивної діяльності та говорять про досягнутий рівень історичного розвитку людини і суспільства; вузькому – «сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості» [28, 183]. У дослідниці Т. Рейзенкінд розуміння поняття «культура» асоціюється з духовністю, внутрішнім духовним горінням [153, 351].

Згідно з культурологічним підходом до професійної підготовки майбутніх фахівців, на думку І. Зязюна необхідна така побудова навчального процесу, де його зміст та форми будуть направлені на оволодіння особистістю базовими культурними цінностями, культурними формами взаємодії та співробітництва, народними традиціями, методами та стилями діяльності, що базується на особистісному та колективному досвіді й сприятимуть його професійному росту. Як зазначає науковець, для реалізації майбутніми

фахівцями особливо ціннісних еталонів життєтворчості важливими є такі базові психологічні характеристики, як: професійна компетентність, поведінкова гнучкість, особистісна спрямованість [59].

В основі професійної підготовки майбутнього вчителя, за Т. Івановою, лежить культурологічний підхід, який для формування особистості педагога виступає культурно-виховним ідеалом. Дослідниця вважає, що інтеграція системи освіти, філософії, психології, об'єднання зусиль професіоналів з різних галузей культури виступають головними орієнтирами означеного підходу до загальної педагогічної підготовки майбутніх учителів. Особливістю нового підходу є перетворення особистості з об'єкта виховання на суб'єкт культури, який постає цінителем та творцем культурних цінностей. Підготовка майбутнього вчителя, з огляду культурологічного підходу, представляє собою процес взаємопереходів, взаємозбагачення протилежностей, потреб, цілей, умов, результатів, які знаходяться в стані вічного руху, але водночас складають єдність усієї системи. Основною метою даної підготовки, на думку дослідниці, є оволодіння зразками людської культури та передача підростаючому поколінню найкращих здобутків передового культурного досвіду [61, 26–30].

Науковець С. Сисоева вважає, що освіта, з позиції означеного підходу, постає як соціокультурна система, що забезпечує розвиток людської індивідуальності, наслідування культурних норм та цінностей, підготовку майбутнього вчителя до існування в полікультурному та міжкультурному середовищі. Культурологічна парадигма є особливо актуальною, коли мова йде про виховання у підростаючого покоління поваги до себе та інших членів суспільства, толерантної поведінки в різних культурних осередках [172, 13].

Використання культурологічного підходу у підготовці майбутніх фахівців мистецтва, за Г. Падалкою, набуває особливо важливого значення в контексті нової парадигми людинотворення й спрямоване на розвиток їх загальної та художньої культури. Для забезпечення цілісності художнього світобачення студентів у процесі реалізації культурологічного впливу

мистецької діяльності, необхідне звернення до різних видів мистецтв, використання різноманітних художніх образів. Усвідомлення специфічних ознак мистецької діяльності та спільних рис, що притаманні іншим видам мистецтва, сприятиме успішній реалізації культурологічного підходу в підготовці майбутніх учителів музики [127, 12–13].

Як зазначає О. Рудницька, у розумінні, передачі, наслідуванні та засвоєнні культури важливу роль відіграє інформаційно-семіотична концепція культури. Основними підходами даної концепції є технологічний, діяльнісний та аксіологічний підходи. Суть інформаційно-семіотичної концепції культури полягає в тому, що кожне її явище має особливий смисл і виражається у певних знаках, які можуть бути вербальними (слова людської мови) і знаками штучних мов (ноти, ритм, рухи, фарби, лінії та ін.). Отже, знаково-відображальна система, що утворюється завдяки поєднанню різних знаків дозволяє кодувати та передавати художню інформацію. Дослідниця зазначає, що для всіх видів діяльності людини є важливим знання унікальної мови культури [161, 42–43].

У розвитку культури, на думку О. Рудницької, важливу роль відіграє мистецтво, за допомогою якого відбувається впровадження культурних норм і цінностей, знань і уявлень, що дозволяють повноцінно суспільству функціонувати та водночас виступає для людини джерелом життєвого досвіду. Належну роль у вихованні високо культурної особистості, у забезпеченні її духовного розвитку відіграє вивчення найкращих досягнень національної культури. У творчій діяльності виконавців-інтерпретаторів, мистецтвознавців, педагогів, критиків та ін. митців «акумулюються результати культурної творчості цілих художньо-історичних епох, що завжди мають водночас універсальний і національний характер» [161, 46].

Слід зазначити, що для майбутніх учителів музики важливим постає розуміння та усвідомлення того, що загальнолюдська культура вбирає в себе елементи національного самобутнього й таким чином відбувається зв'язок національної культури зі світовою, інтеграційний шлях у культурний простір

світу, діалог з іншими культурами. Сугестивний вплив викладача на студента в процесі музично-виконавської підготовки повинен бути спрямований на глибоке пізнання національних особливостей музичного мистецтва поруч із найкращими зразками світової культури, що сприятиме духовному розвитку майбутніх учителів музики, формуванню уявлень про широку палітру національних образів, з яких вимальовується художня картина світу. Вивчення, осягнення та розуміння мистецьких цінностей минулого дозволяє глибоко зазирнути в сучасні музичні композиції, сприяє формуванню творчих здібностей особистості, створенню своєї інтерпретаційної концепції музичного твору.

Науковець Т. Рейзенкінд вважає, що формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики повинно ґрунтуватись на «засадах створення ситуацій моральності, що передбачає унікальність бачення світу завдяки збільшенню особистісного потенціалу» [153, 320]. Формування моральних якостей особистості буде ефективним за умови поєднання філософських знань з мистецтвом, що сприяє утворенню цілісних художніх образів, картин світу. Важливим компонентом професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики є культура читання (одним із видів теоретичної діяльності), яка направлена на пізнання навколишнього світу, набуття й утворення нових смислів, формування синтетичних професійно-педагогічних знань (засвоєння психолого-педагогічних, художніх, музичних, спеціальних текстів), що складають єдність музичних і позамузичних факторів впливу на особистість [153, 322].

За Н. Овчаренко, використання культурологічного підходу в підготовці майбутніх учителів музики дозволяє студентам оволодіти культурним досвідом різних видів мистецтв, ознайомитись з педагогічними надбаннями кращих педагогів-музикантів, мистецькими досягненнями видатних виконавців світу. Також важливого значення набуває обізнаність і в інших видах мистецтва, як: живопису, літературі, архітектурі, театрі, хореографії, кіно. Науковець вважає, що привласнення цінностей майбутніми фахівцями у

процесі культурологічної підготовки відбувається як на знаннєвому, так і на почуттєвому рівнях, проходячи шлях катарсису або гедонізму. Ми погоджуємось з думкою Н. Овчаренко, що опанування культурними цінностями майбутніми фахівцями музичного мистецтва передбачає декодування художніх смислів музичних творів, які відображають внутрішній світ композитора, стилістичні особливості історичної епохи [122, 78–79].

Отже, виокремлені методологічні підходи в музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій дають нам змогу розкрити внутрішній потенціал особистості, створити умови для реалізації нею своїх здібностей та можливостей; сприяють розвитку людської індивідуальності, формуванню сучасних знань та вмінь для успішного виконання професійної діяльності, вихованню високо духовних особистостей, опануванню студентами найкращими культурними зразками світу, досягненню вершин у музично-виконавській діяльності.

1.3 Особливості використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики

Удосконалення музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, підвищення ефективності означеного процесу, мотивації студентів до оволодіння інтерпретаційними знаннями, вміннями та навичками, можливе за допомогою використання сугестивних технологій у процесі навчання. Запропоновані інновації у підготовці майбутніх учителів музики сприятимуть осягненню і проникненню в сутність музичних творів, розкриттю внутрішнього потенціалу, допоможуть особистості реалізувати свої здібності та можливості у практичній творчій діяльності.

З огляду на визначену проблематику нашого дослідження розгляд сугестивних технологій здійснюється в контексті педагогічних технологій. Це потребує аналізу та систематизації знань щодо змісту педагогічних технологій. Тому вважаємо необхідним розгляд поняття «технологія» (грец.

techne – мистецтво, майстерність і logos – слово, вчення), яке означає «знання про майстерність» і пов'язується з технічним прогресом. Дані процеси стосуються не тільки матеріального виробництва, але й соціальної сфери, де центральне місце посідає людина зі своїми властивостями й особливостями. Ідеї технологізації процесу навчання знайшли своє відображення в думках видатних педагогів. Так, дослідники А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак вважають, що «технологічність в освітній галузі стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий ступень ефективності, оптимальності, наукоємності» [119, 5].

Щодо терміну «педагогічна технологія», то вперше його вжив англієць Джеймс Саллі. У наукових джерелах видатних зарубіжних та вітчизняних педагогів висловлюються різні думки щодо існування педагогічних технологій як інструменту навчання і виховання. За визначенням К. Вентцеля, Ж. Руссо, Л. Толстого, Л. Шлегера та ін. навчання і виховання є творчим процесом, де значну роль відіграє особистість педагога, створені ним умови психологічного комфорту, прагнення дитини до самовдосконалення, самопізнання, саморозвитку. Представники другого напрямку Ф. Гансберг, Г. Лінде, К. Роджерс, Г. Шаррельман, Р. Штейнер вважають, що педагогічні технології дозволять підвищити ефективність навчання й виховати дитину з певними властивостями [41, 59]. Але необхідно зазначити, що не зважаючи на різні підходи до розуміння навчально-виховного процесу, вони мали єдину мету – виховання творчої гармонійної особистості, розкриття її природних здібностей та індивідуальних можливостей.

Розвиток педагогічних технологій умовно поділяють на чотири етапи, в ході яких відбувається перехід від застосування у процесі навчання технічних засобів та засобів програмованого навчання до розуміння педагогічної технології як нового наукового підходу до аналізу та організації навчального процесу.

Розглядаючи питання класифікації педагогічних технологій, доречно

зазначити, що в психолого-педагогічній літературі їх існує декілька. Дослідниця С. Сисоєва пропонує таку класифікацію: методологічні освітні технології (на рівні педагогічних теорій, концепцій, підходів); стратегічні освітні технології (на рівні організаційної форми взаємодії); тактичні освітні технології (на рівні методики, метода, прийому) [174, 258]. Науковці А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак здійснюють класифікацію педагогічних технологій за такими ознаками: рівнем застосування, філософською основою, провідним фактором психічного розвитку, концепцією засвоєння, орієнтацією на особистісні структури, характером змісту і структури, організаційними формами, типом управління пізнавальною діяльністю, підходом до дитини, домінуючим методом, напрямом модернізації існуючої традиційної системи, категорією тих, хто навчається [119, 14–15].

Необхідно зазначити, що сугестивні технології, які використовуються у педагогічному процесі й спрямовані на розкриття резервних можливостей особистості, посідають значне місце серед сучасних освітніх технологій.

Аналізуючи джерела української наукової думки щодо поняття «сугестивна технологія» було з'ясовано, що науковець Л. Тарасова розуміє його як «навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування» [154, 148]. Здійснення такого навчання потребує створення особливих психолого-педагогічних умов. Особлива роль у сугестопедичному процесі відводиться викладачеві, який повинен бути людиною з високим авторитетом, вміти створювати природне середовище, комфортні й естетичні умови, підтримувати позитивний емоційний фон занять. Важливу роль відіграє двоплановість, навіюваність учням думки про їх величезні інтелектуальні можливості та можливості вирішувати складні завдання, вміння «занурюватись» у навчальну дисципліну. За Л. Тарасовою, сугестивна технологія є «засобом психологічного впливу на колектив, що навчається» ... і «викликає ефект розширення пізнавальних і репродуктивних можливостей особистості» [125, 216]. Педагогічний процес з використанням сугестивних технологій дослідниця пропонує будувати у три етапи:

підготовчий етап, етап засвоєння навчального матеріалу та етап активного відтворення засвоєних знань [125, 219].

Доречно зауважити, що останнім часом увага багатьох дослідників прикута до проблеми працездатності та втоми учнів під час навчання. Використання у навчальному процесі сугестопедичних прийомів та методів сприятиме вирішенню означеного питання. Одним із методів, який широко використовується в сугестивній технології є метод релаксації, основу якого складає психічна саморегуляція. Спочатку психічна регуляція учня проходить під керівництвом викладача, а потім поступово переходить в саморегуляцію. Викладач, відповідно до віку та контингенту учнів, мети психічної саморегуляції, добирає формули навіювання. Учень, в свою чергу, повинен мобілізувати свою волю, пам'ять, емоції, уявлення для успішного проведення сеансу ПСР, в ході якого відбувається активізація усвідомлюваних і неусвідомлюваних процесів.

Отже, застосування у навчально-виховному процесі сугестивних засобів, прийомів та методів змінюють структуру та принципи традиційного навчання, сприяють підвищенню ефективності означеного процесу й супроводжуються психогігієнічним, психотерапевтичним та психопрофілактичними ефектами.

Дослідниця Л. Масол у контексті художньо-педагогічних технологій розглядає сугестивні та терапевтичні технології, особливістю яких є використання засобів навіювання та самонавіювання у звичайних станах свідомості, що сприяють розкриттю внутрішніх резервних можливостей студентів, спричиняють надзапам'ятовування, стимулюють мотивацію, підвищують інтерес до навчання. Це передбачає створення умов психологічного комфорту, в яких здійснюватиметься навчання, що значно вплине на взаємодію між викладачем і студентом і дозволить отримати як внутрішній так і зовнішній зв'язок.

Інструментарій сугестивної технології у Л. Масол складається з таких методів:

- 1) експресивних впливів;
- 2) створення емоціогенних ситуацій: мета – пережити почуття успіху;
- 3) арт-терапії [94, 117]. На думку вченого, значну роль у навчально-виховному процесі відіграє емпатія, яка дозволяє ефективно організувати навчальну діяльність, «зануритись» у стан своїх студентів і уникнути конфліктних ситуацій.

Дослідженням проблемних питань щодо ролі сугестивного впливу в підготовці майбутніх учителів музики займались наукові Е. Економова, Г. Єржемський, А. Козир, М. Лещенко, Л. Масол, О. Полякова, Т. Рейзенкінд, О. Рудницька, В. Федоришин та ін.

За визначенням Т. Рейзенкінд, сугестивні технології в ході інтеграції творів мистецтва можуть виконувати підтримуючу функцію і впливати на регулювання емоційної рівноваги особистості засобом зменшення негативних стимулів, сприяють створенню та удосконаленню нових механізмів творчої діяльності. Також відбувається підвищення мотивації студентів в оволодінні ними знаннями, вміннями та навичками інтерпретації образно-художнього змісту текстів культури. За допомогою різних видів мистецтв (музики, поезії, кіно, театру) сугестивні технології можуть виконувати перевиховуючу функцію. Використання методу діалогу та його складових прийомів: аподістичного, евристичного, софістичної суперечки в процесі взаємодії викладача, студентів, учнів з творами різних видів мистецтв дозволяють зробити аналіз власної поведінки та віднайти шляхи набування певних моделей поведінки. Впровадження сугестивних технологій у навчально-виховний процес дозволяє пізнати власні психічні показники, сприяє розвитку здатності до саморозуміння свого «Я», впливає на формування ставлення до інших людей та нові форми поведінки [153, 62–63].

У процесі підготовки майбутніх учителів музики, за Т. Рейзенкінд, впровадження сугестивних технологій дає можливість студентам оволодіти прийомами організації різних видів поліхудожньої діяльності на основі поєднання та взаємодії конкретно-предметних та абстрактних методів

навчання, що призводить до відкритості особистості до переживань, в неї формується бажання знаходитись в процесі творення. Музично-пластичний жест, образотворча деталь, ритм, специфічні мовні та надмовні компоненти виступають засобами здійснення впливу в процесі навчання [153, 67].

Згідно з сучасними вимогами до підготовки майбутніх учителів музики дослідниця А. Козир вважає за доцільне використання сугестивного впливу в процесі фахового навчання студентів. У запропонованій концептуальній моделі формування професійної майстерності майбутнього фахівця науковець акцентує увагу на застосуванні таких методів та прийомів засобів сугестивного впливу викладача на студента, які дозволять максимально розкрити творчий потенціал особистості та реалізувати його у практичній діяльності. Робиться наголос і на необхідності розвитку сугестивних здібностей майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу, застосуванні завдань-вправ сугестивного порядку, які б сприяли формуванню вольових якостей студентів, вмінню створювати атмосферу психологічного комфорту для кращого розуміння, взаємодії, взаємозбагачення викладача з учнівським колективом і ефективного впливу та управління його творчою діяльністю [69, 18–23].

Аналізуючи питання ролі та значення сугестивного впливу у процесі підготовки майбутніх учителів музики, було з'ясовано, що на думку О. Рудницької, вплив виступає рушійною силою в досягненні навчально-виховних цілей. Метою впливу є не тільки оволодіння учнями знаннями, вміннями, навичками, розвиток їх пізнавальної активності, а й оволодіння ними виконавською інтерпретацією музичних творів, наповнення навчально-виховного процесу позитивними переживаннями, досягнення високого рівня самостійності. Розглядаючи вплив «як процес і результат перетворення зовнішніх вимог у внутрішню позицію учня» дослідниця зазначає, що від стимулювання готовності учня до виконання необхідних дій залежить результативність впливу. О. Рудницька звертає увагу на складність фіксації змін у внутрішніх психічних процесах особистості, на які спрямовується

вплив. Однак, можна побачити лише деякі зміни у поведінці [161, 65–66].

Суб'єктом впливу в музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики є викладач зі своїми особистісними й емоційно-вольовими якостями, професійними знаннями, вміннями та навичками, моральними принципами, за допомогою яких і здійснюється сугестивний вплив на учнів. В якості об'єкта виступає учень, на якого спрямовується вплив педагога. Але водночас учень є і суб'єктом музично-виконавської діяльності, тому що ефективність навчально-виховного процесу напряду залежить від його самонавчання та самовиховання.

Як зазначає О. Рудницька, сучасний розвиток педагогічної науки передбачає положення учня в педагогічному партнерстві як повноправного учасника, здатного приймати самостійні рішення, прагнучого до творчої реалізації. Дослідниця виділяє два типи відносин між викладачем і студентом – предметно-рольові й особистісні, відповідно до яких будується зміст і характер впливу. Видатний педагог К. Ушинський також вважає, що учень є активним учасником навчального процесу та особистісного виховання, виступаючи в ролі як об'єкта педагогічного впливу, так і суб'єкта діяльності [140, 92]. Доцільно зазначити, що в процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики змінюється не тільки студент, а й сам викладач, набуваючи нових якостей та підвищуючи свою професійну майстерність.

Здійснення впливу під час фахової підготовки, за О. Рудницькою, відбувається у три етапи: планування (розробка впливу), організація (практична реалізація впливу) та управління (корекція недоліків впливу). На першому етапі визначається кінцевий результат впливу, добираються методи та засоби для його досягнення та прогнозується хід процесу. Другий етап передбачає розробку навчальних матеріалів і відбувається за наявності наукових знань викладача, його певних спостережень за учнями. Також у процесі фахової підготовки використовуються зовнішні засоби впливу: підручники, технічні та графічні зображення, комп'ютерні технології [95]. Якщо вплив не досягає своєї мети, то викладач його корегує з внесенням

відповідних змін. Виконання даного етапу потребує від викладача високого рівня професійної майстерності (знання щодо психологічних особливостей учнів, високий рівень емоційної культури, здатність до емпатії, уміння передбачати та прогнозувати процес навчання та виховання) [161, 65–68].

Дослідники О. Гончаров, М. Лещенко, О. Полякова, Т. Рейзенкінд, Л. Тарасова, І. Черепанова вважають, що у навчально-виховному процесі важливими виступають не тільки зовнішні, а й внутрішні засоби впливу викладача на студента: різні інтонації голосу, міміка, пантоміміка, цікаві приклади, порівняння та образні вислови. Міміка – це рух м'язів обличчя, завдяки якому людина може висловлювати свій стан, думки, настрій, почуття. У професійній діяльності майбутнього вчителя музики вона виступає тонким «інструментом» спілкування та передачі емоцій. Пантоміміка знаходить своє вираження у рухах тіла, жестах, пластиці. У процесі взаємодії між учасниками навчального процесу сугестивний вплив викладача на студента зростатиме, якщо органічно поєднуюватимуться міміка з пантомімікою.

Однак О. Рудницька вважає, що міміка, мова викладача, зміст, методи та засоби передачі навчальної інформації відносяться до зовнішніх факторів впливу, які підвищують продуктивність навчання музичному мистецтву. Стимулювання інтелектуальної та практичної діяльності учнів дослідниця відносить до внутрішніх факторів впливу.

За ознакою джерела дії у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики розрізняють *безпосередній* вплив викладача на учнів та *опосередкований*, здійснення якого відбувається за допомогою комплексу навчально-виховних умов. На думку О. Рудницької, таке розрізнення набуває особливого значення у побудові дидактичних систем у галузі мистецької освіти, де вплив передбачає не тільки наслідування учнями свого педагога, а стимулювання до особистої ініціативи у творчому процесі, розвиток здатності до самоконтролю під час навчально-виховного процесу, створення особливої емоційно-творчої атмосфери занять. Вибір засобів для сугестивного впливу залежить від *форми організації процесу навчання та*

виховання майбутніх учителів музики. Можна зазначити, що побудова та реалізація сугестивного впливу залежить від таких факторів: змісту навчальної інформації, особистісних якостей учасників процесу та завдань музично-виконавської підготовки [161, 67–68].

Отже, відповідно до мети та завдань, форми організації навчально-виховного процесу, здійснюється добір викладачем відповідних видів сугестивних впливів. Доцільно зауважити, що використання комплексу сугестивних впливів у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики насамперед спрямоване на стимулювання самостійної художньої діяльності, вільне самовираження, вироблення свого неповторного стилю.

Питання використання сугестивного впливу в музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики висвітлені у дослідженні О. Полякової. Науковець виокремлює чотири потоки інформації, завдяки яким викладач здійснює сугестивний вплив на підсвідомість майбутнього вчителя музики під час передачі навчального матеріалу:

1. *Вербальний потік.* У визначеному потоці засобом впливу на підсвідомість особистості виступає мова. Голос викладача, а власне його тембр відіграють значну роль під час сугестивного впливу. Слід зазначити, що роздратування у слухачів викликає високий тембр, а низький, навпаки – заспокоєння. Тому викладачу на групових та індивідуальних заняттях, якщо виникає потреба у переконанні студента, бажано використовувати низькі регістри свого голосу. Динаміка мови також сприяє здійсненню сугестивного впливу. Сугестору необхідно пам'ятати про те, що його мова не повинна бути дуже голосною, бо виникатиме враження про нав'язування іншій людині своїх думок. Водночас мова не повинна бути занадто тихою, бо сугеренд відчуватиме невпевненість доповідача і буде здаватись, що до думки сугестора можна не прислухатись.

Значною мірою сугестивний вплив залежить і від темпу викладання навчального матеріалу. Мова викладача у дуже швидкому або занадто повільному темпі може викликати у слухача відчуття непереконливості,

слабкої компетентності. Сугестивний вплив на студентів має не тільки зміст, а й емоційність мови викладача [141, 167]. Вчені Л. Купер і М. Еріксон довели, що викладання навчального матеріалу в ритмі 60 ударів на хвилину є ідеальним для навчання та запам'ятовування. Таким чином, застосування сугестором такого ритму у процесі навчання дозволить покращити здатність сугерендів до зосередження. В той же час аналогічне відкриття зробили болгарські вчені Г. Лозанов і А. Новак, які використовували у своїх дослідженнях музику бароко. Вони встановили, що сприйняття та засвоєння інформації під впливом музики бароко є таким же ефективним, як і під час навчання у сні.

2. Зоровий потік інформації. О. Полякова вважає, що у спілкуванні між викладачем і студентом сугестивний вплив мають і «приховані» невербальні сигнали. Такими сигналами можуть бути міміка викладача, його жести, розміщення тіла. Міміка, за Г. Ціпінім, виконує функцію «індикатора емоційних проявів, тонкого регулятивного «інструменту» спілкування» [150, 23]. Архітектоніка музичного твору слугує джерелом для міміки та пантоміміки. Так, В. Медушевський зазначає, що будь-який музично-пластичний знак або інтонація – це одночасно і дихання, і напруження м'язів, і биття серця, які можуть бути переведені на мову жестів, рухів тіла та обличчя. Глибоко проникнення викладача у світ музичних образів твору дозволить за допомогою міміки та пантоміміки передати слухачеві його багатий внутрішній зміст.

Саме погляд, постава викладача, його пантоміміка можуть нав'язати необхідну інформацію під час спілкування між сугестором і сугерендом. Так, наприклад, великий скрипаль ХХ ст. Л. Коган на заняттях зі студентами міг лише поглядом передати необхідну інформацію.

3. Потік тактильного діяння між викладачем і студентом на заняттях з музично-виконавських дисциплін. Посилити сугестивний вплив слова, фрази викладача можуть доторкання до руки або передпліччя студента й тим самим залишаючи у підсвідомості підопічного ключові слова, а іноді

також можуть і замінювати їх. Ці дотики до сугеренда повинні бути ненав'язливими. На людину великий вплив мають легкі доторкання, які не усвідомлюються ним.

4. *Мова музики.* Відомо, що музика впливає не тільки на понадсвідомість, свідомість, але і на підсвідомість, де сприйняття емоційної інформації відбувається на неусвідомлюваному для особистості рівні.

Науковець В. Девуцький виділяє чотири музичні елементи, які посилюють сугестивний вплив на слухача, а саме: гучність, ритміка, метр, висотно-регістрові відмінності звуків. Чим гучніше музичний елемент, тим більше він виділяє акустичної енергії і сильніше дратує слухові рецептори. Теж саме стосується довгих нот та акордів. Від їх тривалості залежить рівень випромінюваної енергії. Для того, щоб подовшити звучання нот застосовують агогічне затримання темпу, пауз, що також посилює сугестивний вплив на слухачів. Значну роль відіграють і регістри, в яких виконується музичний матеріал. У середньому регістрі знаходяться звуки менш яскраві й часто використовуванні. Якщо ми будемо рухатись в гору або вниз від середини, то вагомість музичних елементів зростатиме [39, 303].

Підсумовуючи сказане, можна зазначити, що врахування знань стосовно сугестивного впливу всіх потоків інформації та ретельний підбір навчального матеріалу в підготовці майбутніх учителів музики сприятиме не лише його глибокому розумінню, кращому запам'ятовуванню, але й дозволить сформувати виконавські, художньо-естетичні, технічні вміння та навички, особистісні якості й властивості.

У вивченні питання здійснення сугестивного впливу викладача на студента ми знаходимось у руслі досліджень М. Лещенко. Науковець зазначає, що мистецький характер діяльності майбутнього вчителя музики проявляється у створенні ним особливого світу, в якому учні навчаються і виховуються. На думку М. Лещенко, «цей світ – пізнавально-активне поле естетичного потенціалу» [132, 63].

Таким чином, у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх

учителів музики відбувається духовний та матеріальний обмін між викладачем і студентом. Поле кожної особистості, за М. Лещенко, представляє собою поєднання підсвідомого і свідомого, чуттєвого і раціонального, гедоністичного і евристичного. Тобто, у творчому процесі відбувається взаємодія полів викладача та студента, в результаті чого виникає єдине поле діяльності. Отже, творення активно-пізнавального поля здійснюється завдяки сугестивному впливу поля викладача, яке превалює і виступає домінуючим, на поле студента.

Необхідно зауважити, що у наукових дослідженнях розглядаються питання використання сугестивних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців мистецтва. Однак, ми пропонуємо використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики. На нашу думку, *використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики передбачає організацію психічно-динамічного комплексного процесу, що ґрунтується на впливах партнерів на свідомому й підсвідомому рівнях в умовах психологічного комфорту, в ході якого розвиваються та формуються певні музично-художні уявлення особистості, не притаманні їй раніше для створення та реалізації оригінальних концепцій музичних творів у виконавському процесі.*

У процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій важливу роль відіграють феномени свідомого й несвідомого, які існують у сприйнятті, осмисленні, осягненні та виконанні музичного твору. Для нашого дослідження інтерес представляють інформаційні теорії, основу яких складають торсіонні поля та взаємодія між ними. Велика кількість вчених вважає, що основою світу виступає свідомість і носієм її є торсіонні поля. На думку вченого В. Налімова, кожна клітина людського організму створює своє торсіонне поле і підлягає впливу зовнішнього торсіонного поля. Також наші слова, думки, звуки навколишнього світу теж утворюють торсіонні поля, які можуть бути як

лівого так і правого обертання (в залежності від думок та слів). Їх вплив на других людей, на самих себе може бути позитивним або негативним. Дослідники А. Акімов, Е. Бороздін вважають, що інформація знаходиться у всіх частинах людського тіла (у тонко-матеріальній і духовній) та інших живих істот, а мозок лише відбирає та перероблює таким чином інформацію, щоб вона була усвідомлена або сприйнята на рівні підсвідомості й свідомості.

Науковець Г. Побережна висловлює думку, що кожна людина має свою частоту вібрацій і резонує не тільки з оточуючими її людьми, а й з усім Всесвітом для отримання життєвої енергії для виконання поставлених перед нею завдань. Можна зазначити, що під час навчально-виховного процесу відбувається вплив вібрацій викладача на вібрації студента сугестивними засобами, який сприяє передачі та обміну інформації між ними. Саме музика може виступати одним із засобів сугестивного впливу і допомогти особистості настроїтись на необхідну частоту, досягнути як зовнішньої так і внутрішньої гармонії, усвідомити свою унікальну роль у течії Космосу [138, 51–61].

Як зазначає І. Зязюн, музична система здійснює свій вплив на безсвідомому рівні, на рівні різних психічних установок на кожну людину з дитинства. Засвоєння них на рівні музичних установок активізують нашу активність. Музичний твір одночасно виступає у ролі «носія установки» та «механізму» її передачі. Установка діє на всі музичні елементи – мелодійні, ритмічні, динамічні, агогічні, фактурні, темпові, колористичні, стильові [57, 9]. Для майбутнього фахівця важливим постають як свідомі процеси, які дозволяють усвідомити свої мотиви та скорегувати поведінку відповідно до ситуації так і безсвідомі, що сприяють глибокому зануренню в зміст виконуваного твору для подальшої роботи та передачі його слухачам.

Свою увагу питанням свідомого, підсвідомого й безсвідомого в музично-естетичній сфері присвячені праці Л. Баренбойма, Ф. Бузоні, І. Гофмана, Г. Єржемського, К. Станіславського, Б. Ярошевського та ін. Для майбутнього вчителя музики важливим постають як свідомі процеси, які

дозволяють усвідомити свої мотиви та скорегувати поведінку відповідно до ситуації та безсвідомі, що сприяють глибокому зануренню в зміст виконуваного твору та передачі його слухачам. Ф. Бузоні, І. Гофман, К. Мартінсон, В. Петрушин вважали, що досягти технічної майстерності можливо за рахунок ясного уявлення про виконання складних уривків, а не лише завдяки фізичним вправам. Тому основним лозунгом видатних педагогів-музикантів був: «Безсвідоме через свідоме». Слід зазначити, що важливою умовою досягнення майбутнім вчителем музики високого професійного рівня діяльності є поєднання свідомих та безсвідомих сфер, де інтелектуальні процеси з включенням емоційних переживань, почуттів, інтуїції допомагають найповніше розкрити зміст музичного твору, донести до слухацької аудиторії та вплинути на неї.

У наукових доробках В. Петрушина зазначається, що професійна музична діяльність є важкою як у фізичному так і в психічному відношеннях. Досягти успіху в конкурентній боротьбі зможе лише фахівець, який буде більш працездатним, зібраним, витривалим, сильнішим морально та фізично. Науковець пропонує молодим музикантам-педагогам для зняття втоми, нервового психічного напруження, підвищення працездатності та вирішення складних завдань вправи на медитацію та аутогенне тренування [134, 106].

Розроблене німецьким лікарем І. Шульцом аутогенне тренування представляє собою м'язову релаксацію, на фоні якої відбувається формування уявних образів, що відповідають бажаним навичкам поведінки та допомагає зняти нервово-психічне навантаження [200]. Х. Ліндеман вважає, що складним завданням у аутогенному тренуванні – це вміння досягати внутрішньої концентрації, зосередженості на почуттях, уявленнях, образах без звернення до волі, яка не дає змоги розслабитись і лише підвищує рівень напруги. Аутогенним тренуванням можна займатись у позі «кучера на дрожках», лежачи на спині або напівлежачи в кріслі [84].

На думку В. Петрушина, процес розуміння музичного твору виконавцем і слухачем має спільність із трансцендентною медитацією, коли

людина залишає свій особистий світ почуттів, уявлень і переноситься в світ образів музичного твору. Під час такого стану в дію вступають несвідомі механізми психіки, які дозволяють на рівні інтуїції вирішувати складні художньо-творчі завдання. Людина після таких вправ починає почувати те, що до цього не відчувала, у неї з'являються нові образи, нові думки, які до цього не існували й можуть бути використанні для створення нових оригінальних концепцій музичних творів [134, 106–108].

Отже, використання майбутніми вчителями музики під час навчання вправ на медитацію, заняття аутогенним тренуванням сприятимуть концентрації уваги, стимулюванню фантазії, розумінню свого внутрішнього стану, допоможуть відновити сили та зняти нервово-психічне навантаження.

Необхідно зауважити, що процес музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики передбачає взаємодію між його учасниками, де важливим виступає як врахування індивідуальних особливостей обох сторін, так і володіння методами сугестивного впливу. Педагогічна взаємодія може відбуватись між викладачем та учнем або викладачем та творчим колективом. Дослідженнями в галузі використання сугестивних впливів на творчий колектив займався Г. Єржемський. Він виокремлює такі типи психологічних впливів на творчий колектив: пригнічувальний вплив, переконуюче навіювання, навіювання через довіру та навіювання через лідерів. Однак, дослідник вважає, що вони застосовуються у чистому вигляді дуже рідко, а частіше використовуються різні методи та їх комбінації, відповідно до ситуації, але ж з домінуванням одного з означених типів впливу [49, 178].

Стосовно пригнічувального впливу, то його основою є авторитарне керування творчим колективом. Єдиним лідером виступає керівник, який пригнічує будь-яку творчу ініціативу учасників колективу й вимагає виконання усіх його вимог, наказів без їх обговорення. Діалогу партнерів у такому спілкуванні не існує, оскільки музиканти повинні виконувати волю керівника. Однак, не зважаючи на позбавлення колективу творчого підходу до виконання творів, все ж колектив може мати високий художній рівень за

умови хорошої підготовки його наставника.

Спілкування між партнерами колективу, їх взаємодія виступають ознаками переконувального навіювання. Цей метод передбачає творчу ініціативу музикантів, але керівник, проявляючи свою наполегливість, послідовність у досягненні бажаних результатів може використовувати й інші форми психологічного тиску на колектив. Міміка обличчя, погляд керівника виступають додатковим комплексом невербальних засобів впливу.

Для підвищення творчих можливостей музикантів колективу викладач може використовувати метод навіювання через довіру, що значно покращить робочий процес, психологічне розуміння його учасників, дозволить швидко орієнтуватись та реагувати на певні ситуації. Особливе ставлення керівника до учасників колективу, як до видатних митців, навіювання їм думки про їх винятковий та неповторний талант дозволить учасникам колективу ідентифікувати себе з великими виконавцями, почуватися більш впевнено, сприятиме розкриттю та підвищенню їх глибинних творчих можливостей, нерідко у декілька разів, що неможливо було раніше.

У музичній практиці також застосовується метод навіювання методів через лідерів, які істотно впливають на ставлення учасників колективу до дій керівника, на характер відношень між ними, на формування суспільної думки. З позиції Г. Єржемського, загальний настрій лідерів у процесі роботи над музичним твором впливає на творчий відгук усього колективу. Тому керівнику колективу слід постійно тримати дії лідерів під контролем і використовуючи означений метод навіювання, перш за все, вимагати від них виконання своїх вимог. Навіювання через лідерів дозволяє подолати негативні тенденції в колективі. Однак, дане навіювання дослідник рекомендує використовувати у виняткових ситуаціях і в комбінації з іншими методами, бо психологічний тиск з боку керівника, його простійний контроль, що посилюється загальною робочою атмосферою, витримати складно.

За Г. Єржемським, професійні та особистісні якості керівника, його авторитет та довіра колективу є важливими передумовами успішного

здійснення сугестивного впливу й утворення атмосфери психологічного комфорту для творчої взаємодії між його учасниками. Можна зауважити, що керівник творчого колективу, використовуючи різні види сугестивного впливу в робочому процесі повинен постійно контролювати свої дії, корегувати їх у відповідності до ситуації, заражати музикантів творчими ідеями та бути високо професійним фахівцем [50, 127–135].

Узагальнюючи вищезазначене, доцільно зауважити, що науковцями зроблено вагомий внесок у розробку питання використання сугестивних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів музики. Так, застосування різних видів сугестивного впливу, потоків інформації, сприяють стимулюванню фантазії, утворенню нових художніх образів, розвитку творчих здібностей, індивідуальності майбутнього фахівця [71; 141; 153]. Володіння майбутнім учителем музики різними вправами, прийомами та методами сугестивного впливу, його особистісні якості й властивості дозволять створити емоційно сприятливу атмосферу навчання для розкриття внутрішнього потенціалу учнів, підвищити їх працездатність і зняти нервово-психічне напруження, зануритись у світ музичних творів, допоможуть у самовдосконаленні та самореалізації особистості в практичній діяльності [161; 134; 49].

Висновки до розділу I

Проведені дослідження з означеного феномену дозволили сформулювати деякі висновки та узагальнення.

Відповідно до завдань, що стоять перед сучасною системою освіти й вирішення яких спрямоване на удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя музики, формування особистості нового професійного мислення, підвищення педагогічної майстерності й загальної культури є актуальними питання впровадження інноваційних підходів, методів, технологій. У зв'язку з цим, у процесі музично-виконавської підготовки

майбутніх учителів музики важливим постає питання використання сугестивних технологій.

Дослідження проблеми сугестії привертало увагу психологів, філософів, фізіологів, педагогів, музикантів. З точки зору психологів, сугестія представляє собою цілеспрямований вплив на свідомість та поведінку людини (або групи людей) з використанням вербальних і невербальних засобів навчання для зміни способу аналізу інформації та поведінки людини (або групи людей), що були їй (їм) властиві раніше. Необхідно зазначити, що в донауковому і науковому періодах використовувались різні види та стани сугестії для управління психічним та фізичним станом людини, подолання негативних емоційних станів, вирішення конфліктних ситуацій. Також ефективність навчання залежить від сугестора, який здійснює вплив на особистість, від змісту та оточуючої атмосфери, а «обробка» сугестії залежить від рівня сугестивного сприйняття сугеренда.

У працях науковців розгляд свідомих і несвідомих механізмів навчання дозволяє пояснити поведінку людини, її бажання, інстинкти, прагнення, зрозуміти себе та навколишній світ. Дослідження, проведені у галузі сугестивної лінгвістики дозволили проаналізувати фонетичну змістовність текстів, сугестивні тексти за визначеними параметрами, що у подальшому дає змогу моделювати тексти навчання з метою впливу на установку особистості для застосування в рекламі, лікуванні, навчанні. Використання сугестивних впливів у педагогіці змінює традиційні підходи до побудови навчального процесу й передбачає створення позитивного емоційного фону занять для встановлення взаємодії між викладачем і учнем, кращого засвоєння навчального матеріалу та розкриття внутрішнього потенціалу особистості.

Аналіз проблеми використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики дозволив засвідчити, що застосування означених технологій для здійснення впливу на емоційний стан студентів, шляхом створення артистичних ситуацій, де викладач передає їм

накопичений емоційний досвід на основі переживання стану катарсису, сприяє розумінню власних почуттів, емпатійному проникненню у внутрішній світ своїх вихованців. Навіювання, яке здійснює сугестор на сугеренда в умовах психологічного комфорту сприяє формуванню асоціативного та образного мислення, стимулюванню фантазії, цілісному світосприйняттю, гармонізації внутрішнього стану особистості, оволодінню нею теоретичними знаннями та практичними вміння й навичками для інтерпретації художньо-образного змісту музичних творів, формування основ виконавської майстерності, продуктивної творчої музично-виконавської діяльності.

У ході дослідження нами було надане авторське визначення, що використання *сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики*» передбачає організацію *психічно-динамічного комплексного процесу, що ґрунтується на впливах партнерів на свідомому й підсвідомому рівнях в умовах психологічного комфорту, в ході якого розвиваються та формуються певні музично-художні уявлення особистості, не притаманні їй раніше для створення та реалізації оригінальних концепцій музичних творів у виконавському процесі.*

Вирішення завдань музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій потребує теоретико-методологічної стратегії, яка втілюється у таких підходах: гуманістичному, системно-цілісному, особистісно-орієнтованому, акмеологічному, культурологічному. Запропоновані методологічні підходи спрямовані на підготовку високо духовної, гуманістичної та творчої особистості, розвиток її індивідуальних якостей та музичних здібностей, формування свідомості та самосвідомості нового типу засобами сугестивних технологій, підвищення професійного рівня майбутніх учителів музики.

Матеріали розділу висвітлено у статтях [98; 100; 101; 102; 103; 105; 109; 110].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У даному розділі визначено функції, компонентну структуру музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики; представлено розробку критеріїв та показників означеного феномена; виокремлено місце музично-виконавської підготовки у структурі фахового становлення майбутнього вчителя музики; обґрунтовано принципи та педагогічні умови музично-виконавської підготовки студентів з використанням сугестивних технологій.

2.1 Структура музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій

У світлі сучасних тенденцій мистецької освіти, пов'язаних з удосконаленням музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, велика увага приділяється впровадженню новітніх технологій у навчальний процес вищої школи. На нашу думку, такими є сугестивні технології. Використання означених технологій у навчально-виховному процесі передбачає вплив одного партнера на іншого за допомогою ефективного застосування способу дій за аналогією митця. Здійснення навіювання на свідому й підсвідому сферу особистості завдяки вербальним і невербальним засобам, створення умов психологічного комфорту дозволяє впливати на емоційно-образну сферу студентів, художнє мислення, сприяє розкриттю їх резервних можливостей під час виконавської діяльності. У процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики єдність раціональних та ірраціональних компонентів, включення механізмів інтуїції відіграють важливого значення під час сприйняття творів мистецтва та в процесі створення нових музичних образів. Таким чином, відбувається як

прямий так і зворотній зв'язок між сугестором і сугерендом.

Крім цього, використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики дозволяє досягти високої ефективності навчання, підвищити працездатність студентів, активізувати їх психічну діяльність, сприяє зняттю емоційне напруження, керуванню енергетичними процесами та досягненню бажаного результату.

Сугестивна технологія представляє собою складний інтегрований процес з постановкою виховних та дидактичних цілей, його системним плануванням, цілеспрямованим моделюванням операцій, діагностикою ефективності, аналізом та корекцією процесу навчання, створенням умов для розвитку творчих здібностей особистості. Слід зазначити, що музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій потребує взаємодії наступних функцій: діагностичної, оцінної, організаційної, релаксаційної та творчої.

Діагностична функція в музично-виконавській підготовці студентів з використанням навіювальних засобів впливу допомагає вирішувати складні завдання з модернізації та оптимізації навчально-виховного процесу, виступає його рушійною силою розвитку. Вона дозволяє глибоко зазирнути у процеси мистецького навчання, тобто визначити рівень музично-виконавських знань, умінь та навичок студента, дослідити причини, які не дозволяють та перешкоджають засвоєнню, переробці та відтворенню мистецької інформації в практичній діяльності, досягненню намічених освітніх цілей. Також діагностична функція пов'язана з визначенням умов та факторів, в яких відбувається музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики. Це дозволяє викладачу використовувати сугестивні прийоми та методи, які сприятимуть досягненню вищого рівня розвитку якостей та здібностей особистості, необхідних для професійного виконання музично-виконавської діяльності. Отже, у правильному діагностуванні викладачем явищ професійної підготовки майбутніх учителів музики важливу роль відіграють спостережливість педагога, його об'єктивність та систематичність

моніторингового дослідження.

Сутність *оцінної функції* полягає в аналізі протікання музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, його результативності, виявленні як позитивних сторін у досягненні поставлених навчально-виховних завдань так і недоліків, які потребують з'ясування, уточнення причин та відповідного корегування подальшого протікання освітнього процесу. Оцінна функція дозволяє порівняти отримані результати в ході фахової підготовки студентів з попередньо визначеними освітніми цілями та завданнями й на основі зроблених висновків шукати шляхи вдосконалення та підвищення ефективності навчально-виховного процесу, розбудувати нові методи сугестивного впливу на особистість студента з урахуванням найкращих досягнень передового педагогічного досвіду. Самоаналіз, самооцінка викладачем власної професійної діяльності сприяє виробленню особистісних критеріїв та норм для успішної побудови процесу навчання з використанням сугестивних технологій та досягненню бажаних результатів.

Організаційна функція у підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій означає здатність викладача організувати освітній процес таким чином, щоб застосовувались різні форми, методи, прийоми та засоби навчання, які сприятимуть підвищенню якості навчальної діяльності. Організація навчальної інформації, власних дій та дій студентів, використання різних наочних та технічних засобів навчання допоможуть створити сприятливу атмосферу для діалогу між учасниками педагогічної взаємодії. Особливого значення у підготовці майбутніх учителів музики набуває їх залучення до участі в різних творчих колективах, фестивалях, конкурсах, концертних програмах та ін. проектах, де вони мають змогу отримати практичний досвід, оволодівають вміннями і навичками музично-виконавської діяльності (робота над вивченням та створенням образу музичного твору, психологічна підготовка до публічного виступу та концертне виконання музичної композиції перед слухацькою аудиторією). Слід зазначити, що реалізація визначеної функції напряду залежить від

особистісних та професійних якостей викладача, його ініціативності та активності в організації процесу підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій.

Навчальний процес у вищому навчальному закладі потребує внутрішньої концентрації, зосередженості, тому часто майбутні вчителі музики відчують напруження, емоційну нестабільність, що призводить до виникнення непорозумінь та конфліктів між учасниками освітнього середовища. Отже, важливу роль у вирішенні складних питань відіграє *релаксаційна функція*. Насамперед, дії викладача повинні бути спрямовані на створення особливої оточуючої атмосфери комфорту, спокою, підтримати інших партнерів навчального процесу, застосування методів для пом'якшення негативних впливів. Створення емоційної, позитивної атмосфери навчання можливе завдяки емпатії, яка сприяє кращому розумінню викладачем своїх студентів, вмінню проникати у внутрішній світ іншої людини та сприйнятті її такою як вона є, толерантному ставленню до іншого Я. Це дозволяє зазначити, що в процесі підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій головним виступає не тільки розумовий розвиток особистості, її мистецькі успіхи, а й досягнення гармонізації стосунків як із собою, так і з навколишнім середовищем.

Творча функція передбачає активізацію викладачем творчих можливостей студента, вивчення передового досвіду в галузі педагогіки та мистецтва для розробки власних способів навчання, які сприятимуть художньо-творчому розвитку особистості в процесі музично-виконавської підготовки. Проникаючи у задум мистецького твору під час його сприймання, студент, поринаючи в світ таємничих знаків художнього тексту та образів, стає активним співучасником цього творіння. У процесі творчої роботи над художнім образом твору активізується уява, емоційний компонент, включаються механізми інтуїції, що призводить до виникнення нових образів, інакшого прочитання та тлумачення музичної композиції. Реалізація творчої функції багато в чому залежить від пошуків стимулів на несвідоме,

від поєднання свідомих та несвідомих компонентів особистості для посилення творчих шляхів у декодуванні музичних творів та створенні оригінальних інтерпретацій. Активізація творчої активності майбутніх учителів музики позитивно впливатиме на загальний розвиток особистості, дозволить креативно підходити до вирішення поставлених завдань.

Доцільно зазначити, що виокремлені функції дозволяють організувати процес музично-виконавської підготовки майбутніх учителів із застосуванням різних прийомів, засобів, методів та форм сугестивного впливу на студента з метою створення діалогових відносин між учасниками навчання в атмосфері психологічного комфорту, для набуття професійних знань, умінь і навичок, практичного досвіду. Діагностика та аналіз протікання процесу музично-виконавської підготовки дозволить виявити його причини, недоліки, труднощі в досягненні намічених освітніх цілей, скорегувати та створити умови для розвитку творчих здібностей особистості, реалізації нею свого потенціалу в професійній діяльності.

На підставі теоретичного аналізу літератури з проблеми дослідження, враховуючи особливості структури музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, нами були визначені наступні компоненти: *мотиваційно-спрямований, комунікативно-компетентнісний та діяльнісно-творчий*. Всі зазначені компоненти доповнюють один одного, складають взаємопов'язаний інтегрований комплекс, який дозволяє підвищити ефективність процесу навчання студентів з музичного фаху, розкрити потенційні можливості особистості та реалізувати їх у практичній діяльності.

Мотиваційно-спрямований компонент у структурі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій виступає складним утворенням і включає інтереси, потреби, мотиви, переконання, установки особистості. У психологічній літературі мотиваційна сфера особистості представлена як система внутрішніх чинників людини, що обумовлюють її поведінку, пояснюють її

спрямування та слугують рушійною силою у професійній діяльності. Досягнення успіху у музично-виконавській діяльності, належним чином залежить від спрямованості студента. Науковець Б. Теплов під поняттям «спрямованість особистості» розуміє цілісність мотивів, їх ієрархічність, самопідпорядкованість один одному й вибірккову готовність до реалізації саме тих мотивів, на основі яких будується поведінка людини [183].

Насамперед поведінка людини залежить як від внутрішніх чинників, так і від зовнішніх впливів, зовнішнього середовища. Таким чином, врахування внутрішніх і зовнішніх чинників у підготовці майбутніх учителів музики визначає рівень їх активності в процесі навчання. Отже, мотивація виступає внутрішньою психологічною активністю суб'єкта, яка планує та організовує діяльність і поведінку для задоволення потреб, а визначення предмету потреби, її опредметнення перетворює потребу в мотив діяльності [146, 390].

Для майбутніх учителів музики важливим є наявність відповідних потреб, інтересів, мотивів, установок. Завданням викладача у вирішенні даного питання є відповідний добір сугестивних прийомів, методів та засобів впливу для підвищення мотиваційної сфери особистості, зацікавленості майбутніми вчителями музики в оволодінні інтегративними знаннями, виконавськими вміннями і навичками та усвідомлення їх значущості й необхідності застосування в практичній діяльності. На думку А. Козир, усвідомлення майбутнім вчителем музики системи цінностей і мотивів, які повинні бути реалізовані в професійній діяльності виступає важливою умовою розвитку педагогічної спрямованості музичного фахівця [71, 23].

Так, активізація творчих здібностей студентів у процесі навчання, готовність до дій суб'єкта в певній ситуації на несвідомому рівні, цілеспрямований та стійкий характер протікання відповідної діяльності дає можливість говорити про психологічну установку на музично-виконавську діяльність, потребу в ній. Установка є однією з форм несвідомого. За Д. Узнадзе, вона представляє собою реакцію суб'єкта на певні події і

готовність вирішувати завдання, діяти в певному напрямку. О. Кокун наголошує на важливому функціональному значенні установки, що полягає в такому стані готовності, який дозволяє виконувати відповідну дію ефективніше. Установки бувають моторні, перцептивні та когнітивні. Дослідник зазначає, що «установка спрацьовує при взаємодії індивіда із середовищем, при «зустрічі» потреби із ситуацією її задоволення; на базі установки, що виражає стан усього суб'єкта як такого, діяльність може бути активізована поза участю його емоційних і вольових актів» [72, 80–81].

Розглядаючи установку з позицій концепції функціональної структури діяльності О. Рудницька підкреслює, «що установка не лише зумовлює готовність до розвитку активності певного типу, а й спричиняє високий рівень організованості та узгодженості процесів, на котрі поширюється її регулюючий вплив» [55, 360]. У процесі художньої творчості, на думку А. Васадзе, установка постає як «несвідоме, психічне, що лежить в основі творчої активності [21, 514]. Як зауважує Є. Федоров, саме завдяки психологічній установці на музично-виконавську діяльність відбувається мобілізація усіх творчих здібностей особистості для пошуку того чи іншого рішення стосо не завжди може усвідомлюватись музикантом, але вона проявляє себе в різних моментах, коли навіть людина не пов'язана думками про майбутній виступ. З часом стійка психологічна установка на музично-виконавську діяльність перетворюється на потребу в ній [190].

Доцільно зазначити, що формулювання викладачем відповідних установок у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій дозволить включити студентів у процес активного навчання, ефективніше вирішувати складні завдання й таким чином позитивно впливати на їх внутрішні структурні зміни.

Щодо потреб людини, то вони задовольняють її у необхідному, забезпечують самозбереження та існування. Видатний психолог А. Маслоу класифікував потреби, збудував їх ієрархію від нижчого рівня до вищого. На

думку дослідника, потреби людини мають п'ять рівнів:

- фізіологічні потреби (у їжі, диханні, рухах, житлі, одежі, відпочинку);
- екзистенціальні (потреби у безпеці свого існування, стабільності, упевненості в завтрашньому дні, захищеності);
- соціальні (потреба в коханні, турботі про інших людей, спілкуванні, в бажанні мати своє місце в групі, родині, в залученні до суспільної діяльності);
- престижні (у повазі з боку інших, самостійності, незалежності);
- духовні (потреба в самоактуалізації, самореалізації, творчості) [218].

Чотири попередніх потреби – це низькі потреби, а п'ята потреба – вища, тобто потреба «зростання». Первинними і вродженими, за А. Маслоу, є перші два рівня потреб, останні три – це набуті потреби. Таким чином, дослідник у своїй роботі намагався показати, що поступове підвищення рівня потреб людини веде за собою її перехід від біологічного стану (фізіологічні та екзистенціальні потреби) до стану соціальної істоти (соціальні, престижні, духовні потреби). Остання ж потреба у самоактуалізації, самореалізації, творчості дозволяє людині реалізувати свої здібності, можливості, свою сутність лише в діяльності [217].

Однак, деякі дослідники не згодні з думкою А. Маслоу, що в житті людини ієрархія потреб є лінійною, з переходом від нижчого рівня до вищого. У сучасному суспільстві своє вираження в діяльності особистості можуть знайти кілька потреб й без дотримання послідовності, вказаною вченим.

Підготовка майбутнього вчителя музики передбачає його готовність до виконавської діяльності як складника професійної діяльності. У цьому контексті Л. Бочкарьов називає три типи потреб: потреба у виконавському процесі, потреба в спілкуванні зі слухачами, потреба в самовираженні та реалізації впливу на слухачську аудиторію [18]. Наявність та задоволення цих потреб для майбутнього вчителя музики сприяє її активізації в досягненні високого фахового рівня, якісному виконанню професійної діяльності на уроках музики в школі, залученню слухачької аудиторії до Прекрасного, донесенню та передачі до неї свого особистого бачення світу.

Що стосується мотивів людини, то вони формуються на основі різноманітних потреб. Мотив у перекладі з лат. *moveo* (*movere*) означає рухати, спонукати, штовхати. За О. Леонтьєвим, мотив є безпосереднім стимулом до дії, що виникає на основі потреби [82, 6]. Як зазначає С. Смірнов, збудником діяльності людини виступає складне поєднання мотивів. За виконанням функцій їх поділяють на «мотиви-стимули», вони є підлеглими в діяльності (функція спонукання,) і на «сміслоутворюючі мотиви» – це провідні мотиви, які оцінюють діяльність і надають їй особистісного смислу (функція смислоутворення). Тобто, в процесі смислоутворення найбільш значущі об'єкти та явища набувають особистісного смислу для суб'єкта. Сенс діяльності, її результат залежать від мотиву діяльності [178]. На мотиви, як динамічне явище, впливають зовнішні умови, зміни внутрішніх факторів особистості, обставини її життєдіяльності.

У підготовці майбутніх учителів музики важливу роль відіграє інтерес, як показник мотиваційної сфери особистості. Використання сугестивних технологій у процесі фахового навчання студентів сприятиме їх стимулюванню до активного пізнання музичного та виконавського мистецтва. Інтерес не тільки спрямовує нашу діяльність, в якій задовольняються потреби майбутнього фахівця, а й формується в ній. На думку С. Рубінштейна, «суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і розкривається, він в них створюється і визначається» [159, 38]. У психологів М.Беляєва, О. Ковальова, В. Мясичева, С. Рубінштейна інтерес виступає особистісним утворенням, що включає в себе емоційні, волеві, інтелектуальні особливості людини.

На процес навчання, розвиток і становлення майбутнього вчителя музики інтерес здійснює великий вплив. У педагогічних наробках Й.-Ф. Гербарта інтерес посідає центральне місце, а метою навчання та виховання дослідник вважав його розвиток. Науковець В. Сухомлинський висловлює думку, що «без інтересу немає радості відкриття, немає здібностей, нахилів, немає живої душі, людської індивідуальності» [120, 19].

Отже, інтерес майбутнього вчителя музики визначає зацікавленість в оволодінні музично-виконавськими та сугестивними знаннями й вміннями, вербальними, невербальними та музично-виконавськими засобами спілкування для побудови діалогічних відносин з учасниками гавчання, виступає передумовою для музично-виконавської діяльності, у процесі якої студенти сприймають, розуміють та виконують музичні твори, оволодівають сугестивними знаннями, вміннями та інтерпретаційними навичками.

Можна зазначити, що в якості джерела активності, її спрямованості, регуляції поведінки у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики виступають певні стимули (потреби, інтереси, мотиви, установки, переконання та інші цінності), які утворюють мотиваційну сферу особистості.

Власний педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що наявність інтересу майбутніх учителів музики до музично-виконавської діяльності, потреба в оволодінні комплексом музично-теоретичних, музикознавчих, технічних і виконавських навичок, які виникли в наслідок сугестивного впливу викладача на студента, є передумовою для активної та продуктивної творчої діяльності. Розробка певних установок на початку діяльності дозволяє відпрацювати ці навички під час роботи над музичним твором і впливає на подальше протікання музично-виконавського процесу.

До структурного складу музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій віднесено *комунікативно-компетентнісний компонент*, особливістю якого є володіння необхідною базою знань, умінь та навичок для побудови діалогового спілкування між учасниками навчально-виховного процесу, що передбачає обмін інформацією, її обговорення, висловлювання кожною особистістю власної думки, пошук цікавих ідей у створенні музичних образів. Важливим аспектом в організації творчої взаємодії виступає компетентність майбутніх учителів музики щодо використання вербальних, невербальних та музично-виконавських засобів впливу на особистість, адекватного оцінювання

набутого мистецького досвіду, аналізування нестандартних ситуацій та вирішення творчих завдань. Саме компетентність майбутнього фахівця у сфері побудови комунікативних відносин зі своїми учнями забезпечує їх ефективність та продуктивність.

За визначенням О. Пошетун, компетентність представляє собою складну інтегровану характеристику особистості, яка включає набір знань, умінь та навичок для виконання певних функцій у вирішенні проблемних ситуацій [142, 18]. О. Ушаков під компетентністю розуміє здатність людини реалізувати свої знання, уміння, досвід, особистісні якості на практиці для досягнення успіхів у професійній сфері [187]. Такої ж думки дотримуються С. Шишова та В. Кальней, в дослідженнях яких компетентність постає здатністю особистості до певних дій на основі набутих універсальних знань [11]. Н. Алмазова вважає, що про компетентність можна тоді говорити, коли мова йде про якісне використання компетенцій. Останні ж визначаються як володіння людиною знаннями та вміннями в певній сфері діяльності [5].

На думку В. Федоришина, компетентність є особливо необхідною для вчителя музики. Оскільки вона дозволяє планувати, контролювати та корегувати професійну діяльність з організації творчої взаємодії, знаходити нестандартні рішення, самостійно набувати нові знання та вміння [71, 24]. Слід зазначити, що у дослідників Ю. Ємельянова [45] і Л. Петровської [133] комунікативна компетентність розуміється як здатність особистості орієнтуватись у різних ситуаціях педагогічного спілкування, готовність до розуміння власних й інших учасників мотивів, інтересів, стратегій поведінки.

Особливе місце у спілкуванні партнерів посідає музика. Вона вважається найважливішим засобом комунікації, сприяє діалогу, нормалізації душевного стану особистості та її єднання з іншими людьми [88, 45]. Такої ж думки дотримується Г. Ципін, який вважає, що музика допомагає майбутнім учителям музики спілкуватись з аудиторією (учнями, слухачами), виражати свої внутрішні почуття, сприяє розумінню інших і виступає особливою формою спілкування між людьми й поколіннями. Як зазначає В. Мясичев,

музика здійснює вплив на вчинки та поведінку людини. Мова музики має своє відображення в інтонаційно-художній природі [150, 147]. Завдяки специфічній семантичній мові, своїм засобам виразності, музика сугестивно впливає на слухача під час її сприйняття, або в процесі створення чи виконання. Тобто, музика як вид мистецтва виступає засобом спілкування майбутнього вчителя музики зі своїми учнями, членами творчого колективу.

Виходячи зі специфічності діяльності майбутнього вчителя музики, Г. Ципін трактує спілкування учасників навчання, «як особливу діяльність, направлену на створення в шкільному музично-педагогічному процесі таких комунікативних зв'язків і відношень, які найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, художньо-творчим способам спілкування з ним» [150, 16]. Слід зазначити, що комунікативний процес здійснюється за участю таких партнерів: викладача, студента і музичного твору. У процесі роботи над музичним твором, за Г. Падалкою, відбувається «полісуб'єктне спілкування» між автором твору, виконавцем та слухачем. Мистецький твір є носієм інформації, «духовним посланням» автора до своїх читачів, слухачів, глядачів [127, 18].

Таким чином, використання викладачем спеціальних прийомів і засобів навіювання, створення загальної атмосфери навчання, сприятиме розкриттю художнього задуму автора мистецького твору, утворенню особистісних смислів майбутніх учителів музики через пропущення музичного матеріалу крізь власне «Я» та особистісне переживання художнього тексту, який також здійснює вплив на слухача засобами музичної виразності.

На думку Ш. Амонашвілі, взаємодія між учасниками навчального процесу характеризується здатністю вчителя встановлювати контакти зі своїми вихованцями, розумінням і взаємним впливом один на одного та залежить від особистісних якостей викладача, його індивідуального стилю роботи, володіння прийомами співтворчості та співробітництва [6, 111].

У спілкуванні між викладачем та студентом, предметом якого є музика, важливе місце посідає діалог. Як зазначає О. Рудницька, діалогічне

спілкування, виступаючи складним багатогранним процесом, визнає кожного суб'єкта рівноправним партнером, дозволяє взаємовпливати та взаємозбагачувати один одного. У таких відносинах людина має можливість бути собою, а партнер сприймає її як унікальну та неповторну особистість. Це є актуальним у спілкуванні партнерів з музикою, яка за своєю природою є діалогічною, бо відбувається зв'язок між нею та реципієнтом [161, 55–56].

Науковець М. Бахтін у своїх дослідженнях висловлює думку, що спілкування з мистецтвом має діалогічну природу, є основою «пошуку істини між людьми», їхньої усвідомленості себе як активного учасника музичного процесу. М. Каган вважає, що структура діалогу найяскравіше моделюється музикою. Використання форм дуету, тріо, квартету оркестру, в процесі ансамблевого музикування, утворює взаємодію окремих партій, їх взаємозалежність. Під час творчої імпровізації відбувається взаємодія між композитором і співавтором-інтерпритатором, які мають «спільну тему» для розмови, а також під час прослуховування музики студентом [63, 153–155]. Діалогічне спілкування особистості з музичними творами, з іншими суб'єктами музично-виконавської діяльності сприяє розвитку комунікативності, розумінню себе та інших партнерів.

Окреслюючи основні вимоги до музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, доцільно зазначити, що налагодження стосунків між викладачем і студентом, розуміння одне одного багато в чому залежить від компетентності сучасного педагога створювати умови психологічного комфорту, атмосфери радості, успіху. На думку П. Каптерєва, позитивна відкрита атмосфера навчання є сприятливою для досягнення явищ навколишнього світу, а використання викладачем сугестивних засобів впливу на свідомість студента дозволяє створювати в їх головах власний неповторний процес, подібний до процесу педагога. Лише за таких умов діяльність викладача може досягти мети, а якщо цього не станеться, то всі намагання будуть марними і залишаться поза внутрішнім сприйняттям студента.

Великий педагог-гуманіст Я. Коменський також зазначав, що одним із головних факторів успішного протікання процесу навчання є створення викладачем радісної, приємної атмосфери, а нудьга виступає лише її «головною отрутою». У науковця принцип природовідповідності виступає провідним у створенні умов «приємного» навчання [75, 586].

Отже, особлива атмосфера творчого піднесення у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в єдності з позитивною установкою до навчання та виховання сприяє передачі студентам знань, емоцій, відчуттів, допомагає між ними утворити єдине нерозривне ціле.

Розглядаючи питання музичного спілкування дослідники О. Економова і Н. Бахонько зазначають, що учень у взаємодії з викладачем виступає активним перетворювачем наданої інформації, а не тільки її «поглиначем» [44, 123]. Музично-педагогічне спілкування є складовою частиною професійної творчості педагога-музиканта й виконує певні функції, які в своїй цілісності забезпечують досягнення високих творчих результатів. Так, О. Економова і Н. Бахонько виокремлюють виховну, організаційну та художньо-естетичну функції [44, 128]. У дослідженнях Г. Ціпіна це інформаційно-комунікативна, регулятивна та афективно-комунікативна функції [150].

Доцільно зазначити, що важливу роль у спілкуванні учасників процесу навчання, у впливі партнерів один на одного відіграють професійні якості викладача. Серед таких можна виокремити мистецтвознавчі, теоретичні знання, музично-педагогічні та сугестивні здібності, знання щодо протікання психічних процесів, психологічних особливостей людини та навіювальних засобів впливу на неї. Вільне володіння музичним інструментом, своїми відчуттями, емоційна передача художньої ідеї музичного твору, виявлення викладачем свого «Я» здійснює сугестивний вплив на студентів у процесі музично-виконавської підготовки, створює умови для налагодження комунікативних зв'язків, формування високого рівня музичної культури майбутніх учителів музики.

Виокремлення комунікативно-компетентнісного компоненту в структурі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики було пов'язано з тим, що даний компонент передбачає використання студентами вербальних, невербальних і музично-виконавських засобів навіювання у спілкуванні з іншими учасниками навчального процесу. Завдяки мові, як вербальному засобу спілкування, обговорюються питання щодо творчості митців, їх стилістичних особливостей, художніх цінностей, висловлюються власні думки з різних музичних питань. Таким чином, у процесі творчої взаємодії між викладачем і студентом відбувається усвідомлення власних уподобань, орієнтацій, що призводить до розуміння себе та інших партнерів спілкування. З цього приводу В. Ражніков зазначав, що основою музичного навчання має бути індивідуально-особистісне ставлення до засвоєння музичних творів, безперервний розвиток особистості зі застосуванням творчо-особистісного стилю керівництва [152, 53].

У музично-виконавській підготовці майбутніх вчителів музики використання міміки, жестів, пауз, пластичних рухів, погляду, постанови тіла, тобто невербальних засобів, посилює вплив викладача на студента з метою допомоги особистості проявити свої здібності та можливості, креативність та ініціативність. Щодо музично-виконавського спілкування, то воно передбачає спільне інтонування, наспівування або гру на музичних інструментах [145, 279].

Комунікація між партнерами у навчально-виховному процесі залежить від компетентності викладача щодо використання сугестивних технологій, умінь та навичок їх практичної реалізації, які дозволять розкрити внутрішній потенціал для розуміння та створення власної концепції прочитання музичного твору, вироблення індивідуального виконавського стилю.

Незважаючи на те, що у процесі музично-виконавської підготовки дотримання «суб'єктно-суб'єктних» відносин передбачає рівноправність партнерів спілкування, однак домінуючу роль все ж виконує викладач. Стиль взаємин між учасниками навчання залежить від психологічного клімату,

готовності викладача до керівництва, урахування індивідуально-типологічних особливостей особистостей. Отже, за таких умов побудова комунікативних відносин між викладачем та студентом дозволить розкрити внутрішній світ майбутніх учителів музики, самовиразитись та самореалізуватись у творчій діяльності, досягти висот професійної майстерності.

Ми вважаємо, що важливу роль у спілкуванні суб'єктів навчального процесу відіграє високий рівень емоційної культури викладача. Цією проблемою займались Ш. Амонашвілі, П. Анохін, А. Белкін, Л. Божович, Г. Гребенюк, О. Запорожець, В. Зінченко, І. Могілей, В. Поплужний та ін.

Емоційна культура, за В. Поплужним – це складне динамічне утворення, яке включає в себе велику кількість почуттів та різних емоційних відгуків, розуміння почуттів людей навколо себе, усвідомлення своїх власних почуттів та емоційної поведінки. Вона напряму залежить від установок, потреб та інтересів особистості й змінюється відповідно до них [143]. На думку А. Белкіна, феномен емоційної культури представляє собою поєднання ідей та думок, завдяки яким людина сприймає світ у його багатоманітності, прагне до найвищих благородних почуттів [12, 43]. О. Запорожець зазначає, що ядром особистості виступають емоції, без яких неможливо представити собі людину як цілісну особистість. Як зазначає І. Могілей, емоційна культура майбутнього вчителя включає в себе розуміння власного та учнівського настрою, уміння керувати своїми емоціями, здатність відчувати емоційну атмосферу заняття та впливати на неї [112, 8–9].

Погоджуючись з думкою науковців щодо емоційної культури, ми вважаємо, що використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики дозволить зняти емоційне напруження у спілкуванні викладача зі студентом або студента зі слухачькою аудиторією, боротись з нервово-психічними перенавантаженнями начального процесу, сприятиме швидкому відновленню сил та досягненню емоційної рівноваги.

Доречно зазначити, що музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики передбачає участь у різного роду творчих заходах з

публічним виступами перед слухачами. Кожен музикант хвилюється, тому рівень його емоційного напруження зростає. Як зауважує Є. Джекобсон, емоційне напруження супроводжується м'язовим напруженням. Науковець розробив методику, яка базується на використанні довільного самонавіювання й дозволяє вибірково впливати на негативні емоції завдяки зняттю напруження у відповідній групі м'язів [9]. Таким чином, використання формул самонавіювання у процесі музично-виконавської діяльності сприятиме збалансованості емоційного рівня майбутнього вчителя музики та дозволить професійно виконати музичний твір.

У музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій значну роль відіграє такий компонент структури емоційної культури викладача як емпатія. Вона дозволяє відчувати проблеми студентів, допомагає уникнути конфліктів у спілкуванні під час індивідуальних та групових заняттях. Феномен емпатії знайшов своє відображення у працях І. Беха, Г. Бреслава, Т. Василюшиної, Т. Гаврилової, С. Головіна, О. Кайріса, С. Максименка, К. Маценка, Т. Рібо, Г. Спенсера, Г. Ципіна та ін. У перекладі з грецької емпатія означає співпереживання. На думку С. Головіна, емпатія – це проникнення-вчуття в переживання іншої особистості, розуміння емоційного стану. У спілкуванні партнерів, за Т. Василюшиною, емпатія дозволяє проникнути у внутрішній світ емоційних переживань один одного й таким чином сприяє взаємопорозумінню, вмінню знаходити у процесі міжособистісної взаємодії засоби її регуляції.

Для нашого дослідження важливою є думка І. Беха, який зазначає, що емоційний рухливий образ може слугувати джерелом для виникнення процесу співпереживання. У науковця С. Максименка емпатію виступає «важливим компонентом у спілкуванні, який сприяє збалансованості міжособистісних стосунків» [46, 60]. Г. Ципін стосовно ролі емпатії в підготовці студентів зауважує, що «музичне мистецтво за своєю природою покликано викликати емпатію та розвивати її» [150, 12].

Можна зазначити, що високій рівень емоційної культури викладача в

педагогічному процесі за допомогою сугестії сприятиме передачі навчального матеріалу в емоційно збагачених, яскравих образах студентам і завдяки установці на їх сприйняття слугуватиме проникненню в сутність та розумінню цього матеріалу. Уміння правильно оцінювати емоційний стан студентів, відчувати та впливати на емоційну атмосферу під час заняття та навчити учнів способам саморегуляції поведінки є ознакою високого рівня емоційної культури майбутнього вчителя музики.

Отже, емпатія у навчально-виховному процесі дозволяє викладачеві «занурюватись» у стан свої студентів, сприяє налагодженню міжособистісних стосунків і уникненню конфліктних ситуацій. Для розуміння внутрішнього світу своїх вихованців, сприйняття їх проблем як власних викладач повинен бути компетентним щодо їх психологічних особливостей. Саме завдяки емпатії в процесі міжособистісного спілкування активними виступають обидві сторони, здійснюється сугестивний вплив не тільки викладача на студента, а й студент також впливає на партнера по спілкуванню. Важливим є й внутрішня психологічна готовність викладача, його моральний та емоційний стан, сприятлива атмосфера, комунікативні якості, від яких залежить процес передачі, розуміння музичного матеріалу студентами та його публічне виконання.

Діяльнісно-творчий компонент у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій забезпечує продукування оригінальних інтерпретацій музичних творів, яскраве образне їх виконання, уміння донести створений образ до шкільної аудиторії.

Необхідно зазначити, що реалізувати себе як особистість майбутній музичний фахівець може лише у діяльності. Проблемами педагогічної діяльності займались О. Акімова, Ю. Бабанський, А. Вербицький, Н. Волкова, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, І. Подласий, В. Сластьонін та ін. У своїх дослідженнях вони розглядають основні види педагогічної діяльності, її структурні елементи. У працях Є. Абдулліна, Л. Арчажнікової, І. Зязюна,

А. Козир, Г. Ніколаї, Л. Масол, Г. Падалки, О. Пехоти, Т. Рейзенкінд, О. Рудницької, Т. Танько, О. Щолокової, Г. Щукіної та ін. висвітлені питання педагогічної діяльності художньо-мистецького спрямування. Концептуальні положення теорії та педагогіки виконавства знайшли своє відображення у дослідженнях Л. Баренбойма, Г. Когана, Л. Когана, Л. Мордковича, Г. Нейгауза, П. Столярського, Г. Ципіна та ін., в яких наголошується на духовному розвитку особистості, розвитку музичних здібностей учнів, формуванні їх музичної культури.

На думку В. Єрофеевої, педагогічна діяльність представляє собою особливий вид суспільної діяльності, яка направлена на передачу досвіду та культури старшого покоління молодшому, підготовку підростаючого покоління до виконання певних соціальних ролей та створення умов для всебічного розвитку особистості. Дослідник Г. Мешко зазначає, що основний зміст педагогічної діяльності складають навчання, виховання освіта та розвиток підростаючого покоління [95].

Науковець С. Гончаренко вважає, що діяльність викладача є творчим процесом, в якому єднаються знання, вміння, досвід викладача та його особистісні якості. Про навчання предмету він говорить так: «У ньому гармонійно поєднується знання і мистецтво, нормативний елемент і творчість» [29, 4]. Такої думки дотримується і С. Смірнов, який зазначає, що значну роль у педагогічному процесі відіграють як професійні, так і людські якості, вимогливість до оточуючого світу та до самого себе. Видатні дослідники В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін та ін. звертають увагу на те, що процес навчання спрямований на оволодіння учнями не тільки знаннями, вміннями та навичками, а й досвідом емоційно-ціннісного відношення до навколишнього світу, досвідом творчої діяльності. Багато дослідників дотримуються думки, що без діалектичної єдності виховання та навчання неможливе вирішення багатьох складних завдань педагогічного процесу.

Як зазначає С. Рубінштейн, головним у вихованні є пов'язання людини з життям і необхідно зробити це «так, щоб з усіх боків перед нею вставали

значущі та привабливі завдання, які вона вважає своїми, до вирішення яких вона включається». Причиною відхилень у поведінці, моральних неполадок в людині є душевна порожнеча, яка виникла у наслідок відчуття своєї непотрібності, байдужості до навколишнього світу [160, 140–141].

З наукової позиції Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Б. Теплова, діяльність одночасно постає і відображенням творчих можливостей особистості, і процесом та передумовою, що забезпечує її розвиток. За О. Олексюк, «діяльність є одночасно умовою, метою і самим процесом актуалізації та розвитку особистості; особистість через діяльність організовує надходження досвіду, нагромадження якого веде до його впорядкування і структурування відповідно до потреб активності» [123, 79].

Музично-виконавська діяльність – це складний творчий процес, в якому відбувається спілкування виконавця з автором твору та слухачською аудиторією, інтерпретація даного музичного творіння, передача виконавцем художнього задуму композитора засобами виконавської майстерності та усвідомленні своєї цінності як музиканта. Стосовно виконавської діяльності, Є. Гуренко вважає, що це «вторинна відносно самостійна художня діяльність, яка включає у себе процес конкретизації продукту первинної художньої діяльності» [77, 47]. Науковець В. Ражніков наголошує на тому, що майбутній вчитель музики під час виконавської діяльності «внутрішньо переломлює» зовнішні музичні впливи й одночасно постає «носієм активності музичної дії, внутрішньою причиною існування її як процесу» [151].

Результатом музично-виконавської діяльності виступає музичний образ, який є поєднанням творчого задуму композитора та музиканта-виконавця. Нотний запис композитора у поєднанні з музичними засобами виразності виступає основою для інтерпретації художнього твору.

Таким чином, можна зазначити, що процес підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій повинен бути спрямований на оволодіння студентами комплексом музично-виконавських знань, умінь і навичок, формування музичної культури особистості,

самостійне інтерпретування музичних творів, здатність використовувати набутий музично-виконавський досвід у творчій практичній діяльності.

У психологічній науці діяльність представлена складною багаторівневою динамічною системою, структурними елементами якої є мета професійної діяльності, зміст та засоби викладацької діяльності, її результат, суб'єкт і об'єкт педагогічної діяльності [95]. За В. Сластьоніним, вона складається з цілей, мотивів, дій (операцій) та результатів. Педагогічна система Н. Кузьміної представлена як єдність таких структурних елементів: цілей, змісту, навчання, засобів педагогічної комунікації, учнів та педагогів.

Слід зазначити, що виокремлений нами діяльнісно-творчий компонент нерозривно поєднаний з мотиваційною сферою особистості. Так, мотивація майбутнього вчителя музики, яка має вираження у зацікавленості навчанням, сприяє ефективному опануванню необхідними знаннями для передачі набутого досвіду підростаючому поколінню, виражається в потребі пошуку нових підходів до вирішення поставлених завдань, розуміння та творчого розкриття задуму композитора у процесі роботи над музичним твором.

Музично-виконавська діяльність неможлива без постановки цілей. Для А. Макаренка такою ціллю була програма розвитку особистості та її індивідуальних коректив. Найвища ціль педагогічної діяльності – це гармонійний розвиток особистості та гармонійні відносини з оточуючим світом (соціумом, природою), реалізація себе як особистості та фахівця у культурному просторі країни [176, 20–21]. У відповідності до сучасних вимог освітнього середовища, головними цілями музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики виступають гармонійний розвиток особистості, досягнення студентом достатнього професійного рівня для ефективної реалізації свого потенціалу на практиці.

Єдністю цілей та змісту в музично-виконавській діяльності виступає педагогічна дія. Велика кількість поставлених перед викладачем завдань, прогнозування результатів своєї діяльності вимагає від нього володіння знаннями з різних областей, корегування дій відповідно до ситуації та

творчого підходу до їх вирішення.

На нашу думку, важливою ланкою, яка поєднує та відображає сутність музично-виконавської діяльності є сугестивний вплив. Про роль впливу в підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва зазначається в працях Г. Єржемського, А. Козир, М. Лещенко, Л. Масол, О. Полякової, Т. Рейзенкінд, О. Рудницької та ін. У досягненні поставлених цілей означеної діяльності сугестивний вплив виступає двигуном, силою, яка спрямовує до їх подолання. Доцільно зазначити, що викладач самостійно обирає вербальні й невербальні засоби впливу на учнів відповідно до своїх переконань, поглядів та характеру педагогічного спілкування. Також вирішального значення набуває сугестивність (здатність впливати) викладача та рівень сугестивного сприйняття («обробка» сугестивного матеріалу) студентів.

Професійна діяльність музиканта-педагога має передусім творчий характер. З огляду на дослідження феномена творчості, науковці вважають її складною психічною діяльністю людини, що дозволяє утворювати оригінальні продукти у духовній та матеріальній сферах. Творчість має місце там, де завдяки уяві людина поєднує, комбінує, змінює елементи таким чином, що виникають нові ідеї, цікаві рішення хвилюючих питань. Як зазначає М. Каган, «творчий метод диктує таланту й майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відібрати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім'я чого творити» [64, 19]. Творчість, за Л. Виготським, є постійним супутником педагогічної та виконавської діяльності, властива особистостям з прагненнями пошуку нових шляхів та ідей [23].

Діяльність майбутнього вчителя музики неможливо уявити без творчості, яка є необхідною складовою його праці, умовою його самопізнання, становлення, розвитку та реалізації себе як особистості [173, 231]. З цього приводу В. Роменець висловлює думку, що саме у творчій діяльності індивідуалізація людини знаходить своє найвище вираження. Творцем художніх цінностей може вважатись особистість, яка «спираючись

на об'єктивні закономірності явищ дійсності, вміє відтворювати їх з неповторною індивідуалізацією» [156, 127].

На творчий характер музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики впливають такі фактори: інтелектуальні особливості викладача, його музичні здібності, артистизм, оригінальність, працездатність, ініціативність тощо. З цього приводу Г. Ципін зазначає, що викладач повинен бути людиною високої духовної культури, в тому числі й музичної. У підготовці майбутніх фахівців музичність викладача проявляється в яскраво вираженому відчутті музики, глибоко духовному відношенні до неї, яка допомагає учням проникнути в багатий світ музичного мистецтва [150, 11].

Досліджуючи питання щодо професійних якостей музиканта-виконавця Ю. Цагареллі серед них визначає наступні: музикальність, артистизм, психомоторика, психологічна надійність у концертному виступі [196, 106]. Так, інтуїція у музично-виконавській діяльності зорієнтовує майбутнього вчителя музики у напрямку пошуку шляхів вирішенні тієї чи іншої проблеми. Не менш важливою якістю є артистизм викладача, який дозволяє зацікавити слухачів і залучити до світу музики, навчити їх сприймати, виконувати та розуміти твори. Уміння «живого показу» музичного твору, внутрішня свобода вчителя, на думку Ю. Цагареллі, виступають професійними гранями майбутнього фахівця, дозволяють захопити слухацьку аудиторію та безпосередньо впливати на неї [197, 123].

Метою музично-виконавської діяльності та її результатом є створення музичного образу, який синтезує в собі творчий задум композитора, індивідуальність музиканта-виконавця та донесення його до слухацької аудиторії. Виконавство – це творчий процес, де особистість, розкриваючи задум композитора, пропускаючи його крізь призму власних почуттів добирає такі засоби виконання, які дозволять максимально правдиво та переконливо змалювати художній образ музичної композиції, відтворити задум інтерпретаційної концепції під час виконання.

Великого значення комплексній підготовці музиканта до концертного

виступу надає Є. Федоров. Він вважає, що питання використання прийомів саморегуляції сценічного стану, які виступають важливим компонентом психологічної підготовки виконавця, недостатньо розглядаються музикантами-педагогами.

У підготовці майбутнього музичного фахівця до виконавської діяльності Є. Федоров пропонує виокремити такі напрямки: перший – це аутосугестивні вправи; другий напрямок зумовлений зацікавленістю музичним твором, на основі принципу одухотвореності музики [190, 107]. З цього приводу цікаву думку в бесідах з акторами Великого театру висловлює відомий театральний діяч К. Станіславський: «Артистові, який глибоко занурився у творчі завдання, немає часу займатися собою як особистістю і своїм хвилюванням [180, 99]. Про доречність використання аутотренінгу та медитації у підготовці майбутніх учителів музики наголошує і В. Петрушин.

Дослідник Є. Федоров вважає, що в процесі музично-виконавської діяльності не потрібно забувати про злагоджену роботу інтелектуальної, емоційної та рухової сторони особистості. Необхідно звернути увагу на те, щоб ні одна зі сторін не переважала над іншою, а по-черзі поступались місцем одна одній. Превалювання емоційної сторони над інтелектуальною призведе до сумбурної та гарячкової гри. Автоматизоване виконання не підвладне контролю та не пов'язане з творчими завданнями. Отже, успіх концертного виконання залежить від злагоджених дій цих трьох функцій психіки [190, 113]. Доцільно зазначити, що на відчуття впевненості артиста на сцені відіграють його виконавський досвід та професійні знання. Такі психічні процеси, як виконавська увага, воля, слухові уявлення, оптимальний для творчості рівень емоційного збудження, гнучкість психологічної адаптації, та типологічні ознаки вищої нервової системи впливають на успішність здійснення музично-виконавської діяльності.

Ми вважаємо, що виокремленні нами мотиваційно-спрямований, комунікативно-компетентнісний, діяльнісно-творчий компоненти в структурі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з

використанням сугестивних технологій спрямовані на активізацію мотиваційної сфери особистості, організацію навчальної діяльності для оволодіння студентами комплексом інтегрованих знань для створення діалогу, налагодженню комунікативних відносин між партнерами спілкування, реалізацію їх внутрішнього потенціалу та визначення складових для творчого здійснення професійної діяльності.

Для діагностики стану сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій необхідно визначити критерії та показники, що відповідають структурі досліджуваного феномена і відображають ефективність зазначеного процесу. Поняття «критерій» у психолого-педагогічній літературі виражає мірило для визначення явища або предмета, ознаку, що виступає основою класифікації й дозволяє порівнювати, оцінювати педагогічні процеси та явища. Ступінь вияву критерію, якісна сформованість має відображення в конкретних показниках. Критерій, на відміну від показника, є більш ширшим поняття. А показник, виступаючи компонентом критерію, характеризується рядом ознак і служить виявом сутності якостей у поведінці, вчинках, діяльності зазначеного процесу чи явища [74, 160].

На основі визначеної компонентної структури музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій нами виокремлені наступні критерії та показники (табл. 2.1).

Критерій *ступінь сформованості мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовки* передбачає з'ясування наявності художньо-естетичних потреб, інтересів, зацікавленості студентів щодо оволодіння інтегративними знаннями, сугестивними вміннями й навичками. Цей критерій містить такі показники: 1) наявність художньо-естетичної потреби до оволодіння музично-виконавськими знаннями і сугестивними вміннями; 2) вияв інтересу до

**Структура музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів
музики засобами сугестивних технологій**

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-спрямований	Ступінь сформованості мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовки	– наявність художньо-естетичної потреби до оволодіння музично-виконавськими знаннями і сугестивними вміннями; – вияв інтересу до активного пізнання музичного мистецтва
Комунікативно-компетентнісний	Міра готовності майбутніх учителів музики до діалогічного спілкування з учасниками навчального процесу	– здатність до організації творчої взаємодії з учасниками музично-виконавської діяльності; – володіння студентами вербальними, невербальними, музично-виконавськими засобами спілкування
Діяльнісно-творчий	Ступінь вияву креативних якостей студентів у процесі здійснення музично-виконавської діяльності	– наявність умінь саморегуляції у процесі музично-виконавської діяльності; – уміння створювати самостійну та оригінальну інтерпретацію музичних творів

активного пізнання музичного мистецтва. Критерієм комунікативно-компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій нами визначено *міру готовності майбутніх учителів музики до діалогічного спілкування з учасниками навчально-виховного процесу*. Показниками даного критерію є: 1) здатність до організації творчої взаємодії з учасниками музично-виконавської діяльності; 2) володіння студентами вербальними, невербальними, музично-виконавськими засобами спілкування.

Критерієм діяльнісно-творчого компоненту структури нашого дослідження визначено *ступінь вияву креативних якостей студентів у процесі здійснення музично-виконавської діяльності*. Ми вважаємо, що показниками даного критерію є: 1) наявність умінь саморегуляції у процесі

музично-виконавської діяльності; 2) уміння створювати самостійну та оригінальну інтерпретацію музичних творів.

Отже, розроблені критерії дозволять діагностувати стан музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій та визначити рівні сформованості означеного феномена у процесі дослідно-експериментального дослідження.

2.2 Педагогічні умови музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій

Ефективність музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій залежить від визначення та дотримання ряду принципів навчання. Видатні науковці Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Вітвицька, Б. Гершунський, В. Загвязинський, І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін розглядають педагогічні принципи через взаємозв'язок та взаємозалежність законів та закономірностей процесу навчання. У дидактиці закон розуміється як суттєвий внутрішній зв'язок між явищами навчально-виховного процесу, який відображає його функціонування та розвиток. За Н. Волковой, закономірності навчання постають як «стійкі педагогічні явища, які базуються на повторюваності фактів, навчальних дій і є теоретичною основою принципів навчання» [22, 269]. Дослідниця вважає, що закономірності навчання відображають стійку залежність між діяльністю вчителя, діяльністю учнів і змістом навчання.

Щодо терміну «принцип», то він походить від лат. *principium* – основа, начало. Як зазначає В. Загвязинський, принцип виступає інструментальним втілення педагогічної концепції, що існує в категоріях діяльності. Це знання про цілі, зміст, структуру, сутність навчання, що проявляється у формі та методична реалізація пізнаних законів і закономірностей [54, 35]. Принцип, за О. Рудницькою, «означає вихідне положення, провідну ідею, першорядне правило якоїсь діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї

діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення» [161, 80].

У мистецькій педагогіці принципи розглядаються як основні положення, що розкривають зміст, сутність процесу навчання, органічно пов'язують в єдине ціле окремі його елементи, визначають ключові вимоги до взаємодії учителя й учнів, які у разі їх виконання дозволять досягти бажаного результату в оволодінні мистецтвом. Принципи мистецького навчання виступають вихідними пунктами, корінною основою теорії і практики, яка систематизує основні мистецькі поняття та закони. Науковець Г. Падалка вважає, що принципи мистецького навчання, діючи в соціально-часових межах, сприяють поліпшенню, удосконаленню змісту та методичних засад мистецької освіти [127, 148–149].

У підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій ми виокремили такі принципи: *індивідуалізації; єдності свідомого й безсвідомого; інтеграції; радісного, ненапруженого навчання у поєднанні з психічною релаксацією; діалогової взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу.*

Для досягнення вагомих результатів у процесі музично-виконавської підготовки студентів з використанням сугестивних технологій необхідним постає дотримання *принципу індивідуалізації*. Впровадження визначеного принципу передбачає виявлення та розвиток індивідуальних особливостей особистості, а саме, емоційних та оціночних реакцій на твори мистецтва, їх вміння самостійно обирати та застосовувати власні засоби для творчої діяльності, створювати емоційно яскраві образи. Це питання є дуже актуальним, тому що у мистецтві останнім часом відбуваються процеси стандартизації та уніфікації. Використання сугестивних засобів навчання у підготовці майбутніх учителів музики дозволить розвинути особистісні судження з приводу того чи іншого музичного твору, оволодіти вміннями добирати репертуар, не керуючись смаками інших людей або модних тенденцій, а із власних захоплень та уподобань, створювати власну інтерпретацію виконуємих творів.

На думку А. Козир, принцип індивідуалізації у процесі підготовки майбутніх фахівців мистецтва впливає на формування індивідуального стилю педагогічної роботи, оригінальність методичного й музичного мислення. Дослідниця вважає, що сутність даного принципу полягає у врахуванні особливостей майбутніх учителів музики, доборі та застосуванні відповідних засобів сугестивного впливу, створенні сприятливих умов для розкриття та розвитку творчих можливостей особистості [71, 65].

З точки зору Г. Падалки, у мистецькій педагогіці особливе значення відіграє розуміння закономірностей взаємодії індивідуального і узагальненого. Підготовка майбутніх фахівців відбувається з орієнтацією на досягнення усереднених, загальноприйнятих результатів. Натомість розвитку індивідуальних особливостей особистості приділяється менше уваги. Тому одним із головних питань сучасного мистецького навчання є виявлення оптимального співвідношення педагогічних засобів, які сприятимуть досягненню відповідного художнього розвитку особистості, разом із збереженням її індивідуальності та унікальності. Дослідниця зауважує, що завдяки опорі на індивідуальне начало, художні пристрасті та захоплення, а не їх нівелювання, відбувається повноцінний мистецький розвиток усіх компонентів художньої діяльності майбутніх учителів музики [127, 157–158].

Необхідно зазначити, що у сфері музичної освіти згідно принципу індивідуалізації кожний студент виступає активним суб'єктом навчально-виховного процесу. Опора на цей принцип дозволяє продіагностувати, розвинути та удосконалити всі найкращі якості особистості й досягти майбутнім учителям музики високого професійного рівня.

Отже, на нашу думку, використання сугестивних технологій у підготовці майбутніх учителів музики дозволить уникнути штамтів, копіювання у творенні яскравих, неповторних образів музичних творів і враховуючи індивідуальні захоплення, враження, міркування та судження, сформувати естетичні критерії в оцінці творів мистецтва, виробити власний оригінальний стиль у подальшій творчій діяльності.

У процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій є важливим *принцип єдності свідомого й безсвідомого*. Цей принцип сприятиме цілісному сприйняттю картин світу на основі поєднання механізмів логічного та образного мислення, утворенню нових смислів, збагаченню образного світу вихованців засобами музичного мистецтва. У даному контексті вагомого значення набуває запропонована Е. Нойманном модель творчої трансформації. Науковець, розуміючи під творчістю здатність до перетворень як «трансформації», вважає провідним фактором цих перетворень взаємодію свідомого й безсвідомого. Під час систематичної праці для формування знань, накопичення емоційно-образного досвіду відбувається включення раціональних та інтуїтивних механізмів, зв'язок зовнішніх структур із внутрішніми структурами [121, 218].

На думку Е. Нойманна, синтез об'єктивного і суб'єктивного, зовнішнього і внутрішнього уможливорює створення продуктів творчої діяльності. Також дослідник зазначає, що без єдності свідомого й без свідомого буде складно створювати нове та неповторне. Отже, використання викладачем сугестивних впливів на свідому й безсвідому сфері у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики дозволяє розкрити творчі можливості студентів, проявити оригінальність та креативність.

Вчені І. Зязюн, М. Лещенко, Т. Рейзенкінд, П. Симонов, К. Станіславський вважають, що утворення нових смислів, плідна творча діяльність неможлива без взаємодії та взаємозв'язку свідомості та безсвідомого [57; 132; 153; 171; 181]. У дослідженнях Т. Рейзенкінд, співвідношення означених компонентів сприятиме художньо-педагогічному смислоутворенню майбутніх учителів музики. Дослідниця зазначає, що процес смислоутворення починається з формування, реалізації та розвитку ідеї, що виводить нас на інший інформативний рівень. У подальшому до процесу підключається інтуїція й відбувається зміщення шарів інформаційної енергії. Тобто, у взаємодію вступають безсвідоме і свідоме, що призводить до

утворення потенційного заряду, який активізується під час творчої діяльності [153, 229].

У дослідженнях М. Лещенко єдність свідомого й безсвідомого у процесі передачі, сприйняття та засвоєння інформації відбувається за умови створення педагогічної ситуації, в якій постать викладача є носієм прекрасного і доброго; взаємодія між викладачем та студентом утворює пізнавально-активне поле естетичного потенціалу; для виникнення особистісних смислів інформація для студентів подається не в «чистому» вигляді, пропускається через почуттєво-емоційну сферу; ця інформація утворює новий образ, який є джерелом пізнавально-активного поля й здійснює вплив на студентів через міміку, жести, слово викладача [132].

Ми погоджуємось з думкою І.Зязюна, що пізнання природи творчості повинно відбуватись у взаємозв'язку свідомого та безсвідомого. Оскільки сприймання, оцінка та творення художніх образів музичних творів неможлива без включення механізмів свідомого та інтуїтивного. Вирішення означених завдань художньо-творчого процесу відбувається завдяки миттєвому осяянню, включенню механізмів інтуїції.

Проблема підготовки майбутніх вчителів музики полягає в тому, що більшість викладачів не надають належної уваги цьому питанню. На нашу думку, дотримання принципу єдності свідомого й безсвідомого у підготовці студентів з використанням сугестивних технологій дозволить добирати такі методи та засоби впливу на майбутніх фахівців, створення таких педагогічних ситуацій, які б сприяли активізації усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психічної діяльності та слугували поштовхом для нових творчих ідей, нових прочитань та виконань музичних творів.

Принцип інтеграції забезпечує цілісну музично-виконавську підготовку майбутніх учителів музики, що дозволяє об'єктивувати та передавати музичні знання завдяки використанню викладачем сугестивних засобів впливу на студентів, досягати їх індивідуального та професійного зростання через залучення до цінностей та ідеалів музичного мистецтва. Проблема інтеграції

в галузі музичного мистецтва знайшла своє відображення у працях А. Карпової, А. Козир, І. Мостової, Г. Падалки, Т. Рейзенкінд, О. Рудницької, О. Хижної, О. Щолокової та ін.

Як зазначає А. Козир, принцип інтеграції є одним із основних у сучасній мистецькій освіті. Він, утворюючи «зв'язок окремих диференційованих частин і функцій системи в ціле», забезпечує цілісну фахову підготовку студентів, дозволяє подолати розрізненість, мозаїчність у викладанні музично-фахових дисциплін і зводиться не тільки до міжпредметних зв'язків, до накопичення знань, а й насамперед передбачає активне використання знань з одного предмета в іншому [71, 54]. Реалізація принципу інтегративності у підготовці майбутніх учителів музики потребує скоординованості, узгодженості та синхронності у педагогічних діях викладачів різних спеціальностей [71, 63–64].

Дотримання принципу інтеграції у підготовці майбутніх учителів музики дозволяє об'єднувати міжпредметні знання і фахові музичні знання, використовувати технічні засоби, створювати відповідні педагогічні ситуації та умови для здійснення сугестивного впливу на особистість під час навчально-виховного процесу.

Інтеграцію знань у широкому значенні в мистецькій освіті, на думку О. Рудницької, «можна уявити як послідовність етапів опанування художньої мови і набуття досвіду її сприйняття: від окремих видів моносенсорних мистецтв до відчуття та розуміння форм їх органічного сполучення». Вона відбувається на теоретичному і емпіричному, міжпредметному і внутрішньо предметному, художньому і позахудожньому рівнях. Розв'язання освітніх завдань, за О. Рудницькою, потребує взаємодоповнення та міждисциплінарної єдності між окремими видами художньої творчості. Їх комплексне використання та синтез дозволять подолати художню однобічність майбутніх музичних фахівців і сформувати поліхудожню свідомість суб'єктів мистецької освіти [161, 105–108].

Стосовно інтеграції мистецьких знань А. Карпова стверджує, що «це

ідеальне утворення, що складається з множини знань – елементів, які мають загальні пізнавальні функції» [66, 5]. У наукових працях Т. Рейзенкінд цей феномен «виступає формою і результатом більш глибокої спеціалізації» й базується на засадах цілепокладання, взаємодії узагальнених ознак, поєднання яких відбувається за допомогою створення різноманітних педагогічних ситуацій, виходячи зі специфіки предмета [153, 68].

За О. Еременко, реалізація принципу інтеграції у підготовці майбутніх учителів музики можлива за умов, коли навчання музики відбувається не ізольовано від пізнання та осягнення інших різновидів мистецтва. На збагачення уявлень майбутніх музичних фахівців впливає виявлення образної спорідненості між музичними, хореографічними, театральними, образотворчими та ін. образами, усвідомлення спорідненості стилевих закономірностей їх творення [48, 117]. На думку Н. Мозгальнової, дотримання принципу інтеграції у визначеній підготовці дозволяє об'єднати знання, вміння та навички з різних дисциплін мистецького циклу, музично-виконавської діяльності для підвищення їх особистісних та професійних якостей [113].

Таким чином, принцип інтеграції у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій дозволяє студентам на основі розуміння та осягнення загальних закономірностей розвитку музично-виконавського мистецтва поєднувати знання з різних музичних дисциплін, сприяє успішному вирішенню професійних завдань, творчій реалізації набутих знань, вмінь та навичок. Отже, обізнаність майбутніх учителів музики в питаннях музичної педагогіки, історії, теорії, естетики, культурології сприяє становленню різнобічно освічених фахівців, якісній музично-виконавській підготовці студентів і конкуренто спроможних професіоналів у мистецькій галузі.

Принцип радісного, ненапруженого навчання у поєднанні з психічною релаксацією передбачає створення приємної, спокійної атмосфери навчального процесу, в якій і викладач, і студенти не відчуватимуть зайвої

напруги та нервозності. Гарний настрій учасників навчання, впевненість у своїх силах сприяють успішному проведенню занять. Необхідно зауважити, що створення атмосфери психологічного комфорту залежить від самого викладача, його особистісних якостей, умінь користуватись вербальними й невербальними засобами комунікації, а також від зовнішніх умов: загальної обстановки, візуальних матеріалів. Особлива атмосфера можлива за умови готовності як фізичної, так і душевної до сприйняття, засвоєння та відтворення навчального матеріалу й залежить від володіння студентами психічною релаксацією.

Для нашого дослідження важливим є положення Г. Лозанова щодо сугестопедичного навчання, в якому основним є принцип радісного, ненапруженого навчання та концентраційної психорелаксації. Сутність даного принципу полягає в утриманні задоволення, радості від навчання, ненапруженої концентрації за рахунок психічної релаксації. Щоб сконцентрувати увагу, пам'ять студентів під час заняття, на думку вченого, немає необхідності дуже напружуватись, а важливим є стан спокою та розслабленості. У даному випадку мова йде не про м'язову, а психічну релаксацію. Таке поєднання психічної релаксації та концентрації, що дозволяє розкрити резервні глибини людського організму, Г. Лозанов називає діалектикою в психології. Використання викладачем сугестивних технологій у навчально-виховному процесі спрямоване на оволодіння студентами самостійного досягання цього стану. Спочатку викладач виступає в ролі консультанта, а в подальшому, із зростанням самостійності студентів, сугестопедія переростає в аутосугестопедію. Дослідник зазначає, що від самостійної роботи студентів залежить результат навчання [185, 372].

Процес музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестії повинен протікати без будь-якого напруження. Видатні музиканти Г. Коган, Л. Коган, Г. Нейгауз, Д. Ойстрах наголошували на тому, що працюючи над собою не слід допускати сильного напруження, оскільки воно приведе до послаблення концентрації в роботі над музичним

твором, фізичної втоми.

Використання психічної регуляції у музично-виконавській підготовці студентів активізує всі психічні процеси, закладені в емоційно-вольовій, мотиваційній та інтелектуальній сферах. Вона сприяє активному впливу на резервні можливості організму, дозволяє досягти м'язового та емоційного стану розслаблення. Одними з методів психічної регуляції є аутогенне тренування та медитація. Розробниками методик самонавіювання вважаються М. Бурно, С.Джекобсон, Е. Кюе, А. Ромен, І. Шульц та ін. Начально-виховний процес у вищій школі супроводжується великим обсягом матеріалу для вивчення, нервово-психічними перенавантаженнями, емоційною нестабільністю. У вирішенні цих складних питань у процесі підготовки майбутніх учителів музики допоможе аутогенне тренування. Застосування означеного методу дозволить швидко відновити сили, активізувати резерви особистості. З. Ліндеман підкреслював, що під час аутогенного тренування самим складним є досягнення внутрішньої концентрації, зосередженості на почуттях, образах, відчуттях і уявленнях, без звернення до волі, яка автоматично підвищує рівень напруги і робить розслаблення неможливим [134, 106].

Реалізація принципу радісного, ненапруженого навчання у поєднанні з психічною релаксацією включає використання медитації. Про доцільність її застосування у підготовці майбутніх учителів музики наголошував у свої роботах В. Петрушин. Процес роботи над музичним твором, проникнення в його сутність дослідник порівнює з трансцендентною медитацією, коли людина залишає свій особистий світ почуттів, уявлень і переноситься в інші світи своєї уяви, що призводить до виникнення нових образів, думок [134, 212].

Отже, коли людина має гарний настрій, спокійна, не має внутрішньої напруги, то протікання процесів у вищій нервовій системі буде більш високоефективним і спричинятиме легке, безпосереднє сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу. У стані релаксації залучення

резервів неусвідомленої сфери психіки позитивно впливає на навчальну діяльність студента, стає необхідною умовою високопродуктивної творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

Принцип діалогової взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу є важливим для музично-виконавській підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій. Доцільно зауважити, що від взаємодії викладача і студента залежить ефективність навчання. В обґрунтуванні принципу взаємодії між учасниками процесу навчання для нас є важливою думка розробника сугестопедичної системи Г. Лозанова. Він наголошував на тому, що для полегшення процесу комунікації під час навчання необхідно створити спеціальні психологічні настройки, що дозволять задіяти нерозкриті запаси мозку та розуму особистостей студентів. У системі навчання, за Г. Лозановим, вплив тренера (викладача) повинен відбуватись без будь-якого тиску й спрямований на залучення невикористаних резервів мозку. За таких умов у студентів складається враження, що вони досягають самостійно визначених цілей і сприймають свого викладача як друга, порадирика. Як зазначає Г. Лозанов, значну роль у побудові творчої взаємодії між учасниками навчально-виховного відіграють підготовка та досвід викладача [215, 69].

Невід'ємною частиною підготовки майбутніх учителів музики є діалогічність, яка спрямована на встановлення взаємин підтримки, довіри, співробітництва, висловлювання власної думки та зіставлення різних позицій з метою пошуку істини, прямий і непрямий зворотній зв'язок, що спричиняє вплив одного партнера на іншого з подальшими їх особистісними та професійними змінами.

Питанню педагогічної взаємодії приділили увагу дослідники М. Бойко, Т. Борисенко, С. Вітвицька, Є. Голобородько, О. Гура, Л. Жовтан, А. Козир, С. Коломієць, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, Г. Микитюк, О. Рудницька, В. Сухомлинський та ін. Дослідники Л. Виготський, О. Леонтєв, В. Кан-Калик стверджували, що у становленні майбутніх фахівців та досягненні

високих результатів значну роль відіграють ефективні способи взаємодії учасників педагогічного процесу.

У своїх дослідженнях В. Кан-Калик наголошує на тому, що педагогічна взаємодія між викладачем та учнями передбачає виховний вплив, обмін інформацією з використанням комунікативних засобів та дозволяє організувати взаємовідносини між учасниками навчально-виховного процесу [65, 29]. Так Л. Жовтан педагогічну взаємодію розглядає з позиції синергетики і представляє її як взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на виховання, формування, навчання та освіти особистості. Вона у педагогічному спілкуванні виокремлює три взаємопов'язані й взаємозумовлені аспекти: спілкування як обмін інформацією, спілкування як взаємодія в системі «викладач – студент», спілкування як емоційне тло навчально-виховного процесу [51, 81].

У навчально-виховному процесі О. Рудницька вистроює схему педагогічної взаємодії з таких структурних компонентів: педагог – учень – об'єкт вивчення, які утворюють три послідовні види: взаємодія педагог – об'єкт, взаємодія педагог – учень і взаємодія учень – об'єкт. Тобто в ході освітнього процесу в кожного із компонентів є свої цілі, де головними для викладача є підготовка та здійснення педагогічного процесу, учень же пізнає та виконує необхідні дії з об'єктом, займається самопізнанням та самокерівництвом своєю діяльністю. Однак, центральне місце в освітньому процесі, на думку науковця, займає взаємодія учня з начальним матеріалом, яка відбувається під керівництвом педагога. Залежно від ступеня поставленої мети, рівня готовності, самостійності до виконання тієї чи іншої діяльності взаємодія педагога та учня може посилюватись або послаблюватись. О. Рудницька вважає, що поняття «активність» та «самостійність» дозволяють показати динаміку етапів розвитку трьох видів взаємодії. Таким чином, результатом взаємодії між суб'єктами навчання у процесі музично-виконавської підготовки є опанування майбутніми вчителями музики знань, формування відповідних умінь, здібностей та якостей [161, 69–71].

Окреслюючи основні важелі організації взаємодії викладача та студентів, доцільно зауважити, що значне місце серед них посідає стиль керування. Дослідник О. Бодальов виокремлює три стилі спілкування: авторитарний, що вимагає безапеляційного виконання наказів викладача; демократичний, в якому визнається рівноправність партнерів і спрямований на взаємне збагачення; ситуативний, який передбачає почергове використання двох попередніх у залежності від протікання навчального процесу. За О. Савчук, у взаємодії між викладачем та студентами можуть бути застосовані такі стилі: авторитарний (директивний); демократичний (колегіальний); ліберальний (слабоконтрольований, дозвільний, анархічний) [163]. В. Співакова зазначає, що характерними стилями педагогічного спілкування у вищій школі є пригнічувальний, панібратський, офіційний та змістовно-діловий [179].

На нашу думку, під час музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій організація стосунків між учасниками навчально-виховного процесу не може відбуватись із домінуванням конкретного стилю. У процесі комунікації викладач застосовує різні стилі, відповідно до ситуації. Однак слід зауважити, що сугестія передбачає більш активну позицію викладача, але не авторитарну, яка сприятиме розвитку творчих нахилів студентів, моральних та особистісних якостей, вмінню репрезентувати себе як повноправного учасника процесу спілкування. Для підвищення професійного рівня майбутніх фахівців й вміння налагоджувати стосунки зі своїми вихованцями доречним є обмін ролями з викладачем.

Таким чином, розроблені та обґрунтовані нами принципи музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій відображають сутність фахової підготовки студентів, базуються на загальних закономірностях мистецької освіти, визначають основний напрямок їх творчої діяльності у навчальному процесі.

Необхідно зазначити, що комплексне використання вищезазначених

принципів у поєднанні зі спеціальними музичними знаннями, вміннями щодо використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики, майстерністю та досвідом викладача сприятимуть підвищенню результатів якісної фахової підготовки студентів.

Виокремленні у ході дисертаційного дослідження методологічні підходи (гуманістичний, системно-цілісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний та культурологічний), принципи (індивідуалізації, єдності свідомого й безсвідомого, інтеграції, радісного, ненапруженого навчання у поєднанні з психічною релаксацією, взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу) та функції (діагностична, оцінна, організаційна, релаксаційна, творча) були покладені в основу моделі формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики засобами сугестивних технологій (рис. 2.1). До складу моделі увійшли обґрунтовані нами взаємопов'язані та взаємообумовлені структурні компоненти, а саме: мотиваційно-спрямований, комунікативно-компетентнісний, діяльнісно-творчий. Визначені критерії та показники відповідно до структури досліджуваного феномена дозволять у подальшому діагностувати стан сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій.

Доцільно зауважити, що на ефективність означеної підготовки студентів з використанням сугестивних технологій впливає створення та дотримання наступних педагогічних умов, а саме: *врахування індивідуально-типологічних особливостей майбутніх учителів музики у використанні вольових впливів; самоактуалізація гармонійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської діяльності; орієнтація майбутніх учителів музики на розвиток мистецької рефлексії.*

Важливою умовою, яка впливає на якість музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах є врахування індивідуально-типологічних особливостей особистості. Розробивчення про типологію особистості видатний вчений К. Юнг. За класифікацією науковця, типи

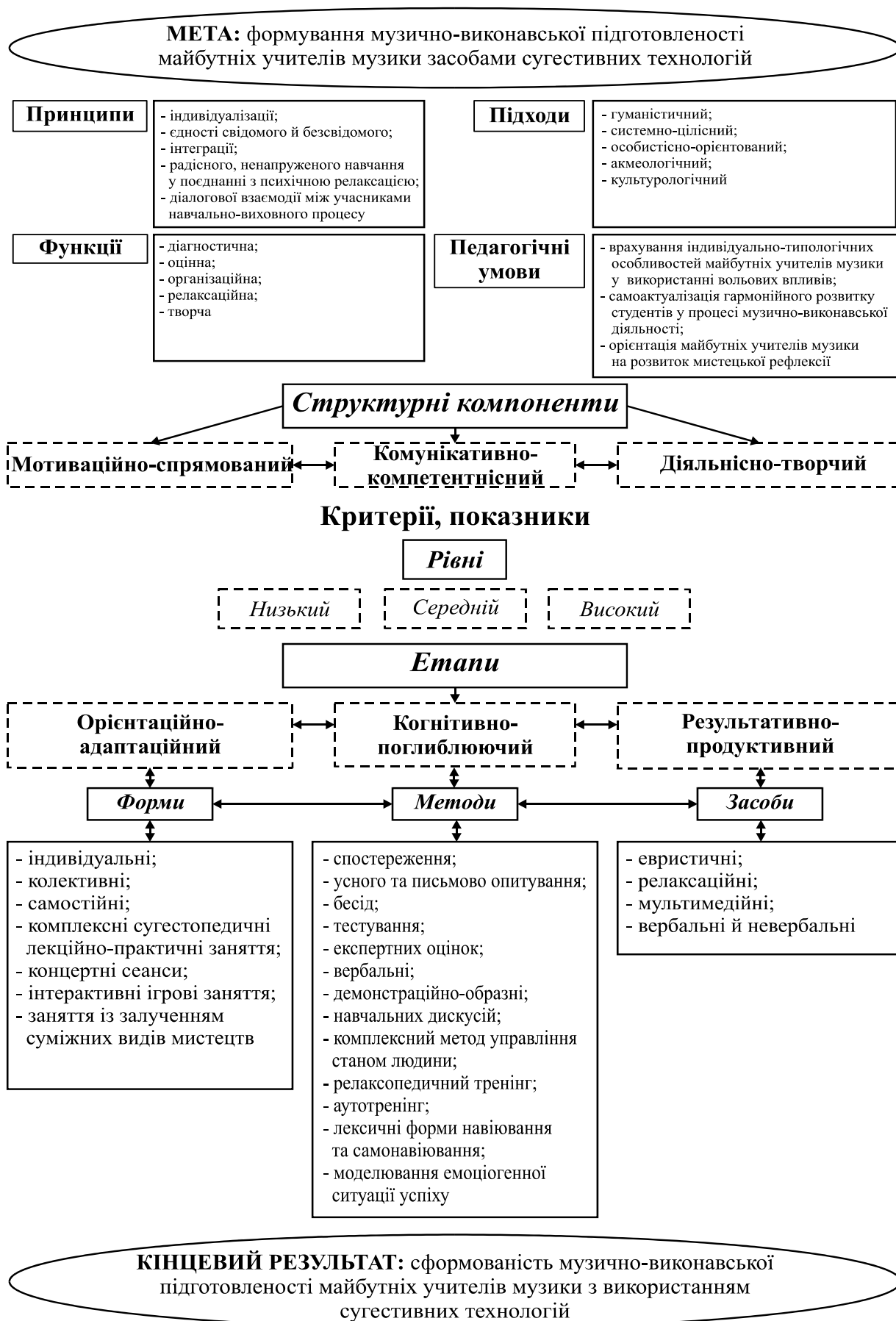


Рис. 2.1 Модель музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій.

поділяються на основні (екстравертний та інтровертний) та додаткові (інтуїтивний, мисленнєвий, емоційний, сенситивний). У основі типології особистості К. Юнга спрямованість відбувається на «себе або на зовнішнє». Класифікуючи типи людей вчений зауважив, що існує певна обумовленість об'єктами навколишнього чи внутрішнього світу в екстраверта і власним внутрішнім життям у інтроверта, яку він називає загальним типом. Визначення спеціальних типів відбувається завдяки одній з чотирьох функцій: мислення, почуття, інтуїція та сенсорика, що превалює над іншими. Розрізняються типи установки своєрідним відношенням до об'єкта. Інтроверт ставиться до об'єкта з певним сумнівом та недовірою і намагається відсторонитись від нього. Протилежна ж позиція у екстраверта – вона позитивна. Значення об'єкта для екстравертного типу визначається його суб'єктивною установкою і, не набуваючи достатньої цінності, потребує постійного підвищення [206, 189–190]. З огляду біологічної науки, у процесі всебічного впливу об'єкта на суб'єкт і навпаки відбуваються їх видозміни, які й складають адаптацію типових установок у ставленні до об'єкту.

Характеризуючи екстравертний тип дослідник Г. Айзенк визначає його як комунікативний, активний, наполегливий, який прагне до успіху. Інтроверт – це тип, якому притаманна розсудливість, спокійна поведінка, вдумливість [4, 137]. Отже, інтроверти зосереджені на своєму власному внутрішньому стані, черпають енергію зі своїх вражень, думок, емоцій. Вони наділені розвиненою інтуїцією, можуть глибоко зосереджуватись та творчо працювати. А екстраверти зорієнтовані назовні й отримують енергетичні сили від діяльності, людей, речей, легко самовиражаються в суспільстві.

З огляду на вищезазначене необхідно зауважити, що врахуванням екстравертного чи інтровертного типу особистості з використанням сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики дозволяє впливати на характер спілкування, розвиток мислення, сприймання, увагу, уяву, поведінку, професійну діяльність.

Вчені дослідили, що інтроверсія у стані спокою характеризується

найбільш високим рівнем активізації кори головного мозку й тому особистості інтровертного типу вибирають такий вид діяльності, який не потребує надмірної зовнішньої стимуляції. Екстраверти ж, навпаки, прагнуть до стимуляції й надають перевагу діяльності, де залучається емоційно-мотиваційна сфера. Таким чином, інтроверти, виконуючи свою роботу більш точні та уважні за екстравертів, але останні, в складних ситуаціях орієнтуються краще і в процесі педагогічної взаємодії відрізняються більш великою активністю та навіюваністю [68, 74–75].

Розглядаючи питання щодо визначення типології майбутніх учителів музики, науковець А. Козир вважає його актуальним, оскільки воно дає змогу зробити глибокий аналіз та усвідомити систему творчих професійних дій, допоможе віднайти недоліки у практичній діяльності й використати доцільно ефективні прийоми та засоби. Вчена зауважує, що типологічні особливості особистості мають тісний зв'язок з процесами свідомого та безсвідомого сприймання музичних творів і виступають активним засобом для подальшої діяльності майбутнього фахівця, його самоорганізації та самореалізації [71].

У музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій важливу роль відіграє темперамент. Слово «темперамент» походить від лат. «*temperamentum*» – належне співвідношення частин і означає індивідуальні особливості людини, які визначають її динаміку психічної діяльності. Завдяки йому можливо виявити цілий ряд таких динамічних характеристик особистості: інтенсивність і стійкість емоцій, емоційну вразливість, енергійність і темп дій, стійкість і переключення уваги, швидкість розумових операцій та ін.

На думку Л. Виготського, особливості всіх вроджених та переданих у спадок реакцій, генетичну конституцію людини необхідно відносити до поняття «темперамент», що представляє собою ту сферу особистості, яка проявляється в інстинктивних, рефлексивних і емоційних реакціях людини. Так, І. Павлов виокремлює чотири типи нервової системи, які відповідають чотирьом класичним типам темпераменту. Дослідник вважав, що типи

нервової системи є вродженими, на зміни яких слабо впливають оточення та виховання. Вони поділяються на сильні та слабкі, визнаючи стійкість психічних процесів. Свої дослідження щодо протікання нервових процесів продовжили Б. Теплов і В. Небиліцин, у результаті яких були виділили й інші властивості – лабільність, динамічність, здатність до концентрації та ін. За Б. Тепловим, під темпераментом слід розуміти індивідуальні особливості людини, що мають своє вираження: «1) в емоціональній збудливості (швидкість виникнення почуттів і сила їх), 2) в більшій або меншій тенденції до сильного виявлення почуттів зовні (в рухах, мові, міміці тощо), 3) у швидкості рухів, загальній рухливості людини» [184, 214].

У дослідника В. Небиліцина в структурі темпераменту вагоме значення надається загальній психічній активності, яка проявляється в здатності особистості до ефективного освоєння та перетворення зовнішньої дійсності, в здатності особистості до самовираження. Однак якість, рівень та напрям цих проявів залежить від інтелектуальних і характерологічних особливостей особистості, її мотивів та відносин. Вчений визначає шкалу, за якою розподіляються ступені активності.

Другий елемент у структурі темпераменту – це руховий або моторний компонент, який є засобом актуалізації внутрішньої динаміки психічних станів з усіма її градаціями. В. Небиліцин виокремлює такі динамічні якості рухового компоненту, як: сила, швидкість, ритм, різкість, амплітуда та ін. Деякі з цих ознак характеризують також і мовну моторику. «Емоційність» у вченого виступає третім основним компонентом і представляє собою широкий комплекс властивостей і якостей, які допомагають охарактеризувати процеси перебігу почуттів, настроїв, афектів. Визначений дослідником компонент є більш складним за інші й має власну розгалужену структуру. Вразливість, імпульсивність та емоційна лабільність є основними характеристиками «емоційності». Згідно з позицією В. Небиліцина, основні компоненти темпераменту утворюють єдність спонукання, дій та переживання в актах людської поведінки, що дає можливість визначити тип

темпераменту за його проявами й відокремити його від інших психічних утворень особистості [117, 189].

Отже, у підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій необхідно враховувати особливості темпераменту особистості, що складають важливий аспект індивідуально-психологічних відмінностей і проявляються в загальній працездатності, у рухах, у розумовій сфері, у сфері спонукання, в зовнішній манері поведінки. Тому викладач, у процесі навчання та виховання студентів, добираючи відповідні вольові методи, прийоми, засоби впливу повинен звертати увагу й враховувати особливості їх нервової системи та допомогти майбутнім учителям музики навчитись володіти своїм темпераментом. Так, особистості сангвінічного темпераменту є дуже рухливими, швидко засвоюють новий матеріал, але їм не вистачає зосередженості та посидючості й тому вони відволікаються від основної справи. Завданням викладача постає підтримка інтересу майбутнього вчителя музики до навчання та використання методів для покращення концентрації уваги. Холерики ж, навпаки, легко концентрують свою увагу на певному об'єкті, але процеси гальмування в них уповільнені й тому не можуть швидко переключатись. Для цього типу властива підвищена збудливість і здійснювати перехід від однієї діяльності до іншої необхідно поступово. Стосовно флегматиків та меланхоліків, то необхідно зауважити, що їм потрібно більше часу для засвоєння та переробки навчального матеріалу через недостатню рухливість кіркових процесів. Для того, щоб флегматики швидше переключались з однієї справи на іншу потрібні такі завдання, які б сприяли збільшенню моторної рухливості та швидкості реагування. [53, 322–325]. Для здійснення сугестивного впливу на меланхоліків слід враховувати їх вразливість, швидку втомлюваність, слабкість перебігу нервових процесів. Тому відношення до таких особистостей вимагає обережного і чутливого ставлення, а оточуюча обстановка повинна бути спокійною і створювати сприятливі умови для здійснення навчального впливу.

Ми вважаємо, що врахування індивідуально-типологічних особливостей у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій має значення для індивідуальної роботи, в колективних видах діяльності, налагодження комунікативних зв'язків, корегування своїх професійних дії та дозволяє добирати оптимально ефективні методи для здійснення сугестивного впливу. Врахування свідомих і несвідомих елементів у фаховій підготовці студентів допоможе проникнути в сутність музичного твору та сприятиме яскравому зображенню музичних образів. Включення інтуїтивно-емоційної сфери майбутніх учителів музики у процесі сприймання та осягнення музичного образу впливатиме на виникнення асоціацій та віднаходження правильного рішення у створенні оригінальної інтерпретації. Також зважаючи на те, що кожна особистість має свій власний темперамент, який впливає на спосіб виконання діяльності, але ніяк на її успішність, викладач, використовуючи сугестивні технології у процесі музично-виконавської підготовки повинен зміцнювати позитивні якості майбутнього вчителя музики та гальмувати і перебороти негативні сторони для досягнення бажаних результатів.

Обов'язковою педагогічною умовою у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій є *самоактуалізація гармонійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської діяльності*. Розглядом питань самоактуалізації в психології займалися Л. Анциферова, Л. Виготський, Д. Леонт'єв, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Франкл та ін. Самоактуалізація (від лат. *actualis* – дійсний, теперішній) – прагнення людини до можливо більш повного виявлення своїх можливостей виступає ключовим механізмом гуманізації [147, 349–350]. У психології актуалізація означає дію, яка полягає у видобуванні засвоєного матеріалу з довготривалої або короткочасної пам'яті з ціллю подальшого використання його при пізнанні, пригадуванні та відтворенні. У педагогіці актуалізувати означає діставати, затребувати сховані, закладені у свідомості від природи моральні цінності, робити їх

важливими для особистості.

За визначенням Д. Леонт'єва, самоактуалізація представляє собою «процес розгортання і дозрівання закладених в організмі і особистості задатків, потенцій, можливостей» [83, 18]. У своїх дослідженнях науковець стверджує, що основою для процесів самоактуалізації, самореалізації, самоствердження, самовираження, саморозвитку виступає самопізнання (рефлексія), а різниця між ними має мотиваційний характер, який проявляється в динаміці розвитку від самовираження – самоствердження – самореалізації – саморозвитку до самоактуалізації. Особистість у процесі самоактуалізації «виходить за межі того, що йому дано, – не тільки зовнішніх вимог і очікувань, а й власних потреб» [83, 23].

Представник гуманістичного напрямлення в психології К. Роджерс підкреслював, що самоактуалізація – це бажання розвитку, зрілості, поштовх до руху вперед і виступає умовою та засобом самоздійснення особистості, її збереження та подальшого вдосконалення. Самоактуалізація У А. Маслоу самоактуалізація постає процесом реалізації своїх потенційних можливостей [90]. Науковець, висловлюючи думку про природу особистості вважає, що людина від природи є хорошою і здатна до самовдосконалення, має свідомість, яка виступає рушійною силою у напрямку творчості, особистісних звершень, самодостатності. На думку А. Маслоу, «людина мотивована для пошуку особистих цілей, і це робить її життя значним і обмисленим». Самоактуалізація у драбині потреб А. Маслоу знаходиться на вищому рівні. Вона представляє собою бажання людини постійно втілювати, реалізовувати себе, свої здібності, свою сутність. Але досягнення людиною вершин своєї внутрішньої потенції можливе лише в діяльності. Самоактуалізована людина, за А. Маслоу, характеризується такими властивостями, як: демократичність; природність та простота; вміння відрізняти засіб від мети, добро від зла; комфортні взаємини з оточуючим світом та людьми; творчість; креативний погляд на речі та ін. [90].

Феномен самоактуалізації дослідниками А. Дергачем і Е. Сайко

розглядається як потреба людини у «втіленні» себе, у здійсненні своїх здібностей, талантів, творчих потенцій [40]. У наукових доробках Т. Дубовицької самоактуалізація постає як психічний стан особистості, як її риса, а також як процес, що дозволяє показати динаміку розвитку особистості [42]. Розглядаючи самоактуалізацію у контексті педагогічної взаємодії, Є.Коротаєва вважає її процесом пізнання особистістю своїх ціннісних установок, самого себе та свого призначення у цьому світі протягом всього життя [78].

Необхідно зазначити, що самоактуалізаційне прагнення властиве всім людям, але за даними дослідників лише від 1 до 5 % особистостей можна вважати самоактуалізованими. Це особистості, які повністю віддані своїй справі й займаються тим, що для них є покликанням долі. З цього приводу доречним буде вислів А. Маслоу: «музиканти повинні грати музичні твори, художники повинні малювати картини, якщо вони, урешті-решт, хочуть бути в злагоді з самим собою. Люди повинні бути вірними їхній природі» [90, 295].

Так, О. Рудницька, визнаючи особливості мистецької освіти, акцентує увагу на таких пріоритетних напрямках її гармонійного розвитку, які дозволять особистості розкрити свій потенціал, таланти, здібності, сприятимуть її самоактуалізації:

- взаємозв'язок емоційного та розумового розвитку;
- єдність суб'єктивного чинника осягнення змісту художнього твору поряд із об'єктивною інформацією про нього;
- взаємозв'язок образного мислення з логічним;
- співіснування підсвідомих процесів «осягання» у роботі над образами музичного твору зі свідомими;
- духовні потреби особистості та їх задоволення повинні бути на першому місці, а не лише утилітарне споживання мистецтва [161, 25].

Дослідники Е. Абдулін, А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Федоришин зазначають, що самоактуалізації особистості в процесі фахової підготовки студентів сприятиме забезпечення єдності об'єктивного і

суб'єктивного. За ствердженням Г. Падалки, ці два протилежні полюси у підготовці майбутніх учителів музики, зберігаючи свою протилежність утворюють специфічну єдність, «знаходять» себе одне в одному.

Концепція музичного твору, що виникає за допомогою використання викладачем сугестивного впливу на студента, залежить від досягнення гармонії між об'єктивним і суб'єктивним началом. Об'єктивне, у музично-виконавській підготовці майбутніх музичних фахівців, направлене на прищеплення загально визнаного в мистецтві, нормативного. Суб'єктивне ж передбачає вираження власної думки, оцінки та ставлення до музичного твору [127, 80–83]. Гармонія між об'єктивним і суб'єктивним у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики дозволяє поряд із традиційними знаннями про мистецькі жанри, школи та стилі дозволяє виявляти суб'єктивне художнє відношення особистості до музичних творів, дозволяє робити оцінку, висновки з урахуванням внутрішньої позиції й сприяє її самоактуалізації.

Не менш важливим засобом самоактуалізації особистості є взаємодія усвідомленого та неусвідомленого в музично-виконавській підготовці з використанням сугестивних технологій. За Е. Абдулліним, одним із основних положень у мистецькій освіті виступає художньо-психологічна спрямованість майбутнього вчителя музики з опорою на єдність розвитку інтуїтивного та усвідомленого початку особистості [1, 121].

Необхідно зазначити, що процес музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики передбачає обробку великої кількості інформації, активну мозкову діяльність, потребує докладання зусиль для виконання роботи, зосередженості та переключення уваги з одного об'єкта на іншій. Все це призводить до емоційного та психічного напруження, зниження працездатності, різного роду стресів та депресій, до стану монотонії, що негативно відображається на творчому розвитку особистості, засвоєнні та відтворенні навчальної інформації, роботі над музичним твором та його виконанні на публіці. У вирішенні таких складних питань та гармонізації

внутрішнього стану особистості особливого значення набувають процеси саморегуляції.

У своєму науковому доробку Н. Сидоренко зазначає, що поняття саморегуляція є багатозначним і зустрічається у таких контекстах, як: саморегуляція стану, саморегуляція діяльності та поведінки, саморегуляція особистості, психологічна або психічна саморегуляція. На думку дослідниці, саморегуляція – це «системно організований психічний процес з ініціації, побудови, підтримки та управління всіма видами і формами зовнішньої та внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення прийнятих суб'єктом цілей» [170, 7]. Науковець Ю. Миславський розглядає цей феномен як усвідомлену активність особистості, концентрацію та готовність внутрішніх резервів, враховуючи умови зовнішнього середовища для досягнення поставленої мети [96, 64].

Саморегуляція у психології постає як система самовпливу, що дозволяє керувати своїми психічними станами і будується відповідно до оточуючих обставин та доцільності. Як зазначають вітчизняні науковці Ю. Барабаш, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Р. Позінкевич, Г. Сагач, В. Семиченко, здатність до саморегуляції забезпечує готовність особистості до самоосвіти та самовиховання, до саморозвитку та самовдосконалення й виступає важливою умовою у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя, активної самореалізації у професійній діяльності. У вчених, самокорекція особистості виступає критерієм означеного феномену й знаходить своє відображення у самоорганізації, самоствердженні, самодетермінації, самовдосконаленні та самоактуалізації [148, 112].

Саморегуляцію особистості ще називають «усвідомлена саморегуляція», «системна саморегуляція», «довільна саморегуляція». Вона характеризується здатністю людини управляти собою через сприймання та усвідомлення власних психічних процесів, актів поведінки й бажання особистості відчувати себе активним суб'єктом діяльності зі збереженням стійкості та стабільності усіх життєвих її проявів. Керована саморегуляція

має цілеспрямований характер, вона спрямована на регуляцію нервово-психічного стану особистості, що формується та розвивається у процесі спеціального навчання та здійснюється людиною за допомогою спеціально організованої психічної активності [13].

У руслі нашого дослідження важливою є думка А. Зарицької з приводу використання саморегуляції майбутніми вчителями музики у процесі фахової підготовки. Саморегуляція дозволяє особистості проектувати та корегувати мотиви власної діяльності, активізувати бажання щодо вдосконалення особистісних та професійних якостей і властивостей, «забезпечує самостійність і відповідальність вчинків, визначає рівень креативності навчально-виховного процесу, продукує нагромадження власного професійного досвіду і формування індивідуально-творчого стилю» [56, 181].

Видатні педагоги І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, А. Макаренко, Й. Песталоцци, В. Сухомлинський, В. Шаталов у наукових доробках наголошували на важливості володіння майбутніми фахівцями вміннями управляти собою, своїми станами, які впливають на виконання діяльності, дозволяють створювати радісну, доброзичливу атмосферу під час навчання. Так, В. Сухомлинський вважав, що для вчителя є досить актуальним володіння мистецтвом саморегуляції, інакше йому складно буде боротися з нервово-психічними перенавантаженнями [47].

Доцільно зазначити, що складність музично-виконавської підготовки потребує від майбутнього вчителя музики великих фізичних та душевних зусиль, зосередженості на різних об'єктах навчання, володіння музичними здібностями, технічними навичками та вміннями, оперування різними художніми образами в побудові інтерпретаційної концепції музичних творів та її презентації слухацькій аудиторії. Володіння майбутнім учителем музики саморегуляцією сприятиме гармонійному розвитку особистості, активізації внутрішніх резервів організму для виконання поставлених цілей.

Дослідник О. Чебикін пропонує систему емоційної саморегуляції, яка складається з таких етапів: підготовчого (переключення уваги з одного

об'єкта на іншій для відсторонення від емоційних подразників), рефлексивно-настроючого (застосування аутогенного тренування); мобілізуючий (використання самонаказів, мімічних дій, психомоторних та дихальних вправ для підтримки та корегування емоційного стану [198]).

Доцільними методами гармонізації внутрішнього стану майбутнього музичного фахівця у процесі музично-виконавської підготовки є використання комплексу методів, заснованих на вольових зусиллях і самонавіюванні. За визначенням Р. Хмелюк, такими методами виступають самомотивування, самозаспокоєння, самокритика, емоційна стимуляція, прийом ідеомоторного тренування (уявне програмування ситуацій), прийоми виконавчих дій (самонакази, самоспілкування, зосередження уваги на необхідних об'єктах) [193].

Таким чином, у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики високий рівень емоційного навантаження, великі обсяги навчального матеріалу говорить про необхідність використання методів психічної саморегуляції, які дозволять студенту оптимізувати свій внутрішній стан, створити радісну атмосферу навчання, розвинути інтелектуальні та творчі здібності особистості. Також володіння навичками саморегуляції значно підвищить якість підготовки музичних фахівців, позитивно впливатиме на перебіг навчально-виховного процесу, сприятиме досягненню внутрішньої гармонії та самореалізації в музично-виконавській діяльності.

На нашу думку, важливою умовою музично-виконавської підготовки з використанням сугестивних технологій виступає *орієнтація майбутніх учителів музики на розвиток мистецької рефлексії*. Дотримання цієї умови спрямовує студента на розуміння себе і навколишнього середовища, на пізнання та аналіз власних почуттів, вчинків, дій, світоглядних установок, на осмислення і переживання особистістю досвіду власної діяльності.

У дослідників К. Абульхановой-Славської, Б. Ананьєва, Л. Виготського І. Кона, та ін. рефлексія виступає центральною складовою особистості майбутнього фахівця та розглядається як найважливіша складова професійної

діяльності, як процес пізнання особистістю своїх внутрішніх психічних станів і процесів, що передбачають самовдосконалення та вплив на інших. Науковець Т. Яблонська, займаючись проблемами професійної підготовки педагога з психологічної точки зору вважає, що «професійна рефлексія педагога охоплює такі явища і процеси як усвідомлення цілей, засад, проблем навчально-виховної діяльності, проблем міжособистісного сприйняття та взаємодії вчителя і учня, самоусвідомлення та самопізнання» [209, 9].

Як зазначає Н. Пов'якель, характерними для професійної рефлексії є самопізнання і пізнання суб'єктами один одного, відтворення та взаємовідображення особливостей суб'єктів під час взаємодії та спілкування [139]. За О. Рудницькою, «рефлексія функціонує як пізнання самого себе, як усвідомлення власних дій, як ставлення до свого Я» [161, 59]. Самосприйняття, самопостереження, самоаналіз та самоусвідомлення, які являються актами рефлексії, виступають важливими передумовами самовдосконалення майбутнього вчителя музики. А рефлексивна саморегуляція, у процесі дослідження самого себе й подальшим переглядом взаємовідносин з навколишнім предметно-соціальним світом та здійсненням дій по змінам власного Я дозволяє розмежовувати функції Я- контролера і Я- виконавця особистості [161, 59].

Важливою для нашого дослідження є думка Є. Піскунової, яка вважає рефлексію основою педагогічного проектування на всіх його етапах, а саме від задуму мети до отримання результатів та його аналізу [137]. Дотримуючись концепції Є. Піскунової, професійна діяльність майбутнього вчителя музики на основі рефлексії може виглядати наступним чином: постановка мети діяльності – рефлексивний аналіз ситуації – добір методів, прийомів та засобів музично-виконавської діяльності на основі рефлексії, їх проектування та конструювання відповідно до означеної мети – здійснення проекту – рефлексія на розрізнення того що планувалось і того, що ми досягли.

Під мистецькою рефлексією Г. Падалка розуміє «усвідомлення власних

психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставлення об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [127, 158–159]. З точки зору І. Парфентьевої, мистецька рефлексія виступає інтегрованою психологічною якістю особистості, яка у нестандартних ситуаціях передбачає дієвий стан емоційної готовності вчителя музики до пізнання музичних явищ та музично-педагогічної діяльності, що має характерні ознаки творчого процесу, духовний зміст, пошуково-перетворювальний та продуктивний характер. Дослідниця вважає, що мистецька рефлексія є здатністю майбутнього музичного фахівця до особистісного, індивідуального-неповторного музичного та професійного самовираження [131, 288].

Розвиток мистецької рефлексії особистості у процесі музично-виконавської підготовки відіграє важливу роль у міжособистісному спілкуванні, оскільки погляд на себе «зі сторони», на свої вчинки, дії, манери, характер, тобто розмову двох співрозмовників – реального Я з Я уявним дає можливість усвідомити проблеми, що виникають під час діалогу, добирати такі сугестивні методи впливу на особистість, які сприятимуть налагодженню стосунків між партнерами, дозволять оцінювати та корегувати результати спілкування.

У процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики розвиток мистецької рефлексії дозволяє вирішувати такі питання, як: усвідомлення музичним фахівцем важливості та ролі своєї професії; підвищення рівня фахової майстерності, збагачення музично-виконавського досвіду; висування особистістю вимог до себе у процесі роботи над ідейно-образною концепцією музичного твору й відтворенні її під час концертного виступу; розвитку власної індивідуальності та творчої самореалізації майбутнього вчителя музики у музично-виконавській діяльності.

Як зазначає Г. Падалка, сприймання, споглядання, прочитання

мистецьких творів неможливо відділити від рефлексії, оскільки власні внутрішні переживання, почуття, особистісні цінності віддзеркалюються у художньому творі. Спонування майбутніх учителів до рефлексії у музично-виконавській підготовці з глибоким проникненням у зміст художніх образів дозволяє краще його розуміти, пізнати себе, сприяє формуванню особистісних якостей [127, 159]. У процесі спілкування з музичними творами, за О. Рудницькою, рефлексія дозволяє майбутньому вчителю музики усвідомити своє ставлення до нього, пізнати власні емоційні реакції, осмислити естетичні враження, зрозуміти погляди інших людей та сприяє особистісним змінам, розвитку, їх удосконаленню [161, 60].

Таким чином, використання музичних творів у процесі навчання, які виступають засобом сугестивного впливу викладача на студента, відбувається співвіднесення власних дій, вражень, переживань, життєвих позицій із змістом художніх творів, що сприяє формуванню світоглядних установок, розвитку власної індивідуальності для духовно-творчої самореалізації у професійній діяльності.

Проведений дослідницею І. Парфентьевою психолого-педагогічний аналіз дав змогу визначити найважливіші якості вчителя, які сприяють розвитку мистецької рефлексії, а саме: здатність до прийняття нестандартних рішень, уміння створювати проблемні ситуації; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинена уява, творча фантазія; особистісні якості (інтуїтивне відчуття вирішення складних питань, сміливість, оптимізм, винахідливість, готовність до ризику, настирливість, упевненість, цілеспрямованість) [131, 285–286]. Доцільно зазначити, що на думку науковців, основними ознаками мистецької рефлексії виступають оригінальність, принципова новизна, цінність створеного творчого продукту як для кожної особистості, так і для суспільства [131, 287–288].

Особливого значення на сучасному етапі розвитку нашої освіти набуває формування рефлексивних умінь майбутніх фахівців. Так, вчений Ф. Кортхаген розробив модель рефлексивної діяльності викладача, яка має

назву ALACT model. Перші літери слів цієї моделі складають її назву та означають етапи рефлексії:

- Action – дія (виконання конкретної дії);
- Looking back of the action – погляд назад на зроблену дію (під час процесу виконання дії або після її завершення здійснюється аналіз дії, що полягає у поділенні цілого на окремі елементи в письмовій або усній формі);
- Awareness of essential actions – усвідомлення основних дій (розглядаються різні аспекти дії, їх взаємозв'язки, причинно-наслідкові відношення в середині самої дії);
- Creating of alternative methods of action – створення альтернативних способів дій (відбувається пошук та відбір альтернативних методів, інших за попередні, що були використанні в здійсненні дії для вирішення конкретної професійної ситуації);
- Trial – апробація нової дії (за допомогою нових засобів та нової ситуації здійснюється нова спроба досягнення поставленої мети). Слід зазначити, що після здійснення останнього етапу відбувається новий цикл професійної рефлексії [214].

Отже, використання моделі Ф. Кортхагена у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики сприятиме розвитку їх рефлексивних умінь, дозволить студентам визначити свої сильні та слабкі професійні сторони, замислитись над індивідуальними потребами, шукати нові шляхи для вирішення поставлених завдань та досягнення намічених цілей.

Мистецька рефлексія у підготовці майбутніх учителів музики направлена на самопізнання та самовдосконалення особистості. Як зазначають науковці, важливу роль у розвитку творчих здібностей студентів, його художньо-інтуїтивного прогнозування, самоконтролю за процесами прийняття певних рішень під час навчального процесу та їх втілення у практичній діяльності відіграє рефлексивний аналіз. Система критично-рефлексивних дій майбутніх учителів музики, за М. Бриліним та А. Козир, складається з таких аспектів, як нормативно-регулятивного, афективного

(емоційно-мотиваційного), когнітивно-операційного (поміркованого) та поведінкового. У процесі професійної діяльності рефлексивні механізми (ціннісні орієнтації, смаки, ідеали) впливають на створення власної концепції взаємодії між учасниками навчального процесу. Слід зазначити, що розвиток мистецької рефлексії у процесі підготовки майбутніх учителів музики, побудований на поєднанні логічної виваженості та емоційної насиченості навчання сприяє осмисленню феномена професійної майстерності; самопостереженню та самоаналізу чинників, що впливають на якість професійної діяльності; розвитку образного, асоціативного мислення особистості; стимулюванню артистизму, самовираженню та самореалізації у музично-виконавській діяльності [19, 17].

Отже, створення та дотримання вищезазначених педагогічних умов забезпечує підвищення ефективності музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей; гармонійний розвиток усіх складових особистості за наявності вмінь саморегуляції; налагодження комунікативних зв'язків між партнерами навчально-виховного процесу; корегування професійних дій та зміцнення позитивних якостей майбутнього музичного фахівця завдяки використанню оптимальних прийомів, методів та засобів сугестивного впливу; усвідомлення нею власних особливостей, запитів, потреб у процесі роботи над музичним твором; глибоке проникнення за допомогою мистецької рефлексії у світ художніх образів та створення інтерпретації на основі усвідомлених внутрішніх почуттів, вражень, думок; самореалізацію особистістю свої творчих здібностей та можливостей у процесі музично-виконавської діяльності.

Висновки до розділу II

На сучасному етапі розвитку мистецької педагогіки виникає потреба в розробці та упровадженні нових підходів до підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва. На нашу думку, такими інноваціями виступають сугестивні технології, які спрямовані на вирішення актуальних завдань мистецької освіти та підвищення ефективності музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики зокрема. Сугестивні технології, що передбачають вплив викладача на свідому й підсвідому сферу студента за допомогою вербальних, невербальних, музично-виконавських засобів в умовах психологічного комфорту сприяють розкриттю творчого потенціалу майбутніх учителів музики, активізації психічних процесів щодо сприйняття та засвоєння інформації, дозволяють побудувати спілкування між партнерами навчального процесу на основі діалогу, впливати на емоційно-образну сферу, художнє мислення особистості та керувати енергетичними процесами під час виконавської діяльності.

Використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики потребує взаємодії наступних **функцій**: *діагностичної, оцінної, організаційної, релаксаційної та творчої*.

Структурний склад музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій складається з наступних **компонентів**:

– *мотиваційно-спрямованого* (передбачає інтерес до музично-виконавської діяльності, бажання майбутніх учителів музики пізнавати закони виконавської майстерності, виражає високу ступінь сформованості мотивації щодо музично-виконавської підготовки, ставлення студентів до музичного мистецтва);

– *комунікативно-компетентнісного* (представлений сукупністю музично-комунікативних, психолого-педагогічних, музично-педагогічних, організаційно-комунікативних знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю музики для організації творчої взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу за допомогою вербальних, невербальних і музично-виконавських засобів спілкування);

– *діяльнісно-творчого* (виражає здатність до самостійної, оригінальної

музично-виконавської діяльності загалом і творчо-інтерпретаційної роботи майбутніх учителів музики зокрема, включає володіння інструментарієм саморегуляції в процесі виконання музичних творів, що обумовлює їх виконавську надійність щодо донесення до слухача результатів цієї роботи).

Відповідно до змісту структурних компонентів нами були розроблені критерії та показники сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій. *Критерієм мотиваційно-спрямованого компоненту* визначено *ступінь сформованості мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовки (показники: наявність художньо-естетичної потреби до оволодіння музично-виконавськими знаннями і сугестивними вміннями; вияв інтересу до активного пізнання музичного мистецтва)*. *Критерієм комунікативно-компетентнісного компоненту* нами визначено *міру готовності майбутніх учителів музики до діалогічного спілкування з учасниками навчально-виховного процесу (показники: здатність до організації творчої взаємодії з учасниками музично-виконавської діяльності; володіння студентами вербальними, невербальними музично-виконавськими засобами спілкування)*. *Критерієм діяльнісно-творчого компоненту* визначено *ступінь вияву креативних якостей студентів у процесі здійснення музично-виконавської діяльності (показники: наявність умінь саморегуляції у процесі музично-виконавської діяльності; уміння створювати самостійну та оригінальну інтерпретацію музичних творів)*.

У результаті дослідження були розроблені та обґрунтовані такі методологічні *принципи*: *індивідуалізації; єдності свідомого й безсвідомого; інтеграції; радісного, ненапруженого навчання у поєднанні з психічною релаксацією; діалогової взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу*, які дозволяють утворити атмосферу психологічного комфорту, сформувати цілісні музичні знання, сприяють активізації усвідомлюваних та неусвідомлюваних елементів психічної діяльності, створенню власного оригінального стилю у подальшій творчій діяльності.

Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій залежить від дотримання наступних *педагогічних умов*, а саме: *врахування індивідуально-типологічних особливостей майбутніх учителів музики у використанні вольових впливів; самоактуалізація гармонійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської діяльності; орієнтація майбутніх учителів музики на розвиток мистецької рефлексії.* Комплексне використання вищевикладених педагогічних умов може стати основою для забезпечення підвищення ефективності музично-виконавської підготовки студентів музично-педагогічних факультетів та Інститутів мистецтв, налагодження комунікативних зв'язків між партнерами навчального процесу, корегування професійних дій та зміцнення позитивних якостей майбутніх учителів музики.

Матеріали розділу висвітлено у статтях [99; 106; 107; 108; 165; 166; 167].

РОЗДІЛ ІІІ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У даному розділі розроблено програму дослідно-експериментальної роботи; подано результати констатувального діагностування сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій відповідно до розроблених критеріїв та показників; визначено рівні сформованості досліджуваного явища у студентів музично-педагогічних факультетів та Інститутів мистецтв; подано хід і результати формувального експерименту, здійснено аналіз ефективності методичного інструментарію та відстежено динаміку формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій.

3.1 Педагогічне діагностування рівнів сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій

Ефективність формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій перевірялась за допомогою спеціально проведеного дослідно-експериментального дослідження. Для з'ясування стану сформованості досліджуваного явища та відстеження динаміки розвитку було розроблено програму експериментальної роботи, що включала *констатувальний, формувальний і контрольний* етапи експерименту. Програмою передбачено вирішення наступних завдань:

- за розробленими критеріями та показниками формування музично-

виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій визначити рівні сформованості досліджуваного явища у студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв;

– на основі педагогічної діагностики виявити загальний стан сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій у процесі їх фахового навчання;

– дослідити зміни, що відбулися після впровадження авторської методики формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій;

– відстежити динаміку формування музично-виконавської підготовленості майбутніх музичних фахівців з використанням сугестивних технологій на основі порівняння кількісних і якісних показників.

Констатувальний експеримент з визначення стану сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій було проведено на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка, «Криворізького національного університету» Криворізького педагогічного інституту, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Констатувальний експеримент охопив 236 респондентів.

З метою проведення критеріально-рівневого аналізу експериментальної роботи з вивчення стану сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики нами були розроблені рівні сформованості означеного феномену, а саме: низький, середній та високий.

Визначення рівнів сформованості музично-виконавської підготовленості студентів з використанням сугестивних технологій ґрунтувалося на характеристиках досліджуваного феномена, що у нашій роботі визначалися як здатність студентів до втілення художньо-образного змісту музичного

твору у виконавському процесі шляхом використання сукупності сугестивних технік як психічно-динамічного комплексного процесу, що передбачає вплив партнерів на свідомому й підсвідомому рівнях в умовах психолого-педагогічного комфорту з метою розвитку та формувань певних музично-художніх уявлень особистості, не притаманних їй раніше.

Оскільки формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій є складним феноменом з багаторівневою структурою, передбачалося, що рівні її сформованості у студентів мають відображати кожен із структурних компонентів досліджуваного явища, а саме:

– *мотиваційно-спрямований*, який передбачає інтерес студентів до навчання та захопленість музично-виконавською діяльністю, націлює їх на інтегративне навчання та фахове самовдосконалення;

– *комунікативно-компетентнісний*, що містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння діалоговим спілкуванням, вміння адекватно оцінити набутий музично-виконавський досвід;

– *діяльнісно-творчий*, який вбирає в себе здатність до створення оригінальних інтерпретацій музичних творів, яскравого художньо-образного виконання музичних творів, уміння донести створений образ до шкільної аудиторії сугестивними засобами навіювання.

Низький рівень сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики характеризується наявністю фрагментарної художньо-естетичної потреби до оволодіння музично-виконавськими знаннями, уміннями та навичками, нестійким послабленим інтересом до виконавської діяльності, відсутністю розуміння необхідності й значущості оволодіння нею, відсутністю потреби до застосування виконавських прийомів на уроках музики. Активність у процесі пізнання виконавських особливостей музичного мистецтва залежить від зовнішніх обставин її виконання, у випадку ускладнень студенти схильні до її припинення, оскільки орієнтуються на оцінні судження оточення при відносній байдужості до

творчого процесу та отриманого результату.

Низький рівень оволодіння студентами методами організації творчої взаємодії свідчить про те, що студенти мають мінімально необхідні комунікативні знання та вміння і не здатні застосовувати їх на практиці. Респонденти, віднесені до низького рівня відрізняються епізодичним виявленням обізнаності щодо вербальних, невербальних та музично-виконавських засобів комунікації, недостатнім досвідом концертних виступів та слабким розвитком умінь саморегуляції у процесі музично-виконавської діяльності, нерозумінням драматургії музичного твору, невмінням психологічно настроїтись на виконання музично-художнього образу і подолання хвилювання під час концертного виступу. Незважаючи на явну недостатність для повноцінної музично-виконавської діяльності, цей рівень є плацдармом на шляху до оволодіння майстерним виконанням музичних творів.

Середній рівень сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики характеризується їх стійким інтересом до оволодіння музично-виконавськими знаннями та сугестивними вміннями, адже ці студенти інтерес до пізнання музичного мистецтва. Але респонденти, які належать до середнього рівня лише частково усвідомлюють їх значущість та необхідність та застосування у практичній діяльності. Художньо-естетична потреба студентів даного рівня до оволодіння музично-виконавськими знаннями та вміннями викликана як зовнішніми, так і внутрішніми мотивами та відповідає їхнім особистісним потребам саморозвитку і самовдосконалення.

Майбутні вчителі музики, які віднесені до середнього рівня, володіють знаннями лише поодиноких методів і прийомів діалогового спілкування, не можуть самостійно оперувати ними, саморегуляція та самоконтроль творчих мистецьких та педагогічних дій присутні частково. Оволодіння студентами вербальними й невербальними прийомами на цьому рівні означає, що вони виявляють часткову обізнаність щодо означених прийомів, адже у них ще неповністю сформований особистісно-необхідний мінімум музично-виконавських і сугестивних знань та умінь.

Середній рівень свідчить про те, що майбутні вчителі музики не спроможні самостійно організувати творчу взаємодію між учасниками музично-виконавської діяльності, не готові без сторонньої допомоги аналізувати нестандартні ситуації, не здатні до поетапного, послідовного вирішення творчих завдань, але намагаються прогнозувати, моделювати та на основі ряду знань, вмінь і навичок частково добирати методи для організації музично-виконавської діяльності з використанням сугестивних технологій. У процесі інтерпретації музичних творів студенти не проявляють самостійності щодо пошуку інформації для створення яскравих художніх образів, а керуються настановами та вказівками викладача.

Означений рівень передбачає послаблене усвідомлення майбутніми вчителями музики особистісних цілей музично-виконавської діяльності, можливості ефективного її застосування, усвідомлення перспективи власного вдосконалення у процесі фахового навчання.

Високий рівень сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій характеризується активізацією їх інтересу до цього виду діяльності, усвідомленням значущості й необхідності оволодіння нею, що викликано професійно-ціннісними та пізнавальними мотивами, проявом творчої активності. Студенти означеного рівня володіють комплексом інтегрованих мистецьких знань, здатні апелювати до власної мистецької інформативної бази як засобу активізації діалогічного спілкування. Цей рівень характеризується розвиненою інтуїтивною й аналітично-оцінювальною сферою студентів, здатністю до об'єктивної самооцінки та корекції власної мистецької та педагогічної дії, сформованістю асоціативно-образного мислення, гнучкістю самостійного мислення, що виявляється в аналізі нетипових ситуацій, у співвідношенні їх з перспективними творчими цілями.

Високий рівень характеризується стійким мотиваційно-ціннісним відношенням студента як до самостійного конструювання власних мотивів музично-виконавської діяльності у процесі впливу на учнів, так і до

конструювання мети власного особистісного й професійного зросту. Високий рівень визначається також сформованою емоційно-вольовою сферою, наявністю умінь саморегуляції в процесі музично-виконавської діяльності, ініціативністю, демонстрацією розвинутих партнерсько-комунікативних взаємовідносин у музично-виконавській діяльності, побудованих на позиціях творчого діалогового спілкування.

Таким чином, використання майбутніми вчителями музики сугестивних технологій у музично-виконавській діяльності на високому рівні означає їх здатність до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів удосконалення музично-виконавського процесу з використанням навіювальних засобів впливу на учнів для отримання якісно нового власного результату мистецької діяльності. Доречно зазначити, що досягнення студентом вищого рівня означає, що подальше використання сугестивних технологій у фаховій діяльності майбутнього вчителя музики стане об'єктивною необхідністю, постійним стремлінням до акмерозвитку та професійного удосконалення.

Для визначення реального стану сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій було проведено педагогічне діагностування досліджуваного явища у межах навчального процесу вищих педагогічних закладів мистецької освіти.

Необхідно зазначити, що діагностування є вельми важливим етапом будь-якого педагогічного дослідження, завдяки якому відбувається розв'язання актуальних освітніх проблем мистецької освіти через фіксацію, вимір й оцінку певного педагогічного явища, що дозволяє охарактеризувати стан його сформованості. Щодо терміну «діагностика», то він походить від двох грецьких коренів «діа» та «гносис» і означає «розпізнавальне пізнання» [161, 251].

Саме проведення педагогічної діагностики на основі визначених критеріїв музично-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики з використанням сугестивних технологій (ступінь сформованості мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики у процесі музично-

виконавської підготовки; міра готовності майбутніх учителів музики до діалогічного спілкування з учасниками навчально-виховного процесу; ступінь вияву креативних якостей студентів у процесі здійснення музично-виконавської діяльності) забезпечує визначення реального стану окресленої проблеми нашого дисертаційного дослідження.

Перший етап констатувального експерименту було спрямовано на визначення ступеня сформованості показників мотиваційно-спрямованого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, а саме:

- наявність художньо-естетичної потреби до оволодіння музично-виконавськими знаннями і сугестивними вміннями;
- вияв інтересу до активного пізнання музичного мистецтва.

У процесі цього етапу констатувального експерименту за допомогою діагностичних засобів нами вивчались: зацікавленість студентів Інститутів мистецтв музично-виконавською діяльністю; їх бажання пізнавати закони виконавської майстерності та прагнення вивчати досвід видатних виконавців; наполегливість у навчанні й оволодінні сугестивними вміннями, спрямованість на педагогічну працю.

Для визначення ступеня сформованості показників мотиваційно-спрямованого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій на етапі констатації нами використовувались наступні *методи*: усного та письмового опитування; бесід, тестування, інтерв'ювання, спостереження за навчальною та музично-концертною діяльністю студентів музично-педагогічних факультетів та Інститутів мистецтв.

Так, виходячи з того, що рушійною силою розвитку особистості, спонуканням її до діяльності є мотивація, перш за все, необхідно з'ясувати місткість *мотивів* музичного навчання студентів. За визначенням психологів Ю. Трофімова, П. Гончарука, В. Рибалки та ін., мотиви не лише детермінують діяльність людини, а й пронизують більшість сфер її психічної активності:

сприймання, мислення, уяву, пам'ять [146]. Саме мотиви визначають цілеспрямовану поведінку особистості, виступають «пусковим механізмом» (С. Сисоєва), «внутрішньою пружиною» (А. Петровський) і регулятором будь-якої діяльності. Вченими визнано, що мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали і смаки, емоції, діяльність. Тож, визначення мотивів музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій має першочергове значення в окресленні категоріального апарату нашого дослідження.

Спрямованість мотивів студентів на музично-виконавську підготовку, їх ставлення до музичного мистецтва перш за все, визначались у ході індивідуальних бесід та усного опитування майбутніх учителів музики та їх педагогів. Усне опитування студентів з метою виявлення їх мотивації до музично-виконавської підготовки показало, що більшість респондентів під час навчання в педагогічному університеті мають наміри отримати, перш за все, музично-виконавську підготовку (63 % респондентів); частина опитуваних орієнтується на музично-теоретичне навчання (28 %); при цьому мотивація навчальної діяльності менш спрямована на майбутню музично-педагогічну діяльність (25 % опитаних).

Більшій точності діагностування ставлення студентів до музично-виконавської діяльності та спрямованості на майбутню музично-педагогічну діяльність (згідно вимірів розроблених критеріїв) забезпечило проведення широкого тестування майбутніх учителів музики за модифікованою, відповідно до нашого дослідження, методикою В. Петрушина [134, 370–374]. Респондентам пропонувалися тести на виявлення ставлення до музично-виконавської діяльності (додаток А). Також було проведено тестування студентів з метою визначення їх ставлення до майбутньої педагогічної діяльності (відповідно мотиваційно-спрямованому компоненту).

Результати проведеного тестування підтвердили попередні опитування та анкетування студентів і дали змогу зафіксувати 49 % респондентів з

яскраво вираженим бажанням до музично-виконавської діяльності. Так, більшість респондентів відмітили позитивно запитання: «Мені подобається процес концертного виконання музичних творів перед учнівською аудиторією». «На шкільних уроках під час проходження педагогічної практики мені подобається влаштовувати додаткові прослуховування музичних творів у власному виконанні» стверджувальну відповідь дали 37 % опитаних. «Зазвичай я намагаюсь вивчати додатково музичні твори, окрім заданих викладачем», позитивно відповіли 32 % респондентів.

Негативні відповіді («Ні») у більшості студентів були відмічені у питаннях: «Я вважаю, що під час концертного виконання музичного твору немає необхідності емоційно викладатися», «Виконуючи музичний твір, я зазвичай думаю про те, яке враження я складаю на слухачів», «У колі своїх друзів я рідко говорю про свій концертний виступ», «Мені буває не цікаво на більшості індивідуальних занять», «Зазвичай я забуваю зауваження педагога щодо виконання музичного твору і згадую їх в останній момент».

За результатами проведеного тестування з визначення ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності було відмічено, що значна частина респондентів не надає належного ставлення до означеного виду діяльності (38 %). Такі студенти дали негативні відповіді на питання: «Під час педпрактики в школі я сам люблю ілюструвати музичні твори учням, а не підключати технічні засоби», «Якщо на педпрактиці в школі потрібно замінити вчителя музики, я це роблю із задоволенням», «До своєї майбутньої професії вчителя музики я ставлюся із захватом», «Я відповідально ставлюся до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності, особливо хвилююся під час публічних виступів перед дітьми».

Ступінь сформованості мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовки та вираження інтересу студентів пізнавати закони виконавської майстерності визначалися нами за допомогою методів опосередкованого опитування та спостереження за їх навчальною діяльністю. Бесіди з викладачами з приводу вияву студентами

музично-педагогічних факультетів та Інститутів мистецтв пізнавальної активності на заняттях, спостереження за респондентами під час музичних занять, концертних і екзаменаційних виступів забезпечили розподіл досліджуваних на три групи, що відповідали низькому, середньому та високому рівням вираження показників мотиваційно-спрямованого компоненту. Згідно вищезробленим рівням музично-виконавської підготовленості студентів з використанням сугестивних технологій на першому етапі констатувального експерименту нами виявлено: респондентів, яких віднесено до високого рівня музично-виконавської підготовленості 17,19 %, до середнього рівня 46,87 %. Серед досліджуваних виявилось 35,94 % респондентів низького рівня за мотиваційно-спрямованим компонентом.

Узагальнені кількісні результати першого етапу констатувального експерименту за рівнями сформованості показників мотиваційно-спрямованого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики на констатувальному етапі експерименту

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	А	%	А	%	А	%
Наявність художньо-естетичної потреби до оволодіння музично-виконавськими знаннями і вміннями	25	19,53	58	45,31	45	35,16
Вияв інтересу до активного пізнання музичного мистецтва	19	14,84	62	48,44	47	36,72
У цілому для критерію	22	17,19	60	46,87	46	35,94

Комунікативно-компетентнісний компонент музично-виконавської підготовки студентів Інститутів мистецтв та музично-педагогічних

факультетів педагогічних університетів з використанням сугестивних технологій навчання нами продіагностовано за допомогою критерію визначення міри готовності майбутніх учителів музики до діалогічного спілкування з учасниками навчально-виховного процесу. Діагностику зазначеного компоненту нами спрямовано на виявлення ступеня здатності студентів до організації творчої взаємодії з учасниками музично-виконавської діяльності (I показник) та володіння ними вербальними, невербальними, музично-виконавськими засобами спілкування (II показник).

У процесі діагностування комунікативно-компетентнісного компоненту нам важливо було визначити як майбутні вчителі музики зможуть орієнтуватися у вирішенні складних педагогічних ситуацій, пов'язаних з організацією творчої взаємодії з учасниками музично-виконавської діяльності. З цією метою у навчально-виховному процесі пропонувалось використання значної кількості завдань на підготовку майбутніх учителів музики до вирішення педагогічних ситуацій на:

- вибір лінії поведінки або способу виховного впливу на студента у процесі колективного музикування;
- вибір стратегії життя студента й деякої зміни стилю його поведінки;
- вибір поведінки у ситуації розв'язання конфлікту;
- педагогічне стимулювання;
- стимулювання до саморозвитку та самовиховання студента тощо.

Крім того, на семінарських заняттях студентам було запропоновано вирішити ряд складних *педагогічних ситуацій* на витримку та прояв ввічливості, ситуації пред'явлення вимог, вимог-принижень, ситуації довіри, переживання провини, вміння правильно вести діалог і розуміти партнера, ситуації вибору критеріїв оцінки праці викладача; ситуації досягнення успіху, самокритики й суперництва тощо.

Для встановлення ступеня фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовленості з використанням сугестивних технологій нами застосовувалась методика вирішення

студентами проблемних ситуацій за Р. Немовим [118, 429] (додаток Б).

Використання даної методики дозволило визначити здатність студентів до організації творчої взаємодії з учнями на основі того, як вони вирішують проблемні ситуації, якими шляхами уникають конфліктів.

У процесі діагностування критерію комунікативно-компетентнісного компоненту, а саме міри готовності майбутніх учителів музики до діалогічної взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу нас також цікавило володіння студентами вербальними, невербальними і музично-виконавськими засобами спілкування, використання цих можливостей на уроках музики та у позакласній роботі в загальноосвітній школі, а також використання методів культурно-просвітницької діяльності. Узагальнення результатів другого етапу констатувального експерименту з музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій дозволило нам провести діагностику музично-педагогічної компетентності студентів за модифікованою методикою О. Хоружої [194] (додаток В).

Результати проведеного діагностичного опитування дозволили засвідчити необізнаність студентів щодо таких понять, як «аутотренінг», «сугестивна педагогіка», «створення асоціативного малюнку», часткову обізнаність щодо понять «професійний імідж вчителя музики», «творча взаємодія», «евристичний полілог» тощо. У визначенні та тлумаченні змісту деяких запропонованих понять респонденти більшою мірою керувалися своїми здогадками. Слід зазначити, що для переважної більшості опитаних сутність методу «створення асоціативного малюнку», «наслідувальні методів опрацювання музичного твору» взагалі є невідомою.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості комунікативно-компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовленості студентів на констатувальному етапі експерименту представлені у таблиці 3.2.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості комунікативно-компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики на констатувальному етапі експерименту

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	А	%	А	%	А	%
Володіння методами організації творчої взаємодії з учасниками музично-виконавської діяльності	13	10,16	73	57,03	42	32,81
Володіння вербальними, невербальними музично-виконавськими засобами спілкування майбутніми учителями музики	21	16,41	63	49,22	44	34,37
У цілому для критерію	17	13,28	68	53,13	43	33,59

Серед чинників, що позитивно впливають на формування комунікативно-компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовки, респонденти визначили наступні: комунікативність вчителя (54 %); інтенсивність музично-виконавського розвитку (43 %), опора на принцип співпраці у процесі гедоністичного навчання (64 %); наявність необхідних музично-виконавських знань, умінь та навичок (76 %). Частина респондентів (42 %) додали до попередніх позицій важливість створення сприятливого психологічного клімату з учнями, орієнтацію музично-виконавської підготовки на всебічний розвиток особистості студента.

Діяльнісно-творчий компонент музично-виконавської підготовки студентів з використанням сугестивних технологій навчання нами продіагностовано за допомогою критерію визначення ступеня вияву креативних якостей студентів у процесі здійснення музично-виконавської

діяльності. Діагностування зазначеного компоненту нами було спрямовано на виявлення наявності умінь саморегуляції у процесі музично-виконавської діяльності (I показник) та уміння створювати самостійну та оригінальну інтерпретацію музичних творів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики (II показник).

На третьому етапі констатувального дослідження рівнів сформованості музично-виконавської підготовленості студентів використовувалися такі методи діагностики: опосередкованого спостереження та опитування, експертних оцінок, творчих завдань, тощо.

Для перевірки наявності умінь саморегуляції у студентів було використано метод *експертних оцінок*, що поєднував опосередковане спостереження і опитування. Цей метод передбачав залучення до оцінки досліджуваного явища компетентних фахівців, що проводили спостереження та робили висновки на основі порівняльної оцінки навчальної діяльності студентів та кількісного аналізу балів, отриманих ними на екзаменаційних виступах.

Як виявилось, середній бал респондентів на екзаменаційних виступах коливався в межах 70–89 (за 100-бальною шкалою), що відповідало оцінці «добре». Такі оцінки було віднесено до середнього рівня сформованості досліджуваного явища. Відповідно, високому відповідали 90–100 балів, а низький не перевищував 65 балів. За результатами екзаменаційних виступів на третьому етапі констатувального експерименту, високий рівень сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики визначено у 12 %; середній рівень становив 72 % респондентів; низький – 16 %.

Для виявлення здатності студентів до створення самостійної та оригінальної виконавської інтерпретації музичного твору та ступеня вираження умінь яскравого художнього його виконання перед учнівською аудиторією було запропоновано *творчі завдання* – самостійний вибір музичного твору для вивчення з учнями під час проходження педагогічної практики, власне виконання даного музичного твору перед учнівською аудиторією, розучування його зі школярами та самоаналіз проведеної роботи.

Зміст серії експериментальних завдань передбачав оцінювання роботи студентів з проявів саморегуляції в процесі музично-виконавської діяльності та особливо під час сценічних виступів, їх спрямованість на створення самостійних та оригінальних інтерпретацій музичних творів. Для отримання об'єктивної інформації були використані тести оцінки респондентами власної музично-виконавської роботи та комплексна оцінка компетентних експертів.

Виявлення у студентів умінь передбачати та планувати власні педагогічні дії відповідно змісту й вирішенню творчих завдань передбачало розробку: орієнтирів творчого пошуку, бланків оцінювання наявності у майбутніх учителів музики умінь саморегуляції в процесі музично-виконавської діяльності, бланки оцінних тестів, тощо.

За результатами підрахунку балів оцінних тестів та комплексної оцінки компетентних експертів були визначені рівні сформованості вищезазначених показників діяльнісно-творчого компонента, які дозволили констатувати, що на цьому етапі експериментальної роботи переважають середній та низький рівні розвитку досліджуваного явища.

З метою діагностування умінь володіння студентами Інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів ВНЗ методами саморегуляції нами був використаний модифікований тест Н. Кузьміної та В.Гінецинського (додаток Д).

Діагностика здатності до самостійного вибору студентом комплексу доцільних методів та наявність умінь самостійної та оригінальної інтерпретації музичних творів здійснювалась у процесі індивідуальних, практичних занять, моніторингу якості навчання, під час проведення заліків та іспитів. На практичних заняттях майбутні вчителі музики презентували власне специфічне мислення, спрямоване на вибір творчої дії для реалізації оригінальної художньої інтерпретації самостійно вивченого музичного твору.

Отже, у результаті аналізу проведеного діагностичного опитування було встановлено зацікавленість та інтерес майбутніх учителів музики до оволодіння необхідними вміннями саморегуляції під час публічних виступів та вміннями щодо створення та реалізації інтерпретаційного задуму в

виконавському процесі, його актуальність для студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів. За формулою С. Гончаренка, що пропонується для педагогічних досліджень [30, 219], було здійснено статистичне узагальнення, а саме:

$$M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}.$$

Проведені обрахунки за означеною формулою дозволили констатувати, що узагальнена кількість позитивних відповідей респондентів становила 69,6 %, негативних – 19,6 %, не визначились із відповіддю – 10,8 %.

Таким чином, з огляду на вищезазначені дані, переважна більшість респондентів – 69,6 % від загальної кількості опитаних – продемонструвала деякі уміння щодо самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору, визначила пріоритетним формування виконавської надійності за рахунок володіння методами саморегуляції, а також підвищення рівня фахової майстерності у цілому. Результати прояву показників діяльнісно-творчого компонента сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики наведені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Розподіл респондентів за рівнями сформованості діяльнісно-творчого компонента музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики на констатувальному етапі експерименту

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	А	%	А	%	А	%
Наявність умінь саморегуляції в процесі музично-виконавської діяльності та під час сценічних виступів	28	21,88	52	40,62	48	37,50
Наявність умінь до самостійної та оригінальної інтерпретації музичних творів	14	10,94	64	50,00	50	39,06
У цілому для критерію	21	16,41	58	45,31	49	38,28

Статистичні результати констатувального діагностування засвідчили переважання середнього та низького рівнів прояву показників музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики. Більш 1/3 частини респондентів було віднесено до низького рівня музично-виконавської підготовленості студентів, що брали участь в експериментальній роботі. Такі результати діагностування вимагають проведення спеціальної педагогічної роботи означеного напрямку з використанням сугестивних технологій.

3.2 Поетапна методика музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій та аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

З метою перевірки якості розробленого методичного інструментарію щодо ефективності музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій на базі Педагогічного інституту Криворізького Національного університету, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова було проведено формувальний експеримент. Термін проведення експериментальної роботи на формуальному етапі склав два навчальні роки: з 2012–2013 навчального року по 2013–2014 навчальний рік.

Залучення системного підходу до дослідження музично-виконавської підготовки студентів з використанням сугестивних технологій дозволило окреслити досліджуваний феномен в якості комплексу мотиваційно-спрямованого, комунікативно-компетентнісного та діяльнісно-творчого компонентів. Експериментальна робота проводилася в три етапи, у відповідності до вищезазначених структурних компонентів: на I етапі відбувалось формування мотиваційно-спрямованого компоненту, на II – комунікативно-компетентнісного, на III – діяльнісно-творчого.

З огляду на вищезазначене, цілісність системи музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики була обумовлена тісним

взаємозв'язком між зазначеними вище структурними компонентами, а також між відповідними функціями. Методичний інструментарій ефективного формування музично-виконавської підготовленості було реалізовано на базі застосування комплексу спеціально підібраних форм, методів і засобів мистецького навчання, поєднаних із формами, методами та засобами сугестивних технологій.

Поетапне проведення формувального експерименту здійснювалось відповідно до наступних позицій:

- визначення мети й змісту кожного з етапів формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики на основі використання сугестивних технологій;

- окреслення і впровадження спеціально розробленого методичного комплексу, що поєднує форми, методи і засоби сугестивного впливу із формами, методами і засобами мистецького навчання, для застосування на кожному з етапів формувального експерименту;

- перевірки ефективності розробленої і запровадженої нами методики музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використання сугестивних технологій;

- дослідження динаміки формування означеного феномена на кожному з етапів формувального експерименту на базі застосування форм, методів і засобів сугестивного впливу шляхом проведення, аналізу і порівняння контрольних зрізів у контрольних та експериментальних групах.

У формувальному етапі експериментальної роботи взяли участь 60 респондентів – студентів Інститутів мистецтв та інших ВНЗ музично-педагогічного спрямування, що навчаються на 1–5 курсах (рівні «бакалавр» – «магістр»). Кількість осіб, що входили в експериментальну групу (ЕГ), становила 32 респондента. Кількість осіб, що увійшли до контрольної групи (КГ), налічувала 28 респондентів. Слід зауважити, що аналіз результатів констатувального експерименту не продемонстрував суттєвої відмінності між статистичними даними щодо рівня сформованості музично-виконавської

підготовленості студентів, які знаходились у контрольних та експериментальних групах.

Експериментальна робота, яка проводилась під час I етапу формування музично-виконавської підготовленості щодо мотиваційно-спрямованого компоненту, була обумовлена необхідністю пристосування нашої методики, яка вирізняється нетрадиційністю, до професійних інтересів і художньо-естетичних потреб студентів у контексті особистісно-орієнтованого підходу. Тобто, змістом I етапу впровадження методики музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій є її адаптація до особливостей процесу фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів та Інститутів мистецтв.

Процес адаптації нашої методики полягав у забезпеченні позитивного емоційного супроводу шляхом роз'яснення змісту, навчальних цілей, пробудження інтересу в студентів не лише до процесу музично-виконавської підготовки, яка є об'єктом запропонованої методики, а й безпосередньо до форм, методів і засобів сугестивного впливу.

Специфіка впровадження методики музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій на I етапі експериментальної роботи полягає у досягненні *подвійної мети*. З одного боку, мета формування мотиваційно-спрямованого компонента передбачала орієнтацію студентів на їх заохочення до ефективної музично-виконавської діяльності. З іншого боку, – на заохочення до нетрадиційних форм, методів, засобів і прийомів, притаманних технологіям сугестивного впливу, що сприяло їх адаптації до процесу фахової підготовки студентів.

З огляду на вищезазначене, I етап формувального експерименту, під час якого відбувалось формування мотиваційно-спрямованого компонента музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики на базі використання сугестивних технологій, нами було визначено як *орієнтаційно-адаптаційний*.

У процесі дослідження конкретизовано зміст орієнтаційно-

адаптаційного етапу формування мотиваційно-спрямованого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики відповідно до наступних позицій цілісного мотиваційного процесу:

1) створення психолого-педагогічного імпульсу щодо стимулювання художньо-естетичних потреб до оволодіння музично-виконавськими знаннями і сугестивними вміннями;

2) надання потребовому збудженню тонічного, стійкого характеру шляхом поглиблення потребового спонукання до оволодіння музично-виконавськими знаннями і сугестивними вміннями на основі психолого-педагогічної підтримки;

3) на базі підтримки та пролонгації інтересу майбутніх учителів музики до активного пізнання музичного мистецтва, формування в них психологічної установки на усвідомлене формування музично-виконавської підготовленості зокрема і набуття фаху вчителя музики загалом.

На орієнтаційно-адаптаційному етапі формувального експерименту в якості інструментарію формування мотиваційно-спрямованого компонента музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики нами було підбрано і впроваджено спеціальний комплекс методів. Основою цього комплексу стало варіативне поєднання методів мотивації мистецького навчання, методів навчання мистецтва за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації, методів навчання відповідно з характером мистецької діяльності, інтерактивних методів із нетрадиційними технологіями сугестивного впливу, до яких відносяться зокрема релаксопедичний тренінг, комплексний метод управління станом людини, що функціонує на мовно-лексичній основі, лексичні формули навіювання і самонавіювання тощо.

З групи методів мотивації мистецького навчання на орієнтаційно-адаптаційному етапі нами було використано методи стимулювання інтересу до набуття музично-виконавчих знань і сугестивних умінь, необхідних вчителю музики для успішної фахової діяльності: пізнавальні ігри, навчальні

дискусії, що створюють ситуації пізнавального спору на основі боротьби різних наукових точок зору, метод роз'яснення значимості як музично-виконавської підготовки, так і сугестивних технологій для здійснення фахової діяльності вчителя музики, а також метод заохочення в мистецькому навчанні, що застосовується з метою підтримки позитивних здобутків на основі їх оцінювання та схвалення.

Поряд із методами мотивації мистецького навчання на орієнтаційно-адаптаційному етапі експериментальної роботи нами було використано також вербальні методи (мистецтвознавча бесіда, педагогічне пояснення, поточний коментар) і демонстраційно-образні методи (демонстрація музичних творів або їх фрагментів, художнє ілюстрування словесних пояснень, виконання етюдів тощо).

Специфіку методичного інструментарію нашого дослідження склало розширення змісту сугестивних технологій (релаксопедичних тренінгів, комплексних методів управління станом людини тощо) за рахунок уведення в їх зміст на варіативній основі вищенаведених методів і засобів мистецького навчання (образно-демонстраційних, вербальних, мотиваційних та ін.).

Для формування мотиваційно-спрямованого компонента музично-виконавської підготовленості студентів на базі *міжпредметної інтеграції* комплексно було залучено наступні навчальні дисципліни: «Основний інструмент», «Додатковий інструмент»; «Концертмейстерський клас», «Оркестровий клас», «Історія української музики», «Історія зарубіжної музики» тощо.

І показник – сформованість художньо-естетичної потреби в оволодінні комплексом музично-виконавських знань і сугестивних умінь – обумовлений наявністю психолого-педагогічного стимулювання відповідного потребового спонукання, а також постійного продукування вищезазначених потреб у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. З метою надання першого психолого-педагогічного імпульсу потребовому збудженню студентів щодо отримання музично-виконавчих знань і

сугестивних умінь, було розроблено і впроваджено спеціальне діагностичне завдання «Діагностика музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики» за модифікованою методикою І. Глазунової (додаток).

Упроваджуючи це завдання у модульний контроль І семестру для студентів перших курсів музично-педагогічних факультетів та Інститутів мистецтв, ми мали на меті самоусвідомлення майбутніми вчителями музики певного дефіциту інформації щодо мистецько-виконавчих, музично-теоретичних, музично-педагогічних знань і умінь, необхідних для повноцінної фахової підготовки загалом і музично-виконавської підготовки зокрема. Оскільки формування мотиваційно-спрямованого компонента вимагає відповідного позитивного емоційного супроводження, створення сприятливої атмосфери взаємної довіри між учасниками навчально-виховного процесу, то для контролю результатів діагностичного завдання студентам було запропоновано використати методи самоконтролю і самооцінювання за допомогою спеціальних «ключів».

Використання означених методів дозволило засвідчити майбутніми вчителями музики наявний рівень їх музично-виконавських знань і стимулювало усвідомлення ними дефіциту знань у сфері музично-виконавської підготовки. Саме таке усвідомлення і надало психологічного імпульсу для потребового збудження щодо набуття означених знань. У той же час, використання методів самоконтролю і самооцінювання сприяло створенню позитивного психологічного клімату під час проведення навчального модулю, дозволило уникнути дискомфортної атмосфери хвилювання.

Слід зауважити, що специфіка змісту запропонованого нами діагностичного завдання полягала у поєднанні вельми простих завдань із досить складними для студентів І курсу. Саме постановка складних завдань забезпечувала стимулювання подальшого потребового спонукання щодо засвоєння музично-виконавських знань.

У частині використання сугестивних технологій під час проведення

вищезазначеного діагностичного завдання нами було застосовано педагогічне навіювання. З метою здійснення мобілізуючого впливу на студентів I курсу було використано типові для навчально-виховного процесу навіювальні настанови, що існують у вигляді відкритих прямих лексичних формул на кшталт: «Увага! Прошу приготуватися до виконання завдання! Час обмежений!» Саме на основі мобілізуючих навіювальних настанов нам вдалося досягти автоматичної, швидкої мобілізації для виконання завдання.

Подальша експериментальна робота передбачала надання потребовому збудженню тонічного, стійкого характеру шляхом перманентного розширення кола художньо-естетичних потреб під час вивчення навчальних курсів «Основний інструмент», «Додатковий інструмент», «Оркестровий клас», «Історія зарубіжної музики». Для цього у процесі музично-виконавської підготовки студентів нами було здійснено варіаційне застосування методів з групи мотивації навчання, художньо-творчих методів мистецького навчання, а також методів навчання відповідно з характером мистецької діяльності [127].

З метою психолого-педагогічного стимулювання потребового спонукання щодо набуття комплексу музично-виконавських знань і сугестивних умінь, необхідних для успішної фахової діяльності майбутнього вчителя музики, на орієнтаційно-адаптаційному етапі було використано техніку активного сугестивного самоврядування, що базується на аутосугестії та психосаморегуляції (АС та ПСР). Адже саме зняття психологічних бар'єрів щодо набуття музично-виконавських знань і відповідних умінь, їх активізація та подовження процесу працездатності під час заняття шляхом релаксації створюють для майбутніх учителів музики ситуацію успіху в процесі музично-виконавської підготовки.

Бажання пережити ситуацію успіху ще раз і ще раз сприяє психолого-педагогічному стимулюванню потребового спонукання до набуття музично-виконавських знань і сугестивних умінь, створює позитивну атмосферу на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту, додаткового музичного інструменту, концертмейстерського класу та групових заняттях з

методики викладання основного інструменту, оркестрового класу тощо, а також постійному продукуванню потреб у сфері вищезазначених знань і умінь.

Відповідно до запропонованої техніки активного сугестивного самоврядування нами було створено спеціальний релаксопедичний тренінг, який базується на аутосугестії та психосаморегуляції. На нашу думку, релаксопедичний тренінг доцільно використовувати у середині навчального дня, коли заняття припадає на третю або четверту «пару». Саме в цей час починає накопичуватися інтелектуальна та фізична втома від попереднього засвоєння навчального матеріалу, сприймання нового матеріалу уповільнюється і ускладнюється.

Проведення релаксопедичного тренінгу дозволяє не лише оновити енергію сприймання навчального матеріалу, але й інтенсифікувати навчальний процес у цілому за рахунок активізації резервних психічних можливостей, закладених у підсвідомості. У даному випадку релаксація, створена за допомогою спеціальних формул навіювання і самонавіювання, дозволяє також активізувати процес запам'ятовування, що передбачає сприймання й засвоєння досить значних обсягів навчального матеріалу.

Означений тренінг може використовуватися як під час індивідуальних, так і під час групових занять у процесі музично-виконавської підготовки студентів. Він передбачає п'ять етапів-кроків. Специфіка даної техніки полягає у поєднанні специфічних форм, методів і засобів сугестивних впливів із традиційними методами, засобами й прийомами мистецького навчання.

1 крок – ознайомчо-цільовий: стисле ознайомлення студентів із метою, формами, методами та засобами релаксопедичного тренінгу за допомогою використання методу мотивації мистецького навчання щодо роз'яснення значимості сугестивних технологій для формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики (5–7 хв.).

2 крок – концентруючий: створення необхідного психологічного настрою та подання концентрованої теоретичної інформації щодо тематики

заняття із застосуванням вербальних методів розповіді, пояснення тощо (5 хв.).

3 крок – релаксаційно-занурюючий: психологічне «уведення в стан релаксації» щодо набуття зручного положення тіла (позиція «візника»), концентрації уваги на словах викладача, сприймання формул навіювання (на кшталт: «Ви відчуваєтеся спокійно і впевнено, очі заплющені, звучить тиха прекрасна музика, вам приємно і цікаво, вас ніщо не відволікає від заняття, жодних сторонніх переживань і подразників немає») із залученням методів демонстрації музичних творів (3–5 хв.).

4 крок – інформаційно-змістовий: подання основного навчально-педагогічного матеріалу відповідно до запланованої теми заняття із залученням вербальних методів бесіди, розповіді, пояснення, поточних коментарів, демонстраційно-образних методів тощо (20–25 хв.).

5 крок – відновлювально-закріплюючий: вихід із стану релаксації на основі формул сугестії щодо впевненості в своїх силах, закріплення навчального матеріалу в пам'яті, активності психічних процесів тощо (на кшталт: «Ваша свідомість наповнюється бадьорістю, впевненістю в своїх силах. Все вивчене повністю залишається в пам'яті. Думки й образи ясні, яскраві. Розумова працездатність відновлюється і зростає. Розплющить очі, підведіть руки, струсніть руками. Настрій бадьорий, чудовий. Ви все засвоїли» (3–5 хв.).

Подальшу пролонгацію у студентів художньо-естетичних потреб було здійснено шляхом використання методу оприлюднення результатів музично-виконавської діяльності, поєднаного із сугестивним прийомом навіюваного побічного схвалення. Сутність цього методу полягає у педагогічному оцінюванні, аналізі й публічному визнанні результатів концертної музично-виконавської діяльності студентів. Прилюдне визнання успіхів майбутнього вчителя музики пролонгує його подальшу потребу щодо переживання ситуації успіху під час музично-виконавської діяльності.

Підвищити ефективність цього методу дозволив вищезазначений

прийом сугестивного впливу – навіюване побічне схвалення, який діє досить витончено. До прикладу, застосування таких побічних форм педагогічного навіювання з боку викладача, як «Я вважаю, що найяскравіше кульмінація прозвучала саме під час концертного виступу», або «Давно я не чула такого досконалого технічного виконання цього «Капрису» Н. Паганіні» дозволяє одночасно позитивно оцінити концертний виступ студента, проаналізувати особливості виконання і створити позитивну атмосферу шляхом відтворення ситуації його успіху.

Визначення I показника сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики відбувалось на основі модифікованої методики виміру художньо-естетичної потреби за Л. Севериною (додаток К). Проведення контрольного зрізу засвідчило позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

II показник сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту музично-виконавської підготовленості студентів музично-педагогічних факультетів та Інститутів мистецтв – вияв інтересу майбутніх учителів музики до активного пізнання музичного мистецтва. Саме педагогічна підтримка і пролонгація інтересу майбутніх учителів музики до набуття знань у сфері музичного виконавства зокрема і музичного мистецтва загалом сприяла створенню психологічної установки на формування музично-виконавської підготовленості на основі активізації емоціогенного фактору.

З метою формування і пролонгації інтересу студентів до активного пізнання музичного мистецтва нами було застосовано варіативне поєднання сугестивних технологій із методами стимулювання інтересу, вербальними, образно-демонстраційними методами, методами мистецького вправління тощо. З великої кількості методів сугестивного впливу для формування інтересу доцільно, на нашу думку, було застосувати комплексний метод управління станом людини, що функціонує на мовно-лексичній основі.

Вибір означеного метода обумовлений тим, що інтенсифікація у царині інтелектуальної діяльності студентів перших курсів музично-педагогічних

факультетів та Інститутів мистецтв призводить також до підвищення їх емоційної напруги. Значні інтелектуальні й емоційні навантаження студентів, особливо у процесі модульного контролю, екзаменаційних сесій тощо вимагають підвищення здатності до гнучкого самоуправління. У той же час, застосування означеного комплексного методу сприяє найбільш повному розкриттю фізичних та психічних можливостей респондентів.

Сформованість мотиваційно-спрямованого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики визначається також уміннями цілеспрямованого, усвідомленого самоуправління власним емоційним станом. Але цілеспрямоване самоуправління у сфері власних професійних інтересів, їх самокорекція не можуть з'явитися в студентів самі собою. Вони мають бути результатом цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу з боку викладачів під час фахової підготовки майбутніх учителів музики. У даному випадку мова іде про комплексне методичне забезпечення цілеспрямованого педагогічного стимулювання художньо-естетичних потреб і професійних інтересів на основі профілактики нервових навантажень, пов'язаних із стресовими ситуаціями навчально-виховного процесу.

Інструментарієм такого методичного забезпечення є варіативне застосування методів мотивації мистецького навчання, вербальних, образно-демонстраційних методів, методів мистецького вправлення тощо із методами сугестивного впливу, що складають основу сугестивних технологій.

Для розвитку інтересу майбутніх учителів музики до активного пізнання музичного мистецтва нами було залучено методику словесно-образного емоційно-вольового керування станом людини. Специфікою означеної методики є те, що вона включає не тільки формули та прийоми сугестивного впливу, але і *метод навчальних дискусій* з групи методів мотивації мистецького навчання. Слід зауважити, що цю методику доцільно використовувати у процесі групових аудиторних занять. Залучення запропонованої методики базується на основі міжпредметної інтеграції

навчальних дисциплін «Основний музичний інструмент», «Хоровий клас», «Оркестровий клас», «Концертмейстерський клас», «Історія української музики», «Історія зарубіжної музики», «Аналіз музичних творів» тощо.

Відповідно до навчальних програм для дискусій на I курсі було узгоджено наступні теми: «Розвиток жанру мадригалу в Італії епохи Відродження: поліфонічна чи гомофонно-гармонічна фактура?» (I семестр: семінарські заняття з навчальної дисципліни «Історія зарубіжної музики»); «Методи розвитку інструментально-технічних умінь і навичок виконання “подвійних нот”» на матеріалі скрипкових концертів віденських класиків (II семестр: секційне засідання НТТСМ).

Під час проведення навчальних дискусій з вищезазначених тем нами було запропоновано студентам висловлювати свої думки, позиції й аргументи згідно лексичних формул самонавіювання. Для наочності означені лексичні формули було нами розміщено на дошці в аудиторії, а також на картках, розданих усім учасникам дискусії. Кожен з учасників мав починати свої аргументи із окреслених на дошці вправ. Постійно продумуючи й промовляючи вголос під час дискусії для переконання іншої сторони визначені формулами фрази, студент за їх допомогою з метою переконання одночасно здійснює сугестивний вплив і на опонентів, і на самого себе у частині самонавіювання щодо впевненості в собі, вірності власних переконань тощо. Розробляючи означені лексичні формули, ми виходили з поради Г. Ситіна [182] щодо необхідності добору простих, зрозумілих і влучних формулювань, наприклад: «Я хочу зауважити...», «Я маю бажання висловити ...», «Я вірю в те, що ...», «Я впевнений (впевнена) ...», «Я переконаний (переконана), що ...», «Я можу довести ...», «Я відкидаю всілякі сумніви в тому, що ...», «Я використовую досвід ...», «Мені подобається теза...», «Я люблю вислів ...», «Я констатую ...», «Я роблю висновок ...».

Доцільно зазначити, що означений комплекс лексичних формул можна використовувати також в домашніх умовах, особисто для себе, з метою самонавіювання щодо впевненості у власних силах, творчих можливостях тощо.

З метою формування інтересу майбутніх учителів музики до активного

пізнання музичного мистецтва (II показник сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики) нами було поєднано методи мистецького навчання (метод демонстрації музичних творів, прийом створення ситуації самостійного вибору) із технологією психокорекційного тренування як засобом оптимізації засвоєння музичних знань на фоні оптимізації психічного стану (релаксопедичний тренінг).

Безпосередній педагогічний вплив на сферу мистецько-виконавських інтересів студента здійснює *метод демонстрації музичних творів*. Цей метод використовується як під час індивідуальних, так і під час групових занять з циклу професійно-предметної підготовки. Метод демонстрації музичних творів має безліч форм і засобів його залучення: від художньої демонстрації музичного твору безпосередньо викладачем, студентом чи навіть музичним колективом в стінах вищого музично-педагогічного навчального закладу або в концертних залах, до прослуховування музичного твору в запису на музичному диску, музичній платівці тощо.

Грамотне використання цього методу обумовлює вплив на зацікавленість майбутніх учителів музики щодо активного пізнання музично-виконавського мистецтва. Активізація мотиваційно-пізнавальних процесів підсилюється комунікативним фактором діалогічного спілкування на кшталт «викладач – студент», «студент – студент», «студент – музичний твір», створюючи позитивне емоційне супроводження під час музично-виконавської підготовки на орієнтаційно-адаптаційному етапі.

Активізації мотиваційно-пізнавальних процесів слугує також поєднання методу демонстрації музичних творів із педагогічним прийомом створення ситуації самостійного вибору. Це поєднання є вельми ефективним як на індивідуальних заняттях з «Основного інструменту», «Додаткового інструменту», так і на групових заняттях з «Оркестрового класу», «Історії української музики», «Історії зарубіжної музики» та ін.

Згідно цього прийому нами пропонувався для студентів ряд музичних

творів, з яких студент мав вибрати саме той твір, який студент вважає найбільш корисним для розвитку своїх музично-виконавських умінь і навичок. Таким чином студент є відповідальним за подальшу стратегію особистого музично-виконавського розвитку. Самостійний вибір навчально-педагогічного репертуару не тільки стимулює емоційно-вольову сферу, мотиваційну спрямованість студента, але й впливає на формування музичних смаків та творчих уподобань у процесі музично-виконавської підготовки.

Поєднання розглянутих вище методів і прийомів із релаксопедичним тренінгом доцільно, на нашу думку, використовувати також під час проведення обов'язкового «Слухання музичних творів», що заплановані навчальними програмами з музично-історичних навчальних дисциплін і підлягають подальшому контролю на іспитах та заліках шляхом проведення музичних колоквиумів.

Залучення методу релаксопедичного тренінгу під час такого слухання дозволяє не тільки створити комфортну психологічну атмосферу під час заняття, покращити енергію сприймання музичних творів, але й інтенсифікувати їх подальше розпізнавання за рахунок активізації резервних психічних можливостей, закладених у підсвідомості. Релаксопедичний тренінг дозволяє також активізувати процес запам'ятовування значно великих обсягів навчального матеріалу.

Для проведення такого різновиду навчальної діяльності, як «Слухання музичних творів», нами було застосовано наведений вище релаксопедичний тренінг, що містить 5 етапів-кроків. Специфіку даного тренінгу для цього різновиду діяльності складає четвертий – інформаційно-змістовий крок, під час якого власне і подається музичний матеріал, запланований для слухання.

Для вимірювання *II показника* сформованості мотиваційно-спрямованого компонента музично-виконавської підготовленості студентів – вияв інтересу до активного пізнання музичного мистецтва – нами була застосована модифікована методика О. Гребенюка «Тест на вияв рівня сформованості інтересу майбутніх учителів музики до прослуховування і виконання інструментальних музичних

творів» (додаток Л). Проведення контрольного зрізу засвідчило позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

Таким чином, доцільно констатувати, що розроблений і упроваджений нами комплекс сугестивних методів і засобів, поєднаних на варіативній основі із методами мотивації мистецького навчання, методами навчання відповідно з характером мистецької діяльності, вербальними, демонстраційно-образними та іншими методами, обумовив мотиваційну спрямованість майбутніх учителів музики на формування музично-виконавської підготовленості на базі відповідної психологічної установки.

Діагностування рівнів сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту музично-виконавської підготовленості студентів, здійснене шляхом проведення контрольних зрізів, засвідчило якісні позитивні зміни обох показників в експериментальних групах. Порівняння статистичних даних на констатувальному і формувальному етапах експериментальної роботи дозволяє зробити висновок про переконливу динаміку зростання показників сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту в експериментальних групах відповідно до критерію «Ступінь сформованості мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовки» (табл. 3.1., табл. 3.4.).

Таблиця 3.4

Розподіл респондентів за рівнями сформованості музично-виконавської підготовленості студентів на формувальному етапі експерименту (мотиваційно-спрямований компонент)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерію		1 показник		2 показник		Для критерію	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Низький	8	28,57	10	35,71	9	32,14	4	12,50	4	12,50	4	12,50
Середній	14	50,00	14	50,00	14	50,00	18	56,25	20	62,50	19	59,38
Високий	6	21,43	4	14,29	5	17,86	10	31,25	8	25,00	9	28,12

II етап формувального експерименту був спрямований на формування комунікативно-компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики. На цьому етапі сформованість даного компонента визначалась відповідно до критерію – «міра готовності майбутніх учителів музики до діалогічного спілкування з учасниками навчально-виховного процесу». Педагогічні вимірювання проводились згідно наступних показників: «здатність до організації творчої взаємодії з учасниками музично-виконавської діяльності», «володіння студентами вербальними, невербальними, музично-виконавськими засобами спілкування».

Визначаючи в якості критерію сформованості комунікативно-компетентнісного компоненту «міру готовності майбутніх учителів музики до діалогічного спілкування з учасниками навчального процесу», ми спирались на *суттєве* значення діалогічного спілкування для процесу мистецького навчання у вищих музично-педагогічних навчальних закладах у цілому і для формування музично-виконавської підготовленості студентів на основі сугестивних технологій зокрема. Логічний розвиток і динамізація означених процесів вимагали цілеспрямованого формування феномена готовності майбутніх учителів музики до діалогічного спілкування як до вельми ефективного інструменту удосконалення музично-виконавської підготовки.

Якщо послідовність розвитку музично-виконавської підготовленості передбачає після створення на I орієнтаційно-адаптаційному етапі відповідної психологічної установки (під час формування мотиваційно-спрямованого компоненту), то на II етапі логічним є поглиблення набутих комунікативних, музично-виконавських, музично-педагогічних знань і умінь на основі цілеспрямованого створення психологічної готовності студентів до діалогічного спілкування та творчої взаємодії. Адже, на нашу думку, саме діалогічне спілкування та творча взаємодія є вельми важливими чинниками активізації процесів пізнання. Отже, педагогічне забезпечення сформованості в майбутніх учителів музики феномена психологічної готовності до діалогічного спілкування забезпечує змістову – когнітивну складову їх

музично-виконавської підготовленості.

З огляду на вищезазначене, доцільно визначити II етап формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики як *когнітивно-поглиблюючий*. В якості *мети* на II когнітивно-поглиблюючому етапі нами було конкретизовано *формування фахової музично-комунікативної компетентності майбутніх учителів музики як вельми важливого чинника їх готовності до діалогічного спілкування у процесі музично-виконавської підготовки*. Зміст формування комунікативно-компетентнісного компоненту на когнітивно-поглиблюючому етапі формувального експерименту передбачає не тільки поглиблене засвоєння студентами комплексу музично-комунікативних, психолого-педагогічних, музично-педагогічних, організаційно-комунікативних та ін. знань, умінь і навичок, а й вільне оперування ними на практиці.

Під час проведення когнітивно-поглиблюючого етапу формувального експерименту нами було залучено ряд методів, засобів та форм.

З групи *методів сугестивного впливу*: аутотренінг, метод створення асоціативного малюнку, глобалізація, метод створення сугестивного фону, психосаморегуляція, методи моделювання емоціогенних ситуацій, інтерактивні сугестопедичні ігри, неінтерактивні сугестопедичні ігри, методи сугестопедичного контролю тощо.

З групи *засобів сугестивного впливу*: авторитет, інфантилізація, що відносяться до підгрупи складних засобів, а також двоплановість, інтонація та ритм, що належать до підгрупи елементарних засобів.

З *сугестопедичних форм* було застосовано наступні: комплексні сугестопедичні лекційно-практичні заняття, активні, пасивні, «концертні сеанси», заняття-спектаклі, сюжетні заняття тощо.

З групи *методів педагогічної комунікації*: бінарні методи, що поєднують методи творчої взаємодії із евристичними, інтерактивними, вербальними та іншими методами (евристичний діалог, евристичний полілог, софістична суперечка, колективне формулювання висновків, навчальна

дискусія тощо).

З групи *теоретичних методів*: аналіз, синтез, конкретизація, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікація тощо.

З групи *емпіричних методів*: діагностичні завдання, опитування тощо.

З групи *методів мистецького навчання за характером мистецької діяльності*: образно-демонстраційні методи, методи мистецького вправлення, виконання етюдів тощо.

Формування комунікативно-компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовленості студентів на основі використання сугестивних технологій здійснювалося під час індивідуальних і групових занять з психолого-педагогічних навчальних дисциплін, а також з «Основного інструменту», «Оркестрового класу», «Історії української музики», «Історії зарубіжної музики», «Методики музичного виховання» з циклу професійної науково-предметної підготовки, а також спецкурсу «Науково-практичні основи музично-педагогічної комунікації».

Слід зауважити, що окрім цього спецкурсу ні одна з вищеперерахованих навчальних дисциплін цілеспрямовано не вивчає проблем музичної комунікації, вельми важливих як для процесу музично-виконавської підготовки студентів, так і для їх подальшої діяльності вчителя музики. З огляду на вищезазначене, значущим фактором для формування комунікативно-компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовленості студентів Інститутів мистецтв є *розширення змісту навчальних дисциплін з циклу науково-предметної підготовки за рахунок привнесення в їх зміст музично-комунікативних елементів*. Саме таке розширення змісту навчальних дисциплін активізувало поглиблення когнітивних процесів у сфері музично-педагогічної комунікації і стало базою створення музично-комунікативної компетентності майбутніх учителів музики.

Доцільно зазначити, що застосування сугестивних технологій, які активно використовувались нами на когнітивно-поглиблюючому етапі, було

погоджено із студентами, підтримано ними і мало свідомий характер. У той же час, оскільки технології сугестивного впливу певною мірою належать до комунікативної сфери, частково можуть бути використані у фаховій діяльності вчителя музики (мова іде про сугестивну педагогіку), то ми вважали за потрібне надати студентам певні знання й уміння також і у сфері означених технологій, особливо щодо розуміння відповідної термінології, форм, методів, засобів тощо.

Перший показник сформованості комунікативно-компетентнісного компоненту – здатність до організації творчої взаємодії з учасниками музично-виконавської діяльності – передбачав розробку, варіативне залучення спеціального комплексу форм, методів, засобів і прийомів сугестивного впливу, теоретичних методів, тотожних однойменним мисленнєвим операціям, методів евристичного діалогу та полілогу, а також демонстрації музичних творів або їх фрагментів, художньої ілюстрації словесних пояснень, художнього вправляння, виконання етюдів тощо, поєднаних із вербальними методами під час формування музично-комунікативної компетентності майбутніх учителів музики.

Організаційна функція музично-виконавської підготовки передбачає володіння майбутнім учителем музики знаннями, уміннями й навичками щодо форм, методів, засобів і прийомів організації навчально-виховного процесу. Саме належним чином організована навчальна діяльність, яка залучає сугестивні технології, використовує інноваційно-комунікаційні, науково-технічні, мистецько-комунікативні методи й засоби, допомагає створити, на думку А. Козир, позитивну, сприятливу атмосферу щирого спілкування для діалогу між учасниками педагогічної взаємодії [70].

Організація творчої взаємодії між основними учасниками процесу музично-виконавської підготовки у вищих музично-педагогічних навчальних закладах цілком залежить від умінь викладача щодо володіння спеціальними формами, методами і прийомами співтворчості й співробітництва. Саме атмосфера творчого розв'язання завдань музично-виконавської підготовки,

актуалізація співпереживання ситуацій творчого успіху забезпечує активізацію когнітивних процесів.

З огляду на вищезазначене, особливого значення для формування комунікативно-компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовленості на когнітивно-поглиблюючому етапі формувального експерименту набуло відпрацювання із студентами діалогічних і полілогічних форм, методів і засобів музично-педагогічної комунікації. Адже володіння майбутніми вчителями музики уміннями діалогічного і полілогічного спілкування, яке передбачає рівноправність і взаємозбагачення учасників навчальних, виробничих, соціальних процесів тощо, забезпечує не тільки успішність їх фахової підготовки, а й успішність подальшої фахової діяльності. У той же час, специфіка формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики, обумовлена перманентним творчим спілкуванням із творами музичного мистецтва, передбачає постійне моделювання діалогічних і полілогічних відносин у процесі музикування.

Означені діалогічні та полілогічні відносини моделюються не тільки на кшталт «студент – викладач – музичний твір» під час індивідуальних занять з курсу «Основний музичний інструмент» для піаністів, баяністів, акордеоністів тощо, але й на кшталт «студент – викладач – концертмейстер – музичний твір» для струнників, духовиків тощо, «студентський оркестровий колектив – керівник – музичний твір» під час групових занять з курсу «Оркестровий клас», «студент (фортепіано) – студент (вокал, струнний, духовий, народний інструмент) – викладач – музичний твір» з курсу «Концертмейстерський клас» та ін.

У процесі музично-виконавської підготовки для діалогічного та полілогічного спілкування велику роль відіграють уміння викладача щодо створення позитивної, комфортної, творчої атмосфери під час індивідуальних і групових занять. Використання сугестопедичного прийому створення емоціогенної ситуації успіху на занятті сприяє поглибленню творчої взаємодії між студентом, викладачем та музичним твором, що опрацьовується. Нажаль

досить часто під час музично-виконавської підготовки викладач, спрямовуючи свою увагу на технічно складні для виконання елементи музичного твору, пропонує студентові багатократне їх повторення.

Під час роботи над музичним твором, коли студентові не вдається одразу опанувати складний елемент, його багаторазове недосконале повторення із фіксацією помилок створює у студента враження, що цей елемент або взагалі ніколи не прозвучить досконало, або прозвучить як потрібно зовсім не скоро. Таким чином, на занятті створюється і закріплюється емоціогенна ситуація невдачі, створюється психологічна проблема невпевненості студента у своїх силах, яку подолати значно складніше, ніж опрацювати складний для виконання технічний елемент. Навіть якщо з часом проблемний технічний елемент починає на занятті звучати добре, почасти, під час прилюдного виконання (на іспиті, концерті абощо), почуття невпевненості може з'явитися знов і завадити надійності виконання музичного твору.

На нашу думку, вирішення означеної проблеми знаходиться в площині варіативного поєднання методів мистецького навчання (демонстрації музичного твору, художньої ілюстрації словесних пояснень, виконання етюдів, створення ескізів, мистецького вправління тощо) із сугестопедичними методами і засобами (використання лексичних формул навіювання, побічного схвалення, створення і закріплення емоціогенних ситуацій успіху на занятті тощо).

У даному випадку можуть постати запитання: «Як на практиці викладач має відпрацьовувати зі студентом технічно складні елементи музичних творів, якщо не виокремлювати їх і багатократно не повторювати?». Або: «Як саме створювати ситуацію успіху під час роботи над музичним твором, якщо студент елементарно «не виграє» у належному темпі написані ноти, фальшивить та ін.?».

З метою вирішення поставлених проблемних завдань перед викладачем нами були розроблені методичні поради щодо створення ситуації успіху на

занятті у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. На нашу думку, методичні поради мають містити 10 заборон чого не потрібно робити викладачу-музиканту під час роботи над музичним твором, так званих «10 «не» для створення ситуації успіху» (додаток М).

Аналіз педагогічних вимірювань на констатувальному етапі експериментальної роботи засвідчив переважання низького та середнього рівнів сформованості комунікативно-компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх вчителів музики не тільки щодо володіння методами організації творчої взаємодії, а навіть щодо теоретичної обізнаності у сфері означених методів. Зважаючи на це, побудова методичного забезпечення на когнітивно-поглиблюючому етапі передбачала спочатку надання студентам спеціальних комунікативно-педагогічних знань, а вже потім відпрацювання відповідних методів.

Таким чином, методичний інструментарій було нами побудовано відповідно до трьох сугестопедичних блоків, розміщених послідовно. *I блок – інформаційно-понятійний; II блок – операційно-практичний; III блок – оцінно-контрольний.*

Виклад теоретичного матеріалу щодо методів організації творчої взаємодії, під час якого здійснювалось акумулювання комплексу науково-теоретичних понять у сфері музично-педагогічної комунікації, відбувався під час групових аудиторних занять з навчальних дисциплін «Оркестровий клас», «Методика музичного виховання», «Науково-практичні основи музично-педагогічної комунікації» (спец. курс), «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики», «Аналіз музичних творів», тощо з циклу професійної науково-предметної підготовки, «Психологія», «Педагогіка» з циклу професійно-орієнтованої підготовки. Специфіка занять полягала у застосуванні технологій сугестивного впливу, які обумовили відповідний зміст і структуру означених занять.

Для засвоєння і опрацювання студентам пропонувались наступні теми:

1) «Творча взаємодія як основа музично-педагогічного спілкування у

процесі фахової діяльності майбутнього вчителя музики»;

2) «Основні стилі музично-педагогічного спілкування»;

3) «Діалогічне спілкування як інструмент організації творчої взаємодії на уроці музики в загальноосвітній школі»;

4) «Основні форми, методи і засоби творчої взаємодії у процесі музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики»;

5) «Роль міміки і жесту у створенні професійного іміджу вчителя музики»;

6) «Застосування методів і засобів сугестопедагогіки на уроках музики в загальноосвітній школі»;

7) «Засоби сугестопедагогіки як інструмент розширення обсягів запам'ятовування навчального матеріалу».

Застосування сугестивних технологій під час опрацювання вищезазначених тем передбачало спеціально розроблений зміст кожного з сугестопедичних блоків.

Оскільки для групових занять з вищезазначених навчальних дисциплін найбільш прийнятними і звичними є форми лекційних і практичних занять, то для надання знань і відпрацювання відповідних умінь щодо методів творчої взаємодії нами було використано *форму комплексного сугестопедичного лекційно-практичного заняття* тривалістю півтори астрономічні години. Комплексне сугестопедичне лекційно-практичне складається з двох академічних годин: перші 45 хвилин – сугестопедична лекція і наступні 45 хвилин – сугестопедичне практичне заняття. З міркувань методичної доцільності перерва між півпарами не передбачалась, щоб не порушувати цілісності сугестопедичного впливу. Але стомленості від занять у студентів не спостерігалось за рахунок специфіки комплексного сугестопедичного лекційно-практичного заняття.

Означена *специфіка* (окрім описаної вище блочної структури заняття) полягає у наступному:

– у цілеспрямованому формуванні і використанні особливого

психологічного стану, що створює ефект гіпермнезії;

– у комплексному поєднанні різноманітних засобів сугестопедичного, психолого-педагогічного та естетично-мистецького впливу, що обумовлює засвоєння навчального матеріалу на творчому рівні;

– у глобалізації навчального матеріалу на основі попередньої розробки навчальних тем шляхом проведення тьюторських оглядових лекцій, наукової роботи студентів НТТСМ тощо, що забезпечує цілісне сприймання і засвоєння навчального матеріалу.

І сугестопедичний блок – інформаційно-понятійний – проводився нами у формі сугестопедичної лекції (45 хв.). Зміст означеної сугестопедичної лекції складався з вхідної бесіди, досеансової фази і сеансової фази. Когнітивно-педагогічна мета означеної лекції як форми інформаційно-понятійного блоку – формування музично-комунікативного тезаурусу студентів музично-педагогічних факультетів та Інститутів мистецтв. Вхідна бесіда (7 хв.) має на меті створення у студентів психолого-педагогічної установки на успішне сприймання і набуття нової навчальної інформації щодо сутності відповідних понять у сфері музично-педагогічної комунікації, а також сутності понять у сфері сугестивних технологій. Вхідна бесіда несе також сугестопедичне завдання, яке полягає у формуванні передумов для розвитку стану псевдопасивності сугерендів, необхідного для подальшого успішного засвоєння навчального матеріалу.

Досеансова фаза відводиться для виконання педагогічно-когнітивної задачі щодо інформаційного ознайомлення з темою і змістом нового навчального матеріалу. Сугестопедичне завдання досеансової фази полягає у створенні атмосфери радісного, легкого засвоєння навчального матеріалу (7 хв.).

Сеансова фаза, у свою чергу, складається з двох сеансів – активного і пасивного. Під час активного сеансу (15 хв.) студенти безпосередньо сприймають навчальний матеріал у процесі слухання викладача. З метою підтримки під час заняття позитивної, сприятливої для ефективного

засвоєння атмосфери манера викладання навчальної інформації здійснюється викладачем у відомій «інформаційній колісці». Викладач використовує фразування на основі запитальних, м'яких, імперативних інтонацій мовлення. Для більш комфортного засвоєння навчального матеріалу студенти користуються заздалегідь підготовленими опорними конспектами, опорними схемами, інтерактивними комплексами, що містять основний понятійно-навчальний апарат, який використовується в цей час викладачем.

Пасивний сеанс (15 хв.) забезпечує повторення навчального матеріалу шляхом ще одного його прослуховування, але уже на фоні звучання тихої, спокійної за характером класичної музики, тривалість якої не менше 15 хвилин. Нами, як правило, використовувалися наступні музичні твори: фрагменти лірично-споглядального характеру з Меси сі-мінор Й. С. Баха, «Прощальна симфонія» Й. Гайдна, *Andante spianato* з «Великого полонезу і анданте спіанато» Ф. Шопена (із повторенням), Е. Ельгар «*Salut D'Amor*» (із повторенням).

Сугестопедичне завдання сеансової фази – запам'ятовування навчального матеріалу на репродуктивному рівні.

II блок – операційно-практичний – проводився нами у формі сугестопедичного практичного заняття (45 хв.). Зміст означеного сугестопедичного практичного заняття складає *післясеансова фаза*. *Операційно-практичний блок* використовувався нами для практичного відпрацювання в умовах аудиторного заняття комунікативних методів творчої взаємодії, до яких належать інтерактивний, евристичний, сократичний діалог і полілог, навчальна дискусія, «дискусійна гойдалка», колективне формулювання висновків, «софістична суперечка», «протилежності», моделювання стилю діалогічного спілкування, моделювання власного іміджу та ін., а також сугестопедичні форми, методи та засоби, до яких належать глобалізація, двоплановість, естетизація та ін.

Сугестопедичним завданням *післясеансової фази* є не просто запам'ятовування прослуханої навчальної інформації та засвоєння

навчального матеріалу на *конструктивному та творчому рівні*, а й *формування умінь щодо вільного оперування ними – мети операційно-практичного блоку*. Адже саме фахова обізнаність щодо методів творчої взаємодії під час музично-виконавської підготовки, вільне оперування ними і володіння на практиці засвідчує сформованість музично-комунікативної компетентності майбутніх учителів музики.

Післясеансова фаза передбачає дві сугестопедичні стадії:

1) первинну інтерактивно-етюдну розробку методів творчої взаємодії (20 хв.);

2) вторинну підсумково-аналітичну розробку методів творчої взаємодії (20 хв.).

Для обох сугестопедичних стадій нами було використано *форму ігрових занять* із залученням методів рольових ігор та методів моделювання та розв'язання проблемних ситуацій, педагогічних задач для активізації креативності мислення. Ми погоджуємось із науковою позицією І. Шехтера – розробника сугестопедичного емоційно-сміслового метода, який базується на емоційно-смісловому підході до інтенсифікації навчального процесу. Дослідник вважає, що «різного роду ігри, кейси, проблемні ситуації залучають у процес навчання не тільки логіко-регіональну сферу мислення, а й установки, різнобарв'я гами емоцій та переживань, що й відповідає емоційно-смісловому підходу до проблеми інтенсивного навчання, яке становить поряд з іншими складовими основу сугестопедії» [27].

Педагогічне спостереження, залучене нами на формувальному етапі експериментальної роботи, засвідчило, що саме імітаційно-ігрові методи дозволили отримати вельми позитивні результати щодо вільного оперування і володіння методами творчої взаємодії у процесі музично-виконавської підготовки. Адже сутність означених методів полягає як в імітації поточної музично-виконавської діяльності, так і майбутньої фахової діяльності вчителя музики.

Особливо зручним для процесу музично-виконавської підготовки, на

нашу думку, є те, що така імітація носить колективний характер. Адже колективний характер дозволяє застосовувати інтерактивно-ігрові методи під час групових занять з навчальних дисциплін «Оркестровий клас», «Методика музичного виховання», спец. курсу «Науково-практичні основи музично-педагогічної комунікації», «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики», «Аналіз музичних творів», тощо з циклу професійної науково-предметної підготовки, «Психологія», «Педагогіка» з циклу професійно-орієнтованої підготовки.

Зміст 1 стадії післясеансової фази (операційно-практичний блок) щодо первинної інтерактивно-етюдної розробки методів творчої взаємодії включав наступний комплекс імітаційних ігрових вправ.

Для відпрацювання *діалогічного стилю педагогічного спілкування* з опорою на позитивний потенціал групи, активність, контактність, відкритість, самостійність суджень і оцінок, доброзичливість було використано:

– методи ігрового моделювання проблемних ситуацій музично-виконавської підготовки (на прикладах навчальних дисциплін за вибором студентів: «Основний музичний інструмент», «Оркестровий клас», «Аналіз музичних творів» тощо);

– методи інтерактивних рольових ігор «Студент в ролі викладача спец. курсу «Науково-практичні основи музично-педагогічної комунікації», «Студент в ролі керівника оркестрового колективу», «Студент в ролі наукового керівника» тощо за вибором студентів;

– методи навчально-педагогічних ігор щодо імітації елементів уроку музики в загальноосвітній школі: слухання музики, розучування пісні, музичної грамоти тощо;

– методи організаційно-діяльнісних ділових ігор «Засідання деканату педагогічного інституту», «Засідання ректорату НПУ імені М. П. Драгоманова (або іншого університету), «Засідання студентської ради Інституту мистецтв» тощо;

– методи атестаційних ділових ігор «Проведення професійної атестації артистів оркестрового колективу», «Проведення професійної атестації вчителів у загальноосвітній школі» тощо за вибором студентів;

– методи проведення науково-дослідних ділових ігор «Пленарне засідання Міжнародної науково-практичної конференції», «Секційне засідання Всеукраїнського наукового семінару» тощо.

Для відпрацювання на первинній інтерактивно-етюдній стадії комунікативних методів творчої взаємодії, до яких відносяться методи діалогічного та полілогічного спілкування (софістична суперечка, музичний полілог, евристичний полілог, навчальна дискусія та ін.) з опорою на позитивний потенціал групи, активність, контактність, відкритість, самостійність суджень і оцінок, доброзичливість було використано:

– метод ігрового моделювання музичного полілогу у процесі конструювання проблемно-орієнтованих ситуацій «Перевірка знань оркестрових партій під час модульного контролю з навчальної дисципліни «Оркестровий клас», «Перевірка знань хорових партій під час модульного контролю з навчальної дисципліни «Хоровий клас» тощо (за вибором студентів);

– методи інтерактивних ділових ігор «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу»;

– методи науково-дослідних ділових ігор «Я – модератор наукових дебатів», «Дискусія під час захисту магістерської роботи» тощо (за вибором студентів);

– методи навчально-педагогічних ігор з конструювання евристичного полілогу, «дискусійної гойдалки» тощо.

Зміст 2 сугестопедичної стадії післясеансової фази передбачає вторинну підсумково-аналітичну розробку методів творчої взаємодії. Визначені методи відпрацьовуються за допомогою *неінтерактивних ігрових вправ*.

Для відпрацювання діалогічного стилю педагогічного спілкування,

методів музичного, евристичного полілогу, навчальної дискусії, софістичної суперечки, колективного формулювання висновків, а також сугестопедичних методів, які можуть бути використані в подальшій фаховій діяльності вчителя музики (створення асоціативного малюнку, методів моделювання емоціогенних ситуацій, інтерактивних сугестопедичних ігор тощо) нами було використано ряд неінтерактивних ігрових вправ:

– ігрові вправи, що містять аналіз конкретних проблемних ситуацій музично-виконавської підготовки;

– ігрові вправи імітаційного характеру з наслідуванням конкретних навчальних дій викладачів, вчителів музики тощо;

– ігрові вправи, що вимагають вирішення практичних завдань музично-виконавської підготовки у сфері суто музичної комунікації: музичні імпровізації; створення музичних ансамблів (дуетів, тріо, квартетів) шляхом дописування до заданої музичного прикладу інших голосів, музичного супроводу; ескізного опрацювання оркестрових партитур тощо;

– ігрові вправи щодо окремих елементів проведення круглих столів НТТСМ відповідно до запланованої тематики засідань гуртків та проблемних груп музично-педагогічних факультетів та Інститутів мистецтв;

– ігрові вправи у процесі проведення індивідуальних практикумів для студентів.

III блок методичного забезпечення – *оцінно-контрольний*. Цей блок функціонує у відповідності до вимог ECTS, прийнятих на сьогоднішній день у ВНЗ України за 100-бальною шкалою оцінювання знань згідно принципів рейтингово-модульної системи навчання. Мета оцінно-контрольного блоку – шляхом здійснення поточних коротких, нескладних контрольних завдань на основі методу експрес-контролю привчити майбутнього вчителя музики до самоконтролю.

Експрес-контроль планується в кінці кожного комплексного сугестопедичного лекційно-практичного заняття (5–7 хв.). Матеріал для проведення модульного контролю, іспитів та заліків базується на матеріалі

поточного експрес-контролю.

Специфіка оцінно-контрольного блоку відповідно до нашої сугестопедичної технології полягає у наступному:

1) контроль здійснюється за кожним елементом навчального матеріалу, запланованого у навчальній програмі курсу;

2) педагогічна корекція помилок здійснюється шляхом ствердження і відпрацювання правильного результату, а не шляхом зосередження уваги студента на помилковому варіанті відповіді;

3) під час перевірки і корекції письмових завдань (тестів, письмових контрольних робіт, музично-аналітичних праць тощо) помилки не виправляються червоним кольором, який подразнює психіку студентів. Допускаються виправлення у синьому, бузковому, фіолетовому, зеленому кольорах;

4) під час усного контролю змагально-командного характеру у підгрупах (командах) мають прийматися і розглядатися всі відповіді; слабкіші студенти мають отримувати психологічну підтримку як у команді, так і з боку викладача;

5) організація модульного контролю має бути пов'язана із сюжетними розробками комплексних сугестопедичних лекційно-практичних занять і базуватися на поточному експрес-контролі, що проводиться за результатами кожного комплексного сугестопедичного лекційно-практичного заняття: перехід від одного контрольного завдання до іншого бажано здійснювати на ігровій основі, невимушено, легко.

Проведення контрольного зрізу щодо 1 показника сформованості комунікативно-компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики – володіння методами організації творчої взаємодії з учасниками музично-виконавської діяльності – відбувалось за допомогою модифікованої методики О. Хоружої «Діагностика музично-комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики» (додаток В). Аналіз отриманих у ході експериментальної роботи результатів засвідчив

позитивну динаміку сформованості означеного показника.

II показник сформованості комунікативно-компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовленості – володіння студентами вербальними, невербальними, музично-виконавськими засобами спілкування – свідчив про наявність у студентів музично-педагогічних факультетів та Інститутів мистецтв музично-комунікативної компетентності. Формування означених умінь студентів на цьому етапі формувального експерименту відбувалось шляхом варіативного застосування сугестопедичних технологій, теоретичних, евристичних, інтерактивних, демонстраційно-образних методів, а також методів мистецького вправління, методів музично-педагогічної комунікації.

Дослідники О. Гончаров, О. Єременко, А. Козир, М. Лещенко, Г. Побережна, О. Полякова, Є. Проворова, Т. Рейзенкінд, О. Рудницька, Л. Тарасова, І. Черепанова вважають такі засоби впливу, як вербальні (мова), невербальні (міміка, пантоміміка, жестикуляція, пластика, постава та ін.), а також музично-виконавські (спільне інтонування, спів, спільна гра на музичних інструментах та ін.) вельми ефективним інструментарієм музично-педагогічної комунікації у контексті емоційних контактів, підвищення продуктивності музично-виконавської підготовки. Саме тому починати формування в студентів умінь щодо володіння означеними засобами потрібно, на нашу думку, з метода роз'яснення їх значимості для музично-комунікаційної компетентності як важливого чинника готовності до діалогічного спілкування, для подальшої фахової діяльності вчителя музики, а також для формування емоційної культури особистості у цілому.

Метод роз'яснення значимості володіння вербальними, невербальними, музично-виконавськими засобами спілкування у фаховій підготовці вчителя музики належить як до групи методів сугестивної педагогіки, так і до методів мотивації навчання. Нами було залучено цей метод у контексті систематизації означених засобів за О. Поляковою [141, 167] згідно 4 інформаційних потоків:

- 1) вербального, що здійснює вплив за рахунок тембру, динаміки, сили

звучу у процесі мовлення, а також його ритму, темпу та емоційності;

2) зорового, що впливає шляхом комплексу невербальних сигналів міміки, пантоміміки, жестикуляції, постави, погляду тощо;

3) потоку тактильного діяння у процесі музично-виконавської підготовки шляхом легких, ненав'язливих дотиків, що можуть замінити пояснення;

4) потоку музичної інформації, що впливає за рахунок гучності, ритміки, метро-ритму, висотно-регістрових відмінностей музичного звуку.

З метою відпрацювання умінь щодо володіння вербальними, невербальними, музично-виконавськими методами комунікації нами було створено спеціальний сугестопедичний тренінг (додаток Н).

Проведення контрольного зрізу щодо *II показника* сформованості когнітивно-компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики – володіння студентами вербальними, невербальними, музично-виконавськими засобами спілкування – відбувалось за допомогою модифікованої методики Н. Кузьміної та В. Гінецинського «Самоаналіз вияву усвідомленості студентів щодо володіння вербальними, невербальними, музично-виконавськими засобами спілкування у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики» [149] (додаток П).

Таким чином, проведення контрольних зрізів щодо обох показників сформованості комунікативно-компетентнісного компоненту засвідчило наявність якісних позитивних змін в експериментальних групах (табл. 3.5). Динаміка зростання отриманих статистичних даних показників критерію «міра готовності майбутніх учителів музики до діалогічного спілкування з учасниками навчально-виховного процесу» на когнітивно-поглиблюючому етапі є переконливою. Порівняння статистичних даних на констатувальному (табл. 3.2) і формувальному (табл. 3.5) етапах експериментальної роботи продемонструвало, що значення обох показників критерію суттєво зросли у порівнянні з констатувальним етапом експерименту.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики на формувальному етапі експерименту (комунікативно-компетентнісний компонент)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерію		1 показник		2 показник		Для критерію	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Низький	9	32,14	9	32,14	9	32,14	5	15,63	3	9,38	4	12,50
Середній	16	57,14	14	50,00	15	53,57	20	62,50	22	68,75	21	65,63
Високий	3	10,72	5	17,86	4	14,29	7	21,87	7	21,87	7	21,87

Формування діяльнісно-творчого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій відбувалося на III етапі формувального експерименту. В якості критерію сформованості діяльнісно-творчого компоненту нами було визначено «ступінь вияву креативних якостей студентів у процесі здійснення музично-виконавської діяльності».

Метою III етапу формувального експерименту було підвищення результатів музично-виконавської підготовки на основі розвитку креативності майбутніх учителів музики. Відповідно до окресленої мети зміст III етапу формувального експерименту включав формування умінь саморегуляції як ефективного інструменту провадження креативної музично-виконавської діяльності, зокрема інтерпретаційної.

Результат креативної музично-виконавської діяльності, на нашу думку, полягає у самостійному створенні новаційного, оригінального продукту означеної діяльності – неповторного художнього образу музичного твору, що виник у процесі його інтерпретаційного опрацювання. З огляду на вищезазначене, III етап формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій було нами визначено як *продуктивно-результативний*.

На продуктивно-результативному етапі для формування діяльнісно-творчого компоненту було залучено комплекс сугестивних технологій, а також ряд методів, засобів і прийомів мистецького навчання (художнього вправлення, вербальних, демонстраційно-образних тощо). На нашу думку, варіативне застосування означених методів ефективно здійснює педагогічний вплив на самостійність, оригінальність музично-виконавської діяльності загалом і творчо-інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики зокрема.

І показником сформованості діяльнісно-творчого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики було визначено «наявність умінь саморегуляції у процесі музично-виконавській діяльності». Стратегія формування означеного компоненту на продуктивно-результативному етапі експериментальної роботи полягала у наведенні студентів за допомогою сугестивних технологій на знаходження алгоритму щодо самоорганізації та саморегуляції власних дій у процесі практичної музично-виконавської діяльності: як під час поточних індивідуальних та групових занять, так і під час оприлюднення результатів музично-виконавської підготовки – на заліках, екзаменах, концертних заходах вищих навчальних закладів.

Володіння інструментарієм саморегуляції є вельми значущим чинником сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики. Адже розвинені уміння саморегуляції обумовлюють виконавську надійність щодо оприлюднення результатів сумісної творчої діяльності викладача і студента.

Педагогічні спостереження, здійснені під час екзаменаційних сесій, проведення модульного контролю, концертних заходів тощо, засвідчують, нажаль, практичну відсутність у більшості студентів сформованих умінь саморегуляції власних дій не тільки у стресових ситуаціях оприлюднення результатів мистецько-виконавської підготовки, а навіть під час поточних індивідуальних та групових занять. Про це свідчить також аналіз отриманих

статистичних даних щодо сформованості діяльнісно-творчого компоненту, проведений на констатувальному етапі експериментальної роботи. Означений аналіз продемонстрував переконливе переважання низького і середнього рівнів сформованості відповідного показника.

Науковці А. Козир, Г. Падалка, Д. Юник стверджують, що існує пряма залежність між сформованістю умінь саморегуляції у процесі творчої музично-виконавської діяльності і надійністю щодо донесення до слухача її результатів. За висловом Д. Юника, «...виконавська надійність митців музичного мистецтва – це не вроджена, а набута інтегральна особистісна властивість, яка виявляється у безпомилковому, точному виконанні музичних творів у звичних та емоціогенних умовах сценічної діяльності» [207, 125].

Базуючись на вищенаведеному твердженні дослідників, слід зауважити, що для здійснення ефективної музично-виконавської діяльності студентів недостатньою є навіть ретельна, кропітка підготовка навчально-педагогічного репертуару з «Основного інструменту», «Додаткового інструменту», «Постановки голосу», «Хорового диригування» тощо. Адже в умовах емоціогенних стресових ситуаціях концертного виконання часто від проведеної роботи нічого не залишається. Реалізація інтерпретаційної концепції створення художнього образу музичного твору, її операційно-технічного забезпечення, як правило, становить не більше 60 %, а іноді сягає 20–30 % від виконання музичного твору в звичних умовах аудиторних індивідуальних занять.

Означені спостереження дозволяють констатувати про необхідність цілеспрямованого формування умінь саморегуляції у процесі музично-виконавської діяльності як інструменту завадостійкості щодо надмірної дії стресорів. Формування та розвиток означених умінь здійснювались за рахунок спеціально розробленого методичного інструментарію, який містить методи формування виконавської надійності, інноваційні методи, а також сучасні технології сугестивного впливу.

До методичного інструментарію щодо забезпечення виконавської

надійності увійшли:

– творчі завдання щодо саморегуляції музичної пам'яті у її сенсорному, короткостроковому та довгостроковому аспектах, які базуються на методах усвідомленого відбору «цінної» музичної інформації за рахунок активізації довільної уваги; методах логічного структурування музичного матеріалу; методах вибіркового виконання фрагментів музичних творів; методах ранжування фрагментів музичних творів за ступенем складності для процесу запам'ятовування тощо.

– творчі завдання щодо самокорекції емоційного й логічного оцінювання проміжних та кінцевих результатів музично-виконавської діяльності;

– творчі завдання щодо самонастроювання на реалізацію інтерпретаційної моделі музичних творів;

– творчі завдання щодо самоконтролю під час реалізації художньої інтерпретації.

З метою формування умінь саморегуляції у процесі музично-виконавської підготовки нами було створено також сугестопедичний аутотренінг умінь саморегуляції, основою якого став сугестопедичний метод аутогенної модифікації. Застосування означеного методичного забезпечення передбачало створення відповідних психолого-педагогічних умов, а саме:

– психологічної впевненості студентів щодо можливості стовідсоткового донесення до слухача результатів мистецько-виконавської підготовки на основі розвитку умінь саморегуляції власних дій;

– перманентної підтримки позитивного емоційного супроводження процесу формування означених умінь;

– навіювання думки студентів про власний багатий інтелектуально-вольовий потенціал.

Під час тренінгу регулювання психологічного стану студентів відбувається спочатку під керівництвом викладача, а у процесі опанування завданнями аутотренінгу поступово переходить в саморегуляцію на основі

посилення активності навіювання, спрямованого на себе.

Перевагою сугестопедичного аутотренінгу є те, що в процесі його проведення психолого-педагогічні цілі викладача-сугестора і студента-сугеренда повністю збігаються. Успішність процесу самонавіювання обумовлює рівень саморегуляції, причому, що є вельми важливим для ефективності тренінгу, студент у реальному часі відчуває здатність до самостійного керування власною увагою, пам'яттю, емоційними проявами.

Інструментарієм сугестопедичного аутотренінгу формування умінь саморегуляції у процесі музично-виконавської підготовки є лексичні формули самонавіювання. Використання означених лексичних формул сприяє концентрації уваги, контролю емоційного стану, актуалізації інтелектуальної активності тощо (додаток Р).

Для вимірювання сформованості діяльнісно-творчого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики згідно *I показника* була залучена модифікована методика Н. Кузьміної та В.Гінецинського «Діагностика умінь володіння методами саморегуляції в процесі музично-виконавської діяльності та під час концертного виступу» [149] (додаток Д).

Контрольний зріз щодо сформованості *I показника* діяльнісно-творчого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики відповідно до критерію «Ступінь володіння креативно-виконавськими якостями для провадження музично-виконавської діяльності» засвідчив переконливі позитивні тенденції щодо якісних змін означеного показника.

II показник сформованості діяльнісно-творчого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики – уміння створювати самостійну та оригінальну інтерпретацію музичних творів – у повній мірі засвідчує ступінь розвиненості креативно-мисленнєвих якостей студентів.

На необхідності подолання репродуктивно-наслідувальних тенденцій під час інтерпретаційного опрацювання музичних творів наполягає

О. Щолокова. Дослідниця зазначає, що «... кожна інтерпретація художнього твору починається з власної, індивідуальної інтерпретації, тобто виходить із сприйняття» [202, 75].

У той же час, не можна відкидати спрямовуючу роль викладачів з «Основного музичного інструменту», «Оркестрового класу», «Хорового класу», «Постановки голосу», музично-теоретичних дисциплін щодо формування умінь і навичок музичної інтерпретації у процесі музично-виконавської підготовки. Нами було спеціально створено сугестопедичну методику формування умінь художньої інтерпретації музичних творів. *Метою* означеної методики стало подолання *розриву між репродуктивним і самостійним способами* здійснення художньої інтерпретації музичних творів у контексті синтезу раціонального та інтуїтивного у процесі музично-виконавської підготовки студентів.

Досягнути цього вдалося за рахунок уведення в методичний інструментарій характерних *сугестопедичних форм*, а саме: *концертних сеансів, занять із залученням суміжних видів мистецтва, занять-спектаклів, сюжетних занять, ігрових занять* тощо. Означені сугестопедичні форми привнесли додаткову естетизацію в інтерпретаційні процеси, яка у поєднанні з глобалізацією навчального матеріалу дозволяє переосмислити у цілому підходи до створення художньої інтерпретації.

Методика базується на засадничих принципах сугестопедії, а саме:

- принципі радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації навчання;
- принципі єдності свідомого, парасвідомого та інтегральної мозкової активації;
- принципі сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу.

Сутність методики полягає у *глобалізації навчального матеріалу щодо основних закономірностей інтерпретаційного процесу, яка дозволяє на початку опрацювання музичного твору окреслити у цілому його образно-художній зміст, узагальнюючий характер, не зосереджуючись на першій*

стадії інтерпретаційного процесу на деталях. В той же час, у подальшому інтерпретаційному опрацюванні окремі деталі мають розглядатися як певні елементи одного музичного цілого.

До *специфіки* методики відноситься наступне:

1) «вмонтованість» у вищенаведені сугестопедичні форми навчальних занять методичного інструментарію мистецького навчання: вербальних методів (бесіди, поточного коментаря, вербалізації змісту музичних творів), демонстраційно-образних методів (демонстрації музичних творів, художньої ілюстрації словесних пояснень тощо); методів мистецького вправління, варіантної розробки художнього матеріалу, створення художніх образів; музично-педагогічних дискусій, мистецтвознавчих дебатів та ін.;

2) наявність засобів естетизації інтерпретаційного процесу або артистичних засобів мистецтва, які є органічною складовою створення художньої інтерпретації у контексті системно-цілісного підходу: засобів музичного мистецтва, хореографії, живопису, декоративного й прикладного мистецтва, фотографії, кіно тощо;

3) зорієнтованість методичного забезпечення формування умінь творчої інтерпретації на креативність інтерпретаційного процесу у контексті оригінальності і самостійності:

– роль викладача полягає виключно у забезпеченні максимально сприятливих умов для інтерпретаційної діяльності студентів;

– безпосередньо інтерпретаційне опрацювання здійснюється студентами самостійно.

Сугестопедична методика формування умінь художньої інтерпретації музичного твору являє собою ланцюжок сугестопедичних занять, де кожній ланці відповідає певна стадія інтерпретаційного процесу. Означена методика призначається нами для таких навчальних дисциплін, як «Оркестровий клас», «Хоровий клас», під час проведення яких постійно виникають проблемні ситуації щодо втілення інтерпретаційних умінь студентів. У той же час, методика може бути адаптована і застосовуватися і під час індивідуальних

занять з «Основного інструменту», «Додаткового інструменту», «Концертмейстерського класу» тощо.

I стадія. Музикознавчий контекст. Зміст: цілісне й предметне ознайомлення студентів із глобальною історико-теоретичною інформацією щодо історичної епохи, в якій жив і творив автор музичного твору, запланованого до інтерпретаційного опрацювання, творчості означеного автора, відповідного мистецького напрямку, його художньо-стильових особливостей. Сугестопедична форма – концертний сеанс. Заняття триває академічну годину, що вельми зручно як для індивідуального, так і для групового заняття в сучасних умовах музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Концертний сеанс потребує обов'язкової ретельної підготовки викладача-сугестора. Під час попередньої підготовки до концертного сеансу викладач підбирає допоміжний музичний твір або попури з декількох творів, які належать до тієї ж епохи, того ж мистецького напрямку, що й основний музичний твір, запланований до інтерпретаційного опрацювання. В якості допоміжного твору можливе також використання музичного твору того ж самого автора, що й основний твір. Сугестопедичні вимоги до підбору допоміжного твору:

- музичний твір має бути спокійного, споглядального характеру;
- музичний твір має містити художньо-стильові риси, характерні для мистецького напрямку, у руслі якого створено основний твір;
- тривалість допоміжного музичного твору має точно співпадати із тривалістю звучання навчального матеріалу, запланованого викладачем до викладення;
- виконання допоміжного твору має бути досконалим.

Під час підготовки до концертного сеансу викладач-сугестор декілька разів прослуховує допоміжний музичний твір з метою визначити в ньому образні зміни настрою, нюансування, темпу, динаміки тощо. Після цього здійснює розподіл навчального матеріалу щодо історико-теоретичних

відомостей про епоху створення та автора основного музичного твору, відповідний мистецький напрям, характерні стильові особливості тощо відповідно до особливостей звучання допоміжного музичного твору. Викладач-сугестор має тренувати нюанси звучання голосу в процесі викладення навчального матеріалу згідно до нюансів допоміжного твору. Саме від цього залежить якість засвоєння студентами навчальної інформації.

Методичні вимоги до проведення концертного сеансу:

1) поведінка викладача-сугестора на початку концертного сеансу відповідає початку концерту: урочиста і стримана;

2) викладення навчального матеріалу починається після звучання музичного вступу або після викладення першої музичної теми допоміжного твору з повноцінно взятого дихання: інтонування тексту піднесене, але в залежності від характеру звучання допоміжного музичного твору;

3) фрази, проголошені викладачем-сугестором, мають співпадати із музичними фразами; зміна у тембрі, силі, динаміці голосу обумовлюється змінами в музиці: радісні, впевнені інтонації відповідають мажорному ладу, меланхолічні, ліричні – мінорному;

4) початок мовлення припадає на першу сильну долю музичної фрази, а закінчення – на останню слабку; якщо відбувається відповідний збій у мовленні, необхідно дочекатися закінчення музичної фрази і спокійно продовжити мовлення з сильної долі наступної музичної фрази;

5) темп мовлення залежить від агогіки допоміжного музичного твору.

Таким чином, правильно проведений концертний сеанс дозволяє не тільки на глобальному рівні повноцінно, радісно і без напруги для студентів засвоїти навчальну інформацію музично-теоретичного змісту, необхідну для грамотного, обґрунтованого інтерпретаційного процесу, а й емпіричним шляхом, за допомогою сприймання допоміжного твору, підтвердити отриману навчальну інформацію щодо втілення творчого задуму композитора у характерних стильових особливостях музичної мови тієї чи іншої епохи.

Після завершення концертного сеансу викладач пропонує студентам на протязі тижня (до другого заняття) провести самостійну роботу щодо знаходження і опрацювання музично-теоретичної, музично-історичної літератури у контексті продовження глобального ознайомлення з епохою та мистецьким напрямом, у руслі яких було створено основний музичний твір.

II стадія. Музично-операційний контекст. Зміст: на базі демонстрації і порівняння різних виконань основного твору сформулювати розгорнуте визначення його характеру, а також аналіз засобів музичної виразності (музичної форми, мелодії, гармонії, метро-ритму, фактури, динаміки, штрихів тощо) у створенні означеного характеру. Сугестопедична форма – заняття із залученням суміжних видів мистецтва. Тривалість – академічна година.

Заняття із залученням суміжних видів мистецтва, як і концертний сеанс, потребує ретельної попередньої підготовки викладача. Заняття із залученням суміжних видів мистецтва проводиться за допомогою мультимедійних засобів – інтерактивної дошки, моніторів, планшетів – в залежності від матеріального забезпечення аудиторії.

Навчальний матеріал монтується викладачем наступним чином: студентам пропонується декілька різних варіантів виконання основного твору, який призначено для інтерпретаційного опрацювання. Кожний варіант виконання супроводжується на екранах показом творів живопису, скульптури, архітектури тощо відповідної культурної епохи. Означений показ носить суто ілюстративний характер і не потребує зосередження довільної уваги. Сугестопедичне значення ілюстративного показу полягає в естетизації процесу музичного сприймання основного твору, розуміння його образно-художнього змісту у контексті глобалізованого сприймання відповідного історично-музичного стилю. Тривалість цієї частини заняття складає 30 хвилин, за які студентами мають бути прослухані не менше 3 варіантів виконання основного твору, щоб

запобігти створенню стереотипів у подальшому інтерпретаційному опрацюванні.

Наступні 15 хвилин заняття студенти мають витратити на розгорнуте, узагальнене визначення характеру, образного змісту, жанру і форми музичного твору, яке треба зробити самостійно «на слух» у письмовій формі.

Домашнє завдання, яке студенти отримують після заняття із залученням суміжних видів мистецтва, полягає у самостійному створенні у письмовій формі музично-теоретичного аналізу основного твору відповідно до вимог навчальної дисципліни «Аналіз музичних творів». Для виконання домашнього завдання користування нотним текстом є обов'язковим. Засоби музичної виразності аналізуються виключно у контексті узагальненого, розгорнутого визначення характеру і художньо-образного змісту музичного твору на основі глобалізованого уявлення про жанрово-стильові особливості музичного напрямку, в руслі якого було написано даний твір.

III стадія. Аналітично-педагогічний контекст. Зміст: оцінювання рівня музично-виконавської складності твору, а також виявлення його музично-педагогічного потенціалу. Сугестопедична форма – інтерактивне ігрове заняття.

Тривалість заняття 45 хвилин. Застосовуючи інтерактивні ігри на кшталт «Студент в ролі керівника оркестрового колективу», «Мистецтвознавчі дебати в стилі телевізійного ток-шоу», «Науково-практична конференція з питань художньої інтерпретації музичних творів», «Я – модератор «круглого столу» та ін., проаналізувати ряд музично-виконавських завдань щодо інтерпретаційного створення художнього образу музичного твору, конкретизувати музично-виконавські засоби дотримання цілісності форми, виявлення точки «Золотого перетину», відтворення музичного стилю, притаманного певному музичному напрямку, планування нюансів та динаміки тощо у контексті авторського

здуму. На основі колективного формулювання висновків визначити педагогічний потенціал музичного твору для формування інтерпретаційно-виконавських умінь студентів.

Після інтерактивного ігрового заняття студентам надається домашнє завдання щодо самостійного виконання у письмовій формі творчого завдання «Анотація-інтерпретація музичного твору», в якому до двох попередньо виконаних завдань додаються авторські рекомендації студентів щодо інтерпретаційного опрацювання музичного твору. Виконання означеного творчого завдання може послужити основою для складання модульного контролю, заліку або екзамену з навчальних дисциплін «Оркестровий клас», «Хоровий клас». Слід зауважити, що використання означеної методики забезпечує практичну підготовку студентів до Державного іспиту у царині створення анотації багатоголосного музичного твору, що входить у програму іспиту.

Контрольний зріз, що проводився за методикою І. Грінчук та О. Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій» [35, 202–221], засвідчив позитивні тенденції щодо сформованості діяльнісно-творчого компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів відповідно до *II показника*.

Необхідно зазначити, що проведені контрольні зрізи щодо обох показників сформованості діяльнісно-творчого компоненту дали змогу констатувати якісні позитивні зміни в експериментальних групах (табл. 3.6). Динаміка зростання отриманих статистичних даних показників критерію «ступінь вияву креативних якостей студентів у процесі здійснення музично-виконавської діяльності» на результативно-продуктивному етапі є переконливою. Порівняння статистичних даних на констатувальному (табл. 3.3) і формувальному (табл. 3.6) етапах експериментальної роботи продемонструвало, що значення обох показників критерію суттєво зросли у порівнянні з констатувальним етапом експерименту.

Таблиця 3.6

Розподіл респондентів за рівнями сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики на формувальному етапі експерименту (діяльнісно-творчий компонент)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерію		1 показник		2 показник		Для критерію	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Низький	12	42,86	10	35,71	11	39,28	6	18,75	6	18,75	6	18,75
Середній	12	42,86	14	50,00	13	46,43	18	56,25	16	50,00	17	53,13
Високий	4	14,29	4	14,29	4	14,29	8	25,00	10	31,25	9	28,12

Для визначення динаміки формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій нами було здійснено порівняння статистичних даних отриманих на констатувальному (табл. 3.7) і формувальному (табл. 3.8) етапах експерименту.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій за результатами констатувального експерименту

Компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	A	%	A	%	A	%
Мотиваційно-спрямований	22	17,19	60	46,87	46	35,94
Комунікативно-компетентнісний	17	13,28	68	53,13	43	33,59
Діяльнісно-творчий	21	16,41	58	45,31	49	38,28
Загальний показник сформованості ВК	20	15,65	62	48,43	46	35,93

**Рівні сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх
учителів музики з використанням сугестивних технологій
за результатами формувального експерименту
(чисельник – абсолютний показник, знаменник – відносний показник)**

Компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-спрямований	5/17,86	9/28,12	14/50,00	19/59,38	9/32,14	4/12,50
Комунікативно-компетентнісний	4/14,29	7/21,87	15/53,57	21/65,63	9/32,14	4/12,50
Діяльнісно-творчий	4/14,29	9/28,12	13/46,43	17/53,13	11/39,28	6/18,75
Загальний показник сформованості ВК	4/15,48	8/26,03	11/50,00	19/59,38	5/34,52	5/14,58

Таким чином, за результатами порівняння статистичних даних на констатувальному і формувальному етапах експериментальної роботи ми змогли зафіксувати динаміку формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, яка подана на рисунку 3.1.

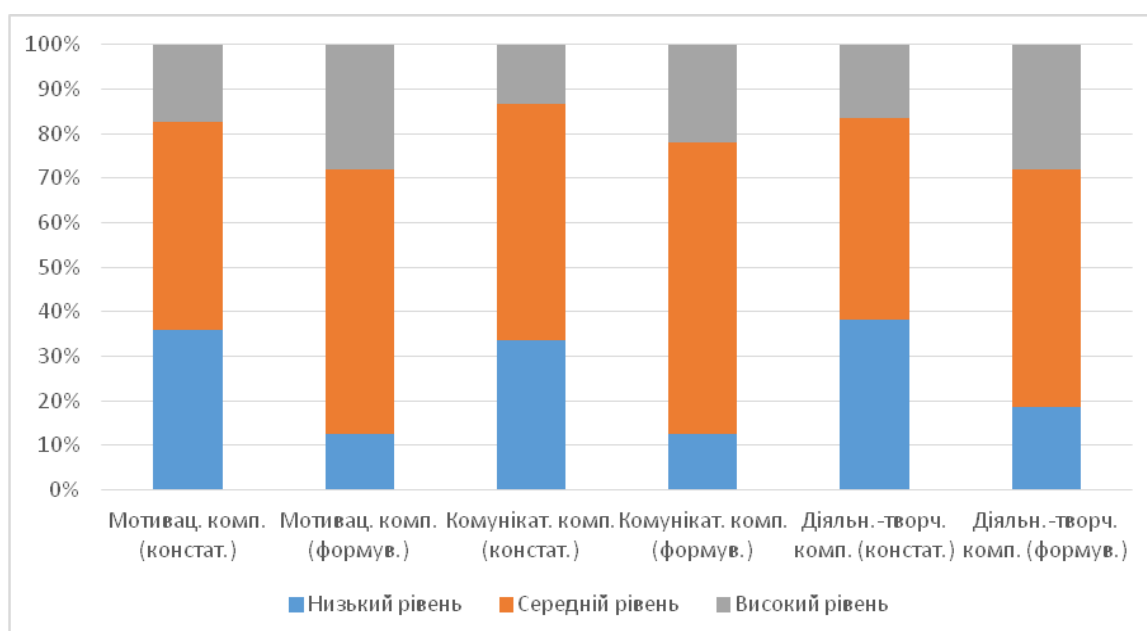


Рис.3.1 Динаміка формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій

Слід зазначити, що за результатами проведення дослідно-експериментальної роботи відбулось збільшення середнього та високого рівнів, а стосовно низького рівня, то відбулось його зменшення за рахунок якісного переходу респондентів на більш високі рівні.

Перевірка достовірності отриманих результатів дослідно-експериментальної роботи здійснювалась за допомогою методів математичної статистик (додаток С).

Таким чином, аналіз отриманих у результаті проведеної експериментальної роботи статистичних даних дозволяє констатувати наступне:

– порівняння статистичних даних у контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) групах, отриманих під час проведення формувального експерименту дозволило представити динаміку ефективності запропонованого методичного інструментарію й мало таку різницю: на високий рівень піднялися 10,41 % респондентів ЕГ, натомість високий рівень у КГ залишився незмінним. Щодо середнього рівня, то у студентів КГ за результатами формувального експерименту він склав 50%, натомість у студентів ЕГ – 59,38 %, різниця <9,38 %, а низький рівень у респондентів КГ мали 34,52 %, у ЕК – 14,58 %, різниця зменшилась на >19,94 %;

– динаміка позитивних змін показників сформованості мотиваційно-спрямованого, комунікативно-компетентнісного та діяльнісно-творчого компонентів свідчить про ефективність впровадженої в навчальний процес вищих музично-педагогічних навчальних закладів методики використання сугестивних технологій для формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики;

– впроваджена нами методика, не зважаючи на нетрадиційність методичного інструментарію, не перевантажує навчальний процес введенням нових навчальних дисциплін, збільшенням навчальних годин щодо навантаження на студентів, одночасно стимулюючи їх до підвищення

результативності музично-виконавської підготовки;

– методика підлягає екстраполяції і може бути застосована в інших галузях мистецького навчання;

– розроблений та впроваджений методичний інструментарій у процес музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій вивільняє резервні можливості студентів щодо збільшення обсягів засвоєння навчального матеріалу, розвитку креативно-інтелектуальних можливостей, а також підвищує результативність означеної підготовки за рахунок актуалізації умінь саморегуляції та самоконтролю у процесі музичного навчання.

Висновки до розділу III

Відповідно до завдань дослідно-експериментальної роботи на констатувальному етапі дослідження за участю 236 респондентів нами було визначено, на основі розроблених у попередньому розділі критеріїв та показників, рівні сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, а саме: низький, середній та високий, які відображають мотиваційно-спрямований, комунікативно-компетентнісний та діяльнісно-творчий компоненти.

На констатувальному етапі експерименту педагогічне діагностування мотиваційно-спрямованого компонента відбувалось з метою визначення ступеня сформованості його показників і дозволило засвідчити 17,19 % респондентів з високим рівнем сформованості музично-виконавської підготовленості, 46,87 % віднесено до середнього рівня, а 35,94 % досліджуваних виявилось низького рівня за мотиваційно-спрямованим компонентом.

За результатами діагностування сформованості комунікативно-

компетентнісного компоненту музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики на констатувальному етапі експерименту було зафіксовано перевагу середнього (53,13 %) та низького (33,59 %) рівнів досліджуваного явища.

Діагностування рівнів прояву показників діяльнісно-творчого компоненту музично-виконавської підготовленості студентів на етапі констатації мало такі результати: 16,41 % – високий рівень, 45,31 % – середній та 38, 28 % респондентів віднесено до низького рівня.

Статистичні результати констатувального діагностування засвідчили переважання середнього (48,43 %) та низького (35,93 %) рівнів прояву показників музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій. Такі результати діагностування вимагають проведення спеціальної педагогічної роботи означеного напрямку.

З метою перевірки методичного інструментарію та проведенням поетапної методики музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій було здійснено дослідно-експериментальну роботу, яка тривала два навчальні роки з 2012–2014 навчальні роки й передбачала виокремлення 2-х груп – експериментальної (32 респонденти) та контрольної (28 респондентів).

Формувальний експеримент здійснювався в три етапи. На кожному з етапів відповідно до його мети і змісту застосовувався комплекс спеціально підібраних форм, методів і засобів сугестивних технологій, поєднаних із формами, методами та засобами мистецького навчання.

На першому (*орієнтаційно-адаптаційному*) етапі експерименту в якості специфічного методичного інструментарію формування мотиваційно-спрямованого компонента музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики відбувалось на базі міжпредметної інтеграції та варіативного поєднання таких методів: бесіди, опитування, тестування, пізнавальних ігор,

навчальних дискусій, заохочення, роз'яснення та педагогічного пояснення, мистецького вправляння, демонстраційно-образних з релаксопедичним тренінгом, технікою активного сугестивного самоврядування, комплексним методом управління станом людини, що функціонує на мовно-лексичній основі, лексичні формули навіювання і самонавіювання тощо. На даному етапі було створено релаксопедичний тренінг, який дозволив не лише оновити енергію сприймання навчального матеріалу, але й інтенсифікувати навчальний процес у цілому за рахунок активізації резервних психічних можливостей, закладених у підсвідомості.

На другому (*когнітивно-поглиблюючому*) етапі нами застосовувались такі методи: бінарні (поєднують методи творчої взаємодії із евристичними, інтерактивними, вербальними та ін.), образно-демонстраційні, аутотренінгу, глобалізації, створення сугестивного фону, психосаморегуляції, моделювання емоціогенних ситуацій, інтерактивні сугестопедичні ігри, неінтерактивні сугестопедичні ігри, сугестопедичного контролю, діагностичних завдань, опитування, мистецького вправляння, а також сугестивні засоби та сугестопедичні форми навчання, які сприяли оволодінню студентам певних знань і вмінь у сфері сугестивних технологій, поглибленню набутих комунікативних, музично-виконавських, музично-педагогічних знань і вмінь, вільному їх використанню на практиці.

Визначальною особливістю цього етапу стало розроблення методичних порад викладачу-музиканту: «10 «не» для створення ситуації успіху»; сугестопедичного лекційно-практичного заняття, яке складається з трьох блоків (*інформаційно-понятійного, операційно-практичного та оцінно-контрольного*), що передбачало надання студентам спеціальних комунікативно-педагогічних знань щодо організації творчої взаємодії та подальше відпрацювання відповідних методів на практиці; сугестопедичного тренінгу формування музично-комунікативної компетентності майбутніх учителів музики (вербальні, невербальні).

музично-виконавські засоби).

На третьому (*продуктивно-результативному*) етапі пріоритетним було комплексне використання створених методик: сугестопедичного аутотренінгу формування умінь саморегуляції у процесі музично-виконавської підготовки, сугестопедичної методики формування умінь художньої інтерпретації музичного твору) та методів, прийомів і засобів мистецького навчання, що направлене на формування та розвиток умінь саморегуляції як ефективного інструменту провадження креативної музично-виконавської діяльності, результатом якої є створення оригінального, неповторного художнього образу музичного твору.

Перевірка методичного інструментарію щодо ефективності музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій здійснювалась за допомогою проведення контрольних зрізів відповідно до визначених критерій і показників на кожному етапі формувального експерименту та дозволила засвідчити наявність якісних позитивних змін у сформованості означених показників у порівнянні з констатувальним етапом експерименту. Порівняння статичних даних у КГ і ЕГ щодо сформованості музично-виконавської підготовленості студентів з використанням сугестивних технологій показало зниження низького рівня та збільшення середнього та високого рівнів респондентів.

Слід зазначити, що завдяки застосуванню авторської методики музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій у навчально-виховному процесі розкриваються нові перспективи особистісно-професійного розвитку студентів мистецьких та музично-педагогічних факультетів. У ході експериментального дослідження майбутні вчителі музики набули теоретичних музично-виконавських і сугестивних знань та практичних навичок, оволоділи вміннями створювати атмосферу психологічного комфорту в учнівському середовищі, будували комунікативні відносини

між партнерами спілкування на діалогічній основі з використанням вербальних, невербальних та музично-виконавських засобів навчання, що сприяло розкриттю та творчій реалізації потенціалу студентів у практичній діяльності.

Матеріали розділу висвітлено у статтях [104; 107; 111; 168].

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичні узагальнення та експериментально доведено ефективність авторської методики музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, яка є актуальною для музично-педагогічних навчальних закладів України. Проведене теоретичне та експериментальне дослідження, виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1. З'ясовано сутність поняття «сугестія» та «сугестивна технологія» у науковій літературі, розглянуто основні види та стани сугестії, наведено історичну періодизацію, виокремлено свідомі та несвідомі механізми навіювання. Зроблено ретроспективний аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження, розкрито особливості використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики.

У процесі дослідження було визначено, що сугестія, виступаючи невід'ємною важливою складовою початково-виховного процесу музично-педагогічних факультетів та Інститутів мистецтв є інноваційним засобом впливу на особистість студента, ефективність якого залежить від особистісних та професійних якостей викладача, від змісту навіювання та від сукупності ситуацій його виконання. Застосування у фаховій підготовці майбутніх учителів музики сугестивних засобів, прийомів та методів змінює структуру та принципи традиційного навчання, сприяє підвищенню якості та результативності означеного процесу.

2. Проаналізовано стан розробки досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній теорії та практиці навчальних закладів України та зарубіжжя. Визначено, що використання сугестивних технологій у навчально-виховному процесі потребує створення психолого-педагогічних умов і спрямоване на розкриття внутрішніх резервних можливостей особистості, на стимуляцію

мотиваційної сфери, підвищення інтересу до навчання, основу якої становить неусвідомлювана психічна активність й супроводжуються психогігієнічним, психотерапевтичним та психопрофілактичними ефектами.

Використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики дозволяє підвищити мотивацію студентів в оволодінні ними фаховими знаннями, уміннями та навичками, пізнавати власні психічні показники, сприяє розвитку здатності до саморозуміння свого «Я», самостійності, дає можливість студентам оволодіти методами творчої взаємодії, виконавською інтерпретацією музичних творів, наповнити навчально-виховний процес позитивними переживаннями та реалізуватись у професійній діяльності. Слід зазначити, що побудова та реалізація сугестивного впливу залежить від добору форм, засобів, методів, знань про інформаційні потоки впливу, зовнішніх і внутрішніх факторів та завдань музично-виконавської підготовки. У результаті дослідження нами дано авторське визначення, що використання *сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики* передбачає організацію *психічно-динамічного комплексного процесу, що ґрунтується на впливах партнерів на свідомому й підсвідомому рівнях в умовах психологічного комфорту, в ході якого розвиваються та формуються певні музично-художні уявлення особистості, не притаманні їй раніше для створення та реалізації оригінальних концепцій музичних творів у виконавському процесі.*

3. Обґрунтовано *методологічні підходи* до музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, а саме: гуманістичний, системно-цілісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний та культурологічний, що спрямовані на індивідуальний розвиток здібностей особистості, яка здатна у процесі мистецької діяльності цілісно сприймати та відтворювати художньо-музичні образи мистецьких творів, дозволять сформувати сучасні знання та вміння для досягнення високого професійного рівня, сприятимуть підвищенню

загального культурного рівня, самовдосконаленню та самореалізації нею своїх потенційних можливостей. Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій потребує взаємодії наступних *функцій*: діагностичної, оцінної, організаційної, релаксаційної та творчої.

Основними *принципами* музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики визначено: *індивідуалізації; єдності свідомого й безсвідомого; інтеграції; радісного, ненапруженого навчання у поєднанні з психічною релаксацією; діалогової взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу*, які дозволяють утворити атмосферу психологічного комфорту, сформувані цілісні музичні знання, сприяють активізації усвідомлюваних та неусвідомлюваних елементів психічної діяльності, створенню власного оригінального стилю у подальшій творчій діяльності.

4. Теоретично узагальнена та розроблена компонентна структура музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, що складається з *мотиваційно-спрямованого, комунікативно-компетентнісного та діяльнісно-творчого компонентів*. Визначено *критерії* досліджуваного феномена: ступінь сформованості мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовки (показники: наявність художньо-естетичної потреби до оволодіння музично-виконавськими знаннями і сугестивними вміннями; вияв інтересу до активного пізнання музичного мистецтва), міра готовності майбутніх учителів музики до діалогічного спілкування з учасниками навчально-виховного процесу (показники: здатність до організації творчої взаємодії з учасниками музично-виконавської діяльності; володіння студентами вербальними, невербальними, музично-виконавськими засобами спілкування), ступінь вияву креативних якостей студентів у процесі здійснення музично-виконавської діяльності (показники: наявність умінь саморегуляції у процесі музично-виконавської діяльності; вміння створювати самостійну та оригінальну інтерпретацію музичних творів).

Розроблені критерії дозволили діагностувати стан музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій та визначити рівні сформованості означеного феномена, а саме: низький, середній та високий. Діагностика показала, що на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи переважають респонденти середнього та низького рівнів.

5. Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики залежить від дотримання наступних *педагогічних умов*, а саме: *врахування індивідуально-типологічних особливостей майбутніх учителів музики у використанні вольових впливів; самоактуалізація гармонійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської діяльності; орієнтація майбутніх учителів музики на розвиток мистецької рефлексії*, які істотно впливають на якість означеної підготовки студентів з використанням сугестивних технологій.

6. Розроблено методичний інструментарій музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, ефективність якого була перевірена під час формувального експерименту. Проведення експериментальної роботи відбувалось відповідно до визначених етапів: *орієнтаційно-адаптаційного* (формування мотиваційно-спрямованого компоненту), *когнітивно-поглиблюючого* (формування комунікативно-компетентнісного компоненту), *результативно-продуктивного* (формування діяльнісно-творчого компоненту) та здійснювалось згідно визначеної мети і змісту кожного з етапів формування музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики на основі застосування сугестивних технологій, окресленого і впровадженого спеціально розробленого методичного комплексу, що поєднує форми, методи і засоби сугестивного впливу із формами, методами і засобами мистецького навчання.

Експериментально перевірено ефективність методики музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій та доцільність її реалізації у процесі дослідницько-експериментальної роботи. У результаті порівняння статистичних даних у

контрольних та експериментальних групах було зафіксовано переважання середнього та високого рівнів сформованості означеного феномена, що дало змогу визначити динаміку позитивних змін показників сформованості мотиваційно-спрямованого, комунікативно-компетентнісного та діяльнісно-творчого компонентів і підтвердити оригінальність, нетрадиційність та ефективність впровадження методики музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій у навчальний процес вищих музично-педагогічних навчальних закладів України.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест на виявлення ставлення студентів до музично-виконавської діяльності
(авторська модифікація «Тесту на виявлення ставлення до виконавської діяльності» В. Петрушина)

	Ключ
1. Я часто запізнююся на музичні заняття	Ні
2. Займаюся самостійно, відволікаюся менш за інших	Так
3. Під час педагогічної практики у школі я надаю перевагу аудіо- та відеозаписам музикантів, а не власному виконанню музичних творів	Ні
4. Виконуючи музичний твір публічно, я думаю лише про те, щоб скоріше все закінчилось	Ні
5. Я надаю перевагу готовій інтерпретації музичного твору, що пропонує викладач, не намагаюся розширити свої знання про музичний твір та привнести в його інтерпретацію щось своє	Ні
6. Я часто відсутній на заняттях без поважних причин	Ні
7. Я намагаюся не брати участі у концертних виступах частіше, аніж інші	Ні
8. На музичні заняття я приходжу непідготовленим частіше, аніж інші	Ні
9. Я працюю над виконанням музичних творів нерегулярно, несистематично	Ні
10. Я намагаюся обмежити кількість сценічних виступів у відповідності до програмових вимог (модуль, залік, екзамен)	Ні
11. Зазвичай я забуваю зауваження педагога щодо виконання музичного твору і згадую їх в останній момент	Ні
12. Мені подобається приблизно більше половини творів з моєї навчальної програми	Так
13. Мені подобається процес концертного виконання музичних	

	207
творів перед учнівською аудиторією	Так
14. У порівнянні з іншими я працюю більш самостійно	Так
15. Я виступаю у концертах частіше інших	Так
16. Мені буває не цікаво на більшості індивідуальних занять	Ні
17. Виконуючи музичний твір, я зазвичай думаю про те, яке враження я складаю на слухачів	Ні
18. Я спокійніше ставлюсь до своєї майбутньої професії, ніж інші	Ні
19. У колі своїх друзів я рідко говорю про свій концертний виступ	Ні
20. Щоб була така можливість, я б взагалі відмовився б від концертних виступів перед слухачькою аудиторією та різними екзаменаційними комісіями	Ні
21. Я читаю книги та різні матеріали про музикантів, слухаю їх записи частіше інших	Так
22. Я вважаю свою майбутню професію як одну із можливостей публічно виступати перед людьми різного віку	Так
23. Я відшукую будь-який привід для того, щоб виконати музичний твір перед слухачами	Так
24. Мені подобається ретельна робота над інтерпретацією музичних творів	Так
25. Зазвичай я намагаюсь вивчати додатково музичні твори, окрім заданих викладачем	Так
26. Зазвичай я публічно виконую музичний твір один раз на семестр	Ні
27. Я приймаю участь у концертних виступах лише тому, що так вимагає викладач	Ні
28. Я вважаю, що під час концертного виконання музичного твору немає необхідності емоційно викладатися	Ні
29. На шкільних уроках під час проходження педагогічної практики мені подобається влаштовувати додаткові прослуховування музичних творів у власному виконанні	Так
30. Мене ніколи не потрібно просити, щоб виступити де-небудь	Так

31. Я проявляю активний інтерес до пізнання музичного мистецтва Так
32. Мені цікаво оволодівати методами творчої взаємодії Так

Обробка результатів тестування здійснювалася за сумою отриманих балів, з яких 10–14 балів – низький рівень; 15–20 – середній; 21–30 – високий. Кожен бал виставлявся у випадку відповідності отриманої відповіді з тією, що визначалася ключем.

Додаток Б

Методика вирішення студентами проблемних ситуацій за Р. Нємовим

Використання цієї методики дозволило нам визначити педагогічні здібності студентів на основі того, як вони знаходять вирішення зазначених в методиці проблемних ситуацій. Перед початком дослідження студенти отримали наступну інструкцію: «Перед вами – низка складних педагогічних ситуацій. Після ознайомлення з кожною із них, Вам необхідно вибрати із числа запропонованих варіантів такий, який, на Ваш погляд, буде найбільш ефективним з педагогічної точки зору. Якщо жоден із запропонованих варіантів Вас не влаштує, то можна вказати свій, оригінальний варіант після всіх перерахованих відповідей. Це, як правило, буде 7-й та наступні варіанти відповідей на ситуацію».

Ситуація 1. Ви почали проведення уроку, всі учні заспокоїлися, настала тиша, і незабаром у класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, здивовано подивились на учня, який засміявся, він, дивлячись вам прямо у вічі, заявив: «Мені завжди смішно дивитись на Вас. І хочеться сміятись, коли ви починаєте вести заняття». Як ви реагуєте на це? Виберіть та відмітьте мовну реакцію, що найбільш підходить з числа запропонованих нижче, а саме: 1) «Ось тобі й на!»; 2) «А чому тобі смішно?»; 3) «Ти що, клоун?»; 4) «Я люблю веселих людей»; 5) «Тобі, мабуть, нецікаво вчитись, краще сміятись?»; 6) «Мені, навіть, подобається, що я створюю тобі веселий настрій».

Ситуація 2. З початку заняття або вже після того, як ви провели декілька занять, учень заявляє вам: «Я не думаю, що ви, як педагог, зможете нас чомусь навчити». Ваша реакція на таку ситуацію: 1) «Твоя справа — вчитися, а не вчити вчителя»; 2) «Таких, як ти, я, звичайно, нічому не зможу навчити»; 3) «Може тобі краще перейти в інший клас або вчитися у іншого вчителя?»; 4) «Тобі просто не хочеться вчитися»; 5) «Мені цікаво, чому ти так вважаєш?»; 6) «Давай поговоримо про це докладніше. У моїй поведінці, напевно, є щось таке, що наводить тебе на цю думку?».

Додаток В

Діагностика музично-комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики (за модифікованою методикою О. Хоружої)

Термінологічний словник-таблиця.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
3. На якому курсі Ви навчаєтесь?
4. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?
5. Скільки семестрів тривало вивчення навчальних дисциплін «Оркестровий клас», «Педагогіка», «Основний музичний інструмент», «Методика музичного виховання», «Психологія»?

Інструкція. Складіть таблицю за зразком, уважно прочитавши назви запропонованих понять, що розміщуються в лівій колонці. В середній колонці самостійно дайте визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правій колонці напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

Поняття	Визначення	Зміст
Діалогічне спілкування		
Стиль педагогічного спілкування		
Музичний ансамбль		
Засоби музичної виразності		
Творча взаємодія		
Навчальна дискусія		
Софістична суперечка		
Евристичний полілог		
Професійний імідж вчителя музики		
Невербальні засоби комунікації		
Рольова гра		
Аутотренінг		
Створення асоціативного малюнку		
Сугестивна педагогіка		
Наслідувальні методи опрацювання музичного твору		

Додаток Д

Діагностика умінь володіння методами саморегуляції в процесі музично-виконавської діяльності та під час концертного виступу (за модифікованою методикою Н. Кузьміної та В. Гінецинського)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – “безумовно ТАК» до 1 – “безумовно НІ»)

1. Шкала для оцінювання самоконтролю щодо досконалої інструментально-виконавської підготовленості концертної програми:

– Я контролюю інтонаційну точність і безпомилковість виконання музичних творів за рахунок попереднього виявлення інтонаційно-проблемних, складних для запам'ятовування епізодів, їх аналізу та відпрацювання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я контролюю точність і безпомилковість виконання складної для запам'ятовування поліфонічної музичної фактури за рахунок попереднього опрацювання означеної фактури по «горизонталі» (згідно розвитку кожного з голосів) і по «вертикалі» (в акордових сполуках).

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я контролюю цілісність передачі музичного матеріалу слухачам за рахунок максимального «занурення» в емоційно-образний зміст музичного твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я контролюю завершеність виконання музичного твору за рахунок сконцентрованості на попередньо визначених елементах музичної форми.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

2. Шкала для оцінювання здатності до саморегуляції процесу виконавської діяльності:

– Я здатен (здатна) усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення

інтонаційної неточності і, не зупиняючи динаміки музичного твору, повернутись до інтонаційно-точного виконання музичного твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я здатен (здатна) усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення неточності метро-ритмічного малюнку музичного матеріалу, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, повернутись до точного метро-ритмічного малюнку.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я здатен (здатна) усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення епізодичних втрат, неточностей при передачі технічно складних елементів авторського тексту, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, непомітно відновити цілісність і точність виконання авторського тексту музичного твору

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я здатен (здатна) усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення епізодичних втрат при передачі музичного матеріалу слухачам, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, непомітно відновити цілісність авторського музичного матеріалу.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

3. Шкала для оцінювання самонастройки виконавців на реалізацію інтерпретаційної моделі інструментально-виконавських творів під час концертних виступів:

– Я здатен (здатна) сконцентрувати виконавську увагу виключно на інтерпретаційних завданнях щодо повноцінного розкриття художнього образу музичного твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я можу перед виходом на естраду повністю зосередитись на емоційно-образному змісті першого твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я спроможний (спроможна) перед виходом на сцену вибірково нівелювати дію тих стрес-факторів, котрими порушується мій творчий

емоційний стан.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я спрямовую себе на реалізацію не тільки попередньо продуманої інтерпретації музичного твору, а і створеної на засадах імпровізації, безпосередньо у процесі концертного виконання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Додаток Ж

Діагностика музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики (за модифікованою методикою І. Глазунової)

Термінологічний словник-таблиця.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
3. На якому курсі Ви навчаєтесь?
4. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили і за якою спеціальністю?

Інструкція. Складіть таблицю за зразком, уважно прочитавши назви запропонованих понять, що розміщуються в лівій колонці. В середній колонці самостійно дайте визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правій колонці напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

Поняття	Визначення	Зміст
Агогіка		
Аплікатура		
Художньо-образна концепція музичного твору		
Засоби музичної виразності		
Творча інтерпретація		
Виконавська надійність		
Художньо-педагогічний аналіз музичного твору		
Ноктюрн		
Сонатна форма		
Фуга		
Етюд		
Вербалізація змісту музичного твору		
Музична фактура		
Метод варіантної розробки художнього матеріалу		
Наслідувальні методи опрацювання музичного твору		

Додаток К

Тест на вияв рівня сформованості художньо-естетичних потреб студентів щодо музично-виконавської діяльності (за методикою Л. Севериної)

1. Вважаю, що навчальні програми з курсів «Основний інструмент», «Додатковий інструмент», «Оркестровий клас», «Концертмейстерський клас» мають суттєво зменшити кількість запланованих навчальних годин.

2. Вважаю, що навчальні програми з курсів «Основний інструмент», «Додатковий інструмент», «Оркестровий клас», «Концертмейстерський клас» мають суттєво зменшити кількість музичних творів, запропонованих для опрацювання.

3. Я надаю більшу перевагу слуханню сучасної популярної вокальної музики по відношенню до слухання класичної, народної та сучасної інструментальної музики.

4. Я вважаю, що люди лицемірять, стверджуючи, що їм подобається слухати класичну, народну та сучасну інструментальну музику.

5. Вивчаючи теоретичний матеріал з навчальної дисципліни «Методика музичного виховання», я отримаю більше умінь і навичок, необхідних для практичної діяльності вчителя музики, ніж слухаючи і виконуючи музичні інструментальні твори.

6. Вважаю, що виконання класичної, народної та сучасної інструментальної музики у засобах масової інформації в найближчий час зникне.

7. Вважаю, що естрадна вокальна музика є найбільш популярною порівняно із класичною, народною та сучасною інструментальною музикою.

8. Я ніколи не пропоную друзям та родичам відвідати концерти, конкурси, фестивалі, де звучить виключно класична, народна та сучасна інструментальна музика.

9. Мені не подобається брати участь у проведенні модулів, заліків, іспитів, концертних виступів з інструментально-виконавської підготовки.

10. Я відмовляюсь, коли у дружньому або сімейному колі мені пропонують зіграти на музичному інструменті.

Інструкція: відповідь «Так» – 1 бал, відповідь «Ні» – 2 бали.

Високий рівень сформованості потреби щодо слухання та виконання інструментальних музичних творів – від 18 до 20 балів, середній рівень – від 14 до 17 балів, низький рівень – від 10 до 13 балів.

Додаток Л

Тест на вияв рівня сформованості інтересу майбутніх учителів музики до прослуховування і виконання інструментальних музичних творів (за методикою О. Гребенюка)

Відповіді на запитання (від 01 до 05, де 05 – впевнено «так», 04 – більше «так», чим «ні», 03 – не впевнений, 02 – більше «ні», чим «так», 01 – впевнено «ні») записуються у відповідні клітинки в картках:

Курс

Дата

Прізвище, ім'я, по батькові

1	4	7	10	13	16
2	5	8	11	14	17
3	6	9	12	15	18

Обробка карток: необхідно скласти всі цифри у кожній строчці. Три строки відповідають трьом рівням інтересу. Та строчка, в якій міститься найбільша сума, буде відповідати наявності у даного респондента рівню інтересу.

Що спонукає Вас вивчати навчальну дисципліну «Основний музичний інструмент»?

1. Вчу тому, що це передбачено навчальним планом університету.
2. Тому, що ці знання необхідні для отримання фаху вчителя музики.
3. Тому, що мені це цікаво.

Як Ви пояснюєте своє відношення до вивчення навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент»?

4. Якби це було можливо, я взагалі не вивчав би цей курс.
5. Вважаю, що вивчення цього курсу потрібно мені для загального розвитку.
6. Вважаю, що чим більш поглиблено я займаюсь інструментально-виконавською діяльністю, тим більше мені хочеться дізнаватись і удосконалювати відповідні уміння.

Яка робота на заняттях з «Основного музичного інструмента» Вам більш за все подобається?

7. Слухати пояснення і зауваження викладача.
8. Слухати і оцінювати роботу на заняттях своїх товаришів.
9. Самостійно шукати шляхи вирішення інструментально-виконавських проблем, доводити свою позицію.

Яке значення має вивчення курсу «Основний музичний інструмент» для оволодіння Вами фахом учителя музики?

10. Ніякого.
11. Відвідуючи «Основний музичний інструмент», краще розумієш інші музичні навчальні дисципліни.
12. Інструментально-виконавські знання й уміння допомагають мені стати висококваліфікованим фахівцем.
13. Чи не вважаєте Ви, що найбільш складні інструментально-виконавські проблеми, що постають у процесі вивчення курсу «Основний музичний інструмент» під час навчання в Інституті мистецтв можна було б взагалі не розглядати?
14. Чи не вважаєте Ви, що у фаховій діяльності Вам знадобляться тільки деякі знання й уміння у сфері інструментального виконавства?
15. Чи не вважаєте Ви, що поглиблені знання щодо змісту, принципів, методів і засобів інструментального виконавства є запорукою успішної фахової діяльності вчителя музики?
16. Чи бувають випадки, коли Вам не вистачає інструментально-виконавських знань, умінь і навичок, але засвоювати їх Ви не бажаєте?
17. Чи бувають випадки, що на заняттях з «Основного музичного інструменту» Вас зацікавлює певний матеріал мистецтвознавчого, методично-виконавського, музично-педагогічного змісту, але вдома бажання ним займатися зникає?
18. Як часто під час вивчення матеріалу з теорії та методики інструментального виконавства Ви звертаєтесь, окрім підручників і конспектів, до інших джерел інформації: книг, інтернет-джерел, аудіо і відео записів, відвідування наукових, мистецьких заходів тощо?

Додаток М

Методичні поради викладачу-музиканту:

«10 «не» для створення ситуації успіху»

1. **Не** починати роботу над новим музичним твором з анонсування його технічних складностей, а концентрувати увагу студента виключно на художньо-творчих проблемах створення музичного образу.

2. **Не** зупиняти студента під час виконання у недосконало виконаних місцях музичного твору, дати дограти (або доспівати) до кінця твору, частини або фрагменту, щоб не створювати певного «психологічного порогу» для їх подальшого удосконалення.

3. **Не** фіксувати увагу студента на недосконало виконаному елементі, а оцінювати виконання у цілому в контексті дотримання музичної форми, конкретизації засобів музичної виразності та ін. Якщо студент сам вказує на технічні недоліки виконання, зауважити, що над цим елементом потрібно ще працювати, але перевести мову на позитивні моменти виконання.

4. **Не** опрацьовувати музичні елементи, складні для виконання, вичленяючи їх із загального контексту твору тільки заради технічного удосконалення. Вичленяти такі музичні елементи доцільно з метою створення необхідної динаміки, нюансування, тембру тощо, розглядаючи технічний аспект виключно як засіб створення музичного образу, а не як самоціль.

5. **Не** робити прямих зауважень негативного характеру щодо оцінювання поточного виконання, а тим більше щодо особистісних якостей самого студента. Зауваження та побажання негативного характеру мають містити порівняння із попередніми успіхами. Наприклад: «На минулому занятті «подвійні ноти» звучали чіткіше»; «На концерті кульмінація прозвучала яскравіше, ніж сьогодні»; «У вправах на початку заняття хроматичні гами звучали просто блискуче! Підтягни їх виконання у концерті

(сонаті, етюді абощо) до такого самого рівня».

6. **Не** підказувати одразу прийоми і засоби виконання без самостійного аналізу студентом власних музично-виконавських проблем.

7. **Не** пропускати без позитивного оцінювання жодного, навіть маленького успіху студента як на занятті, так і під час прилюдного виступу.

8. **Не** працювати під час занять над окремими фрагментами музичного твору більше, ніж над твором у цілому, дотримуючись певного балансу, щоб не зосереджувати студента на тактичних проблемах окремих музичних елементів.

9. **Не** вставляти у концертну програму або програму іспиту недосконало підготовлений музичний твір, щоб уникнути психологічного дискомфорту під час виконання і не створити емоціогенну ситуацію поразки, яка може привести до психологічної травми студента.

10. **Не** закінчувати заняття оціночними судженнями негативного характеру. Підсумовуючи заняття, провести аналіз негативних моментів у контексті практичних рекомендацій щодо їх виправлення, узагальнюючи опрацювання на уроці. Остання фраза має підкреслювати позитивні моменти заняття і стверджувати думку, щодо подальшого творчого успіху студента.

Додаток Н

Сугестопедичний тренінг формування музично-комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики (вербальні, невербальні, музично-виконавські засоби)

1.1. *Вербальний потік.* Пильність у відпрацюванні вербальних засобів музичної комунікації. Здатність підібрати необхідний вербальний засіб для вирішення музично-педагогічної задачі. Уміння вчасно підібрати засіб є передумовою високої якості розв'язання проблеми.

Завдання 1. Одному із студентів пропонується вголос виконати короткий текст, що містить вступне слово до слухання музичного твору на уроці музики в загальноосвітній школі. Вимоги до виконання: впевненість, стримана емоційність, утримання уваги слухачів. Засоби виконання: залучення низького регістру голосу, дотримання середньої сили й темпу мовлення, динамічний хід з підсиленням гучності до змістової кульмінації. Студенти, що слухають, мають визначити і записати як стандартні, так і нестандартні, на їх думку, проблеми, пов'язані з мовленнєвим виконанням тексту. Необхідно також вказати якнайбільше вербальних засобів їх розв'язання.

Завдання 2. Студентам пропонується записати три найбільш дієві, на їх думку, вербальні засоби комунікації, умовно розмістивши їх за рівнем ефективності. Студенти мають змодельовати проблемні ситуації музично-виконавської підготовки, при вирішенні яких доречним було б застосування означених вербальних засобів.

1.2. *Зоровий потік інформації.* Уміння синтезувати загальнопедагогічні методи мистецького навчання, методи організації творчої взаємодії із невербальними засобами вирішення проблемних ситуацій. Для реалізації цього уміння є необхідною здатність продукувати у свідомості певні образи й комбінувати їх. Уміння жестикуляцією та мімікою висловити свої побажання

щодо музичного виконання.

Завдання 1. Пропонуються у парах методи організації творчої взаємодії між учасниками процесу музично-виконавської підготовки та загально-педагогічні методи мистецького навчання. Наприклад:

1) Метод організації творчої взаємодії: створення емоціогенної ситуації успіху. Метод мистецького навчання: художнє вправлення.

2) Метод організації творчої взаємодії: навчальна дискусія. Метод мистецького навчання: художня ілюстрація словесних пояснень.

3) Метод організації творчої взаємодії: рольова гра. Метод мистецького навчання: виконання етюдів.

Необхідно розкрити, в яких царилах музично-виконавської підготовки можна застосувати ці пари. Запропонувати та продемонструвати засоби невербальної комунікації, що відносяться до зорового потоку інформації (жести, мімічні, пантомімічні рухи, положення тіла тощо).

Завдання 2. Пропонується одному із студентів виконати вокальний твір, який знаходиться в процесі опрацювання з постановки голосу. Бажано, щоб твір не був заскладним для сприймання й виконання. Наприклад, українська народна пісня. Інші студенти мають записувати у процесі прослуховування свої зауваження та побажання до виконавця. Після виконання студентам пропонується жестами, мімікою висловити свої зауваження та побажання, обґрунтувавши їх вербально.

1.3. Потік тактильного діяння між викладачем і студентом на заняттях з музично-виконавських дисциплін. Уміння посилити музичну комунікацію, стверджуючи тактильно під час занять у підсвідомості необхідні ключові слова. Уміння доцільно застосовувати тактильні дії.

Завдання 1. Студентам пропонується змоделювати дві проблемні ситуації музично-виконавської підготовки, для розв'язання яких доцільно використовувати тактильні дії, а також дві проблемні ситуації, де тактильні дії були б недоречними. Потім студенти мають обов'язково обґрунтувати свою позицію.

1.4. *Потік музичної інформації.* Уміння використовувати засоби музичної комунікації – гучності й сили звучання, метро-ритму, динаміки, тембрально-регістрових особливостей для створення художнього образу, форми музичного твору.

Завдання 1. Студентам у запису демонструється музичний твір, виконаний студентським оркестровим або хоровим колективом Інституту мистецтв на одному з концертних заходів університету. Пропонується у процесі прослуховування робити нотатки щодо недоліків створення художнього образу, форми, точки «Золотого перетину» музичного твору. Після прослуховування студенти мають запропонувати свої варіанти застосування засобів музичної комунікації – гучності й сили звучання, метро-ритму, динаміки, тембрально-регістрових особливостей для удосконалення виконання твору. Відповідь має бути обґрунтована. Свій варіант застосування означених засобів пропонується підтвердити прикладами з особистого досвіду опрацювання музичних творів.

Завдання 2. Студентам пропонується самостійно розділитися на дуети, тріо або квартети згідно власних музично-виконавських уподобань щодо сумісного вокального, фортепіанного, скрипкового виконання або що. Для кожної групи надається нескладний одноголосний музичний період на 8 тактів, який сумісними зусиллями має бути перетворений на музичний ансамбль, де кількість голосів залежить від кількості учасників. Студенти повинні разом створити й записати не тільки музичну інтонацію, але й сумісно визначити кульмінацію, темп, динаміку, нюансування тощо. Після завершення музичні зразки мають бути сумісно проінтоновані (вокально або інструментально).

Після виконання має відбутись рейтингове ранжування ансамблевого виконання зразків за принципом скоординованості щодо створення музичного образу.

Додаток П

Самоаналіз вияву усвідомленості студентів щодо володіння вербальними, невербальними, музично-виконавськими засобами спілкування у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики (за модифікованою методикою Н. Кузьміної та В. Гінецинського)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – «безумовно ТАК» до 1 – «безумовно НІ»)

1. Шкала для оцінки умінь щодо володіння вербальними та невербальними засобами музично-педагогічної комунікації:

– Я готовий (готова) до впевненого, емоційно-стриманого викладу навчального матеріалу під час проходження виробничої педагогічної практики з музики на основі застосування вербальних засобів музично-педагогічного спілкування.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я здатен (здатна) до підтримання довільної уваги школярів шляхом застосування вербальних та невербальних засобів музично-педагогічного спілкування на уроках музики в загальноосвітній школі.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я можу у практичній ситуації музично-виконавської підготовки, під час практичної роботи з колективом учнів за допомогою міміки і жестів донести свої творчі побажання щодо виконання до учасників колективу.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я усвідомлюю, фіксую і виправляю інтонаційні, ритмічні та інші неточності, що виникли під час концертного виступу, спираючись на невербальні засоби музично-педагогічного спілкування, які використовує викладач, сидячи в залі.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

2. Шкала для оцінки умінь щодо володіння музично-виконавськими

засобами музично-педагогічної комунікації

– Я готовий (готова) до створення художнього образу музичного твору на основі застосування музично-виконавських засобів музичного спілкування під час індивідуальних та групових занять фахової підготовки.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я здатен (здатна) до корекції форми, створення повноцінної кульмінації музичного твору шляхом застосування музично-виконавських засобів музичного спілкування під час індивідуальних та групових занять фахової підготовки.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я можу в екстремальній ситуації концертного виступу донести задум композитора і власну інтерпретацію шляхом усвідомленого застосування музично-виконавських засобів спілкування.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

– Я усвідомлюю, фіксую і виправляю неточності у виконанні музичного твору шляхом залучення музично-виконавських засобів спілкування як під час індивідуальних занять із викладачем, так і під час самостійної роботи.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Додаток Р

Сугестопедичний аутотренінг умінь саморегуляції у процесі музично-виконавської підготовки на основі аутогенної модифікації

1. Визначення проблемних ситуацій саморегуляції і конкретизація позитивного комплексу досягнення.

Завдання 1.1. Складіть на окремих картках жовтого кольору список психолого-педагогічних проблемних ситуацій, які виникають як у процесі поточної музично-виконавської діяльності під час індивідуальних занять з «Основного інструменту», «Додаткового інструменту», «Оркестрового класу» тощо, так і під час екзаменаційно-концертних виступів.

Завдання 1.2. Проранжуйте картки із записаними на них проблемними ситуаціями за ступенем важливості для Вас їх розв'язання.

Завдання 1.3. Відповідно до кожної з проранжованих проблемних ситуацій зробіть на червоних картках опис власного психолого-фізіологічного стану, який заважає повноцінній реалізації створення художнього образу музичного твору, його творчої інтерпретації, операційно-технічній стороні виконання. Опис власного стану здійснюйте згідно емоційної, інтелектуальної та фізіологічно-чуттєвої складових. (До прикладу: «Перед виконанням музичного елемента, що містить фактуру з подвійних нот, з'являється боязкість і напруга, що супроводжується думкою «Все одно не вийде» і відчуттям скованості рук»).

Завдання 1.4. На зелених картках за допомогою лексичних формул самонавіювання створіть комплексний позитивний опис психолого-фізіологічних станів, повністю протилежний описаним на червоних картках. (До прикладу: «Перед виконанням музичного елемента, що містить фактуру з подвійних нот, з'являється сміливість і розкутість, що супроводжується думкою «Я упевнений (упевнена), що зіграю блискуче» і відчуттям гнучкості

й легкості руху рук».

Лексичні формули самонавіювання, що містяться в комплексних позитивних описах на зелених картках, мають відповідати наступним вимогам:

1) влучності, короткості, місткості, що сприяє кращому сприйманню й закарбуванню у свідомості (коротка лексична формула: «Я спокійний» працює краще, ніж «Я завжди спокійний під час виконання подвійних нот»);

2) стверджувальній позитивності (лексична формула самонавіювання не має містити будь-яких заперечень, які можуть підсилити проблему; наприклад, лексична формула: «Я не боюсь забути текст під час виступу» може підсилити страх; лексична формула «Я все пам'ятаю» працює краще);

3) індивідуальній спрямованості (лексична формула самонавіювання працює тільки на особистісному рівні; якщо певний ключовий вираз допоміг раніше у вирішенні проблеми, його можна використовувати й надалі для аутогенної модифікації; наприклад, якщо слово «Баста!» допомогло колись побороти страх сцени, то його можна залучати під час самонавіювання).

2. Аутогенна модифікація: самонавіювання позитивного комплексу умінь саморегуляції.

Завдання 2.1. З усіх карток складіть таблицю, що містить 3 стовпчики: жовтий, з описом проблемних ситуацій, червоний, з описом негативного комплексу відчуттів, і зелений, з описом позитивного комплексу, що містить лексичні формули самонавіювання.

Завдання 2.2. В спокійному, зосередженому стані працюйте із таблицею наступним чином, починаючи з першої, найлегшої задачі:

- 1) споглядайте жовту картку із записом проблемної ситуації;
- 2) символічно прибирайте з таблиці червону картку з описом негативного комплексу відчуттів;
- 3) зосереджено, концентруючись, повторюйте опис позитивного комплексу відчуттів, що містить лексичні формули самонавіювання;
- 4) опрацювавши першу задачу, переходьте до наступної.

3. Аутогенна модифікація в режимі релаксопедичного тренінгу: самонавіювання позитивного комплексу умінь саморегуляції у стані релаксації.

Завдання 3.1. У випадку найбільших складнощів, наприклад, тотального забування нотного тексту під час публічного виступу, працюйте з аутогенною модифікацією, використовуючи таблицю карток, в режимі релаксопедичного тренінгу під керівництвом викладача-сугестора. Систематичне поєднання аутогенної модифікації із станом релаксації забезпечує саморегуляцію щодо розв'язання проблемної ситуації у процесі музично-виконавської підготовки.

Додаток С

Перевірка достовірності отриманих результатів дослідно-експериментальної роботи

З метою перевірки достовірності отриманих даних у результаті дослідно-експериментальної роботи нами були застосовані методи математичної статистики: χ^2 -критерій Пірсона та критерій φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера).

Для перевірки гіпотези про відсутність відмінностей між рівнями знань респондентів контрольних і експериментальних груп на початку навчального року було проведено діагностування знань і умінь майбутніх учителів музики, результати якого статистично опрацьовувалися. Крім того, намагалися урівняти інші фактори, що впливають на процес навчання: кількісний склад студентів у експериментальних та контрольних групах істотно не відрізнявся; заняття проводилися одним і тим же викладачем.

Розподіл респондентів у контрольних і експериментальних групах за результатами діагностування знань і умінь майбутніх учителів музики подано на рис. 1.

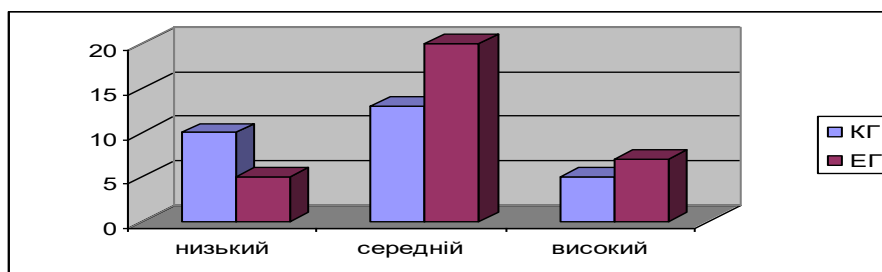


Рис. 1 Розподіл респондентів у КГ та ЕГ групах за результатами діагностування знань і умінь майбутніх учителів музики

За допомогою статистичних критеріїв перевіriamo гіпотезу про наявність статистично значущих відмінностей між рівнями знань і умінь

студентів контрольних і експериментальних груп після формувального етапу експерименту.

Перевіримо достовірність гіпотези про відсутність, з статистичної точки зору, відмінностей між рівнями знань студентів експериментальних і контрольних груп. Для цього скористаємося χ^2 -критерієм Пірсона [169].

Експериментальні дані повністю задовольняють умови, що накладаються χ^2 -критерієм Пірсона:

- 1) експериментальні дані незалежні, тобто вибірки є випадковими;
- 2) загальний обсяг вибірки більше ніж 50, а частота кожної групи не менша за 5.

Шкалою вимірювань є шкала з $C = 3$ категоріями («низький», «середній», «високий»). Отже, кількість степенів свободи $v = C - 1 = 2$.

Сформулюємо гіпотези:

Нульова гіпотеза H_0 : ймовірність попадання студентів до контрольної та експериментальної груп в кожну з i ($i = 0, 1, 2$) категорій однакова, тобто $p_{1i} = p_{2i}$ ($i = 0, 1, 2$), де p_{1i} – ймовірність оцінювання рівня підготовки учасників контрольної групи на i балів ($i = 0, 1, 2$) та p_{2i} – ймовірність оцінювання рівня підготовки експериментальної групи на i балів ($i = 0, 1, 2$);

Альтернативна гіпотеза H_1 : ймовірність попадання студентів до контрольної та експериментальної груп в кожну з i ($i = 0, 1, 2$) категорій різна, тобто $p_{1i} \neq p_{2i}$ ($i = 0, 1, 2$) хоча б для однієї із C категорій.

Значення спостережуваного значення критерію Пірсона обчислюємо за формулою:

$$\chi^2_{emn} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=0}^{C-1} \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (*),$$

де Q_{1i} – кількість учасників контрольної групи, які набрали i балів;

Q_{2i} – кількість учасників експериментальної групи, які набрали i балів.

Результати обчислення статистики χ^2 вказаних вибірок наведено у таблиці 1.

**Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп
до формувального етапу експерименту**

<i>I</i>	Q_{1i}	Q_{2i}	S_{12i}
Низький	10,00	5,00	960
Середній	13,00	20,00	2308,4
Високий	5,00	7,00	588
$\chi^2_{емп}$			4,30

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості степенів свободи $\nu = C - 1 = 2$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{крит} = 5,99$.

Оскільки отримане значення $\chi^2_{емп} < \chi^2_{крит}$ ($4,30 < 5,99$), тобто не попадає до критичної області, що свідчить про те, що на початку експерименту контрольна та експериментальні групи суттєво не відрізняються за успішністю.

Перевіримо достовірність гіпотези про відсутність, з статистичної точки зору, відмінностей між рівнями знань студентів контрольних і експериментальних груп за результатами модульного контролю. Для цього знову скористаємося χ^2 – критерієм *Пірсона*.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : рівень знань і умінь студентів у контрольних групах не відрізняється від рівня знань і умінь студентів у експериментальних групах, тобто запропонована методика не вплинула на рівень навчальних досягнень студентів;

H_1 : рівень знань і умінь студентів у контрольних групах відрізняється від рівня знань і умінь студентів у експериментальних групах, тобто рівень навчальних досягнень змінився завдяки впровадженню авторської методики.

Розподіл студентів у КГ та ЕГ групах за набраними балами модульного контролю подано на рис. 2.

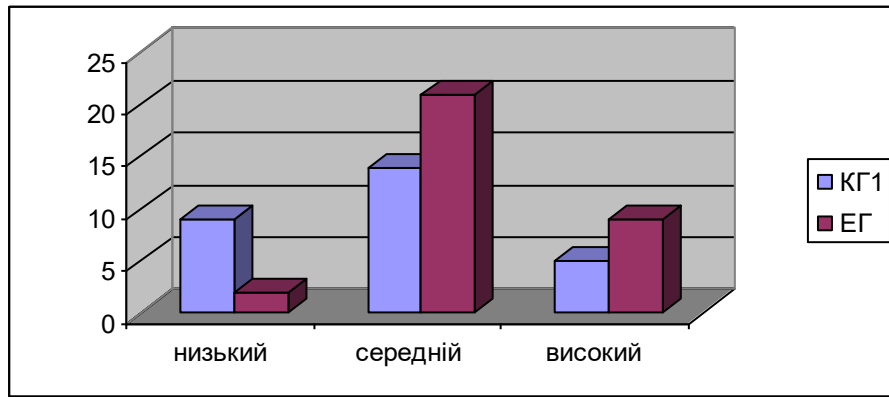


Рис. 2 Розподіл студентів у КГ та ЕГ групах за набраними балами модульного контролю

Результати обчислення статистики χ^2 вказаних вибірок за формулою (*) наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

**Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп
після формувального етапу експерименту**

<i>I</i>	Q_{1i}	Q_{2i}	S_{12i}
низький	9,00	2,00	3213,1
середній	14,00	21,00	2240
високий	5,00	9,00	1564,6
χ^2_{emp}			7,83

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості степенів свободи $\nu = C - 1 = 5$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{crit} = 5,99$.

Оскільки отримане значення $\chi^2_{emp} > \chi^2_{crit}$ ($7,83 > 5,99$), тобто гіпотеза H_0 не приймається, а приймається гіпотеза H_1 . Це означає, що достовірність розходжень характеристик експериментальної та контрольної груп за результатами підсумкового контролю становить 95 %.

За допомогою χ^2 -критерію Пірсона визначено достовірність відмінностей між рівнями знань студентів контрольних і експериментальних після формувального етапу експерименту. Далі визначимо саме на якому рівні

ці відмінності відбулися (зросла кількість позитивних чи незадовільних оцінок). Для цього скористаємося критерієм φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера).

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Частка студентів експериментальної групи, які за результатами модульного контролю мають позитивні оцінки, не вище, ніж у контрольній групі;

H_1 : Частка студентів експериментальної групи, які за результатами модульного контролю мають позитивні оцінки, вище, ніж у контрольній групі.

Експериментальні дані повністю задовольняють обмеження, що накладаються кутовим перетворенням Фішера:

- 1) жодна з часток, що порівнюються, не дорівнює нулю;
- 2) кількість спостережень у обох вибірках більше 5, що дозволяє будь-які співставлення.

Побудуємо таблицю, яка фактично є таблицею емпіричних частот за двома значеннями ознаки: якщо одержано оцінки «високий», «середній», то «ефект має місце», у протилежному випадку – «ефект відсутній» (табл. 3). При цьому в обрахунках використовуються лише частки, що відповідають спостереженням, для яких ефект має місце.

Таблиця 3

Таблиця для розрахунків за критерієм Фішера при порівнянні двох груп за часткою студентів, які мають позитивні оцінки за результатами модульного контролю

Групи	Ефект має місце		Ефект відсутній		Всього
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	
Контрольні	19	67,85	9	32,15	28
Експериментальні	30	93,75	2	6,25	32
Всього	49		11		60

За формулою $\varphi = 2\arcsin\sqrt{P}$ (де P – відсоткова доля) обчислимо значення кутів для кожної з груп: $\varphi_1(93,75\%) = 2,63$, $\varphi_2(67,85\%) = 1,93$.

Далі обрахуємо емпіричне значення φ^* за формулою:

$$\varphi^*_{\text{eip}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (**),$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій частці;

φ_2 – кут, що відповідає меншій частці;

n_1 – кількість спостережень у першій вибірці (експериментальних групах);

n_2 – кількість спостережень у другій вибірці (контрольних групах).

У даному випадку:

$$\varphi^*_{\text{emn}} = (2,63 - 1,93) \sqrt{\frac{28 \cdot 32}{28 + 32}} \approx 2,70.$$

Критичне значення $\varphi^*_{\text{кр}}$, яке відповідає прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значимості, дорівнює

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Тоді має місце нерівність $\varphi^*_{\text{emn}} = 2,70 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$. Тобто емпіричне значення $\varphi^*_{\text{emn}} = 2,70$ знаходиться у зоні значущості (рис. 3), гіпотеза H_0 не приймається, а приймається гіпотеза H_1 . Це означає, що достовірно, з рівнем значущості $\alpha = 0,01$, рівень знань студентів експериментальних груп за результатами модульного контролю, вище від рівня знань студентів контрольних груп.

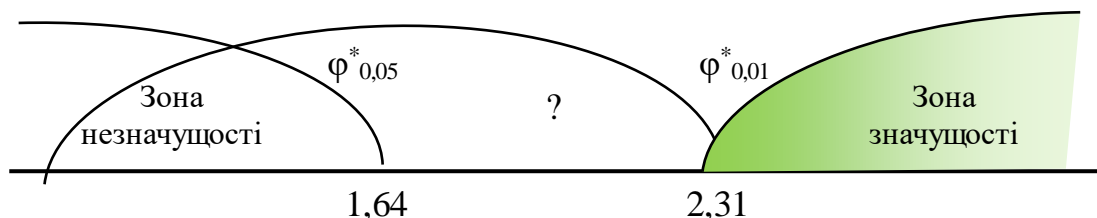


Рис. 3. Вісь значущості

Результати порівняльного аналізу показників контрольної (КГ) і експериментальної (ЕГ) груп дозволили продемонструвати впевнене переважання середнього та високого рівнів і зафіксувати позитивну динаміку змін у рівнях сформованості музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій, що свідчить про дієвість та ефективність запропонованої методики, підлягає екстраполяції і може бути застосована в інших галузях мистецького навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Эдуард Борисович Абдуллин. – М. : Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии : [лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей] / А. Адлер. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.
4. Айзенк Г. Ю. Структура личности / Пер. с англ. О. Исаковой и др. / Г. Ю. Айзенк. – М.: КСП; С.-Пб.: Ювента, 1999. – 463 с.
5. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : [автореф. дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук] / Н. И. Алмазова. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.
6. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! : [Пособие для учителя] / Предисловие А. В. Петровского / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с., ил.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – С.-Пб.: Питер, 2002. – 228 с.
8. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 110 с.
9. Ахмедов Т. И. Практическая психотерапия : внушение, гипноз, медитация / Т. И. Ахмедов. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 447 с.
10. Асмолов А. Г. Психология личности : [учебник] / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
11. Байденко В. И. Компетенция в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

12. Белкин А. С. Ситуация успеха: Как ее создать : [книга для учителя] / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
13. Беляев А. Г. Психогигиеническая саморегуляция / А. Г. Беляев, В. С. Лобзин, В. О. Копылова. – Л.: Медицина, 1977. – 160 с.
14. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [науково-метод. посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
15. Бехтерев В. М. Внушение и воспитание // Объективное изучение личности : [Избранные труды по психологии личности в 2-х томах] / В. М. Бехтерев. – С.-Пб.: Алетея, 1999. – Т. 2.
16. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – С.-Пб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
17. Бондаревская Е. В. Смысл и стратегия личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – №1. – С. 17–24.
18. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
19. Брилін Б. А., Козир А. В. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики / Б. А. Брилін, А. В. Козир // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : [збірник наукових праць] / За ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Випуск 1.31. – Миколаїв: МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. – С. 11–18. (Серія «Педагогічні науки»).
20. Вакуленко В. М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу : [монографія] / В. М. Вакуленко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 496 с.
21. Васадзе А. Г. Художественное чувство как переживание «созревшей установки» // Бессознательное / Ред. А. С. Прангишвили и др. Т. 2. / А. Г. Васадзе. – Тбилиси, 1978. – С. 512–517.
22. Волкова Н. П. Педагогіка : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н. П. Волкова. – К.: Академія, 2000. – 576 с.
23. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский

[сост. М. Г. Ярошевский]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 479. [1] с.

24. Гильманов С. А. Интуиция в профессиональной деятельности педагога : [автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и методика педагогики»] / С. А. Гильманов. – Тюмень, 1990. – 21 с.

25. Глазунова І. К. Педагогічні умови оптимізації використання модульно-рейтингової системи навчання в процесі інструментально-виконавської підготовки фахівців музичного профілю / І. К. Глазунова // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту імені М. Коцюбинського. – Вип. 38. – Вінниця: ДПУ, 2012. – С. 145–149.

26. Гончаров Г. А. Суггестия: теория и практика / Геннадий Аркадьевич Гончаров. – М.: Просвещение, 2008. – 288 с.

27. Гончаров С. М. Суггестивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : [навчально-методичний посібник] / С. М. Гончаров. – Рівне: НУВГП, 2008. – 118 с.

28. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

29. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – №1. – С. 2–6.

30. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

31. Гофман И. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре / Иосиф Гофман. – М.: Музыка, 1961. – 224 с.

32. Григорьев В. Ю. Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации / В. Ю. Григорьев // Музыкальное исполнительство и современность: [сб. статей]. / Сост. М. А. Смирнов. – Вып. 1. – М.: Музыка, 1988. – С. 69–86.

33. Григорьев В. Ю. Леонид Коган / В. Ю. Григорьев. – М.: Музыка, 1975. – 177 с.

34. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологическую активность / Л. П. Гримак. – М.: Политиздат, 1989. – 318 с.
35. Грінчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу : [навчально-методичний посібник] / Ірина Грінчук, Олена Бурська. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
36. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н. В. Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
37. Гуральник Н. П. Новий погляд на інтеграційні процеси в класі фортепіано / Наталія Павлівна Гуральник // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : [Збірник наукових праць]. – Вип. 1(6). – К.: НПУ, 2004. – С. 59–66.
38. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Т.1: А-З. – 1989. – 699 с.
39. Девуцкий В. О синкретических терминах теории ладогармонического языка / В. Девуцкий // Проблемы музыкальной науки : [сб. статей]. – М.: Советский композитор, 1989. – Вып. 7. – С. 290–311.
40. Деркач А. А., Сайко Э. В. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии : [научно-методический журнал]. – 2007. – № 2. – С. 43–55.
41. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / Ілона Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 56–78.
42. Дубовицкая Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя. Контекстный подход : [дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.07.] / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая. – М., 2004. – 349 с.
43. Економова Е. К. Методи психолого-педагогічної підготовки співаків до концертного виступу / Е. К. Економова // Науковий журнал «Молодий вчений». – № 3 (06). – 2014. – С.90–96.

44. Економова О. С., Бахонько Н. М. Формування навичок музично-педагогічного спілкування як передумова самостійної професійної діяльності майбутнього педагога музиканта // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / О. С. Економова, Н. М. Бахонько. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 2 – С. 122–134.

45. Емельянов Ю. В. Теория формирования и практики совершенствования коммуникативной компетентности : [автореф. дис. на соискание ученой степени докт. псих. наук] / Ю. В. Емельянов. – Л., 1991. – 38 с.

46. Емпатійний розвиток дитини / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К.: Мікрос – СВС, 2003. – 182 с.

47. Євстігнєєва Н. Психолого-педагогічна проблема формування довільної саморегуляції вчителя / Наталія Євстігнєєва // Педагогіка і психологія професійної освіти : [науково-методичний журнал]. – Львів. – 2007. – №2. – С. 114–122.

48. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретико-методологічні орієнтири її оновлення / Ольга Володимирівна Єременко / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : [колективна монографія] / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 92–120.

49. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования / Г. Л. Ержемский. – С-Пб., 1993. – 260 с.

50. Ержемский Г. Л. О строении деятельности дирижёра. Деятельность и психологические процессы / Г. Л. Ержемский. – М: Изд-во АПН, 1997. – С. 127–135.

51. Жовтан Л. В. Організація взаємодії викладача й студентів як рівноправних суб'єктів педагогічного процесу / Л. В. Жовтан // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – №4 (239). – 2012. – Ч. I. – С.81–89.

52. Журавлев А. П. Звук и смысл : [кн. для внеклас. чтения учащихся ст. классов]. – 2-е изд., испр. и доп. / Александр Павлович Журавлев – М.: Просвещение, 1991.– 160 с: ил.

53. Загальна психологія : [підручник] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – 464 с.

54. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : [учеб. пособие для вузов]. – 3-е изд., испр. / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

55. Зайцева А. В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності / Алла Віталіївна Зайцева // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 357–365.

56. Зарицька А. А. Акмепсихологічні механізми та чинники професійної самореалізації майбутнього вчителя музики / А. А. Зарицька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.] / Ред. кол. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 29(82). – 568 с. – С. 178–183.

57. Зязюн І. А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе) / Іван Андрійович Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2001. №3. – С. 3–9.

58. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ.] / Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.

59. Зязюн І. А. Освітній простір культури в педагогічній теорії / І. А. Зязюн // *Kstafcene zawodowe: pedagogika i psihologia* – Професійна освіта: педагогіка і психологія : [пол.-укр. журнал] / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченхстохова; К., 2005. – Вип. VII. – С. 35–46.

60. Зязюн І. А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : [зб. наук. пр.] / І. А. Зязюн. – К.: КПЕК, 2003. – 679 с.

61. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : [монографія] / Т. В. Иванова. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.

62. Ільницька Л. Мовленнєві засоби підвищення ефективності сугестивного впливу / Л. Ільницька // Лінгвістика ХХІ ст.: нові дослідження і перспективи. – К.: Логос, 2007. – С. 127–135.

63. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

64. Каган М. С. Музыка в мире искусства / М. С. Каган. – С.-Пб.: Ут, 1996. – 232 с.

65. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.

66. Карпова Е. Е. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности : [дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04] / Е. Е. Карпова. – Одесса, 1993. – 290 с.

67. Каспарова М. Г. Суггестия в методе активизации / М. Г. Каспарова // Метод активизации возможностей личности и коллектива 25 лет спустя. Юбилейный выпуск статей. – М.: МГУ НОЦ «Школа Китайгородской», 2000., С. 35–41.

68. Козир А. В. Акмеспрямовані стратегії формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики / Алла Володимирівна Козир / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 56–91.

69. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : [автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.02, 13.00.04] / А. В. Козир; керівник роботи Г. М. Падалка; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ. 2009. – 44 с.

70. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / Алла Володимирівна Козир. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.

71. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти : [навч.-методич. посіб.] / Алла Володимирівна Козир, В. І. Федоришин. – К.:

Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263 с.

72. Кокун О. М. Психофізіологія : [навчальний посібник] / О. М. Кокун. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 184 с.

73. Кольшева Т. А. Подготовка учителя музыки к профессиональной рефлексии в системе высшего педагогического образования: учеб. пособ. / Т. А. Кольшева [под ред. Э. Б. Абдуллина]. – М., 1997. – С. 35–56.

74. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій : [дис. ... доктора пед.наук: спец. 13.00.04] / Комар Ольга Анатоліївна. – Умань, 2011. – 512 с.

75. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т.1. / Ян Амос Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 586 с.

76. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва / Л. Кондрацька // Мистецтво та освіта. – 2003. – №2. – С. 7–11.

77. Кононенко М. А. Соотношение общих и специальных компонентов одаренности в музыкально-исполнительской деятельности : [дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01] / Кононенко Майя Алексеевна. – М., 2004. – 234 с.

78. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа : [моногр.] / Евгения Владиславовна Коротаева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. – 276 с.

79. Крицький В. Педагогічні проблеми сучасної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей / Володимир Миколайович Крицький // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 199–202.

80. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.

81. Ліпська С. Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти :

[автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання] / С. Л. Ліпська. – К., 2007. – 20 с.

82. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.

83. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С. 15–25.

84. Линдеман Ханнес. Аутогенная тренировка / Ханнес Линдемен // Перевод с немецкого С. Э. Борич. – М.: Попурри, 2000. – 192 с.

85. Лихи Т. История современной психологии / Т. Лихи. – 3-е изд. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 448 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

86. Лозанов Г. К. Суггестология и суггестопедия: [автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01] / Г. К. Лозанов. – София, НИИ суггестологии, 1970. – 64 с.

87. Лозанов Г. К. Суггестология и суггестопедия – теория и практика / Г. К. Лозанов. – София, 1971.

88. Любан-Плоцца Б. Музыка и психика: Слушать душой / Б. Любан-Плоцца, Г. Побреежная, О. Белов. – К.: АДЕФ-Украина, 2002. – 200 с.

89. Макаров В. Л. Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном отделении и начальной школе / В. Л. Макаров. – Харьков: ХГИИ, 1997. – 120 с.

90. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу / Пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина и др. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 351 с.

91. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 63–68.

92. Мерфи Дж. Сила вашего подсознания / Дж. Мерфи / Пер. с нем. Кутузовой Р. М. – Львов: Світ, 2004. – 198 с.

93. Метнер М. К. Повседневная работа пианиста и композитора: Страницы из записной книжки. / Сост. М. А. Гурвич, Л. Г. Лукомский. – М.: Музыка, 1963. – 91 с.

94. Методика навчання мистецтва у початковій школі : [посібник для вчителів] / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х.: Веста; Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.

95. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : [навч. посіб.] / Г. М. Мешко. – К.: Академвидав, 2010. – 200 с.

96. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский / Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. Пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

97. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / За ред., передмова та після мова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006., 225 с., – С. 55–75.

98. Міщанчук В. М., Рейзенкінд Т. Й. Шляхи гуманізації професійної підготовки майбутнього фахівця у контексті євроінтеграційних процесів / В. М. Міщанчук, Т. Й. Рейзенкінд // Громадянське суспільство та проблеми становлення особистості : [збірник наукових праць] / Відп. ред. А. С. Лобанова. – Вип. 3. – Кривий Ріг – Забже: Видавничий дім, 2008. – С. 262–270.

99. Міщанчук В. М. Сугестивні технології як чинник оптимізації професійної підготовки вчителя музики в інструментальних класах / В. М. Міщанчук // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : [збірник наукових праць]. – Випуск 35 / За заг. редакцією академіка АПН України Євтуха М. Б., укладач – О.В. Михайличенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. – С. 5–8.

100. Міщанчук В. М. Теоретико-методичні засади упровадження сугестивно-педагогічних технологій у професійну підготовку майбутніх вчителів музики у вищих навчальних закладах / В. М. Міщанчук // Педагогіка вищої та середньої школи : [збірник наукових праць] / Гол. ред. – проф. Буряк В. К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 335–343.

101. Міщанчук В. М. Сучасні художньо-педагогічні технології в

контексті професійної підготовки майбутніх вчителів музики у вищих навчальних закладах / В. М. Міщанчук // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць]. – Вип. 26: Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) / Редкол.: В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – С. 246–253.

102. Міщанчук В. М. Професійна підготовка зі сугестивно-педагогічних технологій майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах / В. М. Міщанчук // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : [зб. матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О. П. Рудницької]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 285–287.

103. Міщанчук В. М. Застосування сугестивно-педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів музики / В. М. Міщанчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : [збірник наукових праць] / до 175 річчя Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – Вип.9 (14). – К.: НПУ, 2010. – С. 36–39.

104. Міщанчук В. М. Етапи застосування сугестивно-педагогічних технологій в професійній діяльності майбутнього вчителя музики / В. М. Міщанчук // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : [зб. матеріалів VII мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О. П. Рудницької] / [за ред. О. М. Отич]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 361–364.

105. Міщанчук В. М. Зміст поняття «сугестія» в наукових дослідженнях минулого та сучасності / В. М. Міщанчук // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць] / за ред. д.п.н., професор З. П. Бакум. – Кривий Ріг: КПД ДВНЗ «КНУ», 2013. – Вип. 38. – С. 231–235.

106. Міщанчук В. М. Емоційна культура майбутнього вчителя музики як важлива характеристика реалізації сугестивного впливу в процесі педагогічно-виконавської діяльності / В. М. Міщанчук // VI Всеукраїнська «Музична освіта

України» та III Міжнародна «Творчість для народних інст-ів композиторів України та Зарубіжжя» науково-практичні конференції (ДДПУ ім. І. Франка, 9-10 травня 2013 р., м. Дрогобич) : [збірник матеріалів та тез] / Редактори-упорядники А. Душний, Б. Пиц. – Дрогобич: Посвіт, 2013. – С. 48–51.

107. Міщанчук В. М. Использование музыкотерапии как метода суггестивных технологий в подготовке будущих учителей музыки / В. М. Міщанчук // Всероссийский журнал научных публикаций. – Москва: 2013. – Вып. 5(20). – С. 60–63.

108. Міщанчук В. М. Врахування індивідуально-типологічних особливостей у підготовці майбутніх учителів музики із використанням суггестивних технологій / В. М. Міщанчук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського : [збірник наукових праць] / за редакцією В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Випуск 1.43(98): Технології педагогічної освіти. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – С. 122–125. – (Серія «Педагогічні науки»).

109. Міщанчук В. М. Використання суггестивних технологій у музично-виконавській практиці підготовки майбутніх учителів музики / В. М. Міщанчук // Альманах «Педагогічне Криворіжжя» : [зб. наук. праць] / За ред. д.п.н., професор Т.О. Дороніна. – Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2013. – Вип. 1. – С. 67–70.

110. Міщанчук В. М. Гуманістичний підхід до музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики / В. М. Міщанчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції «Мистецька освіта у вимірах сучасності» 15-17 травня 2014 року. – Вип. 16 (21). – К.: НПУ, 2014. – С. 109–113.

111. Міщанчук В. М. Діагностика рівнів сформованості музично-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв з використанням суггестивних технологій / В. М. Міщанчук // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць [за ред. д.п.н., професор З.П. Бакум]. – Кривий Ріг:

КПШ ДВНЗ «КНУ», 2013. – Вип. 42. С. 55–61.

112. Могилей И. В. Формирование эмоциональной культуры будущих учителей музыки : [автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04] / И. В. Могилей. – Кривой Рог, 2000. – 18 с.

113. Мозгальова Н. Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики: монографія / Н. Г. Мозгальова; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Вінниця: Меркьюрі-Поділля, 2011. – 486 с.

114. Монахова И. А. Учебник гипноза. Как уметь внушать и противостоять внушению / Ирина Александровна Монахова. – М.: Рипол Классик, 2010. – 320 с.

115. Музыкальное воспитание в школе : [сборник статей]. – Вып.15 / Сост. Апраксина О. А. – М.: Музыка, 1982. – 158 с.

116. Мухорина Н. Б. Формирование суггестивных умений у будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин : [дис. ... канд. психол. наук : 13.00.01] / Мухорина Наталья Борисовна. – Коломна., 2003. – 178 с.

117. Небылицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / Владимир Дмитриевич Небылицин. – М.: Наука, 1976. – 336 с.

118. Немов Р. С. Психология : [учеб. пособие для высш. учеб. заведений]. – В 3-х кн. – Кн. 3. Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Роберт Семенович Немов. – М.: Владос, 1998. – 630, [1] с.

119. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : [початковий посібник] / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Видавничий центр «Просвіта»; Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. – 368 с.

120. Новікова Н. В. Формування пізнавального інтересу підлітків на уроках музики засобами мультимедійних технологій : [дис. ... канд.пед.наук: спец. 13.00.02] / Новікова Надія Валентинівна. – К., 2010. – 265 с.

121. Нойманн Э. Творческий человек и трансформация // Юнг К., Нойманн Э. Психоанализ и искусство / Пер с англ. – М.: REFL-book, 1996. – С. 206-249.

122. Овчаренко Н. А. Культурологійний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Наталя Анатоліївна Овчаренко // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць] / За ред. д.п.н., професор З. П. Бакум. – Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2013. – Вип. 38. – С. 75–79.

123. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : [навчальний посібник]. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.

124. Олешков М. Ю. Современные образовательные технологии: [учебное пособие] / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2011. – 144 с.

125. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – С. 215–226.

126. Падалка Г. М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти / Галина Микитівна Падалка / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С.21–55.

127. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.

128. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Галина Микитівна Падалка. – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.

129. Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка: новітні освітні технології : [навч. посібник] / С. С. Пальчевський. – К.: Кондор, 2005.

130. Пальчевський С. С. Теорія і практика сугестопедичного навчання школярів середніх загальноосвітніх навчальних закладів : [автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.09] / С. С. Пальчевський; Ін-т педагогіки АПН України. –

К., 2003. – 43 с.

131. Парфентьєва І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики / Ірина Петрівна Парфентьєва // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 285–291.

132. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : [монографія]. – К., 2003. – 246 с.

133. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.

134. Петрушин В. И. Музыкальная психология : [учебное пособие для студентов и преподавателей] / В. И. Петрушин. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

135. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с.

136. Пехота О. М. Педагогічна майстерність викладача сучасного університету з позицій суб'єктного підходу / О. М. Пехота // Науковий вісник МДУ. – Випуск 16 (міжнародний). Педагогічні науки : [зб. наук. праць] / За заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв: МДУ, 2007. – С. 21–28.

137. Пискунова Е. В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е. В. Пискунова // Вестник ТГПУ. – Выпуск 1 (45). – Серия: Психология. – С. 62–66.

138. Побережная Г. И. Музыкальная терапия как предмет совершенствования психокультуры / Г. И. Побережная // Проблемы педагогики мистецтва : [зб. статей]. – Вип. 1. – Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2007. – С. 51–61.

139. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С. 3–6.

140. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. пед.

вузов]: В 2 кн. / И. П. Подласый – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1; Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.: ил.

141. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: Монография / Е. С. Полякова. – 2-е изд. испр. – Мн.: БГПУ, 2005. – 195с.

142. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–20.

143. Поплужный В. Л. Эмоциональная культура школьников : [метод. пособ.] / В. Л. Поплужный. – Новгород: Изд-во ГПИ, 1993. – 43 с.

144. Поршнева Б. Ф. О начале человеческой истории (роблема палеопсихологии) / Борис Федорович Поршнева. – М.: Мысль, 1974. – 487 с.

145. Проворова Є. В. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 276-284.

146. Психологія : [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

147. Психология : [словарь] / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

148. Психология личности в трудах отечественных психологов : [учеб. пособие] / Сост. Л. В. Куликов. – С.-Пб. и др.: Питер, 2001. – 480 с. – (Хрестоматия по психологии).

149. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина: В 2-х т. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т.2. – 248 с.

150. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: [учебное пособие для студентов музыкальных факультетов высших педагогических учебных заведений] / Под. ред. Г. М. Цыпина – М.: Академия,

2003. – 368 с.

151. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : [диссерт. в форме научного доклада...д-ра пед. наук] / В. Г. Ражников. – М., 1993. – 70 с.

152. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики / В. Г. Ражников. – М., 1994. – 142 с.

153. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : [монографія] / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.

154. Рейзенкінд Т. Й. Сугестивні технології формування поліхудожніх здібностей вчителя музики // Науково-практичний освітньо-популярний часопис імідж сучасного педагога / Т. Й. Рейзенкінд. – Вип. 5-6. – Полтава: АСМІ, 2003. – С. 148–150.

155. Рожнов В. Е. Руководство по психотерапии / Владимир Евгеньевич Рожнов. – Ташкент: Алма-Ата, 1979. – 235 с.

156. Роменець В. А. Психологія творчості: [навч. посібник] / В. А. Роменець. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.

157. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : [навчально-методичний посібник] / О. Я. Ростовський. – К.: ІЗНН, 1997. – 248 с.

158. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – С.-Пб: Издательство «Питер», 2002. – 720 с. стр. 458 из 728: ил. – (Серия «Мастера психологи»)

159. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Ученые записки высшей школы г. Одессы / С. Л. Рубинштейн. – Т. 11. – Одесса, 1922. – С. 29–43.

160. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1959.

161. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навч. посібник] / О. П. Рудницька. – К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.

162. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки

майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : [збірник наукових праць]. – К., 1997. – С. 3–5.

163. Савчук О. В. Впровадження інтерактивних методик навчання як складова процесу трансформації освіти / О. В. Савчук // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – 2009. – Вип. 157. – С. 151 – 156.

164. Северинова Л. И. Формирование этнопедагогической культуры будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки: [дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования»] / Л. И. Северинова. – Воронеж, 2006. – 242 с.

165. Семеняк В. М. Теоретичні передумови професійної підготовки майбутніх вчителів музики до виконавської діяльності / В. М. Семеняк // Педагогіка вищої середньої школи : [зб. наук. праць] / №16. Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології). – 2006. – Частина 2. / Редкол.: Буряк В. К. (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – С. 147–155.

166. Семеняк В. М. Шляхи формування навичок самоактуалізації особистості в умовах гуманізації суспільства / В. М. Семеняк // Громадянське суспільство та проблеми становлення особистості : [збірник наукових праць] / Відп. ред. А. С. Лобанова. – Вип. 2. – Кривий Ріг – Забже: Видавничий дім, 2007. – С. 203–209.

167. Семеняк В. М. Змістовна сутність поняття «увага» в професійній підготовці вчителя музики / В. М. Семеняк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : [збірник наукових праць] / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року. – Вип.5(10). – К.: НПУ, 2007. – С. 87–90.

168. Семеняк В. М. Сугестивні технології як умова професійної підготовки вчителя музики / В. М. Семеняк // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць №18]: Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна

освіта – 2007 / Редкол.: Буряк (гол. ред.) та ін. – Ч.2. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – С. 117–127.

169. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.

170. Сидоренко Н. І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів : [автореф. кандит. псих. наук : 19.00.07] / Наталія Іванівна Сидоренко; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 20 с.

171. Симонов П. В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П. В. Симонов // Наука и жизнь. – № 12. – 1975. – С. 45–51.

172. Сисоєва С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. О. Сисоєва // Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті: наукове видання; за ред. К. В. Балабанова, С. О. Сисоєвої, І. В. Соколової. – Маріуполь: Ноулідж, 2001. – С. 11–18.

173. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія] / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: Віпол, 2001. – 502 с.

174. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / Світлана Олександрівна Сисоєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / За ред. І. А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 249–274.

175. Сілков В. В. Особистісно-орієнтоване навчання: причини виникнення, передумови появи, сутність і перспективи розвитку / В. В. Сілков // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін : [збірник науково-методичних праць]. – Рівне: РДГУ, 2001. – Вип. 3. – С. 7–18.

176. Сластенин В. А. и др. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

177. Сманцер А. П., Кондрашова Л. В. Гуманизация педагогического

процесса в современной школе: История и современность : [учебно-методическое пособие для студентов] / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Минск: Бестпринт, 2001. – 308 с.

178. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности : [учебное пособие для студентов высших педагогических учебных] / С. Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

179. Спивакова В. В. Педагогическое общение в системе «преподаватель – студент» / В. В. Спивакова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №76–2. – С. 247–250.

180. Станиславский К. С. Беседы в студии Большого театра в 1918-1922 гг. (записаны Антаровой) / К. С. Станиславский. – М.: Искусство, 1969. – 139 с.

181. Станиславский К. С. Работа актера над собой / Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. – 472 с.

182. Сыпин Г. Н. Животворящая сила. Помоги себе сам. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 416 с.: ил.

183. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды в 2-х томах / Борис Михайлович Теплов; ред. Н. С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1985.

184. Теплов Б. М. Психология : [підручник для середньої школи] / Б. М. Теплов. – К.: Радянська школа, 1956. – С. 211-214.

185. Ткаченко Л. Сугестивні технології у навчально-виховному процесі / Лариса Ткаченко / Гуманітарний вісник Держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди» / Голов. ред. В. П. Коцур. – Педагогіка. Психологія. Філософія : [збірник наукових праць]. – Вип. 24. – 2012. – 484 с., С. 370–373.

186. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – С.-Пб.: Питер, 2001. – 416 с. «Психология-классика».

187. Ушаков А. А. Развитие исследовательской компетентности

учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения : [автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01] / А. А. Ушаков. – Майкоп, 2008. – 26 с.

188. Федоришин В. І. Вплив сугестивних факторів на фахове становлення керівника оркестрового колективу / В. І. Федоришин // Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок». – № 2(73). – 2011. – С. 47–51.

189. Федоришин В. І. Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики / Василь Іллч Федоришин / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 315–328.

190. Федоров Е. К вопросу об эстрадном волнении : [труды ГМПИ им. Гнесиных] / Е. К. Федоров. – М., 1979. – Вып. 43. – С. 107–118.

191. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Ильичев Л. Ф., Федосеев П. Н. и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.

192. Фрейд З. Я и Оно / Зигмунд Фрейд. – М.: МПО «МЕТТЭМ», 1990. – 56 с.

193. Хмелюк Р. И. Поиск учителя / Р. И. Хмелюк, В. Г. Орищенко и др. – Одесса: Маяк, 1992. – 64 с.

194. Хоружа О. В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки / О. В. Хоружа // Педагогічні науки: [збірник наукових праць]. – Херсон: ХДУ, 2009. – Випуск LIV. – С. 384–389.

195. Хрестоматия по вниманию / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузыря, и В. Я. Романова. – М.: Издательство Московского университета, 1976. – 295 с.

196. Цагарелли Ю. А. Интегральное исследование профессионально важных качеств в структуре индивидуальности музыканта-исполнителя / Ю. А. Цагарелли, З. Х. Муштари // В сб.: Психолого-педагогические

проблемы исследования индивидуальности в культуре и искусстве. – Челябинск, 1989. – С. 99–106.

197. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : [учеб. пособие] / Ю. А. Цагарелли. – С.-Пб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2008. – 368 с.

198. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности : [монография] / Алексей Яковлевич Чебыкин. – Одесса: АН СССР, О-во психологов СССР, 1992. – 168 с.

199. Черепанова И. Ю. Человек манипулирующий (суггестия в коммуникации) / И. Ю. Черепанова // Человек говорящий: язык, культура, познание : [межвузовский сборник научных трудов] / Ред. А. А. Романов, А. М. Шахнарович. – Москва-Тверь: Институт языкознания РАН, Тверской Институт экономики и менеджмента, 1995. – С. 115–123.

200. Чубукова Т. О. Сугестія і сугестопедія у навчальному процесі / Т. О. Чубукова // Історія в школі. – 1998. – №1. – С. 8–11.

201. Шульц И. Г. Аутогенная тренировка / Пер. с нем. / И. Г. Шульц. – М.: Медицина, 1985. – 32 с.

202. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : [монографія] / О. П. Щолокова. – К.: Віпол, 1996, 172 с.

203. Щолокова О. П. Методологічна культура вчителя музики в умовах гуманізації навчання / О. П. Щолокова / Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць № 16]. – Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) – 2006 Частина 2 / Редкол.: Буряк В. К. (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – С. 316–323.

204. Щолокова О. П. Мистецька освіта у контексті сучасних наукових досліджень / О. П. Щолокова / Професійно-художня освіта України : [зб. наук. праць] / Редкол.: І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін. – Київ; Черкаси: видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип.IV. – 248 с., С. 12–16.

205. Юнг К.-Г. Психология бессознательного / Карл Густав Юнг. – М.: Канон, 1994.. – 320 с.
206. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное / Карл Густав Юнг. – С.-Пб-М.: АСТ, 1997. – 554, [2] с.
207. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 121–150.
208. Юрова И. В. Условия и функции конструктивного использования суггестии в образовании / Ирина Валерьевна Юрова // Теоретический журнал «Credo new». – 2007. – № 2. – С. 18–22.
209. Яблонська Т. М. Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів / Т. М. Яблонська // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 2. – С. 9–12.
210. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
211. Ямпольский И. М. Давид Ойстрах / И. М. Ямпольский. – М.: Музыка, 1968. – 144 с.
212. Bancroft W. J. The Lozanov Method and its American Adaptations / W. J. Bancroft // The Modern Language Journal. – 1978. – № 4. – P. 167–175.
213. Belanger-Popvassileva B. La Methode Lozanov et la formation des professeurs // The Canadian Modern Language Review. Ontario. – 1979. – V. 35. – № 4. – P. 559-566.
214. Korthagen Fred A.J., Kessels Jos P.A.M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education // 1999. Educational researcher. 1999. – Vol. 28. – № 4. – Pag. 4–17.
215. Dr. Georgi Lozanov. Suggestopaedia-desuggestive teaching. Communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind.

Summary of Lectures 1995 – 2005 Vienna, 2005. – 140 p.

216. Лозанов Г. К. Същностъ, история експериментални перспективи на сугестопедичната система по обучението по чужди езици / Г. К. Лозанов // Сугестология и сугестопедия. – 1975. – № 1.

217. Maslow A. Toward Psychology of Being / A. Maslow. – N.Y., 1968. – 240 p.

218. Maslow A. The Father Reaches of Human Nature / A. H. Maslow. – N.Y., 1971. – 415 p.

219. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. Suggestion, Cognition, and Behavior. Current Directions in Psychological Science 21(3). – 2012. – P. 151–156.

220. <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>